

La vidéo et la compréhension : chez les enfants de 6 ans, la compréhension des récits est-elle identique selon leur modalité de présentation : vidéo ou livre ?

Amélie Crépeau

► To cite this version:

Amélie Crépeau. La vidéo et la compréhension : chez les enfants de 6 ans, la compréhension des récits est-elle identique selon leur modalité de présentation : vidéo ou livre ?. Médecine humaine et pathologie. 2013. hal-01858763

HAL Id: hal-01858763

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01858763>

Submitted on 21 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE



FACULTÉ de MÉDECINE
NANCY

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Année Universitaire 2012/2013

Mémoire de recherche

Présenté en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Par

Amélie CREPEAU

La vidéo et la compréhension

**Chez les enfants de 6 ans, la compréhension des récits
est-elle identique selon leur modalité de présentation :
vidéo ou livre ?**

Soutenu le 28 Octobre 2013

Jury :

Monsieur le Professeur E.RAFFO,

Président du jury

Monsieur V.MIDOLO,

Directeur du Mémoire

Madame D.BORGES,

Assesseur

« L'exposition télévisuelle ne rend pas les enfants visiblement crétins ou attardés. Elle ne les abêtit pas ouvertement. Elle écrête juste le champ de leurs expériences et, de facto, l'univers de leurs possibles. »

M. Desmurget, chercheur français spécialisé en neurosciences cognitives.

Remerciements

Je tiens à remercier tous les membres de mon jury :

Monsieur le Professeur Raffo, pédiatre neurologue, pour m'avoir fait l'honneur de présider mon jury et pour l'intérêt qu'il a porté à mon travail.

Madame Borges, assesseur, et Monsieur Midolo, directeur de mémoire, pour leur encadrement, leur disponibilité, leur écoute et leur patience.

Je tiens également à remercier les personnes qui m'ont aidée toute l'année :

Madame Maeder et Monsieur Donnat, qui m'ont fait bénéficier de leur travail.

Les enfants, pour leur intérêt porté à l'expérimentation et leur bonne humeur.

Les familles des enfants rencontrés, pour leur participation, leur disponibilité et leur accueil toujours chaleureux.

Ma famille, pour leur soutien et leurs encouragements.

Ophélie, pour son soutien et pour tous les bons moments passés au cours de ces quatre années d'étude.

Nadim, de COPY BOOK, de s'être proposé pour la reliure de mon mémoire.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	7
PARTIE 1 : ANCRAGE THÉORIQUE	8
1. La compréhension	8
1.1. Qu'est-ce que la compréhension ?	8
1.1.1. Une dimension transversale	8
1.1.2. Un processus dynamique	8
1.2. Les processus cognitifs de la compréhension	9
1.2.1. Le traitement de la microstructure et de la macrostructure	9
1.2.2. La mobilisation des connaissances générales	11
1.2.2.1. La connaissance de scripts	11
1.2.2.2. La structuration de récits	12
1.2.2.3. Les inférences	15
1.3. Conditions qui peuvent perturber la compréhension	19
1.4. L'évaluation de la compréhension	21
1.4.1. Le rappel de récit	21
1.4.2. Les questions ouvertes	22
2. L'impact de la télévision sur la compréhension	24
2.1. Généralités sur les écrans	24
2.1.1. Les effets de l'exposition aux écrans	24
2.1.2. Préconisations	26
2.2. Les habiletés nécessaires à la compréhension télévisuelle	26
2.2.1. Les étapes de la construction de la réalité télévisuelle	26
2.2.1.1. Etape de matérialité de l'image	26
2.2.1.2. Etape de la vraisemblance réaliste	26
2.2.1.3. Etape du réalisme de la vraisemblance diégétique	27
2.2.2. L'attention	28
2.2.2.1. Comment l'enfant regarde la télévision ?	27
2.2.2.2. Les processus attentionnels	28
2.2.2.3. Les facteurs des changements attentionnels	32
2.2.3. Les schèmes qui participent à la compréhension audiovisuelle	30

2.2.4. Les facteurs qui facilitent la compréhension	31
2.2.5. La compréhension des émotions	33
2.2.5.1. Les émotions télévisuelles	32
2.2.5.2. Les moyens télévisuels qui représentent les émotions	33
2.2.5.3. L'émotion rappelée	34
2.2.2.4. L'émotion apprise	35
2.3. Conséquences si un enfant n'est nourri que par les histoires vues à la télévision.	36
2.3.1. Conséquences sur l'attention	36
2.3.2. Conséquences sur les réactions émotionnelles	37
2.3.3. Conséquences sur la pensée narrative de l'enfant	37
PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE	40
1. Hypothèses et objectif	40
1.1. Hypothèses	40
1.2. Objectif	41
2. Présentation de la population	42
2.1. Age	42
2.2. Critères d'inclusion et d'exclusion	42
2.3. Recueil des informations concernant les enfants	42
2.4. Présentation de l'échantillon	43
3. Méthode d'expérimentation	43
3.1. Supports utilisés	43
3.2. Analyse des récits	45
3.2.1. La structure des récits	45
3.2.2. Les inférences	49
3.2.3. Points communs entre les deux récits	50
3.3. Description des épreuves	50
3.3.1. Production orale de récit	50
3.3.2. Questions ouvertes	52
3.3.2.1. Modalité « livre » : « Franklin collectionne les cartes »	51
3.3.2.2. Modalité « vidéo » : « Franklin organise une fête »	54
3.4. Méthode d'analyse des données	57
3.4.1. Rappel de récit	57

3.4.1.1. Analyse quantitative	56
3.4.1.2. Analyse qualitative	57
3.5. Opinion des enfants sur le test	58
4. Analyse des données	59
4.1. Résultats au rappel de récit	59
4.1.1. Résultats sur la quantité d'informations	59
4.1.2. Analyse des erreurs	61
4.1.2.1. Analyse quantitative des erreurs	60
4.1.2.2. Analyse qualitative des erreurs	61
4.2. Analyse des résultats à l'épreuve des questions	66
4.2.1. Les inférences causales	66
4.2.2. Les inférences émotionnelles	66
4.2.3. Les personnages	67
4.2.4. Les inférences liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques	68
4.2.5. Les repères spatiaux	70
4.2.6. Le repère temporel	71
4.3. Critiques sur le test	71
4.3.1. Passation générale	71
4.3.1.1. Impression générale des enfants sur les épreuves	70
4.3.1.2. Les thèmes des histoires	70
4.3.1.3. Points communs entre les épreuves	71
4.3.1.4. Intervention de l'examineur	71
4.3.1.5. Le temps de passation	71
4.3.1.6. L'attention des enfants	71
4.3.2. Le choix des récits	73
CONCLUSION	75
BIBLIOGRAPHIE	77
ANNEXES	80

Introduction

En France, les enfants sont en moyenne plus de 3 heures 30 par jour devant les écrans, quels qu'ils soient (télévision, ordinateur, console de jeux), soit 1200 heures par an, alors qu'ils passent 900 heures à l'école¹. Cette consommation représente 20 à 25% de notre temps de veille et 75% de notre temps libre (Desmurget, 2012). La consommation télévisuelle moyenne des enfants de 4 à 15 ans, au 1^{er} semestre 2013, représente 2h14 par jour, selon Médiamétrie.

De nombreux auteurs mettent en avant les effets néfastes des écrans sur l'attention, le langage, la réussite scolaire, l'obésité, l'apparition de comportements agressifs, l'« *émergence de valeurs sociales consuméristes* », les conduites sanitaires à risque (tabac, alcool, sexualité non protégée, drogue, etc), l'insertion sociale, la culture (Desmurget, 2012), mais aussi sur la construction de la représentation de soi et la construction de son identité (Tisseron, 2008). Enfin, J. Bermejo Berros (2008) précise que la consommation télévisuelle a pour conséquence une diminution du temps de lecture : regarder la télévision n'est donc pas un acte anodin.

Les enfants étant de plus en plus exposés à la télévision (Médiamétrie, 2013), il me semble important, en tant que future orthophoniste, de savoir comment ils comprennent les vidéos qui représentent pour beaucoup d'entre eux la source principale des récits auxquels ils sont confrontés. C'est pourquoi, ce mémoire s'intéresse à comparer la compréhension de la vidéo à la compréhension des récits présentés sous forme de livre. Nous allons donc développer dans la partie théorique le mécanisme de la compréhension et son évaluation. Les habiletés nécessaires à la compréhension des programmes télévisés et ses conséquences sur l'enfant seront également développées. Dans un second temps, l'expérimentation et ses résultats seront présentés.

¹ Ministère de l'Education nationale et secrétariat d'Etat à la Famille, « *8 conseils pour protéger vos enfants sur Internet* », novembre 2008, cité dans TISSERON S., SEGLER B. *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?* Paris : Mordicus, 2009. 103p.

PARTIE 1 : Ancrage théorique

1. La compréhension

1.1. Qu'est-ce que la compréhension ?

Selon M. Fayol et D.Gaonac'h (2010) la compréhension est une « *activité* » et pas seulement le résultat de celle-ci. Nous l'utilisons à tout moment et dans tous les domaines de notre vie. Elle consiste à intégrer les informations perçues de différentes sources afin de nous faire notre propre représentation du monde. Celle-ci va nous permettre d'interpréter ce qui est perçu pour permettre par la suite la meilleure adaptation possible à la situation, par la modification de nos actions, savoirs, savoir-faire et croyances.

1.1.1. Une dimension transversale

Selon M. Fayol et D.Gaonac'h (2010), il s'agit d'une « *dimension transversale* » car elle s'applique aussi bien à l'interprétation des textes, des discours (provenant d'interactions vécues, de la radio ou de la télévision) et des images (provenant d'interactions vécues ou observées, films ou images sur support papier : affiches, bandes dessinées). Par exemple, cette « dimension transversale » s'observe au niveau des résultats à des tests de compréhension avec des supports différents : si une personne réussit à comprendre une histoire à partir d'images, alors il est fortement probable qu'elle ait d'aussi bons résultats dans l'interprétation d'une histoire similaire à partir d'un texte, à condition qu'il soit adapté aux connaissances du lecteur. L'inverse est aussi valable : si une personne éprouve des difficultés de compréhension, alors celle-ci aura autant de difficultés pour interpréter des images ou un texte.

1.1.2. Un processus dynamique

Selon, M. Fayol et D.Gaonac'h (2010), l'activité de compréhension est un « *processus dynamique qui vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues* ». Pour la mettre en œuvre, il faut maintenir en mémoire à court terme les informations déjà traitées, afin d'établir une représentation cohérente de la situation, tout cela en s'appuyant sur nos propres connaissances antérieures. De plus, il faut traiter les nouvelles informations en les

interprétant localement, tout en cherchant à les relier efficacement à la représentation antérieure que l'on s'était faite. Cette mise en relation est appelée « *inférence* ». Il faut donc sans cesse faire un aller-retour entre ce qui est mis en mémoire et ce qui est en cours de traitement. C'est de la combinaison de ces deux habiletés que dépend l'intégration de la représentation établie. M. Fayol et D.Gaonac'h (2010) appellent cela un « *modèle mental* ».

1.2. Les processus cognitifs de la compréhension

D'après Zwaan, Langston et Graesser ¹ (1995), comprendre une histoire consisterait à se poser un certain nombre de questions du type « *où, quand, qui comment, pourquoi... qui nous permettent de nous représenter le cadre spatio-temporel, les personnages impliqués, leurs buts, leurs motivations, mais aussi leurs émotions* ». La compréhension a donc un caractère « *multidimensionnel* ». J. Bermejo Berros (2008) précise qu'un récit a été compris « *lorsque l'on peut reconstruire sa structure causale, motivationnelle et spatio-temporelle en relation avec des personnages. Cela implique de découvrir les connexions qu'il y a entre eux et de les hiérarchiser.* »

La compréhension nécessite donc un traitement à deux niveaux. Tout d'abord, un traitement de « surface », c'est-à-dire la dimension linguistique du texte et ensuite un traitement global qui permet la représentation de la situation présentée ainsi que son évolution par l'ajout des nouvelles informations présentées.

1.2.1. Le traitement de la microstructure et de la macrostructure

Le modèle de Kintsch et Van Dijk (1978)² décrit les opérations qui conduisent, au cours de la lecture à l'élaboration mentale du texte, c'est-à-dire une microstructure (niveau local : mots, phrases) et une macrostructure (niveau global) cohérente. Ce modèle de

¹ BLANC N. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 2009. 157p.

² GAONAC'H D., FAYOL M. *Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimédia*. Hachette Education, 2010. 255p.

processus qui agissent au cours de la lecture peut s'appliquer également si le texte est présenté par la voie auditive, donc si le texte est lu par une autre personne (Gaonac'h et Fayol, 2010).

La microstructure correspond à la structure locale du texte et se découpe en prédicats (termes relationnels comme les verbes, les adjectifs, les adverbes) et arguments (les noms) Selon eux, le lecteur va segmenter le texte en plusieurs propositions (un prédicat associé à de nombreux arguments), qu'il va maintenir en mémoire temporairement et traiter au fur et à mesure par cycles : c'est ce qu'ils nomment la microstructure. Les informations des différents cycles de traitement sont mises en relation, afin d'aboutir à un réseau de propositions hiérarchisées correspondant à ce qui est exprimé au niveau local du texte. Ces propositions sont appelées « base de texte » et correspondent aux significations explicites du texte, mais aussi à celles qui doivent être inférées. Plus les propositions successives reprennent des arguments semblables (quand le texte est répétitif), plus la représentation microstructurelle sera cohésive. Le but du lecteur est donc de relier entre elles les propositions qui ont un argument en commun afin d'établir la cohérence du texte.

Ce traitement des différentes propositions par cycle ne permet pas de hiérarchiser les informations en fonction de leur importance, ce qui permettrait d'extraire le thème de la situation présentée. Pour cela, il faut sélectionner les propositions du texte, c'est-à-dire que certaines seront supprimées et les plus importantes seront intégrées ou généralisées en macropropositions. Ces dernières vont alors constituer la macrostructure qui représente le noyau de la signification tel qu'on le retrouve dans les résumés. La macrostructure est donc composée d'une série de propositions hiérarchisées qui représentent la structure narrative conventionnelle des récits. Les connaissances du lecteur en matière de schéma narratif mais aussi ses connaissances générales interviennent dans la construction d'une macrostructure.

Pour G.Mandler (1978)¹, comprendre un récit², quel que soit son mode de présentation, nécessite toujours de passer d'une « *suite linéaire d'informations* » (mots,

¹ GAONAC'H D., FAYOL M. *Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimédia*. Hachette Education, 2010. 255p.

² Un récit est un « discours qui se rapporte aux événements du passé, antérieurs au moments de l'énonciation, et qui, selon Benveniste, représente une forme de narration dans laquelle le sujet parlant n'apparaît pas explicitement » BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition, 2004. 298p.

phrases, images) à une « *représentation intégrée* » des événements et de leurs inter-relations. Pour cela, il faut comprendre chaque élément isolément et lui trouver sa place dans une « organisation chronologico-causale » afin de donner un sens global à l'enchaînement des événements : comprendre nécessite donc un double traitement : celui de la forme et celui de la représentation mentale des faits présentés dans le récit.

1.2.2. La mobilisation des connaissances générales

Pour comprendre un texte, le lecteur ou l'auditeur a besoin de mobiliser ses connaissances préalables sur les événements ou états décrits (les scripts ou les schémas) et aussi sur la structuration de récit (Gaonac'h et Fayol, 2010).

Bartlett¹ découvre en 1932 que la compréhension et la mémorisation de tout type d'informations, et donc de textes, est une activité pour laquelle les hommes « *mobilisent leurs connaissances préalables* » et « *interprètent ce qui leur est présenté en vue de constituer une représentation la plus cohérente possible, à la fois de manière interne et en relation avec leurs connaissances et croyances* ». L'utilisation de ces connaissances se retrouve aussi bien chez les enfants en période d'apprentissage que chez les adultes. Nous allons donc décrire quelles sont ces connaissances préalables.

1.2.2.1. La connaissance de scripts

Selon Denhiere (1984)², le script correspond à un schéma stocké en mémoire d'événements habituels. Il se compose de différents éléments que nous allons illustrer par l'exemple du script du restaurant :

- un thème qui définit l'événement (un restaurant)
- un ensemble d'objets susceptibles d'intervenir dans la situation présentée (chaises, tables, menu...)
- des préconditions (« je vais au restaurant car j'ai de l'argent sur moi »)
- des rôles (les clients, les serveurs, les cuisiniers)

¹ GAONAC'H D., FAYOL M. *Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimédia*. Hachette Education, 2010. 255p.

² DENHIERE G. *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille : PUF

- des conséquences (« je suis repu »)

G. Mandler (1978)¹, parle, lui, de « schéma d'objets ou d'événements » qu'il définit comme un ensemble d'informations relatives à un thème, reliées entre elles et stockées en mémoire. Ces « schémas » sont plus ou moins complexes et proviennent de nos propres expériences, ils sont donc relativement similaires entre les individus d'une même culture.

La connaissance de « scripts » ou de « schémas » est donc nécessaire à l'activité de compréhension.

1.2.2.2. La structuration de récits

Des études datant des années 1970¹ révèlent que lorsqu'un texte lu respecte l'ordre de présentation de la structuration de récit, sa vitesse de traitement, sa compréhension ainsi que le souvenir des faits seront meilleurs. En revanche, si cela n'est pas le cas, les enfants, comme les adultes auront tendance à omettre des faits qui ne se trouvaient pas à la place habituelle ou à remettre en ordre la présentation des événements. Selon M. Fayol et D. Gaonac'h, l'enfant, dès 5 ans, est influencé par cette structuration de récit, ce qui lui permet d'intégrer plus facilement les informations. Mais il faut avoir une confrontation suffisante à ces récits pour bénéficier de l'effet facilitateur.

Cependant, nous n'avons pas besoin d'avoir conscience de ce schéma narratif pour faciliter notre traitement des informations. Nous intégrons cette structuration de récit de manière implicite, par « *imprégnation* », au fil de nos lectures de récits narratifs.

- Deux modèles sur la structure des récits

Willingham (2004)², précise que toute histoire est composée de quatre éléments : la causalité, le conflit, la complication, et le ou les personnages :

¹ GAONAC'H D., FAYOL M. *Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimédia*. Hachette Education, 2010. 255p.

² BLANC N. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 2009. 157p.

- la causalité est le lien qui relie ensemble tous les événements d'une histoire. Ce lien correspond au fil conducteur de que nous sommes conditionnés à rechercher, dès notre plus jeune âge.

- le conflit correspond aux obstacles que le personnage rencontre au cours de l'histoire.

- la complication correspond aux nouvelles difficultés que va rencontrer le personnage suite aux actions qu'il a mobilisées pour résoudre le conflit.

- le personnage est l'élément essentiel de l'histoire et il sera la base de la représentation que le lecteur ou l'auditeur se fera de l'histoire présentée.

Popp (1970)¹ a analysé la structure d'une centaine de contes, et par la suite un courant de pensée s'est dégagé : la grammaire de récit qui souligne le fait que toute histoire serait composée de six éléments :

- la situation initiale
- l'événement perturbateur
- le but que se fixe le personnage
- les tentatives ou actions mises en œuvre
- les conséquences de ses actions (suivies d'une solution qui amène à la fin de l'histoire ou une nouvelle complication)
- les réactions émotionnelles et les sentiments du personnage.

- Le développement de la structuration de récits : trois modèles

Dès son entrée dans le langage, l'enfant développe sa capacité à comprendre les récits grâce aux histoires qui lui ont été racontées, à celles qu'il a pu voir à la télévision ou encore celles qui font partie de son vécu. Sulzby (1996)¹ met en avant l'idée que l'enfant apprend au fil du temps à structurer son discours comme s'il s'agissait d'un « livre d'histoire ».

¹ BLANC N. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 2009. 157p.

Berman et Slobin (1994)¹ ont étudié le développement de la structuration de récit chez les enfants âgés de 3 ans, 4 ans, 5 ans et 9 ans par l'analyse de leurs productions orales suite à la présentation d'une histoire imagée. Voici leurs observations :

- à 3 ans : les productions des enfants se caractérisent par des descriptions mises bout à bout sans lien temporel et sans relation causale.

- à 4 ans : les enfants ont évoqué les relations entre les différents éléments, mais pas les relations entre les buts, les actions et les conséquences. Les faits relatés sont reliés temporellement mais pas de manière causale.

- à 5 ans : les enfants explicitent les buts des actions mises en œuvre par le personnage. L'événement perturbateur ainsi que les tentatives d'actions entreprises par le personnage sont évoquées.

- à 9 ans : le récit produit est beaucoup plus construit. Les enfants mettent d'avantage en lien les actions, leur but et leurs conséquences. Les autres éléments de la structure de récit étaient présents comme les obstacles, les échecs des actions entreprises, ainsi que la solution.

Stein et ses collègues (1984, 1988, 1996)¹ ont également étudié la structuration de récit des enfants. Ces derniers devaient produire un récit à partir d'éléments inducteurs. Voici les six étapes que les auteurs ont repérées :

- niveau 1 (3 ans) : les productions sont caractérisées par des successions de descriptions des personnages et des objets

- niveau 2 (4 ans) : on retrouve une description des actions et de la fin de l'histoire. Les faits sont présentés chronologiquement mais sans relation causale.

-niveau 3 : on retrouve la présence des émotions des personnages en rapport avec les événements, mais pas encore le but des actions entreprises

- niveau 4 (5ans) : les événements sont reliés causalement mais toutes les étapes du schéma narratif ne sont pas présentes.

¹ BLANC N. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 2009. 157p.

- niveau 5 (9 ans) : toutes les étapes du schéma narratif sont présentes.

- niveau 6 : les événements sont hiérarchiquement organisés selon la progression de la structure narrative des récits.

On observe, grâce à ces deux études, que les étapes de la structuration de récit observées dans les productions des enfants sont similaires quel que soit le matériel utilisé (histoire imagée ou énonciation d'éléments inducteurs). On peut donc dire que les éléments principaux de la structuration de récit se retrouvent dans le langage de l'enfant à partir de l'âge de 5 ans. Mais cela ne veut pas dire que les enfants plus jeunes n'en ont pas conscience. Pour vérifier si ces enfants ont repéré le but du personnage, il suffit de vérifier en leur posant la question « pourquoi le personnage *x* entreprend l'action *y* ? ».

Suite aux travaux de Berman et Slobin, Trabasso et Nickel (1992)¹ ont étudié les productions des enfants et ils ont repéré une structure commune qui se dégageait à partir de l'âge de 5 ans : but du personnage → action → conséquences. Ils ont aussi mis en avant l'idée que pour repérer le but du personnage, il était nécessaire que l'enfant ait préalablement repéré l'événement perturbateur qui repose sur ses propres connaissances générales sur « *l'état interne* » du personnage.

1.2.2.3. Les inférences

Voici la définition du Dictionnaire d'Orthophonie (2004) : une inférence est un « *ajout d'informations n'étant pas explicitement données dans le message, mais que le lecteur peut déduire ou supposer à partir de ses propres connaissances générales sur le monde, établissant ainsi des liens entre les différentes parties du texte et permettant de construire sa représentation mentale intégrée.* »

« *Une inférence est le recours à des connaissances non explicitement évoquées par et dans le texte, mais que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans l'interprétation de la signification du texte.* » (Gaonac'h et Fayol, 2003)

Les inférences permettent d'établir des relations entre les différents événements du texte. Elles contribuent à la « *construction d'un squelette du texte* » et permettent « *une représentation cohérente en mémoire* » ce qui favorise le rappel de récit (Blanc, 2009).

¹ BLANC N. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 2009. 157p.

D'après Makdissi et Boisclair (2004b)¹, les inférences que l'enfant peut produire proviennent d'une interaction entre plusieurs éléments : son langage, son raisonnement, ses connaissances de la structure de récit et ses connaissances sur le monde. Les inférences vont alors se construire grâce aux liens que l'enfant va effectuer entre ces éléments.

- Classification des inférences selon la distance entre les propositions :

Il existe deux types d'inférences selon la distance entre les propositions : les inférences locales et les inférences globales. Les inférences locales permettent d'établir la cohérence au niveau local, c'est-à-dire au sein d'un même épisode. Les inférences globales relient des informations à distance, c'est à dire provenant de divers épisodes. Ce type d'inférence est donc plus coûteux sur le plan cognitif, par la mobilisation de la mémoire de travail afin de maintenir les informations et de permettre leur traitement.

- Classification selon le type de traitement :

D. Martins et B. Le Bouédec (1998) classent les inférences en deux grandes catégories :

- les inférences rétroactives (backward) : ces inférences relient deux énoncés ou expressions plus ou moins distants et sont considérées comme nécessaires à la compréhension du texte. Elles permettent « *d'assurer la cohérence de la représentation mentale* », de manière locale et globale. Parmi ces inférences, on peut distinguer :

- les inférences causales : pour comprendre un texte, il faut établir les liens de causalité non explicites entre tous les éléments du texte, du début à la résolution. C'est-à-dire entre les buts, les sous-buts et le but final.

- les inférences anaphoriques : le traitement de ces inférences permet de relier une anaphore¹ à son antécédent en mobilisant nos connaissances syntaxiques, sémantiques, et pragmatiques. Ces inférences sont considérées par certains auteurs comme « *l'exemple typique de l'inférence automatique* » (Martins et Le Bouédec ,1998.). Mais, selon Haviland et Clark (1974)², si l'antécédent se trouve encore en mémoire de travail, alors le sujet n'aura pas besoin de produire une inférence au moment du traitement de l'anaphore.

- les inférences liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques : ces inférences permettent d'établir une « *continuité textuelle* ». Elles permettent de relier les propositions traitant d'un sujet commun qui est énoncé de manières différentes en mobilisant ses connaissances linguistiques et psycholinguistiques. Par exemple, « la tulipe » peut être reprise par « la fleur » dans un autre énoncé, tout en parlant du même objet.

- les inférences proactives d'élaboration (forward) : parmi ces inférences, on peut citer :

- les inférences instrumentales : ces inférences spécifient l'objet du verbe. Par exemple, dans un énoncé, le verbe « poignarder » conduit à inférer le concept « couteau ».

- les inférences prédictives : ces inférences permettent d'anticiper les conséquences d'un événement.

- les inférences logiques : ces inférences consistent à établir un lien logique entre deux propositions.

- les inférences pragmatiques : pour celles-ci il faut utiliser ses propres connaissances sur le monde pour inférer la conséquence d'un événement.

¹ « En grammaire, l'anaphore représente la reprise (généralement à l'aide d'un pronom) d'un élément linguistique de l'énoncé situé antérieurement, ou postérieurement. [Elle permet] la cohésion narrative du discours. BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition, 2004. 298p.

² MARTINS D. et LE BOUEDEC B. La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature. *L'année psychologique*. 1998 vol. 98, n°3. p.511-543.

- Le développement des capacités à produire les inférences

Les études sur le développement des capacités des enfants à produire des inférences de type causales, c'est-à-dire qui relie le but du personnage aux actions mises en œuvre, ne sont pas arrivées à un consensus car leurs méthodes d'évaluation étaient différentes (Blanc, 2009). Certaines observaient la sensibilité des enfants au nombre de connexions causales (Wenner, 2004 et Trabasso *et al.*, 1984)¹, d'autres se sont intéressées à la capacité des enfants à se représenter le but du personnage de l'histoire et à utiliser cet élément pour structurer leur récit (Boisclair *et al.*, 2004 et van der Broek, 1989)². Puis, certaines études proposaient aux enfants un récit présenté de différentes manières, en faisant varier sa structure hiérarchique (Wenner, 2004 et Lynch et van der Broek, 2007)¹, et enfin d'autres (Boisclair *et al.*, 2004 et van der Broek 1989, 1997)¹ se sont intéressés aux relations causales intra-épisode (inférences locales) et inter-épisodes (inférences globales). Voici les conclusions des différentes études :

Tout d'abord, le nombre de connexions causales qu'il existe entre les différents événements d'un récit permettent aux enfants de rappeler d'avantages d'éléments de l'histoire précédemment lue (le rappel de récit). Wenner (2004)¹ a observé cette sensibilité chez les enfants dès l'âge de 4 ans et Trabasso *et al.* (1984)¹ ont mis en avant l'idée que cette sensibilité augmentait avec l'avancée en âge. L'importance que portent les enfants aux buts du personnage augmente aussi avec l'avancée en âge selon van der Broek (1989, 1997)¹. Elle peut cependant se manifester dans les réponses aux questions des enfants de 4 ans sans être pour autant produite spontanément dans les rappels des faits (Boisclair *et al.*, 2004)¹. Wenner (2004)¹ souligne que les enfants de 4 ans ont plus tendance à rappeler le but du personnage et à l'utiliser dans leurs réponses aux questions lorsque celui-ci est atteint tardivement dans l'histoire. Concernant la structure hiérarchique de l'histoire, Wenner (2004)¹ avance l'idée qu'elle influence les enfants dès l'âge de 4 ans dans leur rappel. Lynch et van der Broek (2007)¹ soulignent le fait que les enfants s'efforcent de la repérer dans les cas où elle n'est pas explicite et aussi qu'elle permet aux enfants de répondre à des questions de compréhension dès l'âge de 6 ans. Boisclair *et al.*¹ (2004) et van der Broek (1989, 1997)¹ avancent l'idée que les enfants les plus jeunes produisent essentiellement des inférences causales intra-épisode

¹ BLANC N. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 2009. 157p.

² BLANC N. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 2009. 157p.

(locales) et qu'avec l'avancée en âge on retrouve plus d'inférences causales inter-épisodes (globales).

Chez les enfants jeunes, les inférences causales sont plus produites que les inférences émotionnelles (causalité psychologique) car leurs connaissances des états internes des personnages, de leurs intentions, et de leurs motivations sont encore pauvres. Mais la capacité à produire des inférences causales est indispensable à la production des inférences émotionnelles. En effet, l'incapacité à produire le premier type d'inférences pourrait nuire à l'intervention des inférences émotionnelles des enfants, quelles que soient les connaissances émotionnelles dont ils disposent (Bearison et Isaac, 1975)¹.

Deconti et Dickerson (1994)¹ se sont intéressés aux inférences émotionnelles des enfants de 3 ans à 5 ans. Ils soulignent l'idée que dès l'âge de 3 ans, les enfants sont capables de produire des inférences émotionnelles et ils sont capables de différencier les émotions positives et négatives mais pas encore les émotions négatives entre elles. C'est avec l'avancée en âge que ces inférences s'affinent et se complexifient. Les auteurs ont remarqué que les enfants sont plus performants dans leurs inférences émotionnelles lorsque les émotions découlent directement de l'événement.

De plus, selon Davidson, Luo et Burden (2001)¹, la présence d'actions marquées émotionnellement facilite le rappel de l'histoire car elles permettent de discriminer les informations importantes.

On peut donc dire que la compréhension d'une histoire repose sur la mise en relation des connaissances émotionnelles aux connaissances en matière de structuration causale mais d'autres ne sont pas à négliger.

1.3. Conditions qui peuvent perturber la compréhension

Selon M. Fayol et D.Gaonac'h (2003), certaines conditions peuvent modifier les performances au niveau de la compréhension : par exemple, un rythme d'élocution élevé dans le discours oral peut perturber l'interprétation alors que le texte écrit permet de faire des retours en arrière. De plus, des difficultés en lecture peuvent perturber la compréhension de

¹ BLANC N. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 2009. 157p.

textes, de même qu'une compétence en rhétorique déficitaire perturbera l'interprétation des discours oraux.

Les difficultés peuvent aussi venir du traitement des informations :

- Tout d'abord, au niveau du traitement local de l'image, du geste ou du mot écrit : ici, l'attention se porte principalement sur ce type de traitement en omettant les autres aspects ; les représentations intégrées peuvent être oubliées et cela conduit à un modèle mental global construit de manière déficitaire. La compréhension sera donc morcelée et il n'y aura pas de vision d'ensemble de la situation présentée. Ce type de difficulté se retrouve principalement chez l'enfant jeune en situation de lecture ainsi que chez l'adulte lorsqu'il est confronté à un sujet qui ne fait pas partie de ses domaines de connaissances.

- Ensuite, les difficultés peuvent se situer au niveau du traitement global : l'attention se porte essentiellement sur ce type de traitement, c'est-à-dire que l'interprétation se fait trop précocement et donc cela conditionne l'interprétation des informations qui suivent. En d'autres termes on peut dire que l'ensemble a été interprété avant même d'avoir pris connaissance de la totalité des informations. La prévalence de ce traitement empêche une interprétation compatible avec la situation présentée. Ce type de difficulté peut se manifester en cas de manque de temps ou de déficit de l'attention pour une analyse complète de la situation.

- Enfin, il existe un troisième type de difficulté qui va se manifester non pas au niveau d'un des traitements, mais au niveau de la coordination des traitements locaux et global. Cette coordination se manifeste par des allers-retours entre les résultats des traitements locaux et l'interprétation globale, afin d'en assurer la compatibilité et pouvoir se faire ainsi une représentation d'ensemble cohérente. Mais les données disponibles prouvent que cette habileté à coordonner les deux types de traitement n'est pas automatique : « *même des adultes cultivés et rompus à l'exercice intellectuel ne la réalisent pas spontanément dès lors que le domaine de connaissance ne relève pas de leur spécialité* » (Gaonac'h et Fayol, 2010)

1.4. L'évaluation de la compréhension

1.4.1. Le rappel de récit

Makdissi et Boisclair (2004a)¹ ont étudié le développement de la compréhension de texte chez l'enfant d'âge préscolaire (de 3,5 ans à 6,5 ans). L'étude consistait à faire écouter aux enfants une histoire (d'une durée de 20 minutes) lue par un adulte qu'ils devaient ensuite raconter de mémoire individuellement en présence de la couverture du livre. Cette tâche correspond au rappel de récit et elle permet de voir ce que l'enfant a compris de l'histoire et d'évaluer la représentation qu'il a élaborée en mémoire. Les auteurs ont dégagé sept niveaux de développement. Voici leur grille d'analyse :

- niveau 0 : description de la couverture du livre.
- niveau 1 : un ou plusieurs personnages de l'histoire sont dénommés.
- niveau 2 : énonciation d'actions sans qu'elles soient mises en relation (au niveau temporel et causal).
- niveau 3 : début de la structuration du récit : identification du problème, et /ou des épisodes et/ou de la situation (mais sans relation temporelle ou causale)
- niveau 4 : apparition des marques temporelles entre les différentes composantes du récit (il est nécessaire de maîtriser la temporalité des événements avant de pouvoir comprendre les relations de causalité).
- niveau 5 : apparition des liens de causalité entre les différentes composantes du récit (entre le problème et les épisodes ou entre le problème et la solution).
- niveau 6 : extraction du lien commun à tous les épisodes (problèmes, but, épisodes, fin et solution) : abstraction menant à l'identification du thème de l'histoire.

¹ BLANC N. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 2009. 157p.

A l'âge préscolaire, la structuration de récit est encore inachevée. Elle va se complexifier à l'entrée à l'école primaire (Trabasso et Nickel, 1992)¹ en s'appuyant sur les acquis de la petite enfance et sur ses nouvelles connaissances générales sur le monde.

M. Fayol et D.Gaonac'h (2010) : « *le rappel sera d'autant meilleur que la compréhension en sera élevée* » : Le rappel de récit a pour avantage de révéler comment l'enfant se représente l'histoire et comment il agence entre eux les différents événements grâce à ses connaissances en matière de structure de récit. Cette tâche permet aussi de mettre en évidence les inférences produites. Il est important de noter que le rappel de récit ne prend en compte que les productions des enfants et donc ce que ces derniers ont jugé important de mentionner. Leurs productions ne reflètent donc pas tout ce que les enfants ont compris de l'histoire. C'est pour cette raison, que N. Blanc (2009) souligne le fait qu'il est utile de combiner cette tâche de rappel de récit à une tâche de questions ouvertes pour une analyse plus poussée de la compréhension du récit.

1.4.2. Les questions ouvertes

C. Maeder¹ (2010) précise que l'épreuve de questions ouvertes consiste à évaluer la réalisation d'inférences, la compréhension des liens logico-temporels entre les événements. Cette tâche fait appel aux capacités de raisonnement et de mémorisation de l'enfant. Selon Denhiere et Baudet (1990)², cette épreuve met en évidence les relations causales établies par l'individu entre les états, les événements et les actions.

En résumé : la compréhension est un processus complexe qui nécessite, pour être efficace, la mobilisation de l'attention sur trois aspects : le traitement local, qui agit au niveau du champ perceptif, celui de l'image, du mot, du geste ; le traitement global, qui se traduit par un maintien en mémoire et une élaboration du modèle mental ; et enfin la

¹ BLANC N. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 2009. 157p.

² MAEDER C. *La forme Noire*, Test de compréhension écrite de récits, Ortho Edition, 2010.

2. L'impact de la télévision sur la compréhension

2.1. Généralités sur les écrans

2.1.1. Les effets de l'exposition aux écrans

La première émission télévisée pour les enfants est créée en 1947 aux Etats-Unis (Tisseron, 2008) puis des chaînes spécifiques pour les enfants ont vu le jour comme *Baby Tv* ou *Baby First*. Selon S. Tisseron (2008) ces programmes se disent adaptés aux enfants car ils sont simples et ne dure que très peu de temps et ne comportent ni violence, ni publicité entre les épisodes. Les chaînes pour enfants engagent même des psychologues qui défendent ces arguments pour rassurer les parents. Mais selon S. Tisseron (2008), ces émissions ne seraient pas du tout adaptées. En effet, d'après lui, elles sont répétitives pour soi-disant plaire aux enfants, mais ce n'est pas parce que l'enfant fixe son regard sur l'écran, qu'il ne s'ennuie pas, tout comme l'adulte le serait en regardant ces programmes : *« elles sont regardées parce qu'elles sont allumées bien plus que pour ce qu'elles racontent »*.

Les études menées prouvent que la télévision est préjudiciable aux acquisitions de l'enfant (Tisseron, 2008 et Desmurget, 2012) D'ailleurs, depuis 2008, le Conseil supérieur de l'audiovisuel oblige les chaînes pour enfants à diffuser un avertissement *« regarder la télévision peut freiner le développement des enfants de moins de trois ans, même lorsqu'il s'agit de chaînes qui s'adressent spécifiquement à eux »*. En effet, un enfant a besoin de découvrir le monde par les manipulations d'objets pour construire leur *« intelligence sensori-motrice »* (Tisseron, 2008), et les conséquences sur le langage sont inquiétantes : M. Desmurget (2012) cite une étude de Chonchaiya W et all. qui montre qu'entre 8 et 16 mois, pour chaque heure quotidienne d'exposition de programmes dits éducatifs, le lexique est appauvrit de 10%. De même, une consommation de deux heures par jour de programmes « tout public » entre 15 et 48 mois multiplie par 3 le risque de retard de langage et par 6 lorsque l'enfant regarde la télévision avant l'âge de 1 an. S. Tisseron (2008), évoque une étude de l'Université de Seattle qui prouve que les émissions pour enfants ne permettent pas d'accroître le développement du langage mais qu'au contraire, elles le ralentissent pour les enfants de 8 à 16 mois.

De plus, S.Tisseron (2008) et M. Desmurget (2012) évoquent d'autres effets négatifs de la télévision sur la santé et le comportement des jeunes enfants. En effet, S.Tisseron décrit

en plus, un risque plus élevé de devenir violent pour les garçons et les conséquences sur la construction de la représentation de soi et la construction de son identité par la non exploration des possibles de sa propre identité dans les jeux de rôle. M. Desmurget (2012) aborde les conséquences sur l'attention, la réussite scolaire, l'obésité, l'apparition de comportements agressifs, l'« *émergence de valeurs sociales consuméristes* », les conduites sanitaires à risque (tabac, alcool, sexualité non protégée, drogue, etc), l'insertion sociale, la culture.

Mais ce qui est plus inquiétant c'est que la consommation télévisuelle des 4-10 ans est à 80% du temps des émissions tout public selon le Ministère de la culture (2003)¹. Celles-ci sont encore moins adaptées pour un jeune public que les émissions spécifiques pour enfants (Desmurget, 2012).

Ensuite, d'un point de vue neurologique, la télévision a également des conséquences. En effet, selon une étude publiée dans « *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* »¹, regarder la télévision entraîne le fait que les ondes « alphas », les ondes lentes, prennent le relais des ondes « bêta », celles de l'éveil. Ce phénomène est comparable à ce que l'on peut observer chez l'individu en état d'hypnose ou d'endormissement. De plus, cette même étude précise des effets neurologiques à plus long terme. En effet, les chercheurs ont observé que l'hémisphère droit des enfants qui regardent fréquemment la télévision présente une nette prédominance. Il s'agit de l'hémisphère qui traite les informations émotionnelles et ce phénomène se traduit par un esprit critique est comme anesthésié et la capacité d'apprendre est diminuée.

Enfin, il est important de noter que les effets dépendent de l'importance de la consommation télévisuelle, du type d'émissions et de la manière dont on les regarde (Bermejo Berros, 2008). De plus, M. Desmurget (2012) précise que les effets dépendent des informations et des stimuli reçus par rapport à ceux de l'environnement de l'enfant.

¹ MICHELET S. Psychologies. *Trop de télé nuit gravement aux enfants*. Disponible sur : <http://www.psychologies.com>

2.1.2. Préconisations

En vue des différentes études citées, il est préférable tout d'abord de limiter l'exposition des enfants à la télévision. S.Tisseron (2012) recommande de ne pas exposer à la télévision les enfants avant 3 ans et même à tout type d'écran. Il précise qu'après l'âge de 3 ans, la consommation télévisuelle doit être limitée. En effet, avant l'âge de 5 ans, une heure de télévision quotidienne n'apporte pas grand-chose à l'enfant, mais le prive de toute autre activité favorable à son développement. (Tisseron et Stiegler, 2009).

Il est recommandé également de ne pas allumer la télévision si ce n'est pas pour voir une émission concrète (Bermejo, 2008). Elle ne doit pas non plus être allumée en continu et servir de bruit de fond (Bermejo, 2008), ce qui pourrait distraire l'enfant lorsqu'il fait ses devoirs, le détacher d'une activité manuelle favorable à son développement, ou même simplement rompre des échanges familiaux. (Tisseron, 2008). De plus, il est important d'expliquer aux enfants que la télévision peut leur être préjudiciable.

Ensuite, il est également préférable de sélectionner des émissions réservées aux enfants et de privilégier les DVD qui respectent en général la structure narrative des récits classiques. De plus, il est important que l'enfant ne regarde pas la télévision seul, afin de pouvoir échanger au cours et à la fin d'une émission et pour que cela ne devienne pas une activité solitaire et passive.

Enfin, il est indispensable de privilégier les activités de lecture, de jeux et de partage à toute activité télévisuelle, afin de permettre à l'enfant de s'épanouir le plus favorablement possible.

2.2. Les habiletés nécessaires à la compréhension télévisuelle

Selon J. Bermejo Berros (2008) « *en regardant la télévision, l'enfant apprend à regarder* ». Regarder la télévision est donc un réel apprentissage que nous allons détailler au sein de ce chapitre.

2.2.1. Les étapes de la construction de la réalité télévisuelle

S. Tisseron (2008) explique qu'un bébé ne peut fixer un écran que pendant de très courtes périodes avant l'âge de six mois. Cela se manifeste par une fatigue (pleurs, irritabilité, bâillements) due à la tension du regard vers l'écran.

Puis, à partir de 6 mois, le bébé est capable de regarder la télévision pendant environ quinze minutes, à condition que l'enfant soit installé proche de la télévision et que rien d'autre ne puisse le distraire à côté de lui. A cet âge, les enfants sont « *fascinés par la forme plutôt que par le contenu* ».

Selon une étude Canadienne, citée par S. Tisseron (2008), les enfants commencent à « *appréhender les contenus* » à partir de deux ans et demi. Avant cet âge, l'enfant qui regarde la télévision voit des successions de formes et de personnages.

Enfin, c'est entre trois et cinq ans que la perception et la compréhension de ce que l'enfant regarde à l'écran s'affinent par la construction des liens entre les différentes scènes. A cet âge, l'enfant privilégie encore la forme au contenu dans son point de vue.

Selon J .Bermejo Berros (2008), la compréhension du concept de réalité à la télévision s'acquiert en différentes étapes :

2.2.1.1. Etape de matérialité de l'image

. Cette première étape de « *matérialité de l'image* » se situe vers 3 ans. Pour l'enfant, à cette étape, la télévision est comme une « *fenêtre sur le monde* » : cela se traduit par une indifférenciation entre le référent et l'image de ce référent à travers l'écran de télévision. Par exemple, si un enfant de cet âge possède un animal domestique, voit une vidéo de celui-ci à travers un écran, il croira que l'animal est dans la télévision et qu'il le regarde. L'enfant ne différencie pas son animal (le référent) de son image (vue sur l'écran).

2.2.1.2. Etape de la vraisemblance réaliste

Cette seconde étape de la « *vraisemblance réaliste* » se situe aux alentours de 4 ans. A ce moment, l'enfant sépare les concepts de référent et d'image : l'enfant commence à entrer dans la notion de réalisme.

A ce stade, l'enfant n'a pas encore acquis la « *vraisemblance de l'image* » c'est-à-dire qu'il croit que ce qu'il voit à l'écran existe forcément en vrai quelque part, même en ayant acquis le stade de la « *vraisemblance réaliste* ». L'enfant ne fait pas la différence entre un personnage et l'acteur qui le joue : pour lui, il s'agit de la même personne.

2.2.1.3. Etape du réalisme et de la vraisemblance diégétique

La notion de vraisemblance se construit lentement, jusqu'à l'âge de 10 ans environ. Elle correspond au fait que les enfants savent que ce qu'ils voient à la télévision ne correspond pas forcément à un élément du réel. Cette étape correspond aussi au fait que l'enfant arrive à différencier les différents genres d'émission : les émissions fictives et les émissions informatives. Pour établir cette différence, l'enfant active son « *schème de genre* » qui combine la reconnaissance des caractéristiques formelles des émissions, propres à chaque genre (musique, effets spéciaux), au contenu de celles-ci.

2.2.2. L'attention

Beaucoup d'enfants considérés comme hyperactifs dans notre société ont eu de mauvaises habitudes télévisuelles. (Bermejo Berros, 2008)

L'attention des jeunes a évolué avec la multiplication des écrans, ils sont devenus « multitâches » et faire plusieurs choses en même temps les empêche de les faire bien (Tisseron, 2009 et Desmurget, 2012).

Selon J. Bermejo Berros (2008), regarder l'écran n'est pas la seule condition pour porter une attention suffisante à l'écran : « nous portons attention à la télévision lorsque nous mettons en œuvre un ensemble de processus de perception (visuels et auditifs) et d'orientation (mentale), au moyen desquels l'information de l'émission télévisée devient disponible pour les activités centrales de traitement de l'information, telles que la compréhension, l'acquisition des connaissances, la mémoire ou la pensée. ».

2.2.2.1. Comment l'enfant regarde la télévision ?

L'enfant n'est pas passif devant le poste de télévision : pendant une heure de programme télévisé, l'enfant peut cesser de regarder l'écran environ 150 fois. (Bermejo Berros, 2008). Voici les différents types de visionnage que l'on peut observer selon J. Bermejo Berros (2008) :

- « *le téléspectateur zombi* » : c'est le type d'enfant qui fixe l'écran sur de longues périodes, sans réellement effectuer de pauses.

- « *le téléspectateur avec une attention duale* » : c'est celui qui, pendant une émission, regarde constamment autour de lui pour voir ce qui se passe.

- « *le téléspectateur modèle* » : il s'agit de l'enfant qui réagit verbalement (commentaires, rires) et physiquement (bouge) à l'émission qu'il est en train de regarder.

J. Bermejo Berros (2008) ajoute à cette description qu'il est fréquent qu'un enfant passe d'un type de visionnage à un autre au cours d'une même émission.

2.2.2.2. Les processus attentionnels

Voici les quatre processus attentionnels analysés en recherche sur l'attention visuelle, décrits par J. Bermejo Berros (2008) :

- Les « *déclencheurs* » de l'attention : ils correspondent à ce qui attire l'attention (visuelle ou auditive) vers la télévision.

- Les « *mainteneurs* » de l'attention : il s'agit des aspects qui vont maintenir l'attention en direction de l'écran : des caractéristiques formelles (brusques changements de sons, images brutales), la concordance entre la complexité de l'histoire et le niveau de développement de l'enfant, et entre le contexte, le contenu et les centres d'intérêt de l'enfant.

- Les « *suppresseurs* » de l'attention : ils correspondent à l'ennui et aux « *processus d'accoutumance* », comme les répétitions de contenu par exemple.

- L'« *inertie attentionnelle* » : il s'agit d'une forme d'attention soutenue que l'on retrouve dans les cas de « *téléspectateurs zombi* » : plus l'enfant reste longtemps devant le téléviseur, plus il y a de risques qu'il continue à regarder les émissions les unes après les autres, « *comme s'il n'y avait pas de séparation entre elles* ».

2.2.2.3. Les facteurs des changements attentionnels

Selon J. Bermejo Berros (2008), il existe trois facteurs pouvant modifier l'attention :

- les caractéristiques de l'enfant : Son âge peut jouer un rôle car plus un enfant est jeune, plus il a de chances d'être distrait. En effet l'« orientation visuelle » progresse jusqu'à l'âge de 5 ans, reste stable pendant l'enfance puis diminue chez l'adulte (Bermejo Berros, 2008). En grandissant, l'enfant apprend mieux à partager son attention entre plusieurs tâches par des stratégies qu'il met en place. Le sexe de l'enfant joue aussi un rôle : en effet, les garçons seraient plus attentifs que les filles, car leur consommation plus importante de télévision leur apporterait une meilleure compréhension des émissions, donc une attention plus importante (à partir d'un certain niveau d'intelligence).

- le contexte et les distracteurs : l'attention des enfants lors du visionnage d'une émission est modifiée en fonction de la tâche demandée : si la consigne consiste à demander à l'enfant de rappeler l'histoire une fois qu'il aura regardé une émission, celui-ci va plus mobiliser son attention que s'il n'y avait pas d'enjeu. Et bien sûr, les habiletés que l'enfant possède et l'intérêt qu'il porte à l'enjeu va influencer son attention. Les études qui portent sur le contexte ont montré qu'il existe deux principaux distracteurs : les bruits extérieurs à ceux de l'émission et la présence de jeux à disposition de l'enfant.

- les caractéristiques de l'émission : Les éléments d'une émission peuvent jouer un rôle sur l'attention que l'enfant y porte. J. Bermejo Berros (2008) décrit les aspects qui concernent les enfants de maternelle et les enfants qui regardent peu la télévision :

Certains peuvent attirer l'attention comme les effets spéciaux, un rythme des images élevé¹, un niveau élevé d'activité physique, les changements de tout ordre (personnage, scène, thème), des sons (effets, musique entraînante, voix particulières). Ces éléments permettent à l'enfant de garder un contact auditif avec l'émission lorsque ses yeux se détachent de l'écran au moment des pauses. L'attention auditive devient plus élevée et prend le relais de l'attention visuelle. Certains producteurs d'émissions pour enfants utilisent ce mécanisme afin de leur faire maintenir un certain niveau attentionnel.

Certains aspects diminuent l'attention. Il s'agit de certaines prises de vues cinématographiques (longs zooms, prise panoramique), les voix graves, les longues conversations, les scènes de type documentaire avec des animaux, l'inactivité, des dessins statiques.

2.2.3. Les schèmes qui participent à la compréhension audiovisuelle

La compréhension d'un récit télévisé est possible grâce à des schèmes mentaux. Voici quelques exemples décrits par J. Bermejo Berros (2008) :

- le schème perceptif : il nous permet de faire des catégories de ce que nous voyons ou percevons.

¹ « La durée moyenne d'un plan [d'une émission télévisée] est de 3.5 secondes » POSTMAN N. *Se distraire à en mourir*. Nova Edition, 2010. 254p.

- le personnage a des caractéristiques constantes : Par exemple, parmi les personnages, l'enfant va les séparer en catégories : les bons et les méchants.

- le schème opératif : il permet à l'enfant de se rendre compte de la conservation des quantités malgré des manipulations de celles-ci, comme les transvasements de liquides.

-le schème temporel : il permet à l'enfant de remettre mentalement dans l'ordre des scènes présentées dans le désordre (présence de flash-back) afin d'accéder à leur compréhension temporo-spatiale. Ce schème temporel s'acquiert progressivement au long de l'enfance.

- le schème de scène (script)¹ : le script correspond à un schéma stocké en mémoire d'événements habituels (Denhiere, 1984). G. Mandler (1978)² ajoute que ces « schémas » sont plus ou moins complexes et proviennent de nos propres expériences, ils sont donc relativement similaires entre les individus d'une même culture.

- le schème narratif : ce schème est indispensable à la compréhension d'un récit. Il correspond à la connaissance de la structure habituelle d'un récit³.

L'intégration de ces différents schèmes facilite la compréhension des récits présentés sous forme audio-visuelle.

2.2.4. Les facteurs qui facilitent la compréhension

En plus de l'intégration des schèmes précédents, certains facteurs permettent de faciliter la compréhension selon J. Bermejo Berros (2008). Voici ceux qui sont communs aux modalités de présentation « livre » et « vidéo » :

- Les ressemblances, l'identification : plus il y a de ressemblances entre un aspect de l'histoire présentée et le vécu de l'enfant, plus il sera attentif et plus la compréhension est facilitée. Ces ressemblances peuvent se situer au niveau du sexe, du groupe ethnique, de la classe sociale, des intérêts ou aspirations, vraisemblance ou familiarité des situations et des personnages.

¹ Se référer au chapitre 1.2.2.1.

² GAONAC'H D., FAYOL M. *Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimédia*. Hachette Education, 2010. 255p.

³ Se référer au chapitre 1.2.2.2.

- Les intérêts : la compréhension augmente lorsque l'histoire est proche des besoins et des intérêts personnels de l'enfant.

- L'activation des schèmes : plus l'enfant active de schèmes (vus précédemment au chapitre 2.1.3.) lorsqu'on lui présente une histoire, plus cela va lui permettre de comprendre la structure de l'histoire. C'est pourquoi les enfants les plus jeunes ont des difficultés à comprendre les différents aspects d'une histoire. Par exemple, un personnage avec une double personnalité (qui semble bon au début mais qui se révèle méchant par la suite) ne correspond pas au schème selon lequel un personnage a des caractéristiques constantes. Voici un autre exemple : si une émission télévisée n'est pas présentée dans un ordre chronologique (présence de flash-back), l'enfant qui n'aura pas encore acquis le schème temporel ne pourra pas comprendre l'histoire dans son intégralité.

- Les connaissances préalables (ou « scripts ») : elles vont influencer la compréhension d'une histoire. « La recherche a démontré que les enfants de maternelle utilisent les connaissances qu'ils ont assimilés à partir des événements familiaux ».

- Le contexte : il régit le visionnage d'une histoire et a une influence sur la compréhension de celle-ci : si un enfant sait qu'il va devoir raconter à un examinateur l'histoire qui va lui être présentée, le contexte sera plus exigeant que s'il doit raconter l'histoire à sa mère. Il va donc être beaucoup plus attentif à ce qu'il va voir et cela lui permettra de mieux comprendre les différents événements. Lorsque les enfants racontent à l'examineur l'histoire, celle-ci contient « *plus d'éléments narratifs tels que les états d'âme des personnages, leurs considérations morales ; ils évoqu[ent] plus les conflits interpersonnels et décriv[ent] un plus grand nombre de situations avec une complication narrative* » par rapport aux histoires racontées à leur mère.

Voici ceux qui sont spécifiques à la modalité de présentation « vidéo » :

- Les caractéristiques formelles du programme télévisé : elles jouent également un grand rôle dans la compréhension de l'histoire : il s'agit des sons, des images, manières de présenter une émission. Ces éléments qui se caractérisent par leur « *saillance perceptive* » et leur « *fonction informative* » peuvent permettre à l'enfant d'être plus attentif et donc de mieux comprendre et assimiler ce qui lui est présenté.

- La « saillance perceptive » met en avant certaines caractéristiques formelles. Cela peut se caractériser, par exemple, par des effets sonores (non verbaux : sons spéciaux, ou verbaux : voix particulières), ou par une activité physique d'un personnage. Cette saillance de

certaines caractéristiques formelles permet à l'enfant de mieux comprendre l'histoire, en l'aidant à mieux sélectionner le contenu et à discriminer le contenu principal du contenu secondaire, qui n'est pas mis en valeur.

- La « *fonction informative* » permet tout d'abord de segmenter le contenu par la présence de marqueurs que l'on peut comparer aux signes de ponctuation de l'écrit. Ils peuvent indiquer par exemple une nouvelle scène (fondu au noir, effets sonores) ou encore la fin d'un épisode (musique ou images spécifiques).

Ensuite, cette fonction permet de « *suggérer un contenu* » par l'utilisation de « *formats récurrents* » qui vont permettre au téléspectateur de savoir quel type d'émission il est en train de regarder. Par exemple, une émission de fiction sera en général accompagnée d'une musique off, contrairement à une émission réaliste qui comportera plutôt un générique musical de début puis de fin (journal télévisé). Distinguer le genre d'une émission permet une anticipation du contenu à venir, mais aussi des différents schèmes à mobiliser.

La fonction informative permet également de « *renforcer la signification connotative* » par la présence d'éléments saillants qui mettent en valeur certains contenus. Cela permet en général d'« *accroître l'impact émotionnel de la séquence* », par exemple par la présence d'une musique qui va renforcer l'émotion suscitée par une scène (rires, joie, tension, peur). L'intonation qu'emploient les personnages dans leurs dialogues renforce également la compréhension. D'ailleurs, l'intonation, associée aux images, permet de mieux comprendre l'émission que ce qui est dit.

Enfin, cette « *fonction informative* » utilise des « *éléments renforçant les attributions sociales* », comme le sexe ou l'âge. Cet aspect est très utilisé dans les publicités, dans lesquelles le contenu met en avant les attributions sociales que possède la population visée.

2.2.5. La compréhension des émotions

2.2.5.1. Les émotions télévisuelles

J. Bermejo Berros (2008) distingue deux types d'émotions : les émotions jouées par les personnages des programmes télévisés et les émotions ressenties par le téléspectateur en réaction aux images qu'il voit.

J. Bermejo Berros (2008) ajoute que tout programme télévisuel (publicité, dessins animés, films) n'est pas le reflet de la vie mais une « *reconstruction* » : les personnages ne ressentent pas réellement les émotions mais les jouent, ce qui nous pousse à faire le parallèle

avec les émotions que nous ressentons dans notre vie. D'ailleurs, beaucoup d'émissions ont recours à un même groupe d'émotions. Par exemple, les publicités regorgent d'émotions positives afin de mettre les téléspectateurs dans une situation favorable à la consommation. Certaines séries télévisées adaptent le type d'émotion à leur contenu et au public visé. Par exemple, les séries qui visent un public familial, emploient en général des émotions négatives (peur, colère).

C'est parce que certaines émotions sont privilégiées par rapport à d'autres, que la « *reconstruction de l'émotion est biaisée* ». J. Bermejo Berros (2008) soulève une question essentielle : « *quelles sont les émotions que l'enfant comprend, se rappelle, et apprend pendant le visionnage d'une émission ?* »

2.2.5.2. Les moyens télévisuels qui représentent les émotions

Voici les différents moyens qui représentent les émotions dans une émission télévisée selon J. Bermejo Berros (2008) :

- Les moyens « extratélévisuels » : ils correspondent à des indicateurs des états émotionnels des personnages. Il en existe deux types : le premier est externe et il correspond à tout ce qui est non-verbal (vêtements, mouvements, positions dans l'espace, prosodie de la voix) ; le second correspond au verbal, c'est-à-dire les descriptions que font les personnages, ce qui reflète leur état émotionnel interne. L'enfant peut donc, grâce à ces moyens « extratélévisuels », qualifier les différentes émotions avec les mêmes « *critères d'identification* » que ceux qu'il utilise au quotidien.

- Les moyens « intratélévisuels » : ils correspondent aux actions, intentions des personnages ou situations vues dans l'émission, qui évoquent une émotion. Dans certains cas, l'enfant va comprendre une émotion grâce à une action. Par exemple, voir un personnage détruire un objet évoque le sentiment de colère. Dans d'autres cas, il faudra que l'enfant comprenne les sentiments des personnages pour qu'il puisse comprendre le sens des différentes actions de l'histoire.

- Les moyens formels : métaphores et symboles : il s'agit des effets spéciaux ou des musiques qui permettent d'exprimer une émotion dans une scène. J. Bermejo Berros (2008) illustre ceci par l'exemple du dessin d'un cœur traversé d'une flèche qui apparaît entre deux personnages ; il s'agit là du symbole du sentiment amoureux. L'émotion des personnages de cette scène peut donc être comprise uniquement par ce symbole, sans que les personnages ne parlent ou n'agissent ; à condition, bien sûr, que l'enfant connaisse ce symbole.

Comprendre les émotions ne se fait donc pas de manière immédiate pour l'enfant, mais elle s'améliore avec l'âge, grâce aux connaissances liées à son vécu et sa capacité progressive à se décentrer pour se mettre à la place de l'autre.

2.2.5.3. L'émotion rappelée

Selon J. Bermejo Berros (2008), pour que l'enfant se rappelle bien une émotion vue dans une émission télévisée, il faut qu'elle ait été mise en relation avec certains facteurs qui peuvent s'expliquer tant sur un plan neurologique que psycho-affectif :

- Niveau d'arousal et valence : le niveau d'arousal correspond au niveau de notre activité cérébrale. Par exemple, lorsque nous dormons, notre niveau d'arousal est bas, et lorsque nous passons un examen en temps limité, notre niveau d'arousal est élevé. Ce niveau varie en fonction des stimuli reçus : une personne qui regarde une émission qu'il considère comme ennuyeuse, aura un niveau d'arousal bas, mais si au cours de cette émission, une scène à fort stimuli apparaît (par exemple, un son brutal de la violence), son niveau d'arousal augmentera.

La valence correspond au ressenti d'une personne lors d'un stimulus. Elle sera positive ou négative selon le type de stimulus.

Il a été démontré que le rappel du message télévisé dépendra du niveau d'arousal et de la valence du téléspectateur au moment du visionnage (Bermejo Berros, 2008) : « *les messages qui provoquent un arousal élevé sont mieux rappelés que ceux qui provoquent un arousal neutre.* ». C'est pour cette raison que les enfants se rappelleront mieux du contenu d'un programme télévisé qui leur aura plu et qui contient des images à fort impact. Cet aspect rejoint l'aspect psycho-affectif développé précédemment concernant les intérêts de l'enfant et son identification¹, mais sous un angle neurologique.

- L'état d'esprit : un programme télévisé peut nous mettre dans un certain état d'esprit qui peut faire augmenter la quantité d'informations rappelées.

- Le contenu réel ou fictif : les réactions des enfants sont identiques face à ces deux genres de contenu, mais le rappel est plus important lorsque le contenu de l'émission est fictif.

- Le type de contenu : les images violentes et d'horreur sont mieux rappelées du fait de leur impact sur l'attention qui est augmentée et de leur charge émotionnelle plus élevée.

¹ Se référer au chapitre précédent (2.2.5.3.)

- Le type d'émission : le rappel est meilleur lorsque l'émission traite d'émotions ressenties par des personnages humains plutôt que par des personnages de dessins animés ou par des marionnettes.

- Les normes sociales : lorsque dans une émission les normes sociales sont violées, le rappel est meilleur que si elles ne le sont pas.

- L'identification : plus il y aura ressemblances entre le personnage, son vécu et l'enfant, plus l'enfant sera attentif et pourra s'identifier au personnage, donc mieux il comprendra les faits et mieux il s'en rappellera.

Ce sont donc les caractéristiques de l'émission, l'état psycho-affectif de l'enfant et ses connaissances personnelles qui vont l'aider dans sa compréhension des émotions.

2.2.5.4. L'émotion apprise

Selon J. Bermejo Berros (2008), la télévision créerait différents types d'apprentissages émotionnels :

- « *les nomenclatures* » : les émissions conçues pour les enfants pourraient leur apprendre à nommer les émotions.

- « *l'identification émotionnelle* » : la télévision apprendrait aux enfants à différencier les émotions typiques ressenties dans certaines situations.

- « *les règles et les contextes* » : les émissions peuvent aussi apprendre aux enfants comment exprimer leurs émotions, quels sont les contextes propices à l'expression de certaines d'entre elles, ou au contraire, ceux dans lesquels les émotions doivent être cachées.

2.3. Conséquences si un enfant n'est nourri que par les histoires vues à la télévision.

2.3.1. Conséquences sur l'attention

L'ouvrage de J. Bermejo Berros (2008), décrit les conséquences sur l'attention de la consommation de la télévision par les enfants. Lorsque l'enfant regarde la télévision, son attention est involontaire. Celle-ci est « *absorbée* » par les caractéristiques formelles, comme les sons ou les effets spéciaux, par leur « *intérêt perceptif* ». L'attention volontaire, quant à

elle, est celle que l'on utilise dans des activités de recherche active comme par exemple, la recherche de différences entre deux images identiques.

Une consommation excessive de télévision amène l'enfant à avoir recours, pour toute activité, à une attention involontaire (Bermejo Berros, 2008). Ceci conduit l'enfant à ne s'intéresser qu'aux fortes stimulations (visuelles et sonores), qui vont devoir être de plus en plus importantes, par effet d'habitude, pour qu'il y porte attention.

Selon J. Bermejo Berros (2008), un recours quasi-exclusif à l'attention involontaire va poser problème dans les activités qui nécessitent une attention volontaire, comme c'est le cas des activités scolaires. Selon lui, cette habitude va provoquer chez l'enfant de l'ennui pour ces activités et donc de l'agitation, et un manque d'intérêt pour l'école qui peut le conduire à un échec scolaire.

2.3.2 Conséquences sur les réactions émotionnelles

Dans l'ouvrage de J. Bermejo Berros (2008), les réactions à la suite du visionnage d'une émission chez les enfants sont décrites à partir d'études portant sur le dessin animé « *Dragon Ball Z* ».

Lorsqu'une émission est très stimulante sur le plan des images (profusion, rapidité d'enchaînement) et des sons, elle aura des conséquences sur le niveau d'activation de l'enfant, le niveau d'arousal¹. Par ce phénomène, l'enfant va accumuler beaucoup d'énergie pendant le visionnage, dont il devra se « libérer » : cela va se manifester par de l'agitation, de l'énerverment qui peut être interprété par l'adulte comme une réaction violente.

2.3.3. Conséquences sur la pensée narrative de l'enfant

Dans certains dessins animés, les événements suivent la structure des récits classiques². C'est le cas des séries David le gnome, Heidi, ou Maya l'abeille (Bermejo Berros, 2008). Regarder ce type de dessins animés possédant une structure « *chronologique* » et « *linéaire* » permet à l'enfant de construire sa pensée narrative : c'est au cours des confrontations avec ce type de structure que l'enfant va intérioriser le schéma narratif qui lui servira à comprendre les autres récits et à pouvoir rendre compte de l'intrigue, des relations

¹ Se référer à la partie 1, chapitre 2.2.5.3.

² Se référer à la partie 1, chapitre 1.2.2.2.

causales, motivationnelles, spatio-temporelles. J. Bermejo Berros (2008) parle de « *pensée verticale* » qui permet de situer les causes et les conséquences des événements qui sont organisés en schèmes dans l'esprit de l'enfant sous forme d'un « *réseau hiérarchique* » avec des éléments principaux coordonnés à des éléments secondaires.

Mais beaucoup de dessins animés, ne suivent pas la structure de récit comme par exemple la série « *Dragon Ball Z* ». La compréhension de cette série a été étudiée par J. Bermejo Berros (2008). Les épisodes de cette série correspondent à une succession de plans et de séquences juxtaposés, sans lien et donc non coordonnés. Par exemple deux événements peuvent se dérouler en même temps, dans deux lieux différents. Pour présenter cela à l'écran, il faut présenter les scènes successivement : un premier plan qui montre une scène, puis un deuxième plan qui montre la seconde, puis un retour à la première et ainsi de suite. La chronologie est donc brisée par des « *montages alternés* ». Pour comprendre l'histoire, l'enfant doit donc remettre mentalement en ordre les différentes scènes présentées pour reconstruire une chronologie, au moment même du visionnage du dessin animé. Mais les structures spatio-temporelles des enfants se construisent jusqu'à l'âge de 14 ans. En effet, comme le dit J. Bermejo Berros (2008), on ne peut pas réfléchir sur quelque chose dont on n'a pas compris la structure de base.

L'étude de la compréhension d'un épisode de « *Dragon Ball Z* » par J. Bermejo Berros (2008) montre que les enfants ont des difficultés à situer l'histoire dans l'espace-temps, mais aussi des difficultés pour raconter l'histoire. En effet, les rappels de récit des enfants sont restreints et les éléments sont juxtaposés. Les arguments ne sont pas reliés logiquement et la structure de récit classique n'est pas présente : il n'y a pas de début, de développement et de fin. L'enfant se contente de citer des événements isolés, sans lien temporels ou logiques.

L'étude de la compréhension de cet épisode consiste aussi à poser des questions aux enfants sur le lieu où se déroule l'histoire et sur les intentions des personnages. Le plus souvent, les enfants ne donnent aucune réponse.

Regarder quotidiennement ce type de dessin animé sans structure narrative chronologique, conduirait donc à former une compréhension avec « *des habitudes de destruction causale et spatio-temporelle* » (Bermejo Berros, 2008). La pensée qui se développera alors sera « *horizontale* », c'est-à-dire que les différents événements ne seront pas organisés de manière causale mais juxtaposée de proches en proches. J. Bermejo Berros

compare ce phénomène à du « *collage verbal* », c'est-à-dire au fait de coller les unes aux autres les images dont on se rappelle, sans aucun lien¹.

En résumé : Tout d'abord, l'utilisation de la télévision est une activité à encadrer afin de limiter ses effets négatifs sur le développement des enfants (langage, comportement santé). Ensuite, pour comprendre des émissions télévisuelles, il est nécessaire de mobiliser des habiletés spécifiques à leurs caractéristiques formelles.

¹ « [...] À la télévision, il y a presque toutes les demi-heures un événement discret, sans rapport, ni de contenu, ni dans son contexte, ni dans sa teneur émotionnelle, avec ce qui précède et ce qui suit. [...] les émissions sont structurées de manière à ce que chaque fraction de 8 minutes constitue un tout en soi »
POSTMAN N. *Se distraire à en mourir*. Nova Edition, 2010. 254p.

PARTIE 2 : Méthodologie

1. Hypothèses et objectif

1.1. Hypothèses

L'hypothèse principale avancée est qu'il existe des différences au niveau de la compréhension d'un récit en fonction de la modalité de présentation utilisée : vidéo ou livre lu à l'enfant. La seconde hypothèse est que les habitudes télévisuelles des enfants ont une influence sur la compréhension de certains aspects du récit.

Nous avons, d'une part, la modalité « livre », pour laquelle l'enfant est en interaction avec l'adulte et doit mobiliser ses capacités de compréhension orale. De plus, le texte du livre choisi est illustré par des images. En effet, elles illustrent les objets de l'histoire, les différents personnages (physique, mimique, position du corps, vêtements) et les cadres temporels dans lesquels ils se trouvent. Dans le cas de ce livre, les illustrations peuvent permettre de lever le doute sur les inférences émotionnelles, par la représentation des mimiques faciales des personnages. De plus, elles permettent de lever le doute sur certaines inférences liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques, car elles représentent visuellement des objets qui sont nommés par des termes spécifiques à l'histoire choisie ou inconnus pour les enfants de 6 ans (« MouchoPops », « Super Matou »). Mais elles ne permettent pas cela sur les autres types d'inférences, comme les causales, les logiques, les prédictives ou les anaphoriques pour le livre sélectionné.

D'autre part, nous avons la modalité « vidéo », pour laquelle l'enfant n'est pas en interaction avec une personne, et doit mobiliser ses capacités de compréhension orale et de compréhension de l'image en mouvement. L'enfant devra utiliser, pour comprendre la vidéo, des moyens « intratélévisuels » (non-verbaux et verbaux), « extratélévisuels » (actions des personnages), et des caractéristiques formelles (effets spéciaux, différents plans utilisés, musiques) décrits par J. Bermejo Berros¹

¹ Se référer à la partie 1, chapitre 2.2.5.2

De plus, la « *fonction informative* » de la vidéo que décrit J.Bermejo Berros (2008) ¹ est différente pour les deux modalités : pour le livre, le contenu est segmenté par le fait de tourner les pages et par la ponctuation que l'adulte respecte à la lecture du texte. Pour la vidéo, le contenu est segmenté par des effets spéciaux (fondu au noir, effets sonores). La « *saillance perceptive* » que décrit J.Bermejo Berros¹ est également différente pour les deux modalités : les caractéristiques formelles de la vidéo sont mises en avant par des effets sonores (non verbaux : sons spéciaux, ou verbaux : voix particulières) ou par l'activité physique d'un personnage. Dans la modalité « livre », seule la voix du lecteur peut jouer ce rôle en modifiant les caractéristiques de sa propre voix.

Nous avons vu également que l'attention portée à une émission télévisuelle peut être différente de celle portée à un texte lu par un adulte selon J.Bermejo Berros (2008) ² : en effet, les mainteneurs de l'attention sont différents. Dans une vidéo, il y a des effets sonores et visuels, alors que pour la modalité « livre », ce sont l'adulte, le fait de tourner les pages et les images du livre permettent de maintenir l'attention de l'enfant.

Les stimuli apportés à l'enfant étant différents pour les deux modalités de présentation, le niveau d'arousal que décrit J.Bermejo Berros (2008) ³ peut lui aussi être différent. Si c'est le cas, le rappel du récit sera influencé, car il dépend du niveau d'arousal de l'enfant au moment de la présentation de celui-ci².

1.2. Objectif

L'objectif est d'observer s'il existe une différence au niveau de la compréhension en fonction de la modalité de présentation. Pour cela une épreuve pour chaque modalité sera utilisée et l'analyse détaillée des résultats nous permettra de montrer leurs points communs et leurs différences.

¹ Se référer à la partie 1, chapitre 2.2.4.

² Se référer à la partie 1, chapitre 2.2.5.2.

³ Se référer à la partie 1, chapitre 2.2.5.3.

2. Présentation de la population

2.1. Age

La population choisie est constituée de 20 enfants qui viennent d'entrer en classe de CP cette année. Aucun de ces enfants n'a redoublé et ils sont âgés de plus ou moins 6 ans.

Nous avons vu que les éléments principaux de la structuration de récit se retrouvent dans le langage de l'enfant à partir de l'âge de 5 ans et c'est vers 9 ans que toutes les étapes du schéma narratif sont présentes¹. Une population d'enfants âgés de 6 ans a été choisie afin de voir comment les enfants qui n'ont pas acquis toutes les étapes de la structuration de récit gèrent la compréhension de la vidéo par rapport à celle du livre. A l'âge de 6 ans, les enfants sont capables de rappeler des liens de causalité entre les événements et d'identifier le thème de l'histoire : cela correspond aux niveaux 5 et 6 de l'étude de Makdissi et Boisclair ²(2004b).

2.2. Critères d'inclusion et d'exclusion

Les enfants sélectionnés ne sont pas suivis en orthophonie et n'ont pas de difficultés scolaires : il s'agit d'enfants tout-venant.

Pour l'homogénéité, la population est composée d'enfants ayant comme langue première le Français.

2.3. Recueil des informations concernant les enfants

Un questionnaire est rempli par les parents. Il est composé de deux parties : une fiche de renseignements concernant l'enfant afin de vérifier qu'il corresponde bien aux critères établis pour la sélection, et un questionnaire concernant les habitudes de lecture et les habitudes télévisuelles de l'enfant. Cette deuxième partie reprend certains items du questionnaire sur « les pratiques culturelles des Français » du Ministère de la Culture et de la Communication (Olivier Donnat, 2008). Il nous permettra de voir, en cas de disparité des

¹ Se référer à la partie 1, chapitre 1.2.2.2.

² Se référer à la partie 1, chapitre 1.4.1

résultats au sein de la population, s'il y a un rapport entre la meilleure compréhension d'une des deux modalités et les habitudes de consommation de ces dernières.

2.4. Présentation de l'échantillon

La population est composée de 20 enfants, dont 10 filles et 10 garçons ayant été scolarisés en grande section de maternelle au cours de l'année scolaire 2012/2013 et entrant en classe de CP pour l'année scolaire 2013/2014.

Tout d'abord, nous avons pu constater, grâce au questionnaire, que parmi ces 20 enfants, 9 ont une consommation télévisuelle supérieure à la moyenne et 11 enfants sont sous cette moyenne. Selon Médiamétrie, au 1^{er} semestre 2013, la consommation moyenne des enfants de 4 à 15 ans est 2h14 par jour.

Puis, le questionnaire a permis de mettre en évidence le fait que les enfants qui ont une consommation supérieure à la moyenne, les « gros consommateurs », sont ceux qui ont le moins de moments de lecture à la maison, ce qui rejoint l'étude de J. Bermejo Berros¹. Ces moments correspondent à un intervalle de 0 minutes de lecture à 1h par semaine pour le groupe des « gros consommateurs ». Les enfants qui regardent moins la télévision, les « petits consommateurs », partagent plus de moments de lecture : entre 2h et 6h de lecture par semaine pour ce deuxième groupe.

Enfin, nous avons pu constater, grâce au questionnaire, que tous les enfants de la population sélectionnée sont confrontés préférentiellement à des émissions dites « adaptées aux enfants », ce qui est important pour l'homogénéité de l'échantillon.

3. Méthode d'expérimentation

3.1. Supports utilisés

Deux récits seront présentés aux enfants sous deux modes d'entrée différents.

Les enfants seront pris individuellement pour l'expérimentation afin que chacun d'entre eux ait la même distance entre la présentation du récit et les tâches de compréhension.

¹ Se référer à l'Introduction

- Premier temps : lecture d'un récit à l'enfant en lui montrant les illustrations (modalité « livre ») :

- le récit choisit correspond au livre « Franklin collectionne les cartes » des Editions Hachette Jeunesse qui le recommande aux enfants à partir de 6 ans.

- le temps de lecture de ce récit est d'environ 5 minutes et 40 secondes.

- l'histoire sera lue par moi-même à chacun des enfants.

- le titre sera lu à l'enfant et les images lui seront montrées car elles font partie intégrante du livre.

- immédiatement après la lecture du récit, je procéderai à l'évaluation de la compréhension de celui-ci.

- Deuxième temps : présentation sous forme d'un dessin animé (modalité « vidéo ») :

- l'épisode choisit est « Franklin organise une fête » commercialisé par Universal Pictures qui le recommande à partir de 4 ans.

- le générique sera montré à l'enfant ainsi que l'introduction avec la voix off qui présente le titre et présente l'histoire.

- cet épisode dure 11 minutes et 10 secondes (dont 1 minute de générique).

- immédiatement après le visionnage du dessin animé, je procéderai à l'évaluation de la compréhension de celui-ci.

- pour 10 enfants, 5 filles et 5 garçons, la modalité présentée en premier sera la modalité « livre » et pour les 10 autres, la modalité présentée en premier sera la modalité « vidéo ». Il est important de procéder de cette manière pour éviter une influence de l'ordre de passation sur les résultats. En effet, l'épreuve passée en second, peut engendrer des résultats différents soit par anticipation sur le type de questions posées, soit en provoquant une surcharge cognitive.

Enfin, la totalité des épreuves est évaluée à une durée d'environ 1h pour chaque enfant.

3.2. Analyse des récits

3.2.1. La structure des récits

Ces deux récits ont une structure narrative identique qui suit le schéma narratif classique selon l'étude de Popp (1970)¹ :

- la situation initiale
- l'événement perturbateur
- le but que se fixe le personnage
- trois tentatives pour atteindre ce but
- les conséquences des actions
- deux complications
- une solution
- les réactions émotionnelles et les sentiments du personnage

Voici un tableau qui résume la structure narrative des deux récits :

	Modalité « livre » « <u>Franklin collectionne les cartes</u> »	Modalité « vidéo » « <u>Franklin organise une fête</u> »
Situation initiale	« Au petit déjeuner, Franklin prenait parfois des tartines, parfois des crêpes. Mais le plus souvent, il prenait des céréales MouchoPops. »	En allant au terrain de jeux, Franklin croise son amie Eloïse.

¹ BLANC N. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 2009. 157p.

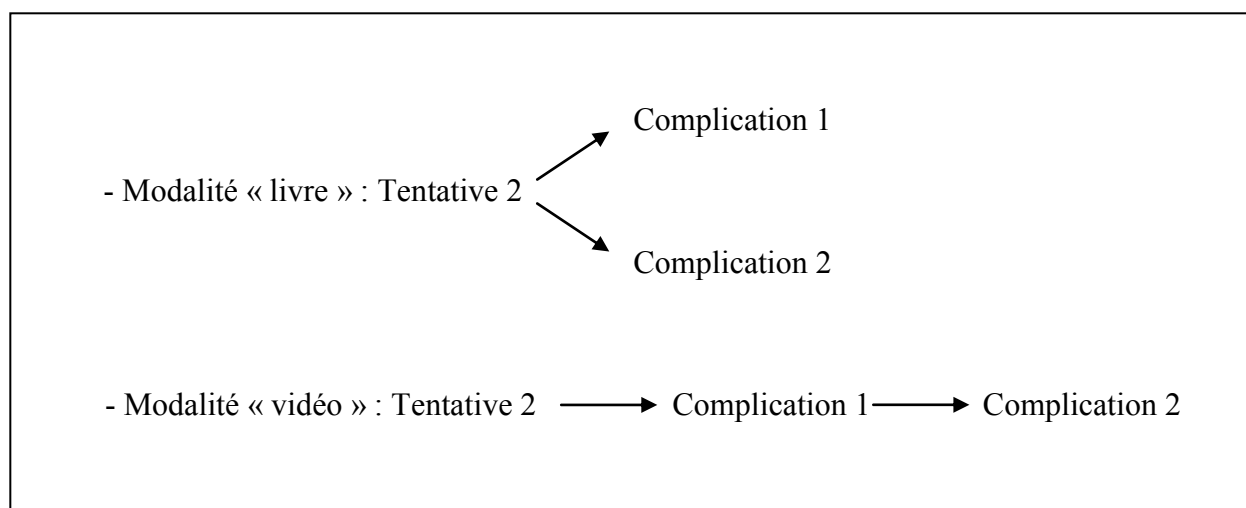
Elément perturbateur	« Un matin, Franklin découvrit deux cartes, dans la boîte de céréales. »	Eloïse est en train de pleurer car ses « parents ont décidé de déménager ».
But	« Il décida de les collectionner. »	Franklin et ses amis décident d'organiser une fête d'adieu, pour célébrer leur amitié.
Tentative 1	Pour cela Franklin décida de manger « plein de MouchPops »	Les amis décident de décorer leur cabane et de préparer des cadeaux pour Eloïse.
Conséquence 1	« Bientôt, Franklin posséda plein de cartes de super héros. » Mais Franklin et ses amis n'ont pas trouvé la carte Super Matou.	Les amis mettent en commun les cadeaux.
Tentative 2	« Dans ce cas, conclut la petite tortue pour aller plus vite [...] je mangerai des MouchoPops au déjeuner et au dîner ! Et je ferai même des gâteaux de MouchoPops pour le dessert ! »	Les amis se demandent : « Comment on va faire venir Eloïse à notre petite fête, sans lui dire que c'est une surprise pour elle ? ». Pour cela, Franklin décide de proposer à Eloïse de venir dans leur cabane en lui précisant que des oiseaux ont pondu des œufs pour l'attirer.
Conséquence 2	« Le lendemain, Franklin plongea la patte à l'intérieur d'une nouvelle boîte. - Hourra ! s'écria-t-il. J'ai	Eloïse accepte et le suit.

	<p>Super Matou ! Enfin !</p> <p>Il attrapa la seconde carte cadeau.</p> <p>- Génial, un autre Super Matou ! »</p>	
Complication 1	<p>« Il courut aussitôt annoncer la nouvelle à Lily et Raffin. » qui lui dirent en chœur : « Tu me donnes un Super Matou ? »</p> <p>« Que faire ? » se dit Franklin. »</p>	<p>Les amis apprennent qu'en réalité Eloïse ne déménage pas loin mais « à l'autre coin de rue »</p>
Complication 2	<p>La maman de Franklin lui dit : « Maintenant que tu as toute la collection de cartes, [...], je n'ai plus besoin d'acheter de MouchoPops.</p> <p>- Voilà une mauvaise idée... dit alors Franklin »</p>	<p>Eloïse est désolée que les amis aient organisé toute cette fête car ils croyaient qu'elle déménageait plus loin et qu'ils ne la reverraient plus.</p>
Tentative 3	<p>Franklin « se rendit chez Lily et lui offrit un Super Matou. » et il « se rendit chez Raffin et lui offrit son autre Super Matou ».</p>	<p>Franklin la rassure en lui disant que « ça veut dire que ce n'est pas une Surprise Party d'adieu !</p>
Solution	<p>« Une fois à la maison, Franklin plongea la patte dans un nouveau paquet de céréales et attrapa les deux cartes cadeaux. Aucun Super</p>	<p>Les amis vont pouvoir faire la fête sans se préoccuper du départ d'Eloïse et simplement parce qu'ils sont « les meilleurs amis du</p>

	Matou. »	monde ! »
Réaction émotionnelle	« Quel bonheur ! s'exclama-t-il. Je vais être obligé de manger encore plein de MouchoPops ! »	Eloïse les remercie et tous les amis sont heureux. car elle ne « déménage pas vraiment »

Une différence entre les deux schémas narratifs est à préciser : en effet, les complications 1 et 2 des deux récits, ne s'enchaînent pas de la même manière. En effet, dans la modalité « livre », les deux complications découlent de la tentative 2, alors que dans la modalité « vidéo », la complication 2 découle de la première complication.

Voici un schéma qui illustre cette différence :



La structure narrative du « livre » paraît plus complexe.

Il sera donc intéressant, en cas de différences entre les résultats aux épreuves des deux modalités, de voir si l'enchaînement des événements du livre n'a pas pénalisé les enfants.

3.2.2. Les inférences

Voici un tableau de synthèse des différentes inférences et anaphores :

	Modalité « livre » « <u>Franklin collectionne les</u> <u>cartes</u> »	Modalité « vidéo » « <u>Franklin organise une</u> <u>fête</u> »
Inférences causales	13	15
Anaphores	21	20
Inférences liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques	21	4
Inférences logiques	0	0
Inférences pragmatiques	0	3
Inférences prédictives	3	10
Inférences émotionnelles	11	13

Nous voyons que le nombre d'inférences causales, et émotionnelles sont du même ordre pour les deux récits. Celui présenté en modalité « livre » compte beaucoup plus d'inférences liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques, et celui présenté en modalité « vidéo » compte beaucoup plus d'inférences prédictives.

L'analyse des réponses aux questions portera donc essentiellement sur les réponses aux questions portant sur les inférences causales et émotionnelles.

3.2.3. Points communs entre les deux récits

Les deux récits présentés aux enfants possèdent la même structure narrative et un enchaînement des événements similaire. De plus, le nombre d'inférences causales et émotionnelles des deux récits sont du même ordre de grandeur.

Les récits relatent tous les deux une histoire de contenu fictif, qui s'adresse aux jeunes enfants et dont le personnage principal identique. Nous pouvons alors supposer que l'enfant aura le même attrait pour les deux histoires, même si elles exposent des événements différents. Il est bien sûr évident que la modalité de passation pourra avoir une influence sur l'intérêt de l'enfant.

3.3. Description des épreuves

Avant la présentation du premier récit, il est précisé à l'enfant pourquoi je viens le voir, et ce qui va lui être demandé. Les interventions de l'enfant (questions, remarques) ont bien sûr leur place dans cette présentation : « Je vais être bientôt orthophoniste, tu sais ce que c'est une orthophoniste ? (si non, lui expliquer, de manière concise, que c'est la personne qui aide les enfants et les grandes personnes à bien parler et bien écrire). Pour être orthophoniste, il faut faire ce qu'on appelle un mémoire, c'est comme un gros dossier.

Pour ce mémoire, je rencontre des enfants, comme toi, pour qu'ils m'aident à voir comment ils comprennent les livres et les DVD.

Pour cela, je te lirai une histoire et je te montrerai un DVD. Ensuite, je te demanderai de me raconter ce que tu as compris et je te poserai des questions. Bien sûr, ce n'est pas noté, c'est juste pour m'aider. Tu es d'accord pour participer à mon travail ? ».

3.3.1. Production orale de récit

Cette épreuve de rappel de récit est inspirée de celle du test de compréhension « *La Forme Noire* » (Maeder, 2010). Dans cette épreuve, l'enfant devra raconter à l'oral ce qu'il a compris et retenu de l'histoire.

Tout d'abord, voici des précisions concernant le rappel de récit demandé aux enfants :

- le rappel sera immédiat, c'est-à-dire qu'il suivra chaque présentation de récit. Tout d'abord parce plus le temps de latence est long, plus l'oubli des informations est important (Passerault, 1984)¹ et puis pour que les enfants aient les mêmes conditions d'expérimentation.

- le rappel sera libre, c'est-à-dire que l'adulte n'interviendra pas pour indiquer le rappel. L'adulte pourra intervenir seulement pour inciter l'enfant à poursuivre, pour redire ce qu'il a dit précédemment et lui demander s'il n'a rien à ajouter.

- il sera demandé à l'enfant un rappel de récit détaillé afin qu'il nous donne le maximum d'informations.

- le but de l'épreuve est de tester les capacités de synthèse de l'enfant (nombre d'éléments de la macrostructure rappelés), mémoire à court terme (nombre total d'éléments rappelés), organisation du récit et établissement de liens entre les actions ou événements.

Ensuite, voici les consignes présentées à l'enfant. Elles reprennent celles utilisées dans le test de compréhension « *La Forme Noire* » (Maeder, 2010) avec quelques modifications pour l'adaptation à ce type d'expérimentation :

- consigne présentée pour la modalité « livre » : « Je vais te lire une histoire. Il faut bien écouter, car ensuite je vais te demander de me raconter l'histoire avec le plus de détails possibles ». Après, la présentation du récit, la consigne sera rappelée : « Maintenant, raconte-moi l'histoire que je viens de te lire, avec le plus de détails possibles ».

- consigne présentée pour la modalité « vidéo » : « Tu vas regarder un dessin animé. Il faut bien te concentrer, car ensuite je vais te demander de me raconter l'histoire avec le plus de détails possibles ». Après, la présentation du récit, la consigne sera rappelée : « Maintenant, raconte-moi l'histoire que tu viens de voir, avec le plus de détails possibles ».

Pendant la passation de cette épreuve, les productions des enfants seront enregistrées pour l'analyse des corpus.

¹ MAEDER C. *La forme Noire*, Test de compréhension écrite de récits, Ortho Edition, 2010.

3.3.2. Questions ouvertes

L'épreuve de questions ouvertes suivra le rappel de récit et permettra d'analyser certaines inférences qui auront été faites pendant la présentation des deux récits.

Elles porteront sur 10 inférences causales, 2 inférences émotionnelles, 2 inférences linguistiques, sur les personnages, et sur les repères temporels et spatiaux dans lequel le récit est ancré.

Voici la consigne présentée à l'enfant qui reprend celle utilisée dans le test de compréhension « *La Forme Noire* » (Maeder, 2010) avec quelques modifications, pour l'adaptation à ce type d'expérimentation. (Les éléments identiques à ceux de « *La Forme Noire* » sont en italique) : « *Je vais te poser des questions sur l'histoire. Elles ne portent pas forcément sur des choses qui ont été dites dans l'histoire, parfois tu devras deviner. Il y a parfois plusieurs réponses possibles.* »

3.3.2.1. Modalité « livre » : « Franklin collectionne les cartes »

Questions		Réponses possibles
Repères spatiaux	Lieux : où est Franklin quand il mange ses céréales ?	Chez lui, dans sa maison
	Lieux : où se trouve Franklin et ses amis lorsqu'ils parlent des cartes ?	A l'école, dans la cour de récréation au parc, dehors. (Une seule réponse est attendue)
Repère temporel	A ton avis, combien de temps dure l'histoire ?	Environ une semaine. Question compliquée donc proposer un choix multiple : 1 jour, 2 jours, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ?
Personnages	Qui sont les personnages de cette	Franklin, Lily, Raffin et la maman de

	histoire ?	Franklin.
Inférences linguistiques	Qu'est ce que c'est les MouchPops ?	Des céréales
	Qu'est- ce que c'est Super Matou, Super Toutou, Super Meuh et Super Poulet ?	Des cartes / des supers héros /des noms de cartes.
Inférences causales	Dans l'histoire, que faut-il faire pour collectionner les cartes ?	Manger des céréales MouchoPops.
	Pourquoi Franklin veut manger encore plus de céréales ?	Réponse causale : Pour trouver Super Matou / la carte qu'il veut avoir/ la carte qui lui manque.
	Pourquoi tout le monde veut Super Matou ?	Parce que c'est la carte qui leur manque.
	Pourquoi les amis disent que Super Matou est une carte rare ?	Car ils ont du mal à la trouver.
	Pourquoi la maman de Franklin lui dit qu'il va se lasser de toutes ces céréales ?	Car il en mange beaucoup / trop / souvent /tout le temps.
	Quand Franklin trouve enfin la carte Super Matou, sa maman lui dit qu'elle n'a plus besoin d'acheter des MouchoPops. Pourquoi Franklin trouve que c'est une « <i>mauvaise idée</i> » de ne pas en racheter ?	Car il aime les céréales, il ne veut pas s'arrêter d'en manger, il veut continuer à manger des céréales.

Inférence émotionnelle	Comment se sent Franklin au moment où il trouve les deux cartes Super Matou ?	Il est heureux / content.
Inférences causales	Pourquoi lorsque Raffin propose d'échanger une barre de chocolat contre Super Matou, Lily propose de l'échanger contre deux barres de chocolat ?	Pour faire plus que Raffin, pour que Franklin préfère échanger sa carte avec Lily plutôt qu'avec Raffin.
	Pourquoi Franklin donne-t-il ses deux cartes Super Matou à ses amis au lieu d'en garder une pour sa collection ?	Deux inférences possibles (une seule est attendue pour valider la réponse) : Pour continuer à manger des céréales, car il aime les céréales ET Pour être gentil avec ses amis
	A la fin, pourquoi les amis de Franklin peuvent-ils arrêter de manger des céréales ?	Car ils ont toutes les cartes (de la collection).
	A la fin, pourquoi Franklin dit qu'il va être obligé de continuer à manger des céréales ?	Pour avoir Super Matou / Car il a donné ses cartes à ses amis / pour avoir toutes les cartes.
Inférence émotionnelle	A la fin de l'histoire, comment se sent Franklin ? Pourquoi ? (permet de vérifier si l'enfant ne répond pas au hasard)	Il est heureux, content. Car il va pouvoir continuer à manger des céréales

3.3.2.2. Modalité « vidéo » : « Franklin organise une fête »

Questions		Réponses possibles
Repères spatiaux	Où se trouvent les amis de Franklin au début de l'histoire lorsqu'ils jouent à la balle ?	Au terrain de jeux.
	Dans quel endroit les amis fabriquent les cadeaux ?	Dans la maison de Lily et dehors. (Une seule réponse est attendue).
Repère temporel	A ton avis, combien de temps dure l'histoire ?	Durée non explicite mais doit correspondre à intervalle de 2 à 4 jours. Question compliquée donc proposer un choix multiple : 1 jour, 2 jours, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10 ?
Personnages	Qui sont les personnages de cette histoire ?	Franklin, Eloïse, Lily, Martin et Béatrice. Quatre des personnages sont attendus pour que la réponse soit validée. (Cela correspond au même nombre de personnages du livre).
Inférences linguistiques	Qu'est-ce que c'est une surprise party ?	Une fête.
	Qu'est-ce que c'est les geais ? Si l'enfant ne se rappelle plus avoir entendu ce mot, lui répéter la phrase dans laquelle Franklin le prononce.	Des oiseaux.

Inférence émotionnelle	Au début de l’histoire, lorsque Franklin et ses amis apprennent qu’Eloïse déménage, comment se sentent-ils ?	Ils sont tristes, malheureux.
Inférences causales	Pourquoi Franklin et ses amis sont-ils tristes d’apprendre que leur amie Eloïse déménage ?	Car ils ne la reverront plus/pas souvent, car elle sera loin, car elle n’habitera plus à côté de chez eux/dans le village, car elle va leur manquer.
	Pourquoi Eloïse ne veut pas déménager ?	Les hypothèses probables seront cotées justes. Sauf si l’enfant dit que c’est parce qu’elle ne reverra plus ses amis = faux car elle déménage une rue plus loin.
	Lorsque les amis d’Eloïse apprennent qu’elle déménage, pourquoi veulent-ils passer le plus de temps possible avec elle ?	Pour profiter avant qu’Eloïse ne parte, car après le déménagement ils ne la reverront plus, car ils l’aiment bien/beaucoup...
	Pourquoi lorsque Martin parle du déménagement devant Eloïse, les amis le disputent ?	Car personne ne devait parler du déménagement.
	Pourquoi Franklin et ses amis ne doivent-ils pas parler du déménagement devant Eloïse ?	Pour ne pas la rendre encore plus triste, pour ne pas lui faire penser au déménagement...
	Pourquoi les amis disent que cela ne sera plus pareil quand Eloïse ne sera plus là ?	Car ils joueront sans elle, ils s’amusaient bien avec...
	Pourquoi les amis prévoient des cadeaux pour Eloïse ?	Pour lui faire des souvenirs de ses amis, pour lui faire plaisir, pour qu’elle ne soit plus triste, pour lui dire au revoir/adieu.

	A la fin de l'histoire, pourquoi Eloïse dit qu'elle ne pourra pas rester longtemps, lorsqu'elle monte dans la cabane avec Franklin ?	Car elle déménage, elle va bientôt devoir partir dans sa nouvelle maison.
	Lorsque les amis sont dans la cabane, pourquoi doivent-ils se cacher lorsqu'ils entendent Eloïse et Franklin arriver ?	Pour faire la surprise à Eloïse
	Pourquoi le père d'Eloïse continue à travailler dans son magasin de glaces ?	Car la famille d'Eloïse ne déménage pas loin.
Inférence émotionnelle	A la fin de l'histoire, comment se sentent les amis ? Pourquoi ? (permet de vérifier si l'enfant ne répond pas au hasard)	Ils sont heureux, contents. Car Eloïse ne déménage pas loin/pas vraiment, ils pourront revoir Eloïse

3.4. Méthode d'analyse des données

3.4.1. Rappel de récit

L'analyse qualitative et quantitative du rappel de récit reprend celle utilisée dans le test de compréhension « *La Forme Noire* » (Maeder, 2010).

3.4.1.1. Analyse quantitative

Cette analyse qualitative consistera à comptabiliser les éléments de la macrostructure présents dans le rappel de récit :

- la situation initiale
- l'élément perturbateur
- le but

- les tentatives
- les complications
- la solution
- les réactions émotionnelles

Le nombre total d'éléments rappelés appartenant à la macrostructure correspondra au « Score Macrostructure du rappel » (M).

Les autres éléments rappelés ne faisant pas partie de la macrostructure seront comptabilisés et correspondront au score « Autres Eléments » (AE).

Le nombre total d'éléments rappelés, soit les scores « Macrostructure » et « Autres Eléments », correspondront au « Score Mémoire du rappel » (M+AE).

3.4.1.2. Analyse qualitative

L'analyse qualitative portera sur les types d'éléments rappelés et les types d'éléments sur lesquels portent les erreurs :

- les personnages
- les objets (par exemple des bonbons au lieu des céréales)
- les lieux
- le temps
- le respect de la chronologie des événements
- enchaînement logique des idées dans le récit

3.5. Opinion des enfants sur le test

A la fin de l'expérimentation l'opinion de chaque enfant sur le test est demandée afin de connaître son ressenti sur le test : l'a-t-il trouvé trop long ? trop difficile ? laquelle des deux histoires a-t-il préférée ?

Les réponses à ces questions pourront servir lors de l'analyse qualitative.

De plus, il est demandé à l'enfant s'il connaissait le personnage de « Franklin » avant l'expérimentation pour s'assurer de l'homogénéité des connaissances de l'univers de ce personnage dans la population.

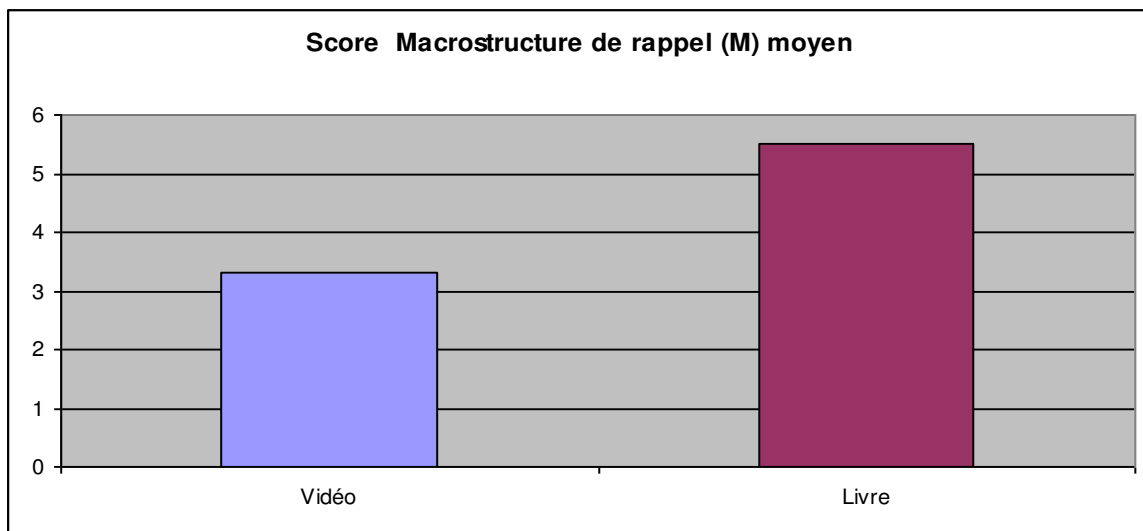
4. Analyse des données

4.1. Résultats au rappel de récit

4.1.1. Résultats sur la quantité d'informations

Nous allons présenter dans ce chapitre les scores « Macrostructure du rappel », « Autres Eléments » et « Mémoire de rappel »¹.

Tout d'abord, voici un graphique qui présente le score « Macrostructure du rappel » selon la modalité de présentation :



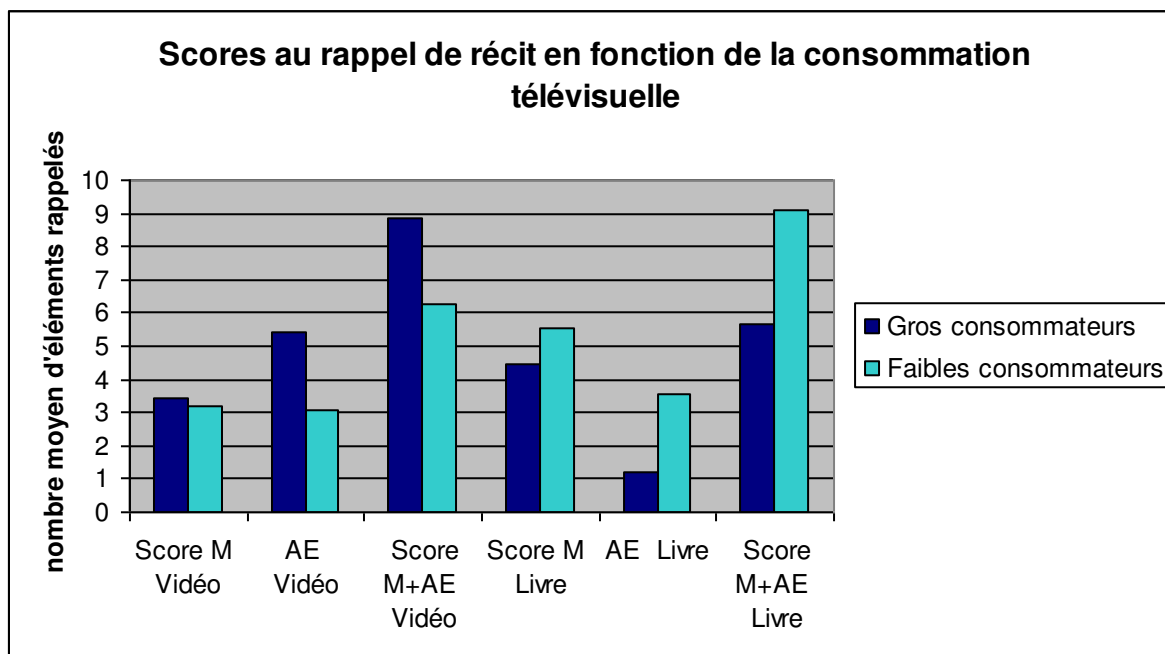
Le score Macrostructure de rappel correspond au nombre d'éléments rappelés appartenant à la macrostructure du récit.

Nous pouvons lire sur le graphique que les éléments appartenant à la macrostructure sont beaucoup plus rappelés en modalité « livre ». En effet, le score Macrostructure de rappel moyen de la modalité « vidéo » est de 3.3 éléments, et celui de la modalité « livre » est de 5.5 éléments. La modalité « livre » a donc permis de rappeler 1.67 fois plus d'éléments que l'autre modalité. Nous pouvons donc dire que le schéma narratif a été perçu par les enfants comme plus explicite pour le livre présenté avec les images, que pour la vidéo.

¹ Se référer à la partie 1, chapitre 3.4.1.1.

La modalité de présentation a donc eu une influence sur le type d'éléments rappelés par la population : le livre et ses illustrations ont permis aux enfants de mieux rappeler les éléments importants de la structure de récit.

Ensuite, voici un graphique qui précise la répartition des différents scores selon la modalité de présentation, en fonction de la consommation télévisuelle des enfants :



Ce graphique nous montre les résultats des deux groupes d'enfants aux deux modalités de présentation :

- **modalité « vidéo »** : Pour le groupe des « gros consommateurs », le nombre moyens d'éléments rappelés faisant partie de la macrostructure (M) est très proche de celui de l'autre groupe des « petits consommateurs ». Pour les autres éléments (AE) de la vidéo, la moyenne est nettement supérieure au groupe des « gros consommateurs » par rapport aux « petits consommateurs ». La quantité totale d'informations rappelées (M+AE) pour la vidéo est donc nettement supérieure pour les « gros consommateurs » : environ trois éléments de plus en moyenne sont rappelés par rapport aux « faibles consommateurs ».

- **modalité « livre »** : pour le livre, le groupe des « faibles consommateurs » rappelle plus d'éléments de la macrostructure (M) en moyenne par rapport au groupe des « gros consommateurs ». De plus, les « faibles consommateurs » rappellent beaucoup plus d'autres éléments (AE). La quantité totale d'informations est donc nettement supérieure à l'autre groupe : les « faibles consommateurs » rappellent environ trois éléments de plus en moyenne par rapport aux « gros consommateurs ».

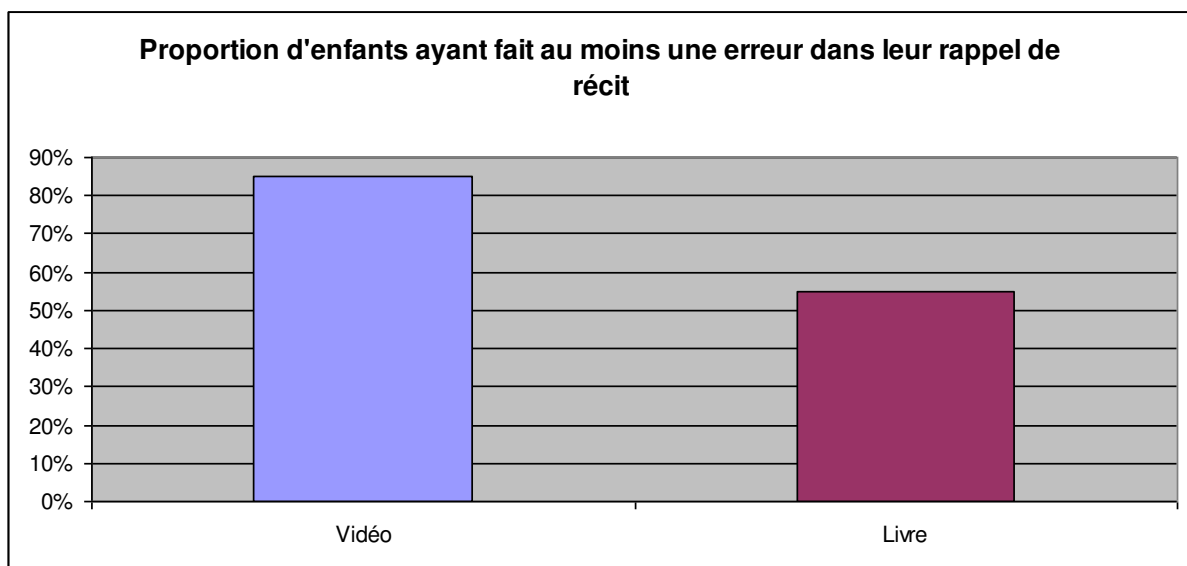
Nous pouvons dire que les faibles consommateurs d'émissions télévisuelles sont plus réceptifs au schéma narratif de la modalité « livre ». De plus, l'ensemble des enfants de la population a mieux rappelé la macrostructure du livre que celle de la vidéo, comme nous le montrait le graphique précédent. Les enfants n'ont donc pas été pénalisés par la structure plus complexe du livre¹.

Nous pouvons de nouveau conclure que la modalité de présentation ainsi que les habitudes télévisuelles de l'enfant ont une réelle influence sur le rappel de récit pour la population testée.

4.1.2. Analyse des erreurs

4.1.2.1. Analyse quantitative des erreurs

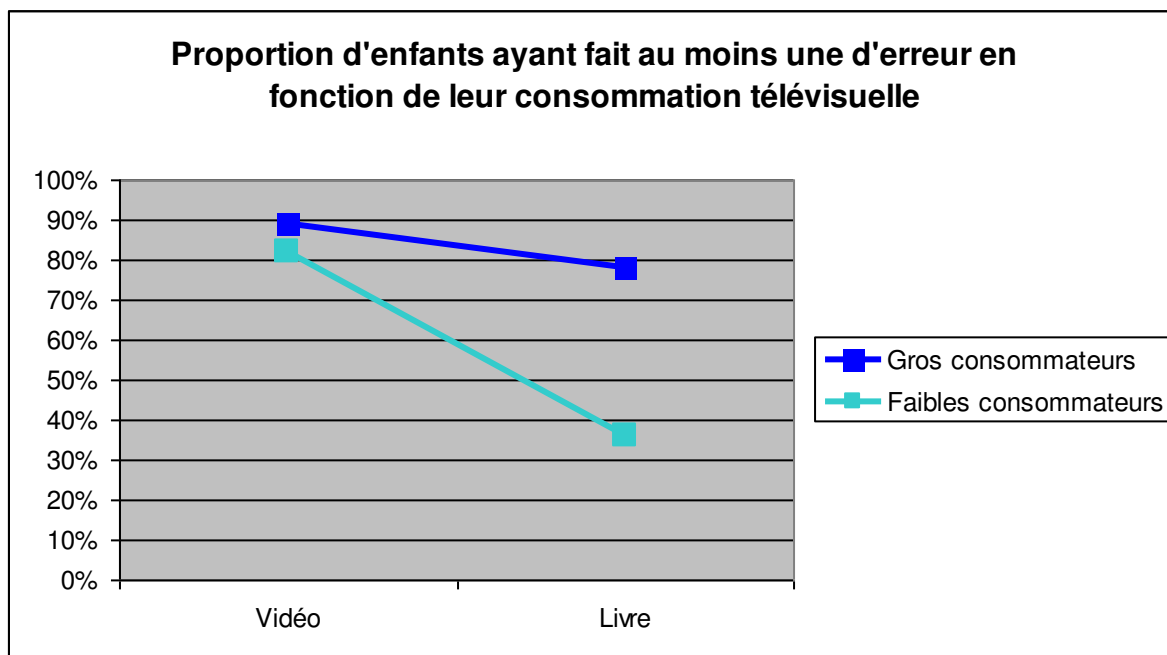
Tout d'abord, voici un graphique qui présente la proportion d'enfants ayant fait au moins une erreur dans leur rappel de récit selon modalité de présentation :



Ce graphique nous montre que la proportion d'enfants ayant fait au moins une erreur est nettement supérieure pour la modalité « vidéo ». En effet, 1.5 fois plus d'enfants de ce groupe ont fait au moins une erreur par rapport à la modalité « livre ».

Ensuite nous allons préciser comment se répartissent les erreurs entre les deux groupes d'enfants avec ce graphique :

¹ Se référer à la partie 2, chapitre 3.2.1.



Nous pouvons voir que pour la modalité « vidéo », la proportion d'enfants des deux groupes ayant fait au moins une erreur est la même. Cependant, le constat n'est pas du même ordre pour l'autre modalité. En effet, nous constatons que les « gros consommateurs » sont beaucoup plus nombreux à avoir fait au moins une erreur : cette proportion est doublée par rapport au groupe des « faibles consommateurs ».

Pour cet aspect aussi, nous pouvons dire que la modalité de présentation ainsi que les habitudes télévisuelles de l'enfant ont une influence pour notre échantillon :

- les « gros consommateurs » sont le groupe dans lequel les enfants sont proportionnellement plus nombreux à avoir réalisé des erreurs dans leur rappel de récit.
- la modalité « livre » est celle qui a permis à l'ensemble des enfants d'être moins nombreux à avoir réalisé une erreur dans leur rappel de récit.

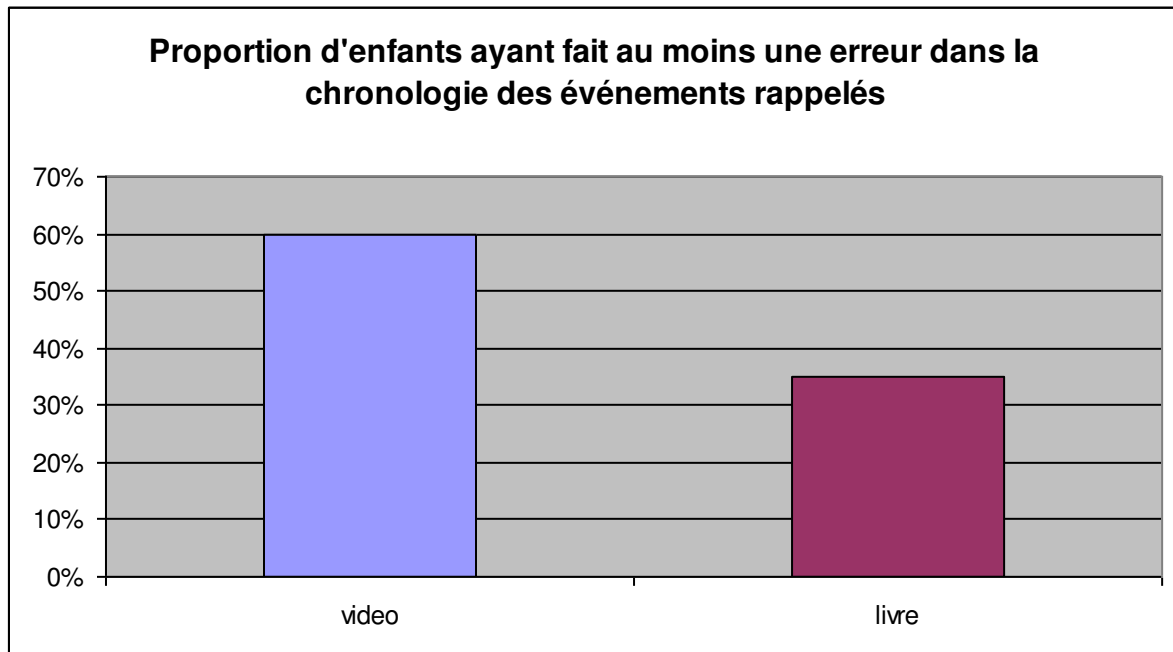
4.1.2.2. Analyse qualitative des erreurs

Les erreurs ont porté sur deux aspects : sur la chronologie des événements rapportés et sur les personnages.

- **La chronologie :**

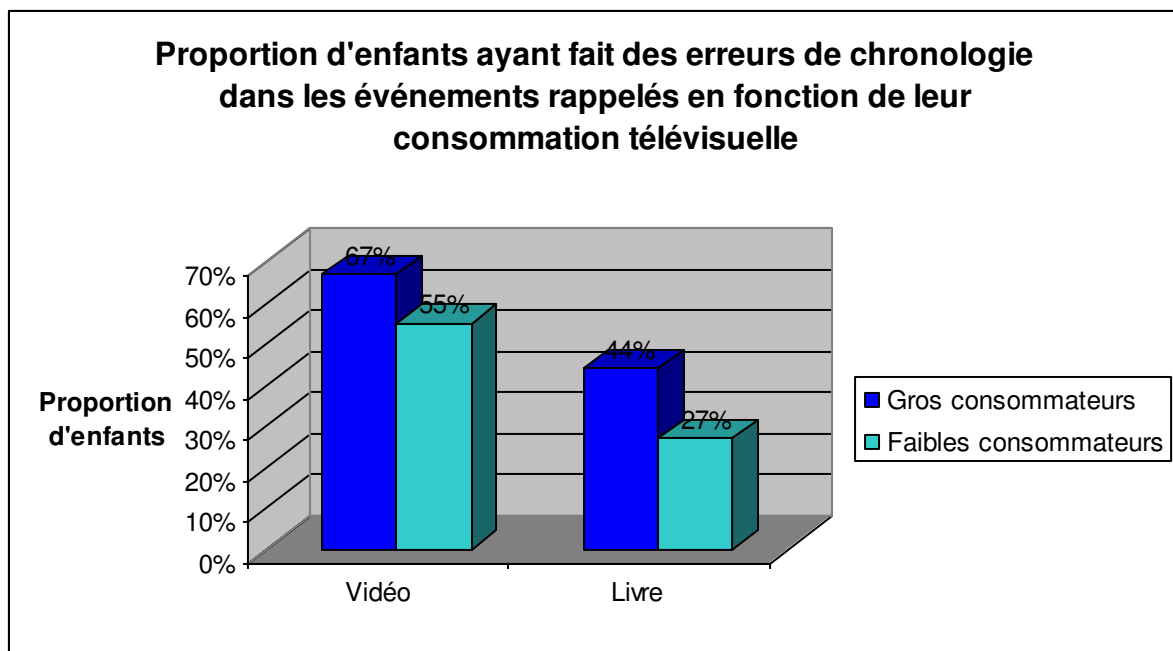
Les erreurs de chronologie constatées correspondent à des inversions de type chronologique dans le rappel des différents événements des récits. De plus, pour cette population, les erreurs de ce type ont toutes été différentes pour chaque enfant, donc aucune n'a été spécifique à un événement.

Tout d'abord, voici un graphique qui nous montre la répartition des erreurs de chronologie des événements rappelés selon la modalité de passation :



Nous pouvons voir, sur ce graphique, que la proportion d'enfants ayant fait au moins une erreur de type chronologique est 1.7 fois supérieure dans la modalité « vidéo ».

Ensuite, voici la répartition des erreurs de chronologie entre les deux groupes :



Nous pouvons voir que la proportion d'enfants « gros consommateurs » à faire des erreurs de chronologie dans leur rappel de récit est supérieure dans les deux modalités. De

plus, pour les deux groupes, les enfants sont moins nombreux à avoir réalisé des erreurs de chronologie dans leur rappel de récit pour la modalité « livre ».

Nous pouvons établir la même conclusion que pour les aspects précédents : la modalité de présentation ainsi que les habitudes télévisuelles de l'enfant ont une influence sur le respect de la chronologie des événements rappelés :

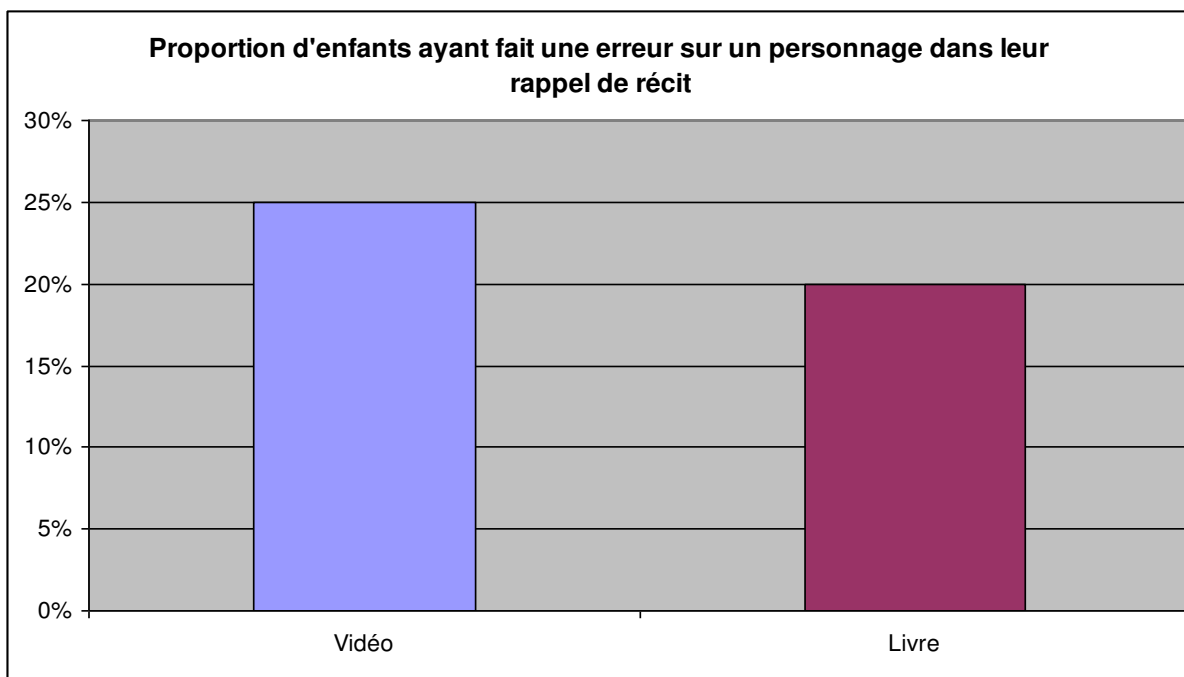
- les « faibles consommateurs » respectent le plus la chronologie des événements dans leur rappel de récit.

- la modalité la plus adaptée pour comprendre la chronologie du récit est la modalité « livre ».

- **Les personnages :**

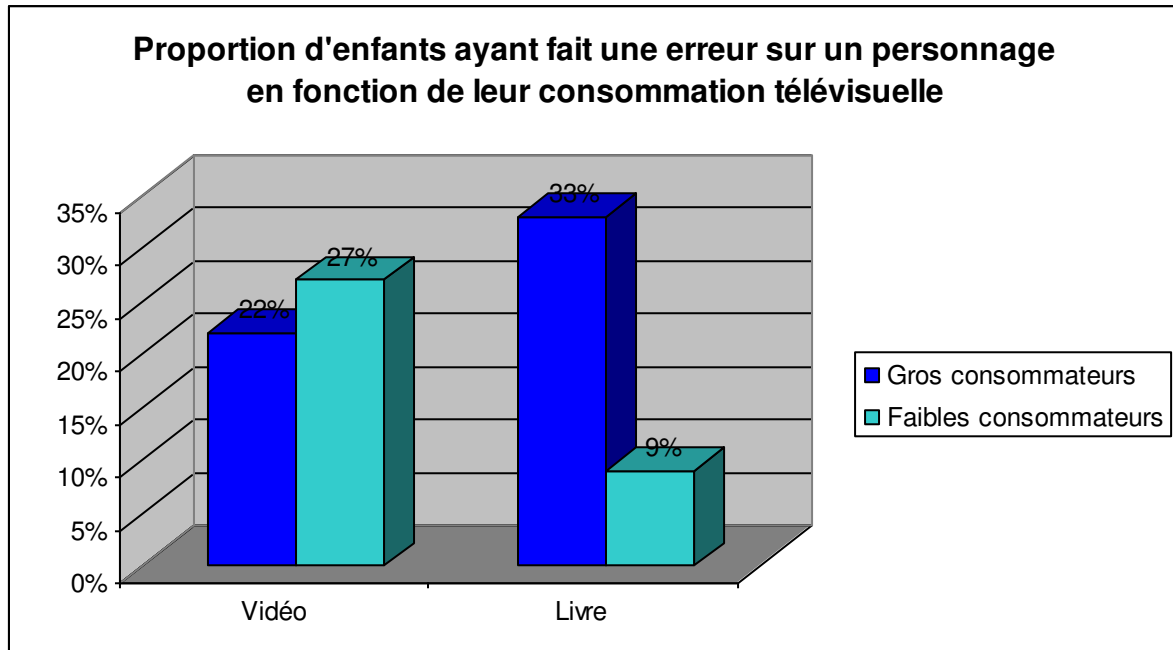
Dans leur rappel de récit, certains enfants ont attribué une action au mauvais personnage. Ce type d'erreur n'a jamais été observé plus d'une fois chez un enfant, c'est pourquoi nous parlerons « d'une erreur sur un personnage ». De plus, pour cette population, les erreurs de ce type ont toutes été différentes pour chaque enfant, donc aucune n'a été spécifique à un personnage ou une action.

Tout d'abord, voici un graphique qui nous montre la répartition de ce type d'erreurs en fonction de la modalité de présentation :



Nous pouvons voir, sur ce graphique, que la proportion d'enfants ayant attribué par erreur une action au mauvais personnage est très proche pour les deux modalités de présentation.

Ensuite, voyons comment ce type d'erreurs se répartit entre les deux groupes :



Nous pouvons voir, sur ce graphique, que pour la modalité « vidéo », la proportion d'enfants ayant réalisé ce type d'erreurs est très proche pour les deux groupes. Cependant, nous n'observons pas la même répartition pour la modalité « livre ». En effet, la proportion d'enfants ayant réalisé ce type d'erreurs est 3.7 fois supérieure pour le groupe des « gros consommateurs ». De plus, dans le groupe des « faibles consommateurs », seul un enfant a réalisé une erreur de ce type, soit 9% : cette proportion est donc très faible pour ce groupe.

Pour cet aspect aussi, nous pouvons dire que la modalité de présentation ainsi que les habitudes télévisuelles de l'enfant ont une influence pour notre échantillon : la modalité « livre » est celle qui a permis au groupe des « faibles consommateurs » d'être moins nombreux à avoir réalisé une erreur sur un personnage dans leur rappel de récit, alors qu'elle a pénalisé le groupe des « gros consommateurs » qui ont été plus nombreux à en réaliser.

- **Les autres aspects analysés :**

En ce qui concerne les autres aspects que nous avons observé qualitativement, aucun enfant de la population n'a commis d'erreurs sur les objets, les lieux, le temps et la causalité des événements rapportés quelle que soit la modalité de présentation.

4.2. Analyse des résultats à l'épreuve des questions

4.2.1. Les inférences causales

Pour les deux modalités, 90% des enfants ont eu le même résultat aux questions portant sur les inférences causales. Les deux enfants n'ayant pas eu les mêmes résultats n'ont eu qu'un point de différence entre les deux modalités.

On peut donc dire que lorsqu'un enfant sait produire des inférences causales, la modalité de présentation n'interfère pas dans cette production.

4.2.2. Les inférences émotionnelles

Tous les enfants ont bien répondu aux questions portant sur les inférences émotionnelles du livre et 90% d'entre eux ont obtenu le même score pour la vidéo. Les 10%, restant, donc deux enfants, ont fait une erreur sur la seule question des épreuves portant sur une émotion négative : ces deux enfants se situent parmi les plus gros consommateurs de télévision de la population.

Cette émotion négative est pourtant visible dès le début du dessin animé et au moins jusqu'à la moitié (donc pendant au moins 5 minutes), elle été donc suffisamment prégnante pour être rappelée.

Une hypothèse peut donc être faite pour ces deux enfants : leur attention était involontaire¹ au moment du visionnage de la vidéo.

Nous pouvons donc dire que pour cette population et pour les récits choisis, la modalité de présentation n'a pas eu d'influence sur la production des inférences émotionnelles. Mais, pour rejoindre les études citées par J. Bermejo Berros¹, nous faire

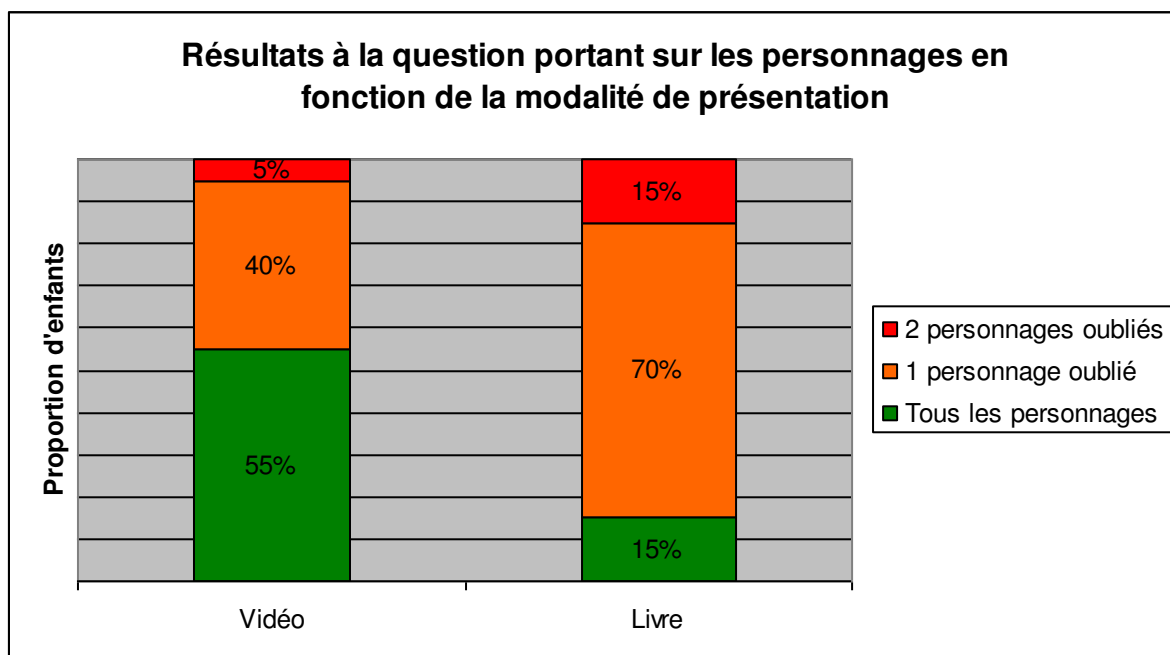
¹ Se référer à la partie 1, chapitre 2.3.1.

l'hypothèse qu'un niveau de consommation télévisuelle élevé peut habituer l'enfant à avoir recours à une attention involontaire.

4.2.3. Les personnages

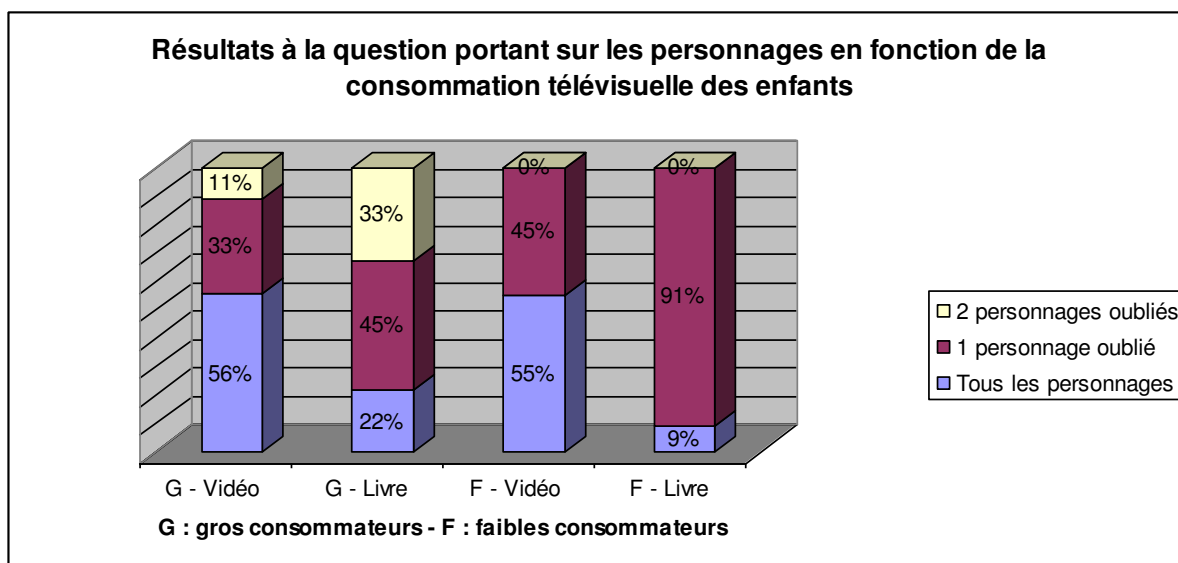
Pour cet aspect, nous parlerons de nombre de personnages oubliés et non du nombre de personnages restitués car le récit vidéo comporte un personnage de plus que le récit présenté sous forme de livre.

Tout d'abord, voici un graphique qui met en évidence la répartition des réponses à la question portant sur les personnages selon la modalité de présentation :



Les résultats montrent que l'ensemble des personnages du dessin animé est plus fréquemment rappelé que celui du livre dans l'épreuve des questions. De plus, nous pouvons voir que c'est dans la modalité « livre », que les enfants sont plus nombreux à avoir omis 2 personnages, soit le maximum de personnages omis observé pour cette population. On peut supposer que les enfants se souviennent mieux des personnages du dessin animé car ce sont eux-mêmes qui parlent et qui font les actions. Ce n'est pas le cas des personnages du livre. En effet, ils sont représentés par une illustration non-animée, cités et mis en valeur dans les dialogues par le narrateur. De plus, le personnage omis le plus fréquemment est celui de la maman de Franklin. En effet, ce personnage n'intervient que très peu dans l'histoire.

Voici, ensuite, un graphique qui met en évidence la répartition des réponses à la question portant sur les personnages, selon la modalité de présentation, en fonction de la consommation télévisuelle des enfants :

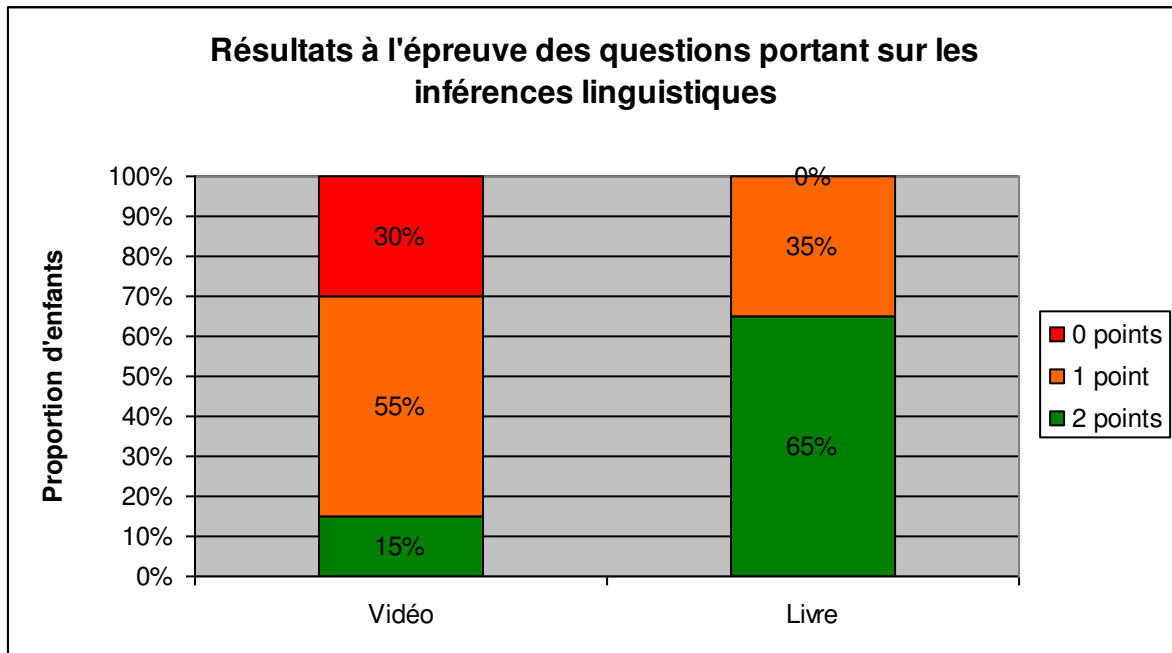


Pour les deux modalités, les « gros consommateurs » sont plus nombreux que les « faibles consommateurs » à avoir oublié deux personnages. En effet, aucun enfant ayant des habitudes télévisuelles inférieures à la moyenne n'a oublié plus d'un personnage et ce sont ceux qui ont omis le moins de personnages pour les deux modalités.

Nous pouvons donc dire que la modalité « vidéo » a conduit les enfants à se rappeler beaucoup plus facilement de l'ensemble des personnages du récit. De plus, le groupe des « faibles consommateurs » est celui qui rappelé le plus de personnages.

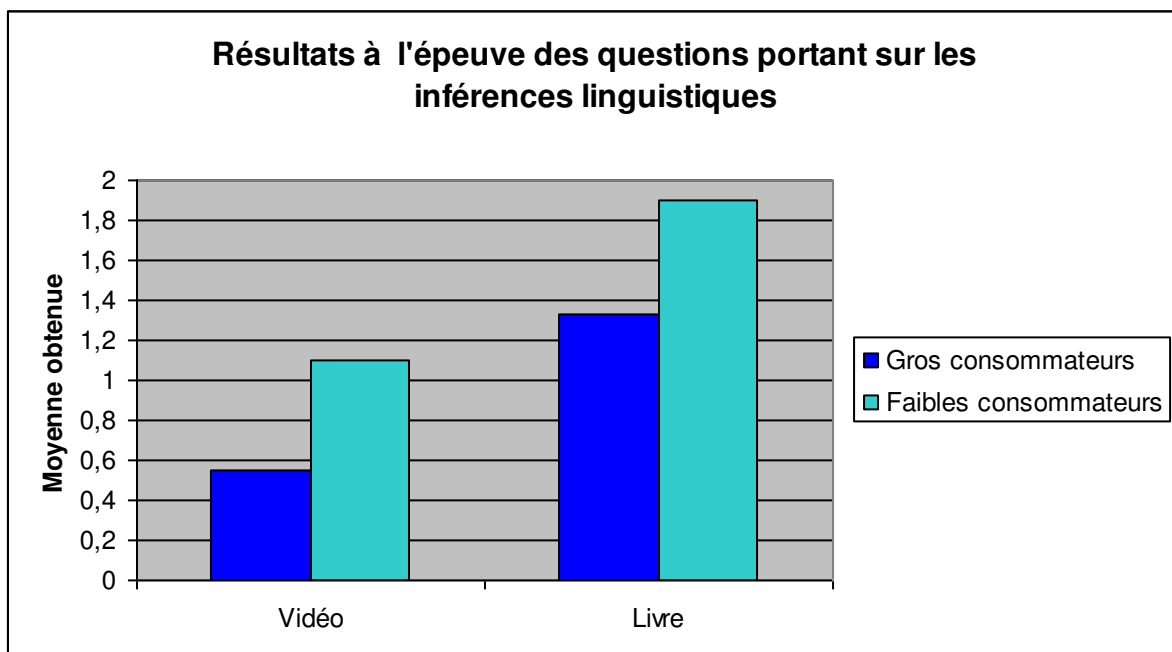
4.2.4. Les inférences liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques

Voici, tout d'abord, un graphique qui nous présente les résultats à l'épreuve des questions portant sur les inférences liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques, selon la modalité de présentation :



Nous pouvons voir que les réponses ont été meilleures pour la « livre ». Ce résultat s'explique par le fait que les expressions de la vidéo sur lesquelles portaient les questions, étaient beaucoup moins redondantes dans l'histoire. Il est donc utile pour cet aspect de comparer les deux groupes d'enfants.

Ensuite, voici un graphique qui présente les résultats aux questions portant sur les inférences liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques, en fonction de la consommation télévisuelle des enfants, selon modalité de présentation :

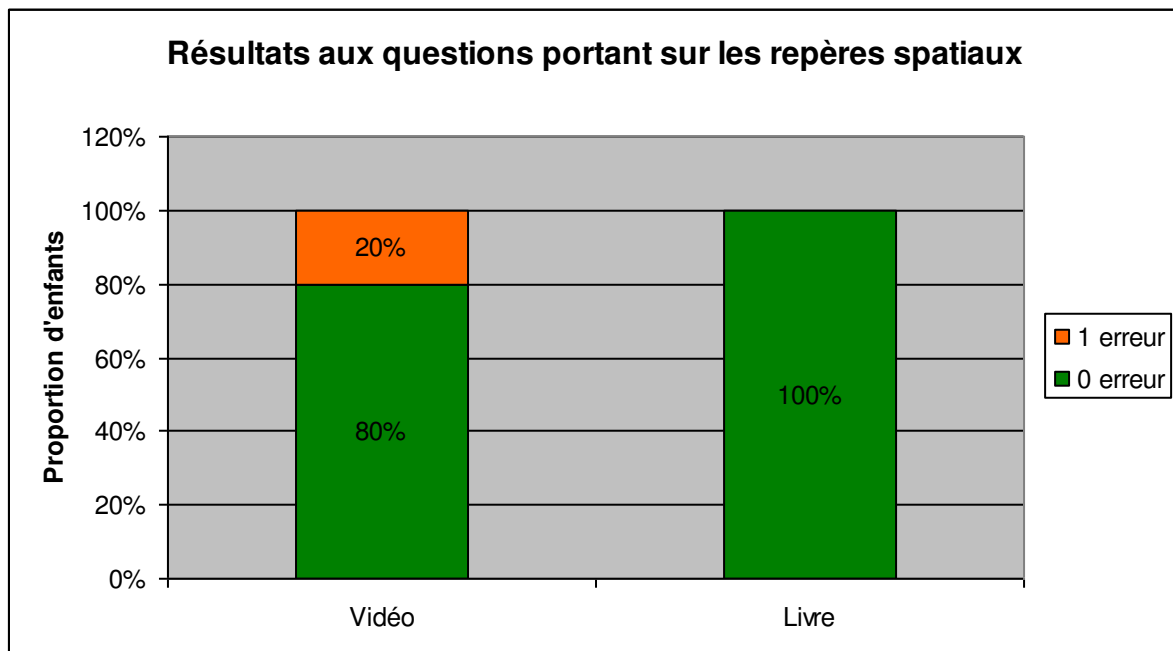


Nous pouvons voir que les enfants qui consomment peu la télévision ont mieux répondu aux inférences portant sur les inférences liées aux aspects linguistiques pour les deux modalités.

Une consommation télévisuelle importante a une influence négative sur la production des inférences liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques, pour cette population et pour les récits choisis. La modalité qui favorise la production de ces inférences pour les deux groupes est la modalité « vidéo ».

4.2.5. Les repères spatiaux

Voici un graphique qui présente les résultats aux questions portant sur les repères spatiaux pour chaque modalité de présentation :



Ce graphique nous montre que les résultats sont moins bons pour la modalité « vidéo ».

Les 20% d'enfants ayant fait une erreur, ont mentionné le fait qu'ils ne se souvenaient pas du lieu dans lequel l'action s'était déroulée. Parmi eux, il y a deux enfants qui regardent beaucoup la télévision et un qui ne la regarde que très peu.

Les repères spatiaux sont donc moins prégnants pour les enfants en ce qui concerne la vidéo.

4.2.6. Le repère temporel

Tous les enfants ayant su évaluer la durée d'une histoire, ont su évaluer l'autre.

Donc nous pouvons affirmer que pour cet aspect, la modalité de présentation n'a pas eu d'influence pour la population testée.

4.3. Critiques sur le test

4.3.1. Passation générale

4.3.1.1. Impression générale des enfants sur les épreuves

A la fin de la passation de l'ensemble des épreuves, il était demandé aux enfants d'évaluer le niveau de difficulté de ce qui leur avait été demandé. Seuls deux enfants ont trouvé le test difficile, mais il ne s'agissait pas des enfants qui ont eu les moins bons résultats, mais des enfants les plus timides, qui ont eu besoin d'être plus rassurés que l'ensemble du groupe.

A la fin, il a été également demandé aux enfants s'ils avaient trouvé les épreuves trop longues. Seul un enfant a trouvé cela long et deux enfants m'ont précisé qu'ils avaient trouvé cela trop court en m'expliquant qu'ils avaient bien aimé les histoires.

Selon les dires des enfants, nous pouvons faire l'hypothèse que la durée de l'ensemble des épreuves et le niveau de difficulté ont été adaptés à la population choisie.

4.3.1.2. Les thèmes des histoires

Tous les enfants de la population connaissaient le personnage de Franklin.

En ce qui concerne les thèmes des deux récits choisis, 40% ont préféré le thème de la vidéo, 35% ont préféré celui du livre et 25% n'ont pas eu de préférence. Les deux thèmes ont donc plu chacun à quasiment le même nombre d'enfants.

Selon les dires des enfants, nous pouvons faire l'hypothèse que les thèmes des histoires choisies correspondaient aux intérêts des enfants de la population.

Vu la répartition quasi-équitable des préférences des enfants, nous pouvons faire l'hypothèse que les thèmes n'ont pas eu de grande influence statistique sur les résultats.

4.3.1.3. Points communs entre les épreuves

Voici les points communs aux différentes épreuves :

- le contexte¹ : l'enfant va devoir raconter à un examinateur les histoires qui lui sont présentées.
- des consignes identiques données à l'enfant avant la présentation des deux récits, avant les épreuves de rappel de récit et avant les épreuves de questions ouvertes.
- un nombre identique de questions pour chaque type d'inférences aux épreuves des questions ouvertes.

Les enfants ont donc pu bénéficier des mêmes conditions de passation et du même contexte¹ pour les deux évaluations : ils se sont trouvés en situation duale avec l'examineur, ils ont su à l'avance qu'ils devaient raconter les histoires qui leur ont été présentées et les mêmes consignes leur ont été données.

4.3.1.4. Intervention de l'examineur

L'examineur est intervenu pendant les épreuves seulement pour les incitations dans le rappel de récit, pour encourager l'enfant et vérifier qu'il n'avait rien d'autre à ajouter, et les aides définies pour l'épreuve des questions ouvertes.

Les enfants ont donc tous pu bénéficier des mêmes conditions d'intervention de l'examineur.

4.3.1.5. Le temps de passation

L'ensemble des épreuves, avec la présentation des deux récits, a duré entre 50 min et 1h05 pour chaque enfant, avec une durée d'1h00 pour la grande majorité des enfants.

La durée des épreuves a donc été relativement homogène.

4.3.1.6. L'attention des enfants

Au cours de la présentation des deux récits, les enfants ont été tous attentifs. Aucun, n'a eu « *une attention duale* » (Bermejo Berros, 2008)², notamment au cours de la présentation de la vidéo qui s'est faite sous ma surveillance. Mais, le type d'attention qu'ils

¹ Se référer à la partie 1, chapitre 2.2.4.

² Se référer à la partie 1, chapitre 2.2.2.1.

ont utilisé (volontaire ou involontaire) ne peut pas être qualifié. Nous pouvons cependant supposer que leur attention a été plutôt volontaire en raison du contexte d'évaluation (Bermejo Berros, 2008)¹.

Aucun n'enfant de la population testée n'a donc été pénalisé par son manque d'attention au niveau des résultats aux épreuves de compréhension.

4.3.2. Le choix des récits

Les points communs aux récits choisis sont :

- un héros commun : qui peut permettre aux enfants de s'identifier² au même personnage principal dans les deux récits.
- le contenu³ : le contenu des deux histoires est fictif.
- l'intérêt : deux histoires proches des intérêts personnels des enfants¹.
- l'enchaînement des événements : une structure narrative similaire.
- le nombre de cadre spatiaux quasi-identique : 6 pour la modalité « livre » et 7 pour la modalité « vidéo ».
- le nombre d'inférences causales.
- le nombre d'anaphores.

Les différences entre ces deux récits sont :

- intérêt porté au thème : car il s'agissait de deux thèmes différents, même si le contenu était du même genre.
- des caractéristiques formelles et une fonction informative différentes : cela est lié à la modalité de présentation des deux récits : un récit présenté sous la forme d'un livre lu à l'enfant et un récit présenté sous la forme d'une vidéo.

¹ Se référer à la partie 1, chapitre 2.2.2.3.

² Se référer à la partie 1, chapitre 2.2.4.

³ Se référer à la partie 1, chapitre 2.2.5.3.

- un nombre nettement supérieur d'inférences liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques dans la modalité « livre ».

- le nombre d'inférences pragmatiques : le récit présenté sous modalité « livre » n'en présentait pas alors que l'autre en comptait 3.

- le nombre d'inférences prédictives : le récit présenté sous forme de vidéo comportait 7 inférences prédictives de plus que l'autre récit.

Nous pouvons donc dire que le choix des deux récits n'est pas parfait compte tenu des différences citées ci-dessus, mais les similitudes sont importantes pour permettre une comparaison de la compréhension entre des récits proposés sur le marché, auxquels sont confrontés la plupart des enfants.

Conclusion

Il est nécessaire de préciser que les résultats de ce mémoire sont limités et ne peuvent pas être généralisés car la population sélectionnée ne comporte que 20 enfants.

L'hypothèse avancée au départ était qu'il existe des différences au niveau de la compréhension d'un récit en fonction de la modalité de présentation utilisée : vidéo ou livre (avec illustrations) lu à l'enfant.

Cette hypothèse a été confirmée pour notre population et l'expérimentation a pu nous apporter des précisions sur ces différences :

- la modalité « livre » est la plus appropriée pour comprendre un récit. En effet, la macrostructure a été mieux rappelée par l'ensemble des enfants. Les différents événements rappelés ont donc pu être plus facilement mis en relation pour établir la chronologie de l'histoire et les erreurs ont été moins nombreuses. Cependant, l'ensemble des personnages a été mieux rappelé pour la modalité « vidéo » à l'épreuve des questions ouvertes.

- Nous avons pu également constater que dans cette population, les plus « gros consommateurs » de télévision ont eu plus de difficultés au niveau de la compréhension des deux modalités de présentation des récits. En effet, à l'épreuve de rappel de récit, la proportion d'enfants ayant fait des erreurs a été supérieur à l'autre groupe des « faibles consommateurs ». Par surcroît, il a été plus difficile pour ce groupe de « gros consommateurs » de produire des inférences émotionnelles et des inférences liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques.

Nous pouvons donc conclure que les résultats de l'expérimentation, bien que non généralisables, vont dans le sens des différentes études citées dans la partie théorique. Même si des auteurs^{1 2} ont développé certains effets favorables de la télévision, nous pouvons mettre en avant le fait qu'une exposition importante à des émissions télévisées, associée à des

¹ BERMEJO BERROS J. Mon enfant et la télévision, De Boeck, 2008. 155p.

² DESMURGRT M. *TV Lobotomie, La vérité scientifique sur les effets de la télévision.*

Paris : Max Milo Editions, 2011. 318p.

moments de lecture rares, peut avoir un effet négatif sur la compréhension des récits, quelle que soit leur modalité de présentation. Il est donc préférable, pour le développement de la compréhension des enfants, de limiter leur exposition à la télévision, de privilégier des programmes structurés, comme ceux des DVD, et les moments de lecture.

De nos jours, la consommation télévisuelle des enfants étant en constante augmentation (Médiamétrie, 2013), il est fondamental, en tant qu'orthophoniste ou autre professionnel de l'enfance (pédiatre, enseignant, infirmière scolaire, puéricultrices, etc.) de prévenir les parents de ses effets négatifs, même si, d'après les dires de ceux rencontrés au cours de l'expérimentation, ils sont en majorité conscients de cela. De plus, il est important de réaliser de la guidance auprès des parents, afin de les renseigner sur la manière d'utiliser à bon escient les moments de télévision : ils doivent être partagés, encadrés et régis par des échanges, pour que cette activité ne devienne pas solitaire et passive. Enfin, il faut préciser aux parents qu'il est important de favoriser les moments de lecture avec leur enfant, afin que leur compréhension se développe de manière structurée.

Il ne s'agit donc pas de diaboliser l'utilisation de la télévision, qui occupe une grande place dans les foyers de nos jours, mais de l'encadrer et d'être conscient des différents effets de celle-ci.

Il serait intéressant de poursuivre ce mémoire auprès de différentes tranches d'âge, pour observer comment les enfants s'approprient les différents supports des récits, en fonction du niveau de développement de leurs habiletés de compréhension. De plus, l'étude pourrait être menée en utilisant un livre audio pour observer comment les enfants comprennent cette modalité de présentation par rapport à celle de la vidéo.

« Il faut donner des livres aux enfants, pour leur faire prendre conscience de tout ce qui les contraint, pour alléger leurs souffrances, pour les faire rire, pour les faire rêver, pour les aider à penser, pour les rendre libres.

Leur donner des livres comme il m'en a été donné. Pour les libérer »¹

Brigitte Smadja, romancière, normalienne et agrégée de lettres.

¹ Lire est le propre de l'homme. Témoignages et réflexions de cinquante auteurs de livres pour l'enfance et la jeunesse. L'école des loisirs, 2011. 187p.

Bibliographie

Ouvrages

- BERMEJO BERROS J. *Mon enfant et la télévision*. De Boeck, 2008. 155p.

- BLANC N. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 2009. 157p.

- BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition, 2004. 298p.

- DESMURGRT M. *TV Lobotomie, La vérité scientifique sur les effets de la télévision*. Paris : Max Milo Editions, 2011. 318p.

- GAONAC'H D., FAYOL M. *Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimédia*. Hachette Education, 2010. 255p.

- POSTMAN N. *Se distraire à en mourir*. Nova Edition, 2010. 254p.

- TISSERON S. *Les dangers de la télé pour les bébés*. Bruxelles : Yapaka, 2008. 61p.

- TISSERON S., STIEGLER B. *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?* Paris : Mordicus, 2009. 103p.

Articles

- BANTUELLE M. Les chaînes de télévision dédiées aux bébés. *Education Santé* 2010, n°252.
- MARTINS D. et LE BOUEDEC B. La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature. *L'année psychologique*. 1998 vol. 98, n°3. p.511-543.
- TISSERON S. L'enfant et les écrans. *L'orthophoniste*, 2012, n°321.

Sites web

- DONNAT O. Les pratiques culturelles des Français. Disponible sur : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv> (page consultée le 19 août 2013)
- Le Mauricien. *Enfants et écrans, quelle attitude adopter ?* Disponible sur : <http://www.lemauricien.com> (page consultée le 18 octobre 2012)
- Médiamétrie. *Kids TV Report : « Les enfants aiment la télé »*. Disponible sur : <http://www.Mediametrie.fr> (page consultée le 12 septembre 2013)
- MICHELET S. *Psychologies. Trop de télé nuit gravement aux enfants*. Disponible sur : <http://www.psychologies.com> (page consultée le 25 juin 2013)
- SOLYM C. *Incidence des livres sur le développement du cerveau à l'âge de 4 ans*. Disponible sur <http://www.actualité.com> (page consultée le 18 octobre 2012)

- TISSERON S. *compte rendu de conférence : Serge Tisseron : « Quand les écrans créent une nouvelle culture »*. Disponible sur : <http://www.enfants-ecrans.overblog.com>

Test orthophonique

- MAEDER C. *La forme Noire*, Test de compréhension écrite de récits, Ortho Edition, 2010.

Mémoires consultés

- COLLIE A. et LEBAYLE A. *Les enfants de grande section de maternelle et de cours préparatoire racontent-ils de la même façon ? Analyse du rappel de récit*. Mémoire d'orthophonie : Médecine : Lille : 1996
- KOSINSKI M. et PASTEL A. *L'enfant et la lecture numérique*. 156p. Mémoire d'orthophonie : Médecine : Nancy 1 : 2011
- MARTIN T. *L'enfant face à la télévision : quels effets sur son développement cognitif, langagier et pragmatique ?* 97p. Mémoire d'orthophonie : Médecine : Nancy 1 : 2011
- ZUTTERMAN A. *Projet de réalisation d'un test de compréhension écrite*. 132p. Mémoire d'orthophonie : Médecine : Nancy 1 : 2005

Annexes

Rappel de récit : Exemple du corpus d'un enfant « gros consommateur »

Modalité livre :

« En fait, Franklin il a goûté les MouchoPops et pi il a gagné deux cartes et après il en a repris, repris ! Et il a cherché la très rare carte et après i l'a eu. Et pis le renard et le castor i le voulaient et il a donné un chacun. Après ils étaient heureux et tant qu'il aura pas trouver la carte rare il va en manger. »

Modalité vidéo :

« Y' avait quelqu'un qui pleurait et pi Franklin il a été voir ses amis. Et pi il a été encore la revoir et pi i z'ont dit de déménager après elle est partie. Et pi i l'ont pas retrouvée. Pi i z'ont fait une fête pour la calmer. Après ils ont déménagé. Après c'était fini. »

Rappel de récit : Exemple du corpus d'un enfant « faible consommateur »

Modalité livre :

Euh bah i z' aimaient bien les MouchoPops et i collectionne(nt) plein de cartes et il avait pas Super Matou et après il avait 2 Super Matou et i les donne à ses amis et i disent quel bonheur, que je mange pu de MouchoPops ! Et Franklin i dit quel bonheur je peux manger plein de MouchoPops ! Et pi au début quand i z'ont ... Que les deux i faisaient un château de sable i disaient : « super j'ai des Super Héros ! » et après ils se disputaient. I disaient tu peux me donner un Super Matou et en échange je te donne une barre de chocolat et l'autre je te donne deux barres de chocolat. Et après au marchand de glace i dit je te donne une glace contre Super Matou et l'autre elle a dit une glace à deux boules et puis deux, trois, quatre. Après c'est tout.

Modalité vidéo :

« En fait, eh bah y'avait une copine à Franklin qui déménageait et bah elle pleurait et ses amis ont fait des cadeaux pour elle et une fête pour elle pour qu'elle soit pu triste. Et pi euh... Et pi euh... et ils ont offert des marionnettes, c'est ses amis qui ont fait des marionnettes, des cadeaux... Et après c'était pour voir les oiseaux qui ont pondu des œufs. »

Questionnaire adressé aux parents :

Votre enfant :

- sa date de naissance :

- votre enfant porte-t-il des lunettes ?

oui

non

- une autre langue que le français est-elle parlée à la maison ? :

oui

non

- quelle maîtrise a-t-il de cette langue ? :

il la comprend

il la parle

- si plusieurs langues sont parlées à la maison, laquelle votre enfant emploie-t-il plus spontanément/de préférence ? :

- votre enfant a-t-il des difficultés scolaires rapportées par l'enseignant ? :

oui

non

- votre enfant a-t-il déjà consulté un orthophoniste ? :

oui

non

- y-a-t-il eu rééducation orthophonique ?

oui

non

- s'il y a eu rééducation, pour quelle raison :

langage

articulation

logico-mathématique

- la date de début de prise en charge :

- la date de fin de prise en charge :

Ses habitudes de lecture :

- à quelle fréquence y a-t-il des moments de lecture à la maison ? :

tous les jours ou presque

plusieurs fois par semaine

environ 1 fois par semaine

environ 1 ou 2 fois par mois

plus rarement

jamais ou pratiquement jamais

- votre enfant a-t-il une bibliothèque dans sa chambre ? :

oui

non

- quelles catégories d'histoires, de livres votre enfant préfère-t-il ? :

- combien de temps par semaine les moments de lecture durent-ils ? :

Ses habitudes télévisuelles :

- Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence votre enfant a-t-il regardé des DVD que vous avez achetés, enregistrés, loués ou téléchargés ?

plusieurs fois par semaine

environ 1 fois par semaine

environ 1 ou 2 fois par mois

plus rarement

jamais ou pratiquement jamais

- en moyenne, combien de temps regarde-t-il des DVD au cours de la semaine ? (du lundi au vendredi) :

- et le week-end ? :

- à quelle fréquence votre enfant regarde-t-il la télévision (y compris sur un ordinateur, une tablette, un téléphone portable) ? :

- tous les jours ou presque**
- plusieurs fois par semaine**
- environ 1 fois par semaine**
- environ 1 ou 2 fois par mois**
- plus rarement**
- jamais ou pratiquement jamais**

- combien de temps regarde-t-il la télévision au cours de la semaine (y compris sur un ordinateur, une tablette, un téléphone portable) ? :

- votre enfant a-t-il une télévision dans sa chambre ? :

- oui**
- non**

N° de passation :

Questionnaire adressé aux enfants, après la passation (à l'oral) :

- Connaisais-tu Franklin avant que je te le présente ?

- Si oui : tu le connaissais en livre, en dessin animé, en jouet/peluche ?

- Quelle histoire as-tu préférée ? Pourquoi ?

- L'intérêt que l'enfant a porté aux deux épreuves : quel test as-tu préféré ? Pourquoi ?

- Ce que l'enfant a pensé du test :

Tu l'as trouvé comment le test ? Plutôt facile ou difficile ?

L'as-tu trouvé trop long ?

- Noter les commentaires des enfants :