



HAL
open science

Les effets des écrans et des dessins animés interactifs : l'exemple de “ Dora l'exploratrice ” : expérimentation d'un livret d'information comme support de prévention pour les orthophonistes auprès des familles

Valentin Joly

► To cite this version:

Valentin Joly. Les effets des écrans et des dessins animés interactifs : l'exemple de “ Dora l'exploratrice ” : expérimentation d'un livret d'information comme support de prévention pour les orthophonistes auprès des familles. Médecine humaine et pathologie. 2016. hal-03870198

HAL Id: hal-03870198

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03870198v1>

Submitted on 24 Nov 2022

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
FACULTÉ DE MÉDECINE
DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE présenté par :

Valentin JOLY

soutenu le : **20 octobre 2016**

pour obtenir le **Certificat de Capacité d'Orthophoniste**
de l'Université de Lorraine

**LES EFFETS DES ÉCRANS ET DES
DESSINS ANIMÉS INTERACTIFS :
L'EXEMPLE DE « DORA L'EXPLORATRICE »**

**Expérimentation d'un livret d'information comme
support de prévention pour les orthophonistes
auprès des familles**

MÉMOIRE dirigé par : **Mme MOREL Lydie** Orthophoniste, Université de Lorraine

PRÉSIDENT DU JURY : **M. ALLA François** Professeur de Santé publique,
Université de Lorraine

ASSESEUR(S) : **Mme COLOMBO Marie-Christine**
Médecin-chef du service départemental de PMI
de Meurthe-et-Moselle

Année universitaire : 2015-2016

Remerciements

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements aux personnes qui m'ont aidé lors de l'élaboration de ce mémoire et notamment :

M. François ALLA

Merci de m'avoir fait l'honneur de présider le jury de mon mémoire.

Mme le Dr Marie-Christine COLOMBO

Merci d'avoir accepté de faire partie du jury. Merci pour l'intérêt que vous avez porté à ce projet et pour les informations précieuses que vous m'avez communiquées.

Mme Lydie MOREL

Je vous remercie d'avoir donné l'impulsion à ce projet, et pour m'avoir aidé et soutenu tout au long de sa réalisation.

Mme Lise ZINT

Merci pour vos conseils lors de la conception du livret d'information destiné aux orthophonistes

Les orthophonistes qui ont participé à l'étude, pour l'intérêt qu'ils ont manifesté pour le projet et pour leur contribution à l'enquête

Merci à mes amis pour leur coopération et leur soutien : Caroline, Damien, Delphine et Léa

Alice, notamment pour son appui réconfortant pendant le visionnage des épisodes de Dora l'exploratrice

Ma famille, et particulièrement ma mère pour ses relectures attentives

Table des matières

Liste des figures.....	8
Liste des annexes.....	10
INTRODUCTION.....	11
HYPOTHÈSES ET OBJECTIFS.....	13
APPORTS THÉORIQUES.....	14
I. La prévention.....	14
1. La prévention en général.....	14
1.1. Les trois stades de la prévention.....	15
1.2. Stratégies pour une prévention efficace.....	16
1.2.1. Population cible.....	16
1.2.2. Élaboration du message à transmettre.....	17
1.2.3. Prise en compte de l'individu.....	17
1.3. Les obstacles possibles à une campagne de prévention.....	18
1.3.1. Les individus.....	19
1.3.2. Les informations.....	19
1.3.3. Publicités et lobbies commerciaux.....	19
1.3.4. Stigmatisation.....	20
2. La prévention en orthophonie.....	20
2.1. Information des patients et des professionnels.....	21
2.2. Formation des professionnels.....	22
2.3. Dépistage.....	22
2.4. Prévention dans le cadre de la prise en charge de patients.....	23
2.5. Les outils de la prévention.....	24
3. La prévention des risques liés aux écrans.....	24
3.1. Le rôle du CSA.....	24
3.2. Les repères pour les parents.....	25
3.2.1. La règle des 3-6-9-12.....	25
3.2.2. Les 4 pas.....	26

3.3. Semaine sans écrans.....	27
3.4. La prévention des risques liés aux écrans par les orthophonistes.....	27
II. Les écrans.....	28
1. Les écrans dans le quotidien de l'enfant.....	28
1.1. La place de la télévision.....	29
1.2. L'utilisation des écrans par les enfants.....	29
2. Le développement de l'enfant.....	30
2.1. Le développement cognitif.....	30
2.1.1. La manipulation, le travail des mains.....	31
2.1.2. L'imitation.....	32
2.1.3. Le jeu.....	33
2.2. Le langage.....	33
2.2.1. Émergence du langage.....	33
2.2.2. Le signe linguistique.....	34
2.2.3. Actes de langage.....	35
2.2.4. Schéma narratif.....	36
3. Les effets des écrans.....	38
3.1. Impacts sur le développement cognitif de l'enfant	38
3.2. Impact sur le langage oral	39
3.3. Impacts sur l'attention.....	40
3.4. Impacts sur l'affectif.....	41
3.4.1. Les émotions.....	41
3.4.2. Impacts sur les comportements antisociaux.....	43
3.5. Impacts sur la réussite scolaire.....	43
3.6. Autres risques sur la santé.....	44
EXPÉRIMENTATION.....	46
I. Début du projet.....	46
II. Analyse du dessin animé Dora l'exploratrice.....	47
1. Le langage et la communication.....	48
2. Le schéma narratif.....	49

3. Les objets.....	50
4. Les questions de Dora.....	51
5. L'interactivité.....	52
6. Bilan de l'analyse.....	53
III. Élaboration des documents et évaluation.....	54
1. Le Livret	54
2. Texte d'un épisode de « Dora l'exploratrice ».....	55
3. Document de présentation.....	56
4. Le questionnaire.....	56
5. La population test.....	57
ANALYSE DES RÉSULTATS	58
I. Présentation des résultats.....	58
Question n° 1 :	58
Question n° 2 :	58
Question n°3 :	59
Question n°4 :	60
Question n°5 :	61
Question n°6 :	61
Question n°7 :	62
Question n°8 :	63
Question n°9 :	63
Question n°10 :	64
Question n°11 :	65
Question n°12 :	66
Question n°13 :	67
Question n°14 :	67
Question n°15 :	68
Question n°16 :	68
Question n°17 :	69
Question n°18 :	69

Question n°19 :	69
Question n°20 :	70
Question n°21 :	70
II. Validation des hypothèses.....	71
Hypothèse 1.....	71
Hypothèse 2.....	71
Hypothèse 3.....	72
III. Limites.....	73
1. Population et nombre de réponses	73
2. Profils des participants.....	73
3. Temps de réponse.....	74
4. Questionnaire anonyme.....	74
IV. Perspectives.....	75
CONCLUSION.....	76
Bibliographie.....	78
Annexes.....	85

Liste des figures

Figure 1 : réponse à la question « Est-ce que vous abordiez déjà le sujet des écrans auparavant ? ».....	58
Figure 2 : réponse à la question « Est-ce que vous abordiez le sujet des dessins animés interactifs ? ».....	58
Figure 3 : réponse à la question « Si oui, à quelle occasion ? ».....	59
Figure 4 : réponse à la question « Est-ce que vous aviez déjà accès facilement aux informations sur les écrans ? ».....	60
Figure 5 : réponse à la question « Quelle a été la réaction des parents au sujet des écrans ? ».....	61
Figure 6 : réponse à la question « Quelle a été la réaction des parents au sujet des dessins animés interactifs ? ».....	62
Figure 7 : réponse à la question « Quelle note attribuez-vous à la pertinence du livret ? ».....	63
Figure 8 : réponse à la question « Quelle note attribuez-vous à la longueur du livret ? ».....	63
Figure 9 : réponse à la question « Selon vous, quelle sous-partie sur les écrans nécessite plus d'informations ? ».....	64

Figure 10 : réponse à la question « À l'inverse, quelle sous-partie sur les écrans vous a semblé moins utile ? ».....65

Figure 11 : réponse à la question « Selon vous, quelle sous-partie sur les dessins animés éducatifs nécessite plus d'information ? ».....66

Figure 12 : réponse à la question « À l'inverse, quelle sous partie sur les dessins animés interactifs vous semble moins utile ? ».....67

Figure 13 : réponse à la question « Le support du livret vous a-t-il aidé à aborder le sujet avec les familles ? ».....67

Figure 14 : réponse à la question « Le livret vous a-t-il permis d'aborder directement le sujet avec un patient ? ».....68

Figure 15 : réponse à la question « Avez-vous cherché des informations complémentaires ? ».....69

Figure 16 : réponse à la question « Est-ce que vous continuerez à parler des écrans ? ».....69

Figure 17 : réponse à la question « Est-ce que vous continuerez à parler des dessins animés interactifs ? ».....70

Liste des annexes

Annexe 1 : Le document de présentation à destination des orthophonistes.....	85
Annexe 2 : Le livret d'information.....	87
Annexe 3 : Texte d'un épisode de Dora l'exploratrice.....	99

INTRODUCTION

Les écrans occupent une place sans cesse grandissante dans notre quotidien. Les téléviseurs, ordinateurs, tablettes, smartphones sont devenus incontournables pour nos activités. Rares sont les personnes qui ne sont pas exposées d'une manière ou d'une autre à l'un de ces écrans dans une journée. En 2015, un Français a eu en moyenne 44 contacts médias par jour, contre 41 en 2010 (Médiamétrie, 2016a). Notre mode de vie est devenu étroitement lié à l'utilisation de ces nouvelles technologies. Avec la multiplication des supports, il serait possible de penser que le temps passé devant la télévision diminue, notamment chez les enfants.

Pourtant, selon Médiamétrie et Eurodata TV, le temps passé devant la télévision en France est stable, autour de 3 h 40 par jour pour les personnes de plus de quatre ans (Médiamétrie, 2016b). La télévision reste donc l'écran le plus utilisé à l'heure actuelle. De plus, le temps de visionnage de programmes télévisuels sur les autres appareils en streaming et en replay est en constante augmentation.

Les chaînes qui proposent des programmes destinés aux enfants se portent mieux que jamais et chaque année de nouvelles chaînes sont lancées. En effet, un enfant sur deux qui est devant la télévision regarde une émission jeunesse. Les autres regardent des émissions tout public (Médiamétrie, 2016c). Des chaînes exclusivement dédiées à certaines séries animées ont été créées. C'est le cas de *Dora l'exploratrice* qui possède sa propre chaîne de diffusion en continu. Cette série est également diffusée sur TF1, Tiji et Nickelodeon France. Depuis septembre 2015, une suite de la série *Dora l'exploratrice* est diffusée en France sous le nom de *Dora et ses amis, au cœur de la ville*. Depuis ses 15 ans d'existence, Dora a diversifié ses modes de diffusion et a réussi à se renouveler pour toucher sans cesse un public plus large. Elle est toujours très présente à la télévision et très regardée par les enfants.

Au cours de notre formation, nous avons été sensibilisés à la question de la surexposition aux écrans des enfants. De plus en plus de chercheurs s'accordent à dire que l'utilisation des écrans par les enfants doit faire l'objet de précautions. De nombreuses

campagnes de prévention existent pour sensibiliser les parents sur les effets néfastes de cette surexposition, mais les changements dans les habitudes des familles sont parfois difficiles à mettre en place et à tenir sur le long terme. C'est pourquoi la prévention doit faire l'objet d'une réflexion pour être la plus efficace possible et s'adapter au mieux aux personnes concernées. Lors de discussions avec des parents, nous nous sommes rendu compte que des émissions dites « éducatives » résistaient à la prévention, car les parents pensent que leur enfant apprend quand il regarde la télévision. En effet, il est difficile de résister aux campagnes de publicité et aux arguments des producteurs de séries. Il était donc important de s'intéresser à une émission éducative très regardée par les enfants, comme *Dora l'exploratrice*, qui a pour ambition d'instruire les enfants tout en les divertissant.

La prévention est une mission importante pour les orthophonistes (Guigou et al. 2002). Leur statut de professionnels de santé leur octroie une place privilégiée pour aborder ces sujets avec les familles. Les études montrent qu'il existe une corrélation entre l'exposition aux écrans et la baisse des résultats scolaires (Comstock, 1995 ; Hancox, 2005). Les troubles constatés chez les patients peuvent également être entretenus ou majorés par une surexposition aux écrans. Donner les informations pour une consommation raisonnée des écrans le plus tôt possible peut être très bénéfique pour l'enfant. Il en va de même pour les dessins animés interactifs. Ces dessins animés promettent d'aider l'enfant dans son développement cognitif et langagier, mais en sont-ils capables ? Il nous est apparu important que les parents puissent être informés de ce qu'ils peuvent attendre de ce type de programmes et des risques possibles d'une surexposition.

Dans ce mémoire nous allons questionner l'utilité pour les orthophonistes d'un livret d'information sur les effets de la surexposition aux écrans et aux dessins animés interactifs pour sensibiliser les patients et leur entourage. Un questionnaire permettra d'évaluer la pertinence du livret et les points à améliorer.

Ce mémoire est constitué de quatre parties. Tout d'abord, nous évoquerons les hypothèses qui motivent la conduite de ce travail ainsi que les objectifs fixés. Ensuite, nous aborderons les éléments théoriques sur le sujet. Nous détaillerons la méthodologie utilisée. Enfin, nous exposerons les résultats.

HYPOTHÈSES ET OBJECTIFS

Les hypothèses qui ont motivé la conduite de ce mémoire sont les suivantes : nous pensions que les orthophonistes avaient un besoin de documents qui fournissent des informations concises sur les risques de la surexposition aux écrans (hypothèse 1). De nombreux documents de prévention abordant le sujet existent, mais ils sont la plupart du temps destinés à informer les patients et leur entourage.

Nous avons également émis l'idée que les dessins animés interactifs, qui ont tendance à rassurer les parents sur le contenu regardé par leurs enfants, ne sont pas des modèles adéquats pour favoriser le développement cognitif et langagier d'un jeune enfant (hypothèse 2).

Enfin, nous supposons qu'un livret d'information regroupant les données sur les risques liés aux écrans et sur la surexposition aux dessins animés interactifs est pertinent pour aider les orthophonistes à faire passer un message de prévention adapté aux besoins de leurs patients (hypothèse 3).

L'objectif de notre mémoire est d'étudier le dessin animé interactif *Dora l'exploratrice* pour dégager des hypothèses quant à sa capacité à aider l'enfant dans son développement cognitif et langagier. Ces informations, ainsi que les données collectées sur les effets de la surexposition aux écrans, seront rassemblées pour créer un livret d'information à destination des orthophonistes. Il leur permettra d'avoir à disposition rapidement des éléments importants pour alimenter une discussion sur le dessin animé *Dora l'exploratrice* dans le cadre de la prévention sur les effets des écrans. Les témoignages des professionnels seront recueillis pour évaluer l'efficacité de ce livret. Il pourra ensuite être modifié en conséquence pour s'adapter au mieux aux besoins des orthophonistes.

APPORTS THÉORIQUES

I. La prévention

Les actions de prévention actuelles dépassent la mission réductrice de modifier un comportement précis chez l'individu. Elles ont pour but de promouvoir la santé au sens large. Les missions de prévention qui concernent l'enfant ne s'intéressent pas seulement à un aspect du développement de l'enfant, mais elle vise son bien-être en prenant en compte les dimensions du somatique, du psychique et du social (Colombo, 2014). Des thèmes précis sont abordés, mais ils s'inscrivent dans des projets plus larges qui impliquent de nombreux professionnels. L'enfant est pris en compte en tant qu'être singulier et comme faisant partie d'une communauté. C'est notamment la démarche initiée par le service de PMI. Le but est de partir des problèmes des individus pour dégager des problématiques d'intérêt général et de santé publique. (Colombo, 2014).

1. La prévention en général

La prévention pour les professionnels de santé est utile pour garantir la santé des patients ou éviter qu'elle ne se dégrade. L'OMS définit la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. » Cette définition figure dans le préambule à la Constitution de l'OMS adopté en 1946. Elle reste inchangée actuellement et constitue la référence mondiale sur le sujet.

De nombreuses campagnes de prévention sont régulièrement menées à différentes échelles (nationales ou locales) et avec des populations cibles définies en fonction du message à délivrer.

1.1. Les trois stades de la prévention

L'OMS distingue trois stades de prévention en fonction de la modalité utilisée (cité par Kremer et Lederlé, 2012).

- La prévention primaire : « tous les actes destinés à diminuer l'incidence d'une maladie dans une population, donc à réduire, le risque d'apparition de cas nouveaux ». Sont par conséquent pris en compte à ce stade de la prévention les conduites individuelles à risque, comme les risques en termes environnementaux ou sociétaux ;
- La prévention secondaire : « les actes destinés à diminuer l'incidence d'une maladie dans une population, donc à réduire la durée d'évolution ». Ce stade recouvre les actes destinés à agir au tout début de l'apparition du trouble ou de la pathologie, afin de s'opposer à son évolution, ou encore pour faire disparaître les facteurs de risque ;
- La prévention tertiaire : vise « à diminuer la prévalence des incapacités chroniques ou les récurrences dans une population, donc à réduire au maximum les modalités fonctionnelles consécutives à la maladie. ». Ce stade prend en compte les actes qui visent à réduire les complications, invalidités ou rechutes consécutives à la maladie.

Certaines campagnes de prévention ont pour but de modifier les habitudes des individus. Elles se concentrent sur un comportement à modifier pour obtenir un bénéfice sur la santé des personnes (brochures, spots publicitaires, affiches, etc.). Elles peuvent par exemple avoir recours à des images percutantes, comme sur les paquets de cigarettes, ou délivrer des informations simples pour essayer de créer une prise de conscience chez les individus ciblés.

Il est également possible de modifier directement l'environnement des personnes, par exemple en mettant en place de nouvelles mesures ou lois. C'est l'exemple des radars qui sont installés pour limiter les risques encourus par les automobilistes, en les incitant à réduire leur vitesse. (San Marco, 2009 : 7 ; Sancho-Garnier, 2007 : 14).

Enfin, certaines actions s'intéressent à la promotion de la santé. Les campagnes

s'adressant aux enfants, menées par exemple par la PMI, visent leur bien-être et leur bon développement global. Cette action est prolongée dans le temps et un accompagnement est fourni aux familles. (Colombo, 2014)

1.2. Stratégies pour une prévention efficace

Une action de prévention doit répondre à de nombreuses exigences. Pour qu'elle soit pertinente, il est important de réfléchir au message que l'on veut délivrer ; mais c'est insuffisant. Il est nécessaire de se questionner également sur les motivations de la population visée et sur les moyens à mettre en place pour réussir à toucher cette population afin que le message soit compris et appliqué.

1.2.1. Population cible

Les actions de prévention se fondent tout d'abord sur des études épidémiologiques. Elles sont actuellement publiées en très grand nombre et elles s'intéressent à tous les aspects de la vie des individus pour essayer de mesurer les risques sanitaires encourus. Lorsqu'un risque est clairement identifié et qu'une diminution de ce risque est possible pour une population, alors l'action de prévention est justifiée.

Il faut donc définir clairement la population cible pour que l'action soit efficace. Deux grandes tendances sont observables. Il est possible de mener des actions ciblées ou des actions de masse. Il est parfois judicieux de cibler une petite part de la population face à un risque important. Mais cela peut être difficile à mettre en place. À l'inverse, il existe des actions de prévention qui s'adressent à toute la population pour diminuer l'importance d'un risque bénin ou non. Ces campagnes sont vues par tous, mais elles ne sont efficaces que sur une partie de la population.

1.2.2. Élaboration du message à transmettre

Le message de prévention doit apporter des informations sur le risque ou la conduite à risque (Stoebner-Delbarre, 2007 : 35). Les personnes visées pourront ainsi comprendre plus facilement comment elles mettent en jeu leur santé et comment elles peuvent modifier leur comportement pour l'améliorer ou se protéger. Les informations doivent être sélectionnées avec soin pour être les plus pertinentes possible. Elles doivent être compréhensibles par les personnes visées et argumentées.

La stratégie de communication est importante également. Elle doit être réfléchie et adaptée à la situation. Des objectifs précis doivent être déterminés. Il est important de choisir le meilleur mode de transmission en fonction de la situation : oral, écrit, image, etc. Le contexte de la transmission est également primordial (Moussaoui-Bournane et Clavel, 2007 : 21-25). En effet, faire diffuser le message par un professionnel appuie le message. Mais les interventions collectives montrent aussi de bons résultats. Une discussion entre les parents sur le sujet des écrans peut permettre de mieux comprendre les problèmes liés à cette thématique et d'en prendre conscience (Veres, 2015 ; Darbellay et Ramos, 2015).

Pour qu'un changement de comportement soit observable, il faut laisser le temps aux individus de comprendre les informations. L'acquisition de connaissances ne peut se faire que progressivement. Ces personnes devront ensuite être capables de les mettre en pratique. Il est très difficile de changer des habitudes prises depuis longtemps, c'est pourquoi il est plus efficace de modifier un comportement progressivement. Les informations doivent être souvent répétées pour être mieux prises en compte. Il apparaît donc plus efficace d'accompagner les individus sur le long terme.

1.2.3. Prise en compte de l'individu

Pour que la mission de prévention soit efficace, il n'est pas suffisant de parler des risques liés à un comportement. Il est nécessaire de faire prendre conscience aux individus qu'ils peuvent modifier ce comportement et obtenir un bénéfice pour leur santé ou recevoir

l'aide d'une personne compétente. Les résultats positifs sont obtenus lorsqu'une prise de conscience est effective et qu'elle est suivie par une réelle volonté de changement du comportement ciblé. Un accompagnement sur la durée est nécessaire pour aider les personnes dans leur démarche.

Il est recommandé de prendre en compte le point de vue de l'individu et de ne pas se placer en détenteur de la vérité scientifique. En effet, délivrer les informations sans prendre en compte l'individu sera toujours moins efficace que de s'adapter aux motivations des personnes. Ces motivations peuvent être différentes d'un individu à l'autre pour un même problème de santé publique. Une étude montre que la motivation des fumeurs est corrélée à leur milieu social (Peretti-Watel et Moatti, 2009 : 71). La difficulté de la prévention est donc de toucher le plus de monde possible, alors que les personnes sont différentes les unes des autres : les mêmes arguments ne fonctionneront pas toujours.

La campagne de prévention doit provoquer une prise de conscience, mais elle doit aussi éviter, autant que faire se peut, de stigmatiser des personnes. Pour cela il est préférable de mettre en évidence les bénéfices de la nouvelle conduite visée. Les professionnels de santé ont une place privilégiée pour mener à bien cette mission, car il est possible de créer une alliance thérapeutique avec le patient et d'instaurer une relation de confiance. Il est ainsi plus facile de donner des conseils personnalisés qui auront une meilleure répercussion. Il est important de s'adapter à la personne pour mieux se comprendre. Les décalages avec le patient peuvent être de différentes natures. Un décalage lexical ne permettrait pas de faire passer le message de manière optimale (Moussaoui-Bournane et Clavel, 2007 : 33). Les inégalités sociales peuvent créer des décalages au niveau des références culturelles, éducatives, et des représentations sociales.

1.3. Les obstacles possibles à une campagne de prévention

Les obstacles qui peuvent diminuer l'impact d'une action de prévention sont nombreux et variés. Ils peuvent être liés aux personnes elles-mêmes ou à des éléments extérieurs.

1.3.1. Les individus

Une campagne de prévention cherche à toucher tous les individus d'une population définie. Mais chaque individu est différent et en constante évolution (Moussaoui-Bournane et Clavel, 2007 : 30). Pour des personnes qui, en apparence, possèdent le même profil, le message ne sera pas reçu de la même façon. Par exemple, une personne qui a des problèmes au quotidien sera moins disponible pour effectuer des changements de comportement en prenant en compte des campagnes de prévention. (Moussaoui-Bournane et Clavel, 2007 : 33). Il est également possible de rencontrer des réactions de déni face aux messages préventifs. Les personnes visées vont souvent mettre en doute les études scientifiques. Il est également possible que ces personnes minimisent les risques qu'elles encourent. Elles vont alors considérer qu'il leur est possible de gérer le risque. Enfin, parfois, les personnes ne ressentent pas d'appartenance à la population visée (Peretti-Watel et Moatti, 2009 : 73-77).

1.3.2. Les informations

Lors d'une campagne de prévention, toutes les personnes n'ont pas toujours accès à l'information (Moussaoui-Bournane et Clavel, 2007 : 33). C'est le cas de certaines personnes qui regardent peu ou pas la télévision. Actuellement, de nombreuses personnes âgées ne disposent pas d'une connexion Internet ou ne l'utilisent pas dans le but de s'informer. Il est ainsi important de rechercher le moyen de communication le plus pertinent pour toucher la population cible. De plus, pour que les informations mises à disposition ne soient pas un obstacle, il est important de donner les informations principales en nombre réduit. Il faut éviter la démotivation dans la démarche des personnes (Moussaoui-Bournane et Clavel, 2007 : 33).

1.3.3. Publicités et lobbies commerciaux

Même si une action de prévention est très adaptée à la situation, il est parfois difficile d'aller à l'encontre des publicités et des messages des lobbies commerciaux (Moussaoui-

Bournane et Clavel, 2007 : 33). Les messages publicitaires sont entendus ou lus de nombreuses fois par jour, parfois sans que le récepteur en soit conscient. Par exemple, les parents sont souvent rassurés lorsqu'ils achètent un produit dérivé pour jeune enfant dont les mérites sont vantés à la télévision.

1.3.4. Stigmatisation

Les actions de prévention mettent en évidence des comportements néfastes qui sont ancrés dans les habitudes des individus. Le message élaboré doit éviter d'être « culpabilisant ou moralisateur » (Moussaoui-Bournane et Clavel, 2007 : 30). C'est parfois compliqué, car certaines campagnes de prévention s'intéressent à des aspects très personnels de la vie des gens. Il est possible de créer un rejet car ces derniers se sentent dévalorisés (Peretti-Watel et Moatti, 2009 : 35). L'effet inverse peut alors être constaté comme les fumeurs qui refusent de voir un médecin (Peretti-Watel et Moatti, 2009 : 37). Certaines personnes développent des comportements de résistance ou de rébellion face à ces campagnes de prévention stigmatisantes.

2. La prévention en orthophonie

La prévention est une mission importante des orthophonistes. Le décret de compétence des orthophonistes stipule que « la rééducation orthophonique est accompagnée, en tant que de besoin, de conseils appropriés à l'entourage proche du patient. L'orthophoniste peut proposer des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage, les organiser ou y participer. Il peut participer à des actions concernant la formation initiale et continue des orthophonistes et éventuellement d'autres professionnels » (Guigou et al. 2002). Les orthophonistes sont donc amenés à proposer des actions de prévention dans le domaine de la communication. Ils interviennent au niveau des trois stades définis par l'OMS.

Au niveau de la prévention primaire, les orthophonistes réalisent des actions d'information et de formation. Elles peuvent s'adresser aux patients, mais aussi à tous les

acteurs qui s'occupent de lui. Il est donc possible de s'adresser aux parents, aux aidants, ou à d'autres professionnels. Les actions abordent des sujets comme l'éducation sanitaire qui s'adresse directement au patient, ou la guidance parentale.

Au stade secondaire de prévention, les orthophonistes sont habilités à effectuer des dépistages dans de nombreux domaines (voix, parole, langage oral et écrit). Dans le cas de la prévention des troubles du langage chez l'enfant, le but est de repérer les troubles le plus tôt possible pour mettre en place rapidement des mesures adaptées. Cette remédiation peut ainsi permettre de favoriser un développement optimal des capacités de l'enfant.

La prévention tertiaire est la plus pratiquée par les orthophonistes (Commission préventive du CPLOL, 2000). Mais les niveaux primaire et secondaire de prévention se développent. La prévention tertiaire se manifeste lors des actions thérapeutiques de rééducation. Elle permet d'éviter que d'autres problèmes n'interfèrent pour augmenter le trouble.

2.1. Information des patients et des professionnels

Le rôle de l'orthophoniste est d'informer le patient qui souffre d'un trouble de la communication et du langage ainsi que son entourage. Il peut fournir des explications sur les difficultés rencontrées, leur cause et leur évolution. Ces explications permettent au patient de mieux gérer son trouble au quotidien, mais également aux aidants de le soutenir de la manière la plus efficace. Il existe ainsi un lien entre la rééducation et la vie du patient en dehors des séances. Le message de prévention peut être transmis de manière individuelle ou lors de séances collectives. Il est également possible de créer des supports pour diffuser l'information : livret, affiche, vidéo, site Internet, etc.

Les informations s'adressent également aux professionnels de santé (Kremer et Lederlé, 2012 : 85). Il est important d'informer les médecins traitants ou les médecins de PMI sur le développement du langage chez l'enfant, les troubles possibles. Ces informations faciliteront la tâche des médecins pour savoir quand recommander un bilan orthophonique

pour un patient. D'autres acteurs comme le personnel du secteur paramédical, de la petite enfance, ou les enseignants peuvent être intéressés. Les informations données permettent de comprendre les troubles et leurs conséquences, ce qui aide à mettre en place des moyens de compensation.

2.2. Formation des professionnels

La mission de prévention des orthophonistes est aussi de participer à des actions de formation des médecins, de spécialistes divers, des enseignants et des pédagogues, des travailleurs sociaux (Kremer et Lederlé, 2012 : 86). Cette formation est importante lors de la formation initiale des professionnels, mais aussi lors de leur formation continue. Les orthophonistes peuvent expliquer en quoi consiste la profession et leur transmettre des connaissances spécifiques pour mieux comprendre les troubles chez les personnes. Des informations pour favoriser le dépistage peuvent être transmises (Commission préventive du CPLOL, 2000). Les orthophonistes doivent également être formés à ces questions de prévention (Guigou et al. 2002). Ils doivent avoir conscience des thèmes à aborder, avoir connaissance des outils disponibles, et savoir comment traiter le sujet.

2.3. Dépistage

Le dépistage permet de mettre en évidence un trouble le plus tôt possible. Il permet de différencier un simple retard d'un trouble qui va perdurer et se structurer sur la durée. (Kremer et Lederlé, 2012 : 87). Si le dépistage met en évidence un risque de trouble qui pourrait créer un déficit, le médecin prescrit un bilan orthophonique pour confirmer cette hypothèse. Il est ensuite possible de mettre en place une prise en charge précoce la plus efficace possible pour réduire les impacts sur le développement de l'enfant. Le repérage s'effectue grâce à des outils simples, rapides et fiables, créés par des orthophonistes pour les autres professionnels comme les médecins et les puéricultrices de la Protection Maternelle Infantile (PMI) ou les enseignants.

Les orthophonistes effectuent des dépistages individuels lors des séances, mais d'autres professionnels réalisent des dépistages collectifs sur toute une tranche d'âge. Le partenariat créé entre le service de PMI et les orthophonistes est par exemple très important dans la prévention des troubles du langage. Le rôle de la PMI est de proposer des examens de santé réglementaires, mais aussi de garantir l'accès à des services de prévention gratuits et ouverts aux personnes de tout milieu social (Suesser et Colombo, 2015 : 7). La PMI considère la santé de manière globale et allie le somatique, le psychique et le social pour favoriser le bon développement des individus.

Les professionnels de PMI utilisent l'ERTL4 qui est un test de dépistage créé par des orthophonistes. Cet outil permet de dépister les troubles du langage à l'âge de quatre ans. Dialogoris répond aux demandes des professionnels de PMI pour apporter des éléments théoriques, des notions d'observation, et des points de repères pour favoriser la promotion, la prévention, la guidance parentale. Des informations pour orienter au mieux vers des professionnels sont également disponibles (Suesser et Colombo, 2015 : 10-11). L'appropriation de l'outil demande une formation et elle est intégrée au plan de formation des professionnels de PMI. Les orthophonistes doivent également se former à leur version dédiée car les enfants sont orientés de plus en plus tôt, ce qui permet d'avoir une prise en charge plus efficace.

2.4. Prévention dans le cadre de la prise en charge de patients

Lors de la prise en charge d'un patient, le rôle de l'orthophoniste est d'éviter que le retard ou le trouble ne soit amplifié par des problèmes secondaires (Commission préventive du CPLOL, 2000). L'orthophoniste peut par exemple donner des conseils au patient et à son entourage pour l'accompagner au mieux dans sa vie quotidienne. Le livret « Objectif langage » réalisé par les membres de l'association de prévention en Orthophonie de Meurthe-et-Moselle (APOMM) donne des informations pour accompagner les parents dans une famille bilingue. Ou encore, des conseils sont donnés pour éviter les problèmes liés à la succion prolongée de la tétine ou du pouce. La prévention sur les risques des écrans peut intervenir dans ce cadre. En effet, une utilisation inadéquate des écrans peut renforcer un retard de

langage ou des troubles logico-mathématiques. Les orthophonistes peuvent aussi orienter les patients vers d'autres professionnels pour un accompagnement thérapeutique plus complet.

2.5. Les outils de la prévention

Les orthophonistes s'appuient généralement sur des outils créés par les professionnels eux-mêmes. Il existe des plaquettes de prévention, des livrets d'information, des affiches, des vidéos, des sites Internet, etc. Des congrès sont organisés qui rassemblent des orthophonistes mais aussi d'autres professionnels de santé, de la sphère paramédicale ou de l'éducation. Des journées nationales sont organisées chaque année pour mettre en avant une pathologie précise et les moyens d'action, comme la journée nationale de l'audition. Des plans d'action nationaux sont mis en place régulièrement pour améliorer la formation des professionnels et favoriser l'information des personnes concernées.

3. La prévention des risques liés aux écrans

La prévention des risques liés aux écrans est une thématique importante dans la société actuelle. L'omniprésence des écrans renforce le besoin d'information de la population. Des campagnes de prévention à l'échelle nationale, mais aussi au niveau local, sont mises en place chaque année.

3.1. Le rôle du CSA

Le CSA (Conseil Supérieur de l'Audiovisuel) met en place chaque année des campagnes de prévention liées aux risques de l'exposition des jeunes enfants aux écrans. C'est le cas de la campagne « La télévision n'est pas toujours un jeu d'enfant » qui a pour but de sensibiliser les parents à la question des images inadaptées à l'âge de leurs enfants. Elle est constituée de spots publicitaires à la télévision et à la radio. Cette campagne insiste sur la

nécessité de parler des images qui ont pu choquer les enfants.

Le CSA définit également une signalétique pour la jeunesse. Un pictogramme rond et blanc, avec un nombre inscrit à l'intérieur, indique l'âge minimal conseillé pour regarder l'émission diffusée (10, 12, 16 ou 18 ans).

De plus le CSA a adopté, lors de la délibération n° 2008-85 du 22 juillet 2008, l'interdiction pour les chaînes françaises de cibler explicitement les moins de 3 ans. Le CSA ne peut légiférer que sur les chaînes françaises. Les diffuseurs émettant depuis d'autres pays doivent cependant inscrire de manière lisible régulièrement à l'écran la mention : « Regarder la télévision peut freiner le développement des enfants de moins de 3 ans, même lorsqu'il s'agit de chaînes qui s'adressent spécifiquement à eux ».

Sur les documents promotionnels, les chaînes doivent également porter la mention « Regarder la télévision, y compris les chaînes présentées comme spécifiquement conçues pour les enfants de moins de 3 ans, peut entraîner chez ces derniers des troubles du développement tels que passivité, retards de langage, agitation, troubles du sommeil, troubles de la concentration et dépendance aux écrans » (Boyon, 2008).

3.2. Les repères pour les parents

3.2.1. La règle des 3-6-9-12

Serge Tisseron a élaboré une règle simple pour guider les parents. Il se propose de donner des « repères pour savoir à quel âge et comment introduire les différents écrans dans la vie de nos enfants » (Tisseron, 2013 : 7). Le but recherché est de donner des conseils les plus clairs possibles aux parents pour une utilisation raisonnée des écrans. Une affiche a été créée qui reprend les informations les plus importantes. Elle explique très brièvement ce dont les enfants ont besoin à chaque tranche d'âge pour leur développement, et donne des conseils

pour l'utilisation des écrans dans la vie quotidienne de l'enfant.

S. Tisseron préconise d'éviter tout écran avant 3 ans, même si l'enfant ne les regarde pas. Il est préférable de favoriser les histoires. Entre 3 ans et 6 ans, le temps consacré aux écrans doit être limité, et ne jamais être situé pendant les repas ou dans la chambre. De 6 ans à 9 ans, il est important de parler de ce que voit l'enfant à l'écran. Le temps doit toujours être limité. De 9 ans à 12 ans, il est nécessaire de parler avec l'enfant pour établir le temps consacré aux écrans et à Internet. Après 12 ans, l'enfant peut aller sur Internet seul, mais en respectant un temps défini.

3.2.2. Les 4 pas

Ces recommandations s'inspirent de celles proposées par l'Académie Américaine de Pédiatrie (2013). Les professionnels qui ont élaboré ces mesures constatent les effets négatifs d'une surexposition aux écrans chez les enfants et pensent qu'il s'agit d'un problème de santé publique (Deschamps et al., 2014). Les recommandations sont les suivantes :

- pas d'écran le matin,
- pas d'écran durant les repas familiaux,
- pas d'écran ni de connexion internet dans la chambre de l'enfant,
- pas d'écran avant le sommeil.

De plus, la psychologue Sabine Duflo recommande lors de ses conférences d'éloigner les enfants des écrans avant deux ans. Et, après trois ans, il est important de limiter le temps d'exposition à une ou deux heures par jour au maximum. Enfin elle conseille de respecter les limites d'âge recommandées pour chaque programme.

3.3. Semaine sans écrans

De nombreuses écoles mettent en place une fois dans l'année des semaines sans écrans. Elles ont pour but de faire réfléchir les enfants et les parents sur l'utilisation des écrans. En effet les enfants doivent, l'espace d'une semaine, changer leurs habitudes pour leurs activités. Selon les participants, le temps disponible pour des activités manuelles ou simplement pour échanger entre les membres de la famille est bien plus important.

Ce défi sans écrans peut être effectué dans le cadre des « 10 jours pour voir autrement ». Cette initiative, née en 2008, était considérée comme la première action de ce type à l'échelle européenne. Elle propose aux enfants de disputer un match contre des « grands champions professionnels », les écrans. Chaque plage horaire sans écran permet de marquer des points individuellement et collectivement. Depuis 2008, elle a été menée dans 64 écoles en France.

3.4. La prévention des risques liés aux écrans par les orthophonistes

Les orthophonistes ont un rôle à jouer dans la prévention des risques liés aux écrans. En effet, de nombreux patients des orthophonistes sont atteints de troubles d'attention ou de retard de langage. Ce troubles peuvent être entretenus ou majorés par l'utilisation trop importante des écrans. En effet, les études montrent que les écrans diminuent la capacité d'attention des enfants (Desmurget, 2011 : 110). Dans le cas d'un retard de langage, le temps passé devant un écran n'est pas propice aux échanges verbaux entre les membres de la famille et ne permet pas de favoriser un bon développement du langage de l'enfant (Zimmerman 2007, cité par Desmurget, 2011a : 30). Des troubles logico-mathématiques peuvent aussi être entretenus par le manque de manipulation et d'actions concrètes des mains de l'enfant. Il peut souffrir d'un manque d'expérience et d'exploration du monde qui l'entoure (Desmurget, 2011 : 112).

Les orthophonistes ont souvent l'impression que le temps passé par les enfants devant les écrans est en augmentation actuellement. (Cheval, 2014 : 61). C'est pourquoi ils proposent souvent d'informer les patients et leur famille sur les risques encourus par l'utilisation trop importante des écrans. De nombreux professionnels organisent des séances dédiées à l'information sur le sujet. Il est possible d'organiser ces séances en groupe ou en séance individuelle. Le but est de sensibiliser les personnes sur le sujet pour indiquer quels sont les risques encourus. Ensuite l'important est de faire comprendre que des changements sont possibles pour améliorer les comportements face aux écrans. Les changements proposés peuvent être progressifs et sont plus efficaces s'ils sont adaptés en fonction des besoins des patients.

II. Les écrans

Les nouvelles technologies permettent une ouverture sur le monde facilitée et permet à chacun d'avoir accès à des ressources jusqu'alors inaccessibles. Mais l'utilisation qui est faite des différents écrans par les jeunes enfants doit faire l'objet d'une réflexion car une utilisation inadéquate de ces médias n'est pas sans conséquences sur leur développement. À chaque âge du développement correspondent des besoins spécifiques. Il est important de connaître les rapports qu'entretiennent les enfants avec les écrans et les éléments nécessaires pour leur bon développement cognitif et langagier. Ces connaissances permettront de comprendre les répercussions possibles sur un être en développement.

1. Les écrans dans le quotidien de l'enfant

Aujourd'hui la télévision équipe près de 100 % des ménages dans les pays développés. Plusieurs télévisions sont souvent présentes dans le foyer (Desmurget, 2011 : 39). À cela il faut ajouter les autres écrans qui se sont récemment démocratisés. En effet, les ordinateurs, tablettes et smartphones sont de plus en plus nombreux. Les foyers possèdent en moyenne 6,4 écrans (Conseil Supérieur de l'Audiovisuel, 2016). Ces nouveaux médias permettent, entre

autres, de regarder la télévision. Le temps passé devant la télévision en France pour les plus de quatre ans est stable, autour de 3 h 40 par jour et par habitant (Médiamétrie 2016b). La télévision est toujours le média privilégié des Français. À ce temps passé devant la télévision, il faut ajouter en moyenne 15 minutes consacrées à regarder des émissions en streaming ou en replay, ce qui représente 7 % de la consommation télévisuelle (Médiamétrie, 2016d).

1.1. La place de la télévision

Grâce à la multiplication de ces écrans, il arrive fréquemment que chaque pièce de la maison soit équipée d'un moyen de regarder la télévision. Très souvent, tous les membres de la famille la regardent. Les enfants et les bébés très jeunes passent de nombreuses heures devant les écrans. À trois mois environ, près de 40 % des bébés regardent régulièrement la télévision, des DVD ou des vidéos. De plus 90 % des enfants de deux ans sont exposés aux écrans. Ils regardent la télévision en moyenne 1 h 30 par jour (Zimmerman et al., 2007). Le fait de consacrer beaucoup de temps à la télévision diminue le temps disponible pour jouer, expérimenter, lire, etc.

La télévision est souvent allumée en permanence selon de nombreux témoignages (Desmurget, 2011 : 103). Elle n'est pas forcément regardée en continu, mais elle a la fonction de créer une présence. Le rythme de la journée est également prévu en fonction de la télévision. Les programmes définissent l'heure de lever et de coucher, l'heure des repas et le temps des devoirs (Desmurget, 2011 : 39). Les assistantes maternelles peuvent constater au sein des foyers si la télévision prend une place trop importante et apporter des informations aux familles.

1.2. L'utilisation des écrans par les enfants

Il est difficile parfois de savoir quel usage en est réellement fait par les enfants. Ils sont souvent seuls devant la télévision. Les enfants de 2 à 6 ans passent 19 % du temps devant les écrans accompagnés d'un parent. Pour les enfants de 8 à 13 ans, les parents accompagnent

pendant 6 % du temps, et 2 % du temps pour les 14-18 ans (Desmurget, 2011 : 52). Lorsqu'ils ont accès à un écran dans leur chambre, il est très ardu de savoir quel est le temps effectif passé devant l'écran et de quelle manière ils l'utilisent (Desmurget, 2011 : 51-52). Les parents n'ont donc pas toujours connaissance des programmes regardés par leurs enfants.

En 2015, les jeunes européens regardent la télévision 1 heure 59 minutes par jour en moyenne. De plus les enfants retrouvent leurs programmes favoris sur Internet. 93 % des enfants de 4 à 14 ans utilisent Internet régulièrement (Médiamétrie, 2016e). Ils pratiquent en moyenne douze activités connectées différentes par mois.

Il est pourtant primordial d'adapter les programmes regardés aux besoins des enfants. Le temps passé devant l'écran et le contenu du programme sont à définir en fonction de l'âge développemental de l'enfant.

2. Le développement de l'enfant

Pour comprendre l'implication des écrans au niveau du développement de l'enfant, il est nécessaire de s'intéresser à leurs besoins depuis la petite enfance. Les conditions nécessaires doivent être rassemblées pour favoriser un développement harmonieux de leur langage et de leurs capacités cognitives.

2.1. Le développement cognitif

À sa naissance, l'enfant est totalement dépendant de ses proches. Les personnes de son entourage vont répondre à ses besoins et le sécuriser. Le bébé va ainsi pouvoir explorer progressivement son environnement. L'intelligence de l'enfant est sensori-motrice (Laval, 2007). L'enfant explore les propriétés des objets qui l'entourent par l'utilisation de ses sens. Il construit ainsi ses premières représentations du monde. L'entourage de l'enfant joue ici un rôle déterminant. Le développement de l'enfant est favorisé par l'accompagnement et l'étaiyage

des adultes. L'interaction mise en place motive l'enfant car s'il ne reçoit pas de réponses, d'encouragements, d'émerveillements liés à ses actions, il risque de d'arrêter ses expériences et de se désintéresser de son environnement (Spitz, 1993).

La notion de zone proximale de développement est ici importante. C'est « la distance entre ce que l'enfant peut accomplir seul lors de la résolution d'un problème et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'autrui » (Vygotsky, 1978, cité par Siegler, 2010 : 26). Face à une situation nouvelle, l'enfant va s'interroger et chercher une solution. L'adulte peut le guider dans l'organisation de ses conduites pour faire émerger une réponse. Pour favoriser les apprentissages, il est important qu'un adulte tienne le rôle d'interlocuteur et qu'il s'adapte aux capacités de l'enfant. Les écrans ne peuvent pas remplir ce rôle efficacement. Les dessins animés qui proposent des interactions avec les enfants ne peuvent pas non plus s'adapter aux besoins de chaque enfant.

2.1.1. La manipulation, le travail des mains

L'enfant est en interaction constante avec l'environnement. Grâce à ces interactions il va développer ses connaissances sur le monde (Tourette et Guidetti, 2010 : 18). Il exerce sa motricité fine et globale. Il va ainsi gagner en dextérité et il intègre de mieux en mieux son schéma corporel. Mais il découvre aussi le monde en exerçant ses cinq sens. Par la manipulation des objets à sa portée, il va extraire leurs propriétés comme le poids, la taille, la sensation au toucher. De plus il va avoir besoin de manipuler pour appréhender la complexité du monde qui l'entoure. Les actions que l'enfant effectue sur les objets comme lancer, faire rouler, verser, etc., lui permettent de découvrir d'autres propriétés des objets, mais aussi que ses actions ont des effets et des résultats. Il va ensuite répéter ces actions ou les modifier légèrement pour extraire de nouvelles propriétés que les objets entretiennent entre eux. L'enfant s'apercevra que les effets de ses actions produisent toujours le même résultat, ce qui lui permet de construire des certitudes. Il sera ensuite capable de résoudre ses problèmes avec ce qu'il a compris de son travail avec ses mains. (Morel, 2003). L'enfant acquiert de plus en plus d'informations sur lui-même, sur son environnement et sur les relations qu'il entretient avec le monde.

Il est nécessaire à l'enfant d'être actif et de réaliser un travail avec ses mains pour développer sa pensée. Les dessins animés interactifs promettent de faire apprendre l'enfant, mais ils ne peuvent recréer les conditions d'actions effectives sur les objets. L'enfant est toujours spectateur et ne peut apprendre de cette manière dans les premières années de sa vie.

2.1.2. L'imitation

L'imitation est définie comme une « conduite consistant à contrefaire le comportement de quelqu'un ou d'un objet » (Brin et al, 2011 : 133). Ce comportement visible chez le jeune enfant n'est pas anodin et lui permet de favoriser son développement communicatif et l'appropriation des connaissances (Tourrette et Guidetti, 2010 : 20). L'enfant imite ce qu'il connaît. Ces imitations sont peu fréquentes au début, puis deviennent systématiques et intentionnelles (Brin et al., 2011 : 133). Les imitations vont ensuite devenir différées. L'enfant n'imité plus seulement les comportements qu'il vient de voir, ce qui montre qu'il acquiert de nouvelles capacités de représentation mentale. Le bébé imite les sons ou les comportements des personnes de son entourage et, à leur tour, ces personnes vont également pouvoir imiter l'enfant. Des tours de rôle peuvent maintenant s'instaurer pour maintenir les échanges. Des évolutions adaptées au niveau de l'enfant peuvent lui être proposées pour l'aider à progresser. Ces variations sont nécessaires pour le développement intellectuel de l'enfant dans les meilleures conditions.

C'est la raison pour laquelle les écrans ne favorisent pas les apprentissages des jeunes enfants par imitation. Ils ne peuvent proposer des situations de tour de rôle prolongées. Les dessins animés interactifs proposent seulement une interaction à un tour de parole. Cette situation est très limitée et ne reflète pas l'utilisation habituelle du langage du jeune enfant.

2.1.3. Le jeu

Le temps consacré par le jeune enfant au jeu est très important. De nombreux jeux se succèdent les uns aux autres. Les anciens jeux ne disparaissent pas totalement pour autant. Ces jeux sont tout d'abord centrés sur le corps même de l'enfant et les objets qu'il est capable de manipuler. Sa maturation lors de son développement va lui permettre de commencer les jeux de faire semblant. Il devient capable de reproduire des scènes. Par la suite il va détourner des objets de leur fonction première et il va accéder au jeu symbolique. À terme il sera capable d'aborder les jeux de règle (Piaget, 1945 cité par Tourette et Guidetti, 2010 : 144-145). Lors de ses jeux, l'enfant va se poser beaucoup de questions et de problèmes. Il va effectuer des essais, des anticipations et il va analyser les résultats de ses actions. Ces activités vont lui permettre de structurer sa pensée. En effet il va dégager de nouvelles lois sur le monde, de nouveaux concepts et de nouvelles certitudes. Le jeu permet aussi un apprentissage social. L'enfant joue d'abord tout seul et devient progressivement capable de créer des situations duelles, et enfin des jeux en groupe.

Lorsque les enfants s'ennuient, ils ont souvent le réflexe de se divertir grâce aux écrans. Pourtant l'ennui est source de désir, de créativité et de pensée (Desmurget, 2011 : 33). Quand un enfant s'ennuie, les aires cérébrales impliquées dans les processus de raisonnement projectifs et de résolution de problèmes s'activent. Ce temps n'est donc pas perdu par l'enfant car il peut ainsi réfléchir et créer des occupations lui-même. À l'inverse, les enfants qui n'ont pas l'habitude de s'ennuyer sont parfois incapables de trouver des occupations par eux-mêmes.

2.2. Le langage

2.2.1. Émergence du langage

Dès sa naissance l'enfant est capable de communiquer. Il est tout d'abord capable de se rendre compte si des personnes interagissent avec lui. Il peut répondre par une

communication non verbale. Il va orienter son corps ou son regard vers sa source d'intérêt ou la personne qui entre en communication avec lui. Il n'est pas capable d'émettre les sons articulés de la langue, mais il va pousser des cris qui vont être interprétés par son entourage. Ce sont les personnes qui s'occupent de l'enfant qui vont donner du sens aux cris, et le bébé va s'en rendre compte. L'enfant comprend que son action entraîne une réponse de l'entourage. Il peut ainsi communiquer et obtenir ce dont il a besoin. Il va progressivement différencier ses productions en fonction du but qu'il veut atteindre. Ce sont les réponses des parents qui vont installer le bébé dans une communication à part entière.

Les personnes de son entourage vont alors utiliser un vocabulaire adapté et une intonation particulière pour s'adresser à l'enfant. Cette adaptation rejoint le concept de zone proximale de développement. Les parents adaptent également la complexité syntaxique aux capacités de compréhension et de production de l'enfant. Les phrases proposées seront de plus en plus complexes au fur et à mesure du développement de l'enfant qui va progresser en interaction avec autrui.

Un écran allumé dans une pièce a tendance à attirer l'attention des personnes présentes. Les échanges verbaux diminuent fortement dans ces situations et il arrive fréquemment que les enfants ne reçoivent pas suffisamment de sollicitations de l'entourage pour communiquer. L'absence d'interactions ne permet pas de favoriser le développement du langage de l'enfant. Certains dessins animés dits « interactifs » comme *Dora l'exploratrice* posent des questions aux enfants pour les faire réagir. Mais ces programmes ne peuvent s'adapter aux réponses et au niveau de développement des enfants et ne proposent qu'un simulacre d'interaction.

L'étude de la linguistique et de la pragmatique du langage permet d'apporter des éléments pour comprendre en quoi les écrans et les dessins animés interactifs ne peuvent donner de bons modèles langagiers aux enfants.

2.2.2. Le signe linguistique

Le signe linguistique est formé d'une image acoustique, le signifiant, et d'un concept,

le signifié (Saussure, 1964). Dès le plus jeune âge, l'enfant est capable d'associer une signification à un son. Le bruit d'une porte proche de lui, le signifiant, peut être associée à l'arrivée de ses parents, le signifié. Il sera ensuite capable de définir des indices de plus en plus complexes.

Lorsque l'enfant devient capable de produire des mots, il sera tout d'abord capable d'appréhender le signifiant et le référent qui y est associé. Le référent représente un fragment de la réalité. Les éléments sont à ce stade indissociables, c'est-à-dire qu'un même signifiant aura un seul référent pour l'enfant. En grandissant, l'enfant devient capable de comprendre qu'un même signifiant peut désigner plusieurs concepts en fonction du contexte. Le signe linguistique est donc plus complexe qu'un simple lien signifiant-signifié. Il intègre une composante d'abstraction et donc de représentation mentale.

Les émissions de télévision, et particulièrement les programmes de jeunesse, mettent rarement en place des situations qui expriment un lien plus évolué que le simple lien signifiant-référent. L'enfant est encouragé à utiliser un langage essentiellement descriptif, de situation. Le modèle proposé ne favorise pas l'utilisation du langage d'évocation qui permet de parler de quelque chose qui n'est pas visible, avec une certaine mise à distance.

2.2.3. Actes de langage

Un acte de langage, ou acte de parole, est un moyen mis en œuvre par un locuteur pour agir sur son environnement par ses mots (Austin, 1962). Le locuteur cherche par exemple à informer, demander, convaincre, promettre, etc. Lorsqu'une phrase est prononcée, trois actes simultanés s'accomplissent :

- **un acte locutoire** : le locuteur combine des sons pour créer des mots qui sont organisés selon les règles syntaxiques de la langue. Cet acte est accompli dès lors qu'une phrase est évoquée et indépendamment du sens communiqué.
- **un acte illocutoire** : la phrase transforme les rapports entre le locuteur et le récepteur.

Il est possible d'accomplir l'acte de promettre en s'adressant à quelqu'un par la phrase « Je promets... ». Cet acte est accompli en disant quelque chose et à cause de la signification de ce qui est dit.

- **un acte perlocutoire** : l'énonciation vise des effets plus lointains. L'acte n'est pas accompli par ce qui est dit, mais par les conséquences que cette phrase va entraîner.

Les actes de langage peuvent être constatifs, c'est-à-dire qu'ils s'attachent à décrire la réalité. Mais ils peuvent aussi être performatifs et sont capables d'agir sur le monde, ils accomplissent une action. La fonction du langage n'est donc pas simplement de décrire le monde ou les objets de l'environnement. Dans cette conception du langage, les énoncés sont soit vrais ou faux. Mais les actes de langage agissent de surcroît sur la réalité. Il est possible de considérer qu'ils ne sont ni vrais ni faux, mais qu'ils sont réussis ou non.

Certains dessins animés proposent une interactivité avec le spectateur. Les personnages posent des questions et les enfants doivent répondre. Cet échange n'est possible qu'une fois et il est à sens unique, car l'enfant ne peut agir sur son interlocuteur. C'est donc une situation d'échange artificielle où seulement l'un des interlocuteurs peut entrer en interaction avec l'autre. Aucun réajustement n'est possible et les échanges échouent très facilement. Cette tendance est renforcée si l'enfant n'est pas très intéressé par l'émission, ou si une incompréhension lui fait produire une réponse non attendue.

L'enfant a besoin de réaliser des échanges en situation réelle avec les personnes de son entourage.

2.2.4. Schéma narratif

Pour Bermejo Berros, il existe des schémas ou une grammaire textuelle qui permet de comprendre les narrations. Ces schémas se composent d'un début, un développement et une fin. Chaque étape peut être déclinée en cheminement vers un objectif, une tentative ou un résultat final. Les récits présentent des caractéristiques communes. Ils contiennent des

segmentations, c'est-à-dire que les différentes parties possèdent chacune une certaine autonomie. L'ordre des événements suit une temporalisation. Le plus souvent les événements suivent un ordre canonique. Enfin, les différents événements du récit sont soumis à une hiérarchisation. Les événements secondaires sont dépendants des principaux.

Au début d'un récit, un événement affecte le personnage. Cet événement produit une transformation de la situation de départ (Bermejo Berros, 2007 : chap. 3 p. 3). Certaines transformations se produisent tout au long de l'histoire, c'est pourquoi les événements s'enchaînent entre eux. Un processus d'intégration configurationnelle entre en jeu. Tous les événements de l'histoire dépendent d'une structure générale qui est l'intrigue.

Dans tout récit, une causalité narrative existe. Les événements s'enchaînent, mais pas seulement en suivant une chronologie et un ordre causal. Un ordre motivationnel lié aux intentions des personnages influe sur la narration. Un élément important d'un récit est sa situation finale configurante. Elle met un point final à l'intrigue et une transformation en lien avec le personnage principal s'est produite.

Les enfants sont capables de produire des narrations plus ou moins complexes dès leur plus jeune âge. Environ à l'âge de 15 mois, la pensée narrative de l'enfant se développe. C'est cette pensée narrative qui va permettre à l'enfant de comprendre les récits, et notamment les récits audio-visuels (Bermejo Berros, 2007 : chap. 3 p. 22).

Les récits exposés dans le dessin animé Dora l'exploratrice ne possèdent pas les caractéristiques habituelles des récits. Les événements ne s'enchaînent pas selon un lien causal, mais uniquement temporel. L'intrigue ne possède pas d'éléments indispensables à l'histoire. Tous les événements sont indépendants et potentiellement supprimables. Bermejo Berros met en garde contre les émissions qui peuvent être « dénarrativisantes ». Un enfant qui ne serait habitué qu'à ce genre de récit pourrait être en difficulté pour organiser correctement le contenu d'un récit habituel et il n'est pas poussé à construire ses structures narratives qui sont pourtant en formation. Le risque est de favoriser une pensée contiguë par

analogie. Ces enfants peuvent adopter un mode de pensée inscrit dans l'immédiateté (Bermejo Berros, 2007 : chap. 7 p. 21).

3. Les effets des écrans

Lorsqu'un écran est allumé dans une pièce, les interactions entre les individus et notamment entre les adultes et les enfants, sont réduites quantitativement et qualitativement. (Anderson et Pempek, 2005, Kirkorian et al., 2009). Le même phénomène est observable avec l'utilisation d'un smartphone ou d'une tablette. Les individus sont moins disposés à écouter et à interagir avec les personnes qui les entourent. La télévision est le média le plus étudié, mais des effets négatifs sont constatés avec tous les écrans (Harlé et Desmurget, 2012).

Actuellement, la plupart des élèves passe en moyenne plus de temps devant les écrans que devant leur enseignant : 956 heures contre 864 par an (Desmurget, 2011 : 40). Ce temps consacré à regarder des émissions peut devenir très chronophage et laisser peu de temps pour d'autres activités. Une surexposition aux écrans n'est pas sans risque sur le développement de l'enfant.

3.1. Impacts sur le développement cognitif de l'enfant

L'attention d'un enfant entre 1 et 3 ans est souvent attirée lorsque la télévision est allumée en arrière-plan. Même s'il la regarde peu, il changera plus souvent de jouet et prolongera moins ses expériences sur les objets. Très vite, ses expérimentations seront moins développées que celles d'un enfant qui n'est pas distrait par la télévision (Desmurget, 2011 : 112).

Ces modifications dans les pratiques de l'enfant augmentent le risque de retard cognitif à long terme. En effet, la manipulation est une activité essentielle dans le développement de

l'intelligence chez l'enfant. C'est par la manipulation que l'enfant va expérimenter les propriétés des objets. Il va ainsi se créer des repères spatiaux et temporels articulés sur le monde réel.

Le temps passé devant la télévision diminue le temps disponible pour des activités qui stimulent l'imagination et la créativité. Les enfants gros consommateurs de télévision produisent des histoires moins riches, moins inattendues et plus faibles lexicalement que des enfants qui ne regardent pas la télévision. Leurs dessins sont moins élaborés (Desmurget, 2011 : 134-136).

L'utilisation excessive d'Internet et des réseaux sociaux peuvent avoir un effet de régression intellectuelle ou de « démence digitale » (Spitzer cité par Hänsel, 2012). Les personnes qui communiquent principalement sur Internet auraient plus de mal à produire des énoncés longs. Les informations échangées sont brèves et remplacent parfois les contacts humains. Les capacités de réflexion sur le long terme sont amoindries.

3.2. Impact sur le langage oral

Il est vrai que les enfants peuvent apprendre quelques mots en regardant et en écoutant la télévision. Mais, selon Michel Desmurget, la télévision provoque un « déficit vidéo » : la stimulation de l'enfant par la télévision lui permet d'augmenter ses connaissances sur le monde ou de maîtriser certains éléments lexicaux. Mais ces apprentissages seront toujours moindres par rapport à ceux réalisés en situation réelle d'échange, de manipulation et d'expérimentation. Un enfant qui enrichit son lexique seulement devant la télévision a toutes les chances de prendre du retard par rapport à un enfant qui échange avec d'autres personnes. Pour un enfant entre 8 et 13 mois, chaque heure quotidienne de vidéos dites « adaptées aux enfants » de cet âge aboutissent à un appauvrissement du lexique de 10 %. (Zimmerman 2007, cité par Desmurget, 2011a : 30). Les programmes éducatifs ne permettent pas non plus aux enfants d'apprendre plus de mots qu'avec les personnes de leur entourage (Kremar et al., 2007, DeLoache et al., 2010). En Allemagne en 2012, près de 10 % des enfants ont été diagnostiqués souffrants de retard de langage (Spitzer cité par Hänsel, 2012).

Pour un enfant de 2 à 4 ans, deux heures quotidiennes de télévision (soit la consommation moyenne à cet âge) triple la probabilité de l'apparition d'un retard de développement du langage. Pour un enfant exposé quotidiennement avant un an le risque est multiplié par 6 (Chonchaiya et Pruksananonda, 2008). L'augmentation de ce risque vient de la diminution drastique des échanges verbaux dans la famille. Cette diminution est inévitable lorsqu'un écran est allumé dans la pièce. En moyenne en France, la télévision est allumée 6 heures par jour, ce qui occasionnerait un déficit de 40 % des échanges verbaux.

De plus, l'exposition aux écrans non interactifs augmente le risque de voir l'enfant adopter une attitude passive face au monde. Parfois les enfants se posent des questions lorsqu'ils regardent la télévision, mais la diminution des échanges observée les habitue à ne pas initier l'échange. Face à cette absence de réponses appropriées, ils s'habituent à attendre que l'échange verbal soit déclenché par des stimuli extérieurs. Ce phénomène est renforcé si l'enfant est seul devant l'écran.

3.3. Impacts sur l'attention

Il est parfois tentant de placer les enfants devant la télévision pour baisser leur agitation. Mais la télévision crée des stimulations excessives et crée une forte excitation interne chez les enfants avant trois ans. Cette excitation aura tendance à s'exprimer dès que l'écran sera de nouveau éteint (Tisseron, 2015 : 106).

La capacité de stimulation des écrans est très importante. L'intensité et la rapidité des stimuli lumineux captent forcément l'attention des personnes proches. La télévision sollicite l'attention automatique-exogène (Desmurget, 2011 : 110) c'est-à-dire que c'est l'environnement qui stimule l'individu. Si l'enfant est habitué à ces stimulations, il devient très réactif aux stimuli de l'environnement. Son attention va être attirée par tout mouvement autour de lui. Mais l'attention volontaire-endogène, qui permet de maintenir son attention de manière volontaire et prolongée, par exemple à l'école, n'est pas favorisée par les écrans.

Les enfants qui passent beaucoup de temps devant la télévision ont plus de mal à se concentrer longtemps. Les enfants surexposés aux écrans sont reconnus comme les plus impulsifs et inattentifs en classe par les enseignants. Les enfants ont tendance à vouloir retrouver la sur-stimulation de la télévision et ils sont beaucoup moins intéressés par les activités plus lentes ou qui demandent plus d'efforts attentionnels. Les apprentissages scolaires qui sont progressifs et qui demandent de la persévérance sont souvent délaissés par les enfants. L'exposition à la télévision accroît l'impulsivité comportementale et cognitive des enfants (Desmurget, 2011 : 109). Le « multitasking » qui consiste en l'utilisation de plusieurs médias en même temps pour réaliser différentes activités entraîne la superficialité et l'inefficacité (Spitzer, cité par Hänsel, 2012).

Cette incapacité à maintenir sa concentration peut se traduire par des troubles plus graves. Un enfant de moins de trois ans qui regarde la télévision 1 h par jour a deux fois plus de chances de présenter un trouble de l'attention à l'école primaire. Pour une même consommation, un enfant de primaire aura un risque augmenté de 50 % de développer un trouble de l'attention (Harlé et Desmurget, 2012). Les mêmes résultats sont obtenus pour les jeux vidéos.

3.4. Impacts sur l'affectif

3.4.1. Les émotions

L'émotion est un concept plus difficile à définir qu'il n'y paraît. Il n'existe pas de consensus fort sur sa définition. Pour Ferh et Russell (1984), « Tout le monde sait ce qu'est une émotion jusqu'à ce qu'on lui demande de la définir. » Les émotions ont la particularité d'être idiosyncrasiques. Elles sont propres à chaque individu et seront exprimées de manière personnelle.

La télévision peut déformer la réalité. La reconstitution de l'émotion à l'écran est biaisée car certaines sont privilégiées en fonction du type de programme. Les émissions

destinées à tous les membres de la famille mettent plus souvent en avant des émotions comme la peur ou la colère et des émotions négatives (Weiss et Wilson cité par Bermejo Berros, chap. 2 p. 37).

De plus une étude de Coats et Feldman (1995 citée par Bermejo Berros, 2007 : chap. 2 p. 43) montre que les enfants qui regardent la télévision communiquent mieux les émotions fréquentes comme la joie et la tristesse que celles qui sont moins habituelles comme la contrariété ou la surprise. Les enfants qui ne regardent pas la télévision ne manifestent pas cette différence. Une surexposition aux programmes télévisuels peut donc avoir des répercussions sur le développement émotionnel de l'enfant.

Les conditions d'apprentissage liées aux écrans permettent seulement d'apprendre des expressions par nomenclature (Bermejo Berros, 2007 : chap. 2 p. 40). Les enfants deviennent capables d'étiqueter une émotion sur le visage d'un personnage à l'écran si cette émotion est clairement définie et en fonction de leur âge de développement. Les enfants sont capables d'étiqueter correctement huit émotions clairement définies à l'âge de 13 ans (Knowles et Nixon 1989 cité par Bermejo Berros, 2007 : chap. 2 p. 37). Les plus jeunes sont capables d'évaluer si une émotion est positive ou négative.

Les théories sur les émotions définissent souvent un certain nombre d'émotions principales (joie, tristesse, colère, dégoût, surprise, peur) et des secondaires qui sont des mélanges des premières. La honte serait un mélange de peur et de colère (Eckman, 2003).

L'intérêt de définir des émotions très précises pour la recherche est évident, mais cette délimitation ne rend pas compte de la complexité et des nuances des émotions humaines. Les dessins animés pour enfant semblent postuler qu'il est bon pour l'enfant d'apprendre la nomenclature des émotions. En effet, les expressions des personnages sont souvent réduits à un même dessin en fonction de son état émotionnel. Le personnage malheureux aura toujours le même dessin pour le représenter. Peu de nuances sont présentées aux enfants.

3.4.2. Impacts sur les comportements antisociaux

Les enfants très exposés aux écrans dès l'âge de deux ans ont plus de chances de présenter des comportements antisociaux. Le risque d'être victime d'intimidation est 11 % plus élevé. Il en va de même pour le risque de souffrir de solitude qui est augmenté de 10 %. Le risque d'être agressif est également majoré de 9 % (Pagani et al., 2016). Ces modifications dans les comportements viennent du manque d'interactions sociales vécues par les enfants dans leur petite enfance.

Les images violentes augmentent sensiblement l'agressivité du spectateur. Les comportements agressifs ne sont pas systématiques (Bermejo Berros, 2007 : chap. 2 p. 36), mais ces images ont tendance à nous habituer à la violence, à augmenter notre acceptation et à favoriser les passages à l'acte violents. La violence à la télévision accentue le repli sur soi et renforce notre sentiment de vivre dans un monde hostile et malveillant (Harlé et Desmurget, 2012).

Pour Spitzer (cité par Hänsel, 2012), les médias renforcent les inégalités et ont un effet asocial. L'attachement aux pairs et aux amis peut diminuer. Les réseaux sociaux recèlent de très nombreux échanges échoués liés notamment à l'anonymat des personnes. Certaines personnes utilisent cet anonymat pour mentir, créer de la tension ou de la diffamation. Les personnes victimes peuvent ressentir de la solitude et des syndromes dépressifs sont parfois aggravés. Ce sont des éléments stressants qui pourraient favoriser une diminution des capacités sociales.

3.5. Impacts sur la réussite scolaire

L'impact sur la réussite scolaire est la conséquence de tous les facteurs évoqués précédemment. Le temps disponible pour les devoirs, mais aussi pour la lecture, diminue fortement si les enfants passent de nombreuses heures devant la télévision lorsqu'ils rentrent de l'école ou le week-end (Ennemoser et Schneider, 2007, Wiecha et al., 2001, Koolstra et al., 1997).

Chaque heure de télévision consommée quotidiennement augmente de 43 % le risque de voir l'enfant sortir du système scolaire sans diplôme. Augmenter d'une heure la consommation audiovisuelle d'un adolescent multiplie par deux le risque d'échec scolaire. Diminuer d'une heure produit l'effet inverse. (Harlé et Desmurget, 2012). Les enfants qui jouent aux jeux vidéo passent en moyenne 30 % de temps en moins sur leurs devoirs (Spitzer, cité par Hänsel, 2012).

Les tablettes tactiles ne sont pas adaptées pour les apprentissages des jeunes enfants. Elles ne sollicitent que la vue et l'audition et ne peuvent rendre compte du poids ou de la texture des objets au niveau du toucher. Les apprentissages possibles sur tablette ne semblent pas transférables dans la vie de tous les jours, car ils sont trop différents. De plus, les tablettes assistent beaucoup les enfants (Harlé et Duflo, 2014). Même si le caractère motivant pour les apprentissages est souvent invoqué (Bach et al., 2013), les médias digitaux apparaissent ainsi défavorables aux apprentissages (Spitzer cité par Hänsel, 2012). Pour Spitzer, il est impératif de prouver que les écrans ont des effets positifs avant d'envisager de les utiliser à l'école, ce qui n'est pas le cas actuellement.

3.6. Autres risques sur la santé

La présence d'un écran dans la chambre de l'enfant influe sur la quantité du sommeil, mais aussi sur la qualité. En effet, les adolescents qui se couchent en regardant un écran s'endorment en moyenne 45 minutes plus tard que ceux qui s'endorment sans écran (Harlé et Desmurget, 2012). Il est difficile de se détacher d'un écran le soir et l'excitation visuelle et auditive repousse l'heure d'endormissement, ce qui augmente encore le temps passé devant l'écran. Ces troubles sont renforcés par les écrans numériques qui produisent de la lumière bleue. Cette lumière réduit la production de mélatonine qui est l'hormone qui régule le sommeil et notre rythme biologique (Gringras et al., 2015).

La durée du sommeil diminue donc en fonction du temps passé devant la télévision la journée (Owens et al. 1999, LI et al., 2007, Paavonenn et al., 2006). La qualité du sommeil est

aussi perturbée par la luminosité de l'écran lorsqu'il reste allumé après l'endormissement. Les mêmes résultats sont constatés pour la télévision, les consoles de jeux ou les ordinateurs (Harlé et Desmurget, 2012).

L'exposition à la télévision est corrélée au niveau de tension artérielle chez les enfants de trois à huit ans (Bourcier, 2010). L'augmentation de la surcharge pondérale est également en lien avec le temps passé devant la télévision (Desmurget, 2013 : 192). Le risque est majoré si ce temps est passé à manger en regardant l'écran. Seulement 22 % des enfants de trois à quatre ans respectent les recommandations pour leur âge en terme de temps d'exposition devant les écrans. Ce temps d'inactivité diminue le temps disponible pour que les enfants puissent se dépenser physiquement. 73 % des enfants de 3 à 4 ans et seulement 30 % des enfants de 5 ans font suffisamment de sport par jour selon les recommandations des chercheurs (Guarriguet et al., 2016). Un effet secondaire du surpoids est souvent le retrait social (Spitzer cité par Hänsel, 2012). La surexposition aux écrans peut ainsi créer une spirale vers le bas qui amplifie les problèmes sur la santé.

EXPÉRIMENTATION

I. Début du projet

Ce mémoire s'inscrit dans la continuité du mémoire de Louise Cheval (2014) : *L'enfant face à la télévision : une prévention primaire à inventer en orthophonie ; Expérimentation d'une plaquette comme outil de sensibilisation auprès des orthophonistes et des familles*. Ce mémoire met en évidence que les orthophonistes se sentent concernés par la problématique de la prévention des risques liés aux écrans. Mais peu de professionnels se sentaient assez renseignés pour aborder le sujet. Une plaquette de prévention a été proposée comme support de l'échange avec les familles. Une réflexion commune pouvait alors s'engager et la plaquette servait d'aide-mémoire que les familles gardaient après la discussion. Les témoignages des orthophonistes montrent que des documents supplémentaires pour aider à l'appropriation de la plaquette et trouver le meilleur moyen de la présenter aux familles sont des aides précieuses.

Le projet de ce mémoire est donc de créer un livret d'information qui regroupe des données importantes pour appuyer une discussion avec des patients sur le sujet de la prévention des risques des écrans. Ce livret peut venir compléter la plaquette créée par l'APOMM à l'intention des parents des patients.

Les professionnels se sont également posé des questions sur les « dessins animés interactifs ». Ces dessins animés conservent souvent la confiance des parents, malgré les informations dispensées sur les risques des écrans par les différentes campagnes de prévention. Il a donc été décidé de s'intéresser à ce type de dessin animé pour essayer de formuler des hypothèses sur les risques possibles d'une surexposition à ce type de programmes, en plus des risques liés aux écrans.

L'analyse du dessin animé interactif *Dora l'exploratrice* a donné la possibilité de mener un autre mémoire en parallèle. Le mémoire de Léa Sivel s'intitule *La prévention primaire en orthophonie : Élaboration d'un dispositif original sur les risques des écrans à destination de parents de jeunes enfants et de professionnels de la petite enfance* (Sivel, 2016).

II. Analyse du dessin animé *Dora l'exploratrice*

Les producteurs de dessins animés ont développé un argumentaire pour justifier l'intérêt de leurs programmes auprès des parents. (Le site Internet des producteurs de la série, Nickelodeon junior, propose « d'allier l'éducatif au ludique et de donner les bases de la langue au travers d'expressions courantes ou de l'apprentissage des chiffres et des couleurs » (cité par Passot, 2011 : 11). Les parents évoquent parfois qu'ils se sentent mis sous pression par les médias. Cette pression constitue un danger pour le libre arbitre et la santé psychique des personnes les plus fragiles (Veres, 2015 : 119). Pour les parents, il est donc difficile de résister à un programme qui promet d'occuper, d'instruire et de divertir leur enfant.

Dora l'exploratrice est le dessin animé éducatif le plus connu et le plus regardé par les enfants. Il est également le plus diffusé (sur TF1, Tiji, Nickelodeon France et Dora TV, la chaîne entièrement dédiée à l'exploratrice). Le cœur de cible des producteurs sont les enfants de deux à six ans (Passot, 2011 : 45). Pour cette tranche d'âge, l'émission réalisait en 2011 près de 40 % de part de marché, ce qui la classe à la première place des programmes destinés à la petite enfance en terme d'audience. Le format série sécurise l'enfant et les parents car ils savent qu'ils vont trouver le même contenu à chaque épisode. Les enfants sont captés par les sollicitations de Dora et sont donc très concentrés pendant le visionnage du dessin animé. Les questions sont extrêmement simples pour mettre l'enfant en réussite et maintenir sa motivation. Les parents, quant à eux, sont rassurés de voir leur enfant apprendre devant la télévision et être actif lorsqu'il répond aux questions ou qu'il effectue les gestes demandés.

La structure d'un épisode de *Dora l'exploratrice* est toujours la même. Un élément déclencheur donne un prétexte pour passer par trois lieux. Dora sollicite l'enfant très souvent en s'adressant directement à lui par des questions (Dora est dessinée de face et une pause est marquée après sa question pour laisser le temps à l'enfant de répondre). Elle demande aussi au spectateur de réaliser des gestes pour « l'aider ». Les éléments suivants sont issus d'observations réalisées à partir de nombreux épisodes de la série.

1. Le langage et la communication

Le modèle d'échange verbal préférentiel utilisé dans ce dessin animé est un tour de rôle à deux répliques. Une question est posée et l'interlocuteur, le personnage à l'écran ou le spectateur, doit répondre. Ce modèle crée un échange très artificiel où l'interlocuteur ne peut prendre appui sur l'énoncé de l'autre pour faire avancer la discussion ou l'histoire. Il n'est pas possible de présenter un dialogue plus long car les questions adressées au spectateurs peuvent aboutir à une réponse inattendue par le dessin animé. La suite du dialogue n'aurait alors aucun sens.

Le spectateur n'a pas d'inférences à réaliser lors du visionnage d'un épisode. Tout est verbalisé, décrit, les personnages parlent sans cesse. Certaines phrases sont incohérentes et les actions des personnages sont parfois illogiques.

Les personnages entonnent de nombreuses fois par épisode une chanson courte. La chanson n'est pas amenée et n'a pas de rôle dans l'histoire. Elle permet en revanche de garder l'attention de l'enfant.

Lorsqu'une émotion autre que la joie est exprimée par un personnage, ce personnage verbalise ce qu'il ressent. Les émotions sont donc facilement identifiables, mais sont présentées sans nuances. Les émotions sont étiquetées.

Le risque de la surexposition à ce type de dessin animé est de faire naître chez l'enfant de fausses croyances en ce qui concerne le langage et la communication. Dans l'optique d'un développement harmonieux du langage, il est dangereux de faire croire à l'enfant qu'il ne peut entrer en interaction avec autrui que par trois ou quatre états émotionnels et seulement pour répondre à une sollicitation. Le risque de le voir adopter une attitude passive est très important.

2. Le schéma narratif

L'enfant est capable très tôt de comprendre une narration simple. Une narration est constituée d'une succession d'événements qui dépendent des événements précédents pour rétablir un équilibre perdu au début de l'histoire. Ce schéma narratif canonique n'est pas présent dans Dora car les événements sont indépendants. Le développement de la pensée narrative ne semble pas favorisé. Dans chaque épisode, dès que la première épreuve est terminée, il faut ensuite repérer quelle est la suivante sur la carte et s'y rendre. Mais la réussite de la deuxième épreuve n'est pas dépendante de la réussite à la première épreuve. Les événements sont juxtaposés et n'entretiennent pas de liens logiques entre eux.

Les éléments déclencheurs des épisodes apparaissent comme des prétextes et consistent souvent à aider quelqu'un en se rendant à un endroit défini arbitrairement. Le choix du lieu n'est pas motivé par un lien causal. Lors de l'épisode détaillé dans le livret d'information (annexe 3), la scène à l'écran rend la couronne visible à la balançoire dès le début de l'histoire et il est dit qu'elle sera retrouvée. Aucune information n'est donnée sur la raison de sa présence à la balançoire et pourquoi elle ne peut pas avoir été déplacée entre-temps. Mais le spectateur sait déjà ce qui va se passer.

Dès le début de l'épisode, il est mentionné qu'il faudra passer par trois étapes avant de parvenir à l'arrivée. Il est précisé tout de suite que la mission de l'épisode sera réussie et rien ne peut faire changer le chemin prédéfini. L'enfant n'a aucun élément inconnu lorsqu'il regarde un épisode de Dora. Toujours dans le même épisode, le personnage de la carte

annonce les trois lieux à traverser et avertit déjà que la couronne sera retrouvée.

Le programme sécurise tellement le spectateur qu'il n'a rien à anticiper sur la suite de l'histoire. La pensée de l'enfant n'est sollicitée que dans un rapport d'immédiateté. L'enfant n'a pas non plus à faire appel à sa mémoire.

Le risque de maintenir le spectateur dans un rapport d'immédiateté est de créer chez l'enfant une pensée narrative déstructurée et horizontale. Les éléments se retrouvent juxtaposés et n'ont pas de lien logique entre-eux. Cette forme de pensée n'est pas optimale pour les activités scolaires ou la construction personnelle et peut constituer une forme de violence sur l'enfant (Bermejo Berros, 2007 : chap. 7 p. 23) car elle induit des effets délétères sur le développement personnel, affectif et social.

3. Les objets

Dans *Dora l'exploratrice*, un objet mentionné par un personnage est toujours affiché à l'écran. L'enfant n'est pas encouragé à se créer une image mentale, le dessin animé crée l'image systématiquement pour lui. L'enfant n'est pas incité à utiliser le langage dans sa dimension d'évocation. Par exemple, alors que la couronne est perdue et donc non visible à ce moment, une forme de couronne se dessine en pointillé au dessus de la tête du roi. L'enfant ne peut imaginer la couronne (forme, couleur, détails, etc.) comme il le veut.

Le modèle de langage proposé incite l'enfant à ne mobiliser qu'un lien signifiant-référent. Le dessin animé ne laisse jamais place à un travail mental qui pourrait nécessiter un lien signifiant-signifié. Lorsqu'on raconte une histoire à un enfant il doit s'imaginer les objets décrits. Il peut le faire comme il le veut en fonction des informations données dans le récit.

Les objets n'ont jamais deux utilisations différentes. Le modèle de langage donné à l'enfant dans Dora est descriptif et très limité. Cette manière de présenter les objets renforce la pensée peu flexible et crée un rapport très statique au langage. Le roi ne peut avoir qu'une couronne sur la tête et il ne peut utiliser sa botte comme couronne s'il le veut, alors que l'histoire se déroule dans un monde imaginaire.

Le spectateur est sans cesse mis en contradiction lors d'un épisode et ramené à une norme. Les auteurs font croire qu'un sac qui parle ou une porte qui s'ouvre toute seule est plus acceptable qu'une botte sur la tête. Le mélange entre réel et imaginaire dans le dessin animé pose problème, car la moitié des enfants de douze ans ont encore des difficultés à séparer le réel de ce qu'ils voient à la télévision.

4. Les questions de Dora

À de nombreuses reprises, Dora pose des questions directement aux enfants et s'arrête de parler et de bouger pour lui laisser le temps de répondre. L'enfant ne devient pas pour autant actif car les questions lui sont imposées et ne peuvent s'adapter pour correspondre à ses préoccupations. Il est presque impossible que cette question soit stimulante pour l'enfant car elle n'est pas le fruit d'une co-construction. Il arrive souvent que, juste après avoir fait répéter plusieurs fois à l'enfant le prochain lieu à atteindre, Dora le lui demande immédiatement une nouvelle fois. Il est très peu probable que l'enfant ait déjà oublié l'information et que cette question soit stimulante pour lui.

La pensée de l'enfant est déclenchée sur un intérêt restreint. Les questions sont peu stimulantes. De plus, la plupart du temps l'enfant a déjà connaissance des éléments de la réponse.

Lors des épreuves « d'observation », l'enfant doit juste regarder une partie de l'écran. Ces scènes ne nécessitent en fait aucune réponse, mais Dora marque un temps d'arrêt pour

laisser à l'enfant le temps de répondre.

Une fois par épisode, Chippeur le renard apparaît pour voler un objet aux protagonistes. Il est fortement improbable que l'enfant ne voie pas le renard car il est toujours en gros plan à l'écran. En revanche, l'attitude des personnages qui sont soudain apathiques lors de ces scènes est difficilement compréhensible.

Les questions que pose Dora à l'enfant simulent des actes de langage. Toutefois l'enfant ne peut pas influencer sur son interlocuteur. Si l'enfant n'est pas intéressé par la question et veut répondre autre chose que ce qui est demandé, la réplique suivante des personnages ne peut être cohérente. En situation réelle, cet échange aurait échoué.

5. L'interactivité

« L'interactivité » du dessin animé est fantasmée car l'enfant n'influe pas sur le déroulement du dessin animé. Un décalage peut apparaître entre la réponse de l'enfant à une question et la réponse donnée par les personnages à l'écran. Les personnages ne peuvent bien entendu pas s'adapter à la réponse de l'enfant. Si de nombreux décalages se succèdent, les enfants peuvent rapidement être totalement perdus et le dialogue instauré par le dessin animé n'a plus aucun sens.

Une seule réponse est attendue. Le « possible » n'est pas présent dans le dessin animé. Cette absence de « Ça dépend. » ne peut être condition du développement d'un intérêt cognitif et d'une curiosité à comprendre.

L'enfant n'est pas encouragé à revenir sur sa réponse car une seule réponse est attendue. La flexibilité de la pensée n'est pas favorisée. L'enfant reste seul devant sa potentielle erreur, ce qui peut créer un sentiment d'échec.

Après une sollicitation de Dora, un pointeur apparaît rapidement pour guider l'enfant, attirer son attention ou pour répondre à sa place. L'enfant comprend rapidement qu'il peut attendre la réponse s'il le désire.

Le dessin animé n'est pas réellement interactif et produit seulement de nombreux stimuli pour maintenir l'attention de l'enfant. Ces stimuli sont appelés clinchers (Bermejo Berros, 2007 : chap. 2 p. 7) et sont de différentes natures dans Dora : le son du pointeur, les chansons, les questions des personnages à l'enfant, les gestes à réaliser, les yeux des personnages qui fixent le spectateur, etc. Ils sont présents dès la première seconde de l'épisode jusqu'à la fin du générique.

L'attention exogène-involontaire est extrêmement sollicitée (90 sollicitations environ dans cet épisode). De manière inconsciente, l'enfant est rappelé sans cesse vers l'écran et il lui est très difficile de se détourner du programme même s'il n'y trouve pas son intérêt. L'attention des enfants est captée pendant 95 % du temps par un épisode de Dora l'exploratrice alors qu'un dessin animé normal capte l'attention des enfants pendant 65 % du temps (Gifford cité par Passot, 2011 : 30)

6. Bilan de l'analyse

Les différents dessins animés interactifs ne présentent pas tous les manques et imprécisions observés lors de l'analyse de *Dora l'exploratrice*. Contrairement aux affirmations des producteurs, il paraît fort peu probable que l'enfant puisse apprendre en regardant un épisode de cette série. Les dessins animés non interactifs semblent donner moins d'idées fausses sur le langage. Il semble préférable pour les enfants de privilégier ce type de programmes, mais tout en respectant les recommandations en fonction de l'âge de l'enfant.

En tant qu'orthophoniste, il est possible de formuler des hypothèses sur les conséquences d'une surexposition à ce dessin animé. Les éléments abordés lors de l'analyse de l'épisode mettent en évidence des risques d'effets négatifs sur le langage et la communication, le développement de la pensée logique et de la pensée narrative. Le dessin animé sollicite tellement l'attention de l'enfant du début à la fin de l'épisode qu'il peut l'habituer à adopter une attitude passive face au monde, en attente d'une stimulation.

Les orthophonistes témoignent que certains enfants ne sont pas capables de créer des phrases par eux-mêmes. Ces enfants utilisent régulièrement des phrases entendues dans les dessins animés. Il arrive que des enfants prennent comme modèle le dessin animé Dora l'exploratrice. Ils utilisent alors les phrases récurrentes dans chaque épisode pour s'exprimer. Ces phrases sont parfois utilisées à des moments inopportuns.

Des enfants souffrant de retard de langage sont parfois en difficulté pour exprimer leurs pensées. Leurs réactions émotionnelles peuvent apparaître surprenantes et inadaptées. L'exposition soutenue à la télévision ne semble pas à même d'aider ces enfants à gérer leurs émotions.

Les orthophonistes rencontrent également beaucoup d'enfants qui adoptent des attitudes passives et qui attendent les stimulations extérieures pour entrer en communication.

III. Élaboration des documents et évaluation

1. Le Livret

Après l'analyse du dessin animé, nous avons donc considéré comme important d'informer les parents sur le contenu du dessin animé. Il leur sera plus facile de choisir un

programme adapté à l'âge de leur enfant. Nous avons donc fait le choix de regrouper les observations sur *Dora l'exploratrice* ainsi que des données d'études scientifiques dans un livret d'information destiné aux orthophonistes (Annexe 2). Ce livret permet de mettre en avant les informations importantes et de les mobiliser facilement lors de discussions avec les parents des patients. Le choix a été fait de proposer des données chiffrées qui seraient exploitables immédiatement. Mais pour assurer une bonne interprétation de ces données, les informations sur les phénomènes explicatifs des résultats des études ont été spécifiés.

Le livret propose également des conseils pour guider les patients s'ils veulent changer leurs habitudes face aux écrans et aux dessins animés « interactifs ». Il est précisé que les solutions sont à trouver grâce à une réflexion commune avec les familles, mais ces exemples peuvent servir de repères de base.

Pour une meilleure lisibilité, seules les références principales utilisées sont spécifiées.

2. Texte d'un épisode de « Dora l'exploratrice »

Lors de la relecture du livret, il nous est apparu que les données exposées sur *Dora l'exploratrice* étaient parfois difficiles à se représenter sans regarder le dessin animé. Nous avons pensé que les orthophonistes n'allaient pas forcément pouvoir visionner un épisode. C'est pourquoi nous avons décidé d'écrire le texte d'un épisode entier (Annexe 3), représentatif de la série.

Les épisodes de la série sont tous construits selon le même schéma. Le texte de l'épisode est donc très représentatif de la série et permet de comprendre des exemples remis dans leur contexte. Les actions importantes des personnages sont décrites entre parenthèses. Des éléments importants sont expliqués de cette manière, comme les moments où les personnages s'adressent directement à l'enfant et qu'ils marquent des temps de pause.

Le livret présente des exemples tirés de cet épisode et le numéro de la réplique est indiqué pour retrouver l'exemple dans le texte. Il est ainsi possible de retrouver l'illustration dans son contexte.

3. Document de présentation

Pour présenter le livret aux orthophonistes, nous avons décidé de créer un document (Annexe 1) qui serait fourni en complément. Ce document présente le projet du mémoire ainsi que sa problématique, et il explique quel est le but du livret. Il est mentionné que les orthophonistes peuvent utiliser le livret comme support de discussion. Mais c'est évidemment à eux d'utiliser les informations comme bon leur semble en adaptant leur discours en fonction des besoins des patients.

Les orthophonistes étaient sollicités pour tester le livret et donner leur avis sur la pertinence de document. Nous avons spécifié dans le document qu'ils pouvaient répondre au questionnaire après avoir utilisé quatre fois les données du livret.

4. Le questionnaire

Le dernier document créé est le questionnaire destiné à évaluer la pertinence du livret d'information. Ce questionnaire anonyme a servi de support à l'enquête qui nous a permis de recueillir des informations sur les habitudes des orthophonistes en matière de prévention. Ces questions donnent des indications sur les profils différents des professionnels et les attitudes qu'ils peuvent adopter face à la problématique de la prévention des risques liés aux écrans et à la surexposition aux dessins animés « interactifs ».

Les questions nous ont permis d'évaluer la pertinence du livret et nous avons obtenu des pistes d'amélioration grâce aux remarques des professionnels.

5. La population test

Pour évaluer la pertinence des documents, il était nécessaire de s'adresser à des orthophonistes. L'investissement demandé est relativement conséquent, car il était stipulé qu'il était important de prendre connaissance de tous les documents avant de passer à la phase d'expérimentation. Les orthophonistes devaient ensuite répondre au questionnaire.

Ce travail nécessite en conséquence de s'approprier les douze pages du document d'information et de faire le lien avec le texte de l'épisode de *Dora l'exploratrice* qui représente onze pages dactylographiées. Cette demande n'était donc pas anodine car elle demandait une motivation importante des professionnels avant même de pouvoir expérimenter les documents. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de nous adresser à des orthophonistes volontaires pour mener cette démarche à bien.

Nous avons pris contact avec le plus d'orthophonistes possible et nous avons pu obtenir les remarques de dix d'entre-eux. Les personnes qui ont mené à bien l'expérimentation possèdent des profils variés. La plupart d'entre-eux étaient déjà sensibilisés et intéressés par la thématique de la prévention des risques liés aux écrans. Leur expérience du métier d'orthophoniste est variable car de jeunes orthophonistes comme des plus expérimentés ont répondu favorablement à la demande.

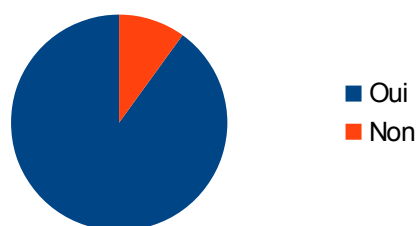
ANALYSE DES RÉSULTATS

I. Présentation des résultats

Question n° 1 :

Est-ce que vous abordiez déjà le sujet des écrans auparavant ?

Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Oui	9	90%
Non	1	10%

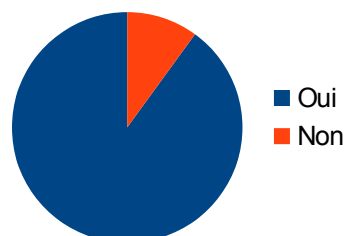


Les orthophonistes abordent en grande majorité le sujet des écrans. Seul un praticien ne parlait jamais des écrans en séance. Cependant la difficulté liée à la mise en place de l'expérimentation a pu décourager les personnes qui n'étaient pas beaucoup renseignées sur le sujet auparavant. L'expérimentation demandait de prendre connaissance de douze pages d'information et de plusieurs documents d'accompagnement. Cet investissement préalable n'est peut-être pas possible à effectuer pour tous les orthophonistes.

Question n° 2 :

Est-ce que vous abordiez le sujet des dessins animés interactifs ?

Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Oui	9	90%
Non	1	10%



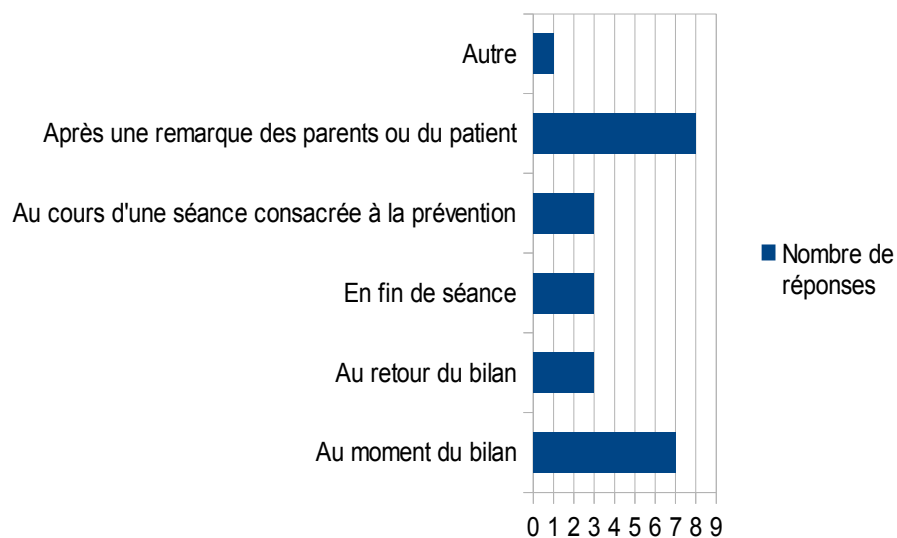
Le sujet des dessins animés interactifs est peu documenté. Il n'est pas simple de trouver des informations pour appuyer les observations et les craintes que l'on peut avoir face

à ce type de dessin animé. Neuf orthophonistes sur dix n'évoquaient pas le sujet des dessins animés interactifs avant l'étude. Mais une personne qui a répondu à l'étude abordait tout de même la question auparavant.

Question n°3 :

Si oui, à quelle occasion ?

Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Au moment du bilan	7	77,80%
Au retour du bilan	3	33,30%
En fin de séance	3	33,30%
Au cours d'une séance consacrée à la prévention	3	33,30%
Après une remarque des parents ou du patient	8	88,90%
Autre	1	11,10%



Les orthophonistes commencent le plus souvent leur intervention sur le sujet des risques liés aux écrans après une remarque des parents ou du patient. Cette information montre qu'il est important pour les orthophonistes de s'adapter aux besoins des patients. En s'appuyant sur un élément précis de la vie du patient, il est plus facile de trouver l'information nécessaire pour expliquer clairement les risques encourus et les manières d'y remédier le plus efficacement.

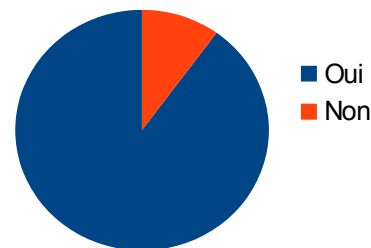
Les orthophonistes profitent souvent du temps après un bilan pour évoquer tout de suite les risques liés aux écrans. Donner l'information nécessaire le plus tôt possible peut permettre de ne pas aggraver des comportements néfastes pour le patient. C'est un moment privilégié pour nouer une relation de confiance. Le bilan a été mené et les premiers conseils peuvent être délivrés. Le recueil d'informations lors de l'anamnèse et du bilan permet d'adapter le discours au cas singulier du patient.

Les professionnels mettent aussi en place, en moindre proportion, des moments d'échanges après les séances, ou des séances consacrées à la prévention. Ils peuvent intervenir lorsque le besoin s'en fait sentir pour aider au mieux le patient et informer son entourage pour l'accompagner. Certains professionnels organisent des réunions à destination des parents ou d'autres professionnels pour informer au mieux toutes les personnes concernées.

Question n°4 :

Est-ce que vous aviez déjà accès facilement aux informations sur les écrans ?

Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Oui	9	90%
Non	1	10%



Les orthophonistes ont en majorité un accès facile aux informations concernant les risques liés aux écrans. Toutefois une personne n'avait pas la possibilité de se renseigner sur cette thématique facilement.

Question n°5 :

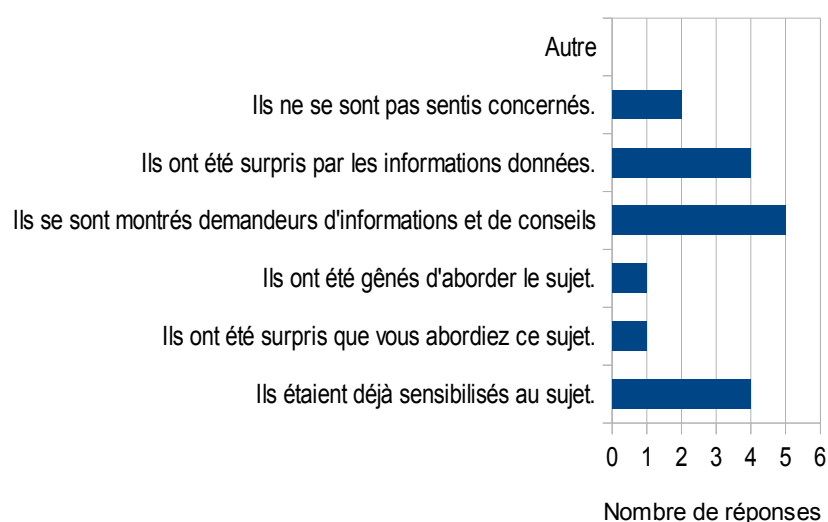
Si oui, quelle source d'information utilisez-vous ?

Les orthophonistes utilisent des moyens divers pour s'informer. Ils se renseignent massivement sur Internet grâce au site du CSA et ses recommandations, des articles, ou des campagnes de prévention. Ils complètent ces informations par la lecture d'ouvrages comme des mémoires d'orthophonie ou les travaux de Michel Desmurget et ses collaborateurs. Enfin ils ont parfois accès aux informations délivrées par l'APOMM.

Question n°6 :

Quelle a été la réaction des parents au sujet des écrans ?

Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Ils étaient déjà sensibilisés au sujet.	4	57,10%
Ils ont été surpris que vous abordiez ce sujet.	1	14,30%
Ils ont été gênés d'aborder le sujet.	1	14,30%
Ils se sont montrés demandeurs d'informations et de conseils	5	71,40%
Ils ont été surpris par les informations données.	4	57,10%
Ils ne se sont pas sentis concernés.	2	28,60%
Autre	0	0%



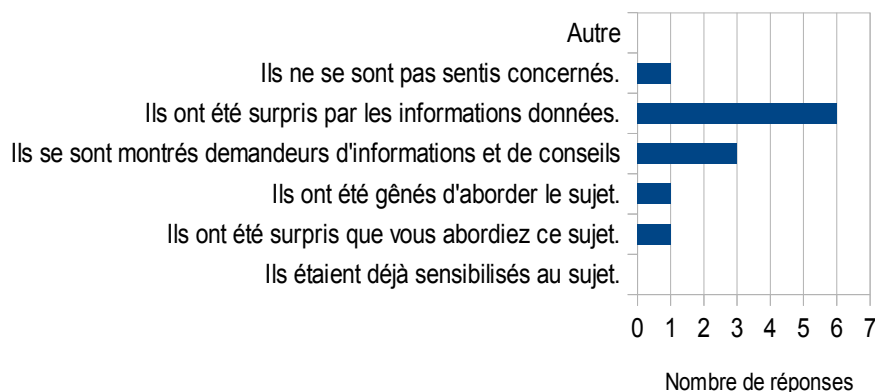
La majorité des parents des patients a été intéressée par le sujet. Ils ont été réceptifs et ont demandé de nombreuses informations. Une grande proportion des personnes était déjà sensibilisée au sujet, mais ils ont tout de même été surpris par les informations données. Il est possible de supposer qu'ils avaient entendu parler des risques, mais que l'importance et la portée de ces risques étaient sous-évaluées.

Des personnes ne se sont pas senties concernées. Il est possible que ce soit le cas, mais il arrive fréquemment que les personnes minimisent les risques qu'ils encourent. Il est fréquent de constater que les personnes sous-évaluent leur consommation télévisuelle. Des mécanismes de résistance face à la prévention peuvent aussi apparaître. Le sujet est sensible et concerne la vie privée des personnes, c'est pourquoi une discussion sur le sujet peut parfois déranger.

Question n°7 :

Quelle a été la réaction des parents au sujet des dessins animés interactifs ?

Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Ils étaient déjà sensibilisés au sujet.	0	0,00%
Ils ont été surpris que vous abordiez ce sujet.	1	14,30%
Ils ont été gênés d'aborder le sujet.	1	14,30%
Ils se sont montrés demandeurs d'informations et de conseils	3	42,90%
Ils ont été surpris par les informations données.	6	85,70%
Ils ne se sont pas sentis concernés.	1	14,30%
Autre	0	0%

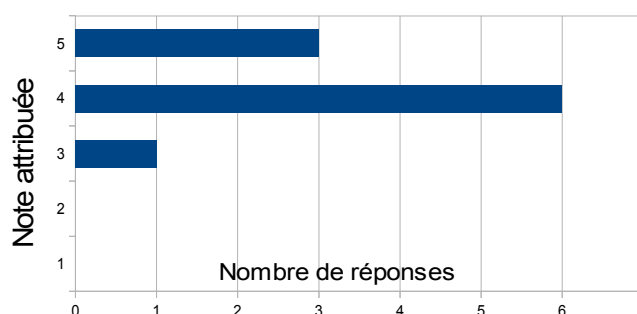


La tendance principale indique clairement que les parents des patients ne s'attendaient pas à de telles informations. En effet, la communication autour des dessins animés interactifs est conçue pour rassurer les parents. Il est cohérent de constater qu'ils sont une proportion importante à avoir demandé des informations ou des conseils.

Question n°8 :

Quelle note attribuez-vous à la pertinence du livret ?

Note attribuée	Nombre de réponses	Fréquence
1	0	0%
2	0	0%
3	1	10%
4	6	60%
5	3	30%

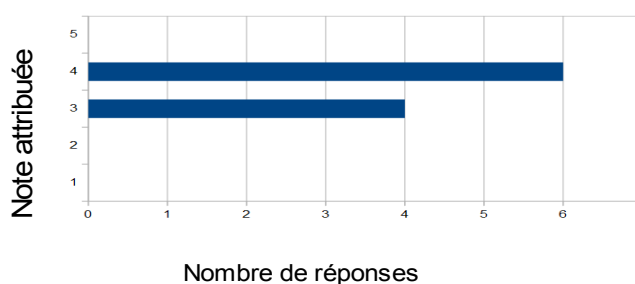


Le livret semble combler les besoins des orthophonistes. Trois personnes lui attribuent la note de 5/5 qui signifie que le livret correspond à leur besoin. Six personnes lui attribuent la note de 4/5, et une personne donne une évaluation moyenne. Même s'il est difficile de répondre aux besoins de tous les professionnels qui possèdent des profils variés, le livret peut sans doute être amélioré.

Question n°9 :

Quelle note attribuez-vous à la longueur du livret ?

Note attribuée	Nombre de réponses	Fréquence
1	0	0%
2	0	0%
3	4	40%
4	6	60%
5	0	0%



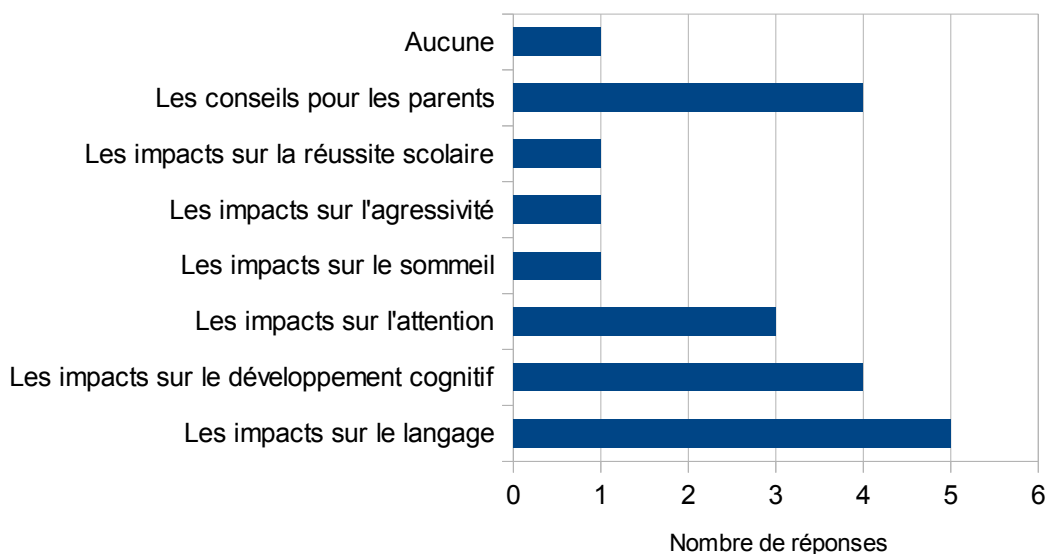
Quatre personnes considèrent que le nombre de pages du livret d'information est

adéquat. Ils ne le considèrent ni trop long, ni trop court. En revanche, six personnes l'évaluent comme étant légèrement trop long. Un des conseils des orthophonistes pour que le livret soit plus efficace semble donc être de réduire légèrement la longueur du livret.

Question n°10 :

Selon vous, quelle sous-partie sur les écrans nécessite plus d'informations ?

Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Les impacts sur le langage	5	50%
Les impacts sur le développement cognitif	4	40%
Les impacts sur l'attention	3	30%
Les impacts sur le sommeil	1	10%
Les impacts sur l'agressivité	1	10%
les impacts sur la réussite scolaire	1	10%
les conseils pour les parents	4	40%
Aucune	1	10%



Les orthophonistes demandent majoritairement des informations supplémentaires sur les impacts possibles sur le langage. Cette constatation n'est pas surprenante car c'est le domaine qui intéresse le plus la profession d'orthophoniste. Les effets délétères des écrans sont souvent des facteurs aggravants pour les troubles des patients. Ils demandent aussi des renseignements supplémentaires sur les impacts sur le développement cognitif de l'enfant. Cet

aspect peut lui aussi grandement impacter la vie des patients. Les impacts sur l'attention sont aujourd'hui importants à prendre en compte. En effet, les orthophonistes remarquent que les patients ont plus souvent du mal à se concentrer longtemps, et de nombreux patients souffrent de troubles de l'attention.

Le principe du livret est de donner des informations pour mener une prévention adaptée avec chaque patient, en concertation avec l'entourage. Elle doit s'adapter au mieux à la situation en question et les changements à mettre en place sont déterminés en prenant en compte ces spécificités. Les orthophonistes sont tout de même en demande d'exemples de conseils à donner aux familles.

Toutes les catégories nécessitent selon au moins une personne des explications en plus. Seulement un professionnel considère qu'aucune partie ne nécessite davantage d'informations. Les professionnels sont donc très demandeurs d'informations dans toutes les catégories proposées dans le livret. La longueur du livret semble déjà conséquente pour les professionnels, c'est pourquoi la seule solution pour répondre aux besoins semble de condenser encore plus les informations importantes pour pouvoir les mobiliser facilement dans toutes les situations.

Question n°11 :

À l'inverse, quelle sous-partie sur les écrans vous a semblé moins utile ?

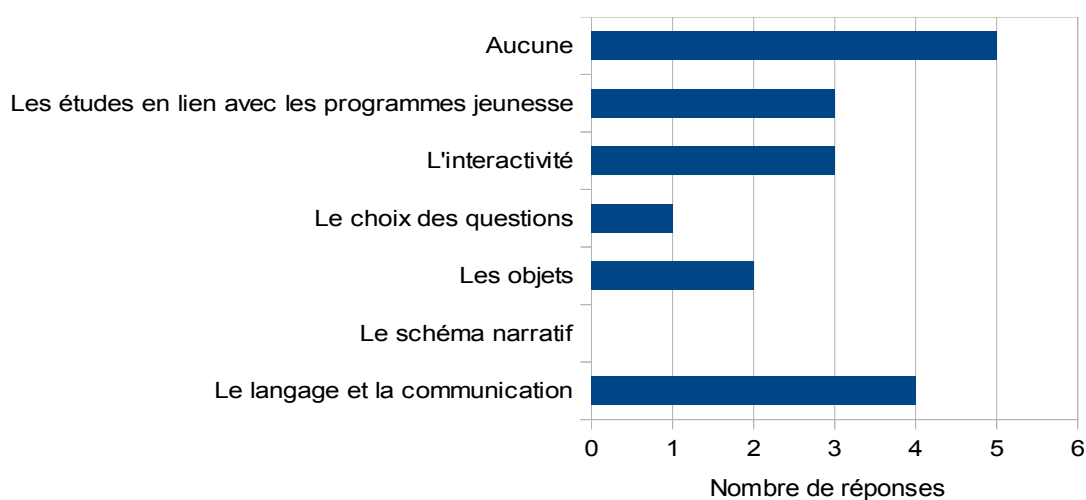
Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Les impacts sur le langage	0	0%
Les impacts sur le développement cognitif	0	0%
Les impacts sur l'attention	0	0%
Les impacts sur le sommeil	0	0%
Les impacts sur l'agressivité	0	0%
Les impacts sur la réussite scolaire	0	0%
Les conseils pour les parents	0	0%
Aucune	100	100%

Les dix personnes ayant répondu au questionnaire considèrent effectivement qu'aucune des parties consacrées aux effets des écrans n'est moins utile pour les orthophonistes.

Question n°12 :

Selon vous, quelle sous-partie sur les dessins animés éducatifs nécessite plus d'information ?

Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Le langage et la communication	4	40%
Le schéma narratif	0	0%
Les objets	2	20%
Le choix des questions	1	10%
L'interactivité	3	30%
Les études en lien avec les programmes jeunesse	3	30%
Aucune	5	50%



En ce qui concerne la grande partie sur les dessins animés interactifs et sur Dora l'exploratrice, cinq personnes sur dix considèrent que les informations fournies sont suffisantes. Il est vrai que les informations délivrées sont inhabituelles, et ne sont pas reprises par d'autres ouvrages. Elles sont plus difficiles à appréhender car il faut les découvrir, et aussi s'imprégner de l'ambiance du dessin animé lorsque l'on ne le connaît pas.

Les orthophonistes qui demandent des informations supplémentaires s'intéressent particulièrement aux thèmes du langage et de l'interactivité. Ils sont demandeurs d'études supplémentaires qui appuient les hypothèses sur les capacités des programmes jeunesse à favoriser les apprentissages des enfants.

Question n°13 :

À l'inverse, quelle sous partie sur les dessins animés interactifs vous semble moins utile ?

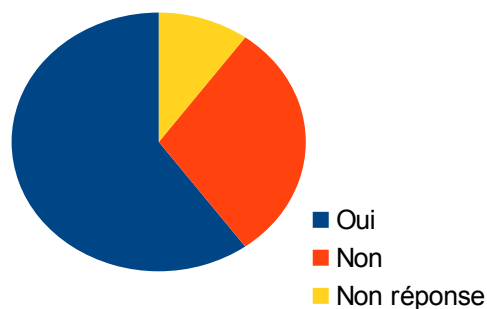
Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Le langage et la communication	0	0%
Le schéma narratif	0	0%
Les objets	1	10%
Le choix des questions	0	0%
L'interactivité	0	0%
Les études en lien avec les programmes jeunesse	0	0%
Aucune	9	90%

Même si 50 % des orthophonistes qui ont mené à bien l'expérimentation considèrent qu'ils ont suffisamment d'informations sur les dessins animés interactifs, seulement une personne suggère de condenser la partie sur les objets dans le dessin animé. La quantité d'information disponible semble ainsi convenir aux professionnels.

Question n°14 :

Le support du livret vous a-t-il aidé à aborder le sujet avec les familles ?

Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Oui	6	60%
Non	3	30%
Non réponse	1	10%



La majorité des orthophonistes qui ont répondu au questionnaire considère que le livret peut aider pour aborder le sujet de la prévention des risques liés aux écrans. Une proportion importante des personnes interrogées ne se sentent pas mieux armées face à cette problématique grâce au livret.

Question n°15 :

Pour quelles raisons ?

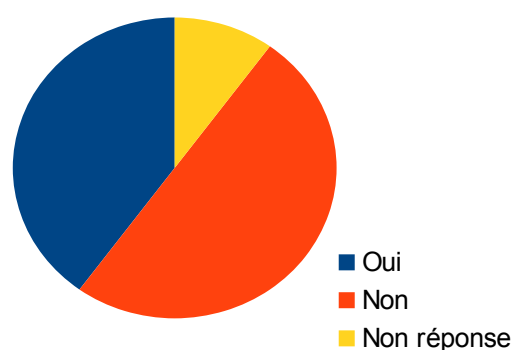
Les personnes qui ne considèrent pas le livret comme une aide ont des raisons différentes. Certains pensent que le livret détourne l'attention sur un objet supplémentaire et l'échange devient plus difficile à mettre en place pour s'ajuster aux réactions et aux demandes des familles. D'autres professionnels abordent le sujet depuis de nombreuses années et n'ont pas besoin de support pour mener la discussion.

D'autres personnes aiment avoir un document auquel se référer. Les données chiffrées et concises, les exemples concrets marquent les esprits des personnes concernées et permettent, selon le témoignage des orthophonistes, de déclencher une réflexion commune avec les familles. Le support est vu comme un objet médiateur et le sujet abordé est ainsi perçu comme moins agressif ou critique par rapport aux attitudes éducatives des parents. Certains orthophonistes ont envisagé de transmettre le document aux familles pour en reparler après un certain temps.

Question n°16 :

Le livret vous a-t-il permis d'aborder directement le sujet avec un patient ?

Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Oui	4	40%
Non	5	50%
Non réponse	1	10%



Le but du livret est de permettre également de mieux s'adresser aux patients directement. Quatre orthophonistes considèrent que le livret est utile pour aborder le sujet avec les patients.

Question n°17 :

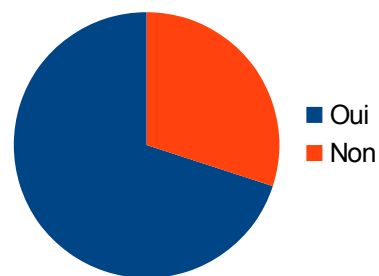
Les informations du livret vous ont-elles été utiles lors d'une discussion avec un autre professionnel ? (autre orthophoniste, enseignant, etc.)

Le livret a permis à sept orthophonistes d'alimenter une discussion sur le sujet avec d'autres professionnels. Cette donnée est importante car informer les autres professionnels concernés est une mission des orthophonistes.

Question n°18 :

Avez-vous cherché des informations complémentaires ?

Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Oui	7	70%
Non	3	30%

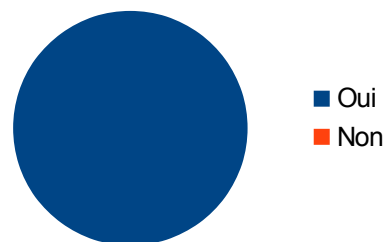


Les orthophonistes n'ont en majorité pas cherché d'informations complémentaires. Le livret semble avoir rassemblé les informations importantes. Trois orthophonistes ont cherché des informations supplémentaires. Ce fait s'explique soit par un manque d'information dans le livret, soit par un envie de compléter les connaissances sur un sujet précis.

Question n°19 :

Est-ce que vous continuerez à parler des écrans ?

Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Oui	10	100%
Non	0	0%

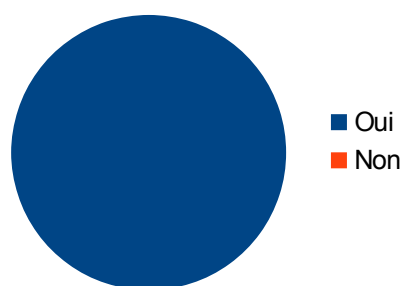


Cette question avait pour but de comparer l'intérêt porté à la thématique des écrans par les orthophonistes au début et à la fin de l'étude. Seulement une personne n'abordait pas le sujet au début de l'expérience et elle pense continuer à évoquer le sujet avec les familles dans le futur. Les autres personnes sont toujours convaincues de l'intérêt de mettre en place une réflexion sur la place des écrans avec les familles.

Question n°20 :

Est-ce que vous continuerez à parler des dessins animés interactifs ?

Modalités de réponse	Nombre de réponses	Fréquence
Oui	10	100%
Non	0	0%



Seulement une personne abordait le sujet au début de l'expérience. Les professionnels semblent avoir été convaincus de la nécessité de communiquer sur le contenu des dessins animés interactifs.

Question n°21 :

Avez-vous des remarques ou des suggestions ?

Les orthophonistes évoquent certaines sous-parties à développer ou à clarifier, comme l'attention, les états émotionnels ou les interactions précoces.

Ils sont nombreux à témoigner que les parents, même ceux vigilants par rapport aux risques liés aux écrans, ont été influencés par le terme « interactif ». Ils pensaient ainsi que les dessins animés interactifs ne représentaient pas de risque de surexposition aux écrans pour leurs enfants.

II. Validation des hypothèses

Hypothèse 1

Hypothèse 1. : *Les orthophonistes ont un besoin de documents qui fournissent des informations concises sur les risques de la surexposition aux écrans.*

Les témoignages recueillis grâce au questionnaire montrent que les orthophonistes avaient déjà accès à de nombreuses informations sur le sujet. Il apparaît cependant que le choix de présenter des données chiffrées et concises sur le sujet des risques liés à la surexposition aux écrans est une aide intéressante pour les professionnels.

L'hypothèse est en partie validée.

Hypothèse 2

Hypothèse 2. : *Les dessins animés interactifs, qui ont tendance à rassurer les parents sur le contenu regardé par leurs enfants, ne sont pas des modèles adéquats pour favoriser le développement cognitif et langagier d'un jeune enfant.*

L'étude du dessin animé interactif *Dora l'exploratrice* nous a permis de dégager de nombreux éléments pour étayer cette hypothèse. Le dessin animé propose un modèle inadéquat en terme de langage et de communication, de logique et de pensée narrative. De plus l'attention de l'enfant est sans cesse captée et il ne peut se détacher de l'écran même s'il le désire. Il n'est pas poussé à porter volontairement son attention. Des risques sur le vécu émotionnel de l'enfant sont possibles également. Le risque de le voir adopter une attitude

passive, qui ne prend pas l'initiative de l'échange, est important.

Les professionnels semblent convaincus par les informations délivrées dans le livret. Ils considèrent ces informations comme importantes au sein du document. La totalité des professionnels interrogés pense continuer à parler des dessins animés interactifs. Ils témoignent également que les parents sont souvent rassurés par le terme « interactif ». Ainsi, ces derniers font souvent moins attention au contenu du dessin animé en question.

L'hypothèse est donc validée.

Hypothèse 3

Hypothèse 3. : Un livret d'information regroupant les données sur les risques liés aux écrans et sur la surexposition aux dessins animés interactifs est pertinent pour aider les orthophonistes à faire passer un message de prévention adapté aux besoins de leurs patients.

Les orthophonistes se sont montrés réceptifs face au livret. Ils le considèrent comme pertinent pour la majorité d'entre eux. Leur témoignage montre que le document permet d'engager une discussion adaptée aux différents besoins des patients.

L'hypothèse est en conséquence validée.

III. Limites

1. Population et nombre de réponses

Le nombre de réponses au questionnaire est trop faible pour généraliser les conclusions. Il n'est pas simple de trouver un nombre important de volontaires pour une étude qui demande autant d'investissement. Même lorsqu'ils étaient volontaires au départ, certains professionnels n'ont pas répondu au questionnaire. Il est impossible de savoir si le sujet ne les a pas intéressés ou si l'investissement demandé était trop conséquent. La période définie pour effectuer les retours était peut-être trop rapprochée du début de l'expérimentation pour certains orthophonistes. Environ 50 % des personnes volontaires ont au final répondu à l'étude.

2. Profils des participants

Les personnes qui ont participé à l'expérimentation ont des profils différents. Ils n'ont pas tous la même expérience dans le métier d'orthophoniste et ils n'ont pas tous le même rapport vis-à-vis de la prévention des risques liés aux écrans. Pourtant une majorité des personnes qui ont complété le questionnaire était déjà sensibilisée à cette question et abordait régulièrement le sujet en séance. Les réponses et les remarques sont donc principalement faites par des personnes qui connaissent les informations du livret sur les écrans. Ces connaissances peuvent influencer sur les réponses. Le livret semble donc pertinent pour des orthophonistes sensibilisés à cette question. En revanche la question reste en suspens pour les orthophonistes qui n'abordent pas le sujet spontanément. Le livret n'est peut-être pas adapté à tous les profils de professionnels, notamment pour les orthophonistes peu sensibilisés à la question.

3. Temps de réponse

Le temps laissé aux professionnels pour tester le livret était court. Ce délai laissait le temps de prendre connaissance des données et de tester en séances l'efficacité du livret. La marge accordée était volontairement courte pour que les orthophonistes n'oublient pas l'étude en cours. Certaines questions auraient pu donner des réponses différentes si un temps plus long avait été donné. Les orthophonistes auraient peut-être ainsi pu utiliser davantage le livret avec des patients, ou ils auraient pu discuter du sujet avec un plus grand nombre de professionnels.

4. Questionnaire anonyme

Les réponses au questionnaire sont anonymes. Il est impossible de savoir qui a répondu à l'étude ou non. Certains orthophonistes ont pu oublier la date limite pour répondre au questionnaire. L'anonymisation du questionnaire empêchait tout envoi de relance pour rappeler la date de fin de l'étude. Certaines réponses auraient ainsi pu venir compléter l'étude.

IV. Perspectives

Les perspectives à envisager après ce mémoire sont nombreuses. Le nombre de réponses au questionnaire étant trop faible pour généraliser les résultats, il peut être intéressant de tester la pertinence du livret avec un nombre bien plus important de professionnels. Les remarques déjà formulées par les orthophonistes peuvent être prises en compte avant cette nouvelle étude pour améliorer le livret. Les nouveaux résultats pourraient ainsi être comparés aux précédents.

Étudier l'impact du livret sur les patients et leur entourage peut également être intéressant. L'efficacité sur les prises de conscience et les changements d'habitudes induites chez les patients n'a pas été testée. La prévention des risques liés à la surexposition des enfants aux écrans ne peut s'envisager que sur la durée.

Enfin, la mission d'information des professionnels pourrait être poursuivie avec d'autres personnes que des orthophonistes. Les professionnels concernés sont nombreux (médecins, pédiatres, agents d'accueil de la petite enfance, enseignants, etc.) et une réflexion sur le meilleur moyen de leur communiquer les informations peut être menée.

CONCLUSION

La prévention en orthophonie, et notamment celle concernant les risques liés à la surexposition aux écrans, est encore en développement et en réflexion. L'étude des données théoriques sur le sujet montre que les répercussions peuvent être extrêmement préjudiciables pour les patients. Des effets négatifs peuvent être constatés sur le développement du langage, de l'intelligence, sur l'attention, le sommeil, sur la réussite scolaire, sur la santé, etc. Les enfants passent beaucoup de temps devant les écrans. C'est pourquoi il est important de donner les conseils utiles pour qu'ils en fassent un usage adapté.

Il est donc apparu important de créer un livret d'information à destination des orthophonistes, qui serait une synthèse des informations importantes. Ce livret permettrait ainsi d'alimenter une conversation sur les dangers liés à la surexposition aux écrans avec les patients ou leur famille. De plus, les parents sont souvent rassurés par les dessins animés interactifs et ils ne considèrent pas qu'ils entrent dans le cadre de la surexposition aux écrans. Il était donc important de s'intéresser à ces programmes pour en analyser les capacités éducatives. Les hypothèses émises après cette analyse ont été jointes au livret à destination des orthophonistes.

Le but était de créer un outil à destination des orthophonistes, qui soit le plus pertinent possible et qui réponde au mieux aux besoins des professionnels. La période d'expérimentation laissait le temps aux orthophonistes de prendre connaissance des informations contenues dans le livret. Connaître les informations permettait de pouvoir s'adapter lors des séances aux besoins des patients et de leur entourage, pour créer une réflexion commune sur le sujet des risques liés à la surexposition aux écrans. Après la période d'expérimentation, les résultats ont été collectés grâce à un questionnaire qui évaluait la pertinence du livret.

L'analyse des résultats révèle que les orthophonistes sont intéressés par le sujet, et conscients de son importance, car l'expérimentation demandait un investissement conséquent. Les orthophonistes sont en général satisfaits par les informations mises à disposition dans le livret. Ils considèrent en majorité que l'outil est pertinent et permet d'aider à aborder le sujet avec les familles. Le sujet des écrans était connu de la plupart des orthophonistes, mais ces derniers étaient peu nombreux à aborder le sujet des dessins animés interactifs. Après l'expérimentation les professionnels semblent vouloir continuer d'aborder ce sujet avec les familles.

En revanche, les résultats sont trop peu nombreux pour permettre de généraliser les observations. Pour la plupart d'entre-eux, les orthophonistes qui ont répondu à l'enquête sont déjà conscients des problèmes liés à la surexposition aux écrans. Le livret n'est peut-être pas aussi adapté pour des personnes qui découvrirait le sujet. Une réflexion sur la meilleure manière de sensibiliser ces personnes peut être envisagée. L'expérience peut aussi être prolongée en améliorant le livret grâce aux remarques des professionnels, pour ensuite tester la pertinence du document avec plus d'orthophonistes ou d'autres professionnels.

Avec la démocratisation prochaine de nouvelles technologies, telles que la réalité virtuelle ou les vidéos à 360°, le caractère immersif et sans doute addictif des écrans risque d'être renforcé. Les progrès technologiques ne sont pas mauvais par essence, mais ils peuvent avoir des effets délétères si aucune réflexion n'est menée sur la meilleure utilisation possible de ces nouvelles technologies. La vigilance par rapport aux questions de prévention des risques des écrans, et de manière générale vis-à-vis des nouvelles technologies, ne doit pas être relâchée et la réflexion doit être poursuivie.

Bibliographie

Anderson, D., Pempek, A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48, 505-522

Austin, J. F. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil

Bach J.-F., Houdé O., Léna P., Tisseron S. (2013). *L'enfant et les écrans. Un Avis de l'Académie des sciences*. Paris : Le Pommier

Bermejo Berros, J. (2007). *Génération Télévision : La relation controversée de l'enfant avec la télévision*. De Boeck Supérieur

Bourcier, S. (2010). *L'enfant et les écrans*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine

Boyon, M. (2008). *Délibération n° 2008-85 du 22 juillet 2008 du Conseil supérieur de l'audiovisuel visant à protéger les enfants de moins de trois ans des effets de la télévision, en particulier des services présentés comme spécifiquement conçus pour eux*.

Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Édition

Cheval, L. (2014). *L'enfant face à la télévision : une prévention primaire à inventer en orthophonie. Expérimentation d'une plaquette comme outil de sensibilisation auprès des orthophonistes et des familles*. Mémoire de fin d'études. Poitiers : Université de Poitiers

Colombo, M.C. (2014). Le dépistage des troubles du langage à 4 ans. *Cahiers de la puéricultrice*. 279, 33-37

Commission préventive du CPLOL (2000). *Lignes directrices pour la prévention en orthophonie*

Chonchaiya, W., Pruksananonda, C. (2008). Television viewing associates with delayed language development. *Acta Paediatrica*. 97, 977-982

Comstock, G. (1995) Television and the american child. In Hedley, C.N., Antonacci, P., Rabinowitz, M., *Thinking and Literacy : the mind at work*. New York : LEA. 101–23

Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (2016). Observatoire de l'équipement audiovisuel des foyers.

Darbellay, C., Ramos, A. (2015). *Intervention orthophonique auprès des familles concernant les risques liés aux écrans sur le développement de l'enfant : prévention individuelle ou collective ? Quelle portée ?* Mémoire d'orthophonie. Nancy : Université de Lorraine

DeLoache, J. S., Chiong, C., Sherman, K., Islam, N., Vanderborght, M., Troseth, G. L., O'Doherty, K. (2010). Do Babies Learn From Baby Media ? *Psychological Science*. 21, 1570-1574

Deschamps, E., Duflo-Compoin, S., Harlé, B. (2014). Des écrans avant 3 ans : quels effets, quelles recommandations ? *Le furet*, 74 : 18-19

Desmurget, M. (2011). *TV Lobotomie : la vérité scientifique sur les effets de la télévision*

Paris : Max Milo

Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed : Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. Times Books

Ennemoser, M., Schneider, W. (2007). Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 99, 349-368

Fehr, B., Russell, J.A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology : General*. 113, 464–486

Garriguet, D., Carson, V., Colley, R., Janssen, I., Timmons, B., Tremblay, M. (2016). Activité physique et comportement sédentaire des enfants canadiens de trois à cinq ans. *Rapport sur la santé*, Canada

Guigou, E., Jospin, L., Kouchner, B. (2002). Article 4. *Décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste*

Gringras, P., Middleton, B., Skene, D., Revell, V. (2015). Bigger, Brighter, Bluer-Better ? Current light-emitting devices – adverse sleep properties and preventative strategies. *Front Public Health*. 3, 233

Hancox, R.J., Milne, B.J., Poulton, R. (2005) Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 159, 614–8

Harlé B., Desmurget M. (2012). Effets de l'exposition chronique aux écrans sur le développement cognitif de l'enfant. *Archives de pédiatrie*. 19, 772-776

Harlé, B., Sabine Duflo-Compoin, S. (2014). *Psychopathologie quotidienne de l'enfant au pays des nouveaux médias : Une approche neuroscientifique*. Montréal : Liber

Kirkorian, H. L., Pempek, T. A., Murphy, L. A., Schmidt, M. E., Anderson, D. R. (2009). The impact of background television on parent-child interaction. *Child Development*. 80, 1350-1359

Koolstra, C. M., Van Der Voort, T. H. A., Van Der Kamp, L. J. T. (1997). Television's Impact on Children's Reading Comprehension and Decoding Skills A 3-Year Panel Study. *Reading Research Quarterly*. 32, 128-152

Krcmar, M., Grela, B., Lin, K. (2007). Can Toddlers Learn Vocabulary from Television ? An Experimental Approach. *Media Psychology*. 10, 41-63

Kremer, J.-M., Lederlé, E. (2012). *L'orthophonie en France*. Paris : Presses Universitaires de France

Laval, V. (2007). *Psychologie du développement modèles et méthodes*. Paris: Armand Colin

Médiamétrie (2016a). Media In Life 2015 : Toujours plus de contacts médias et multimédias quotidiens avec l'apport d'Internet et des écrans mobiles

Médiamétrie (2016b). L'audience de la télévision en 2015

Médiamétrie (2016c). Kids TV Report : Chaînes généralistes et spécialistes rivalisent d'inventivité auprès des enfants

Médiamétrie (2016d). MultiScreen Report 2016 – Volet 1

Médiamétrie (2016e). WebO Kids, comportement et médias

Moussaoui-Bournane, F., Clavel, S. (2007). La communication : un des piliers de la prévention, in Sancho-Garnier, H., *Au-delà de l'information, la prévention*. 19-34. Paris : Springer

Moatti, J.P., Paretti-Watel, P. (2009). *Le principe de prévention, Le culte de la santé et ses dérives*. Paris : Seuil

Morel, L. (2003). Voyage en temps d'enfant. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 53(3), 65-72. Toulouse Erès

Owens, J., Maxim, R., McGuinn, M., Nobile, C., Msall, M., Alario, A. (1999). Television-viewing habits and sleep disturbance in school children. *Pediatrics*, 104(3)

Paavonen, E. J., Pennonen, M., Roine, M., Valkonen, S., Lahikainen, A. R. (2006). TV exposure associated with sleep disturbances in 5- to 6-year-old children. *Journal of Sleep Research*. 15(2), 154-161

Pagani, L.S., Lévesque-Seck, F., Fitzpatrick, C. (2016). Prospective associations between televiewing at toddlerhood and later self-reported social impairment at middle school in a Canadian longitudinal cohort born in 1997/1998. *Psychol Med*. 13, 1-9

Passot, C. (2011). *Dora l'exploratrice à la conquête du monde ? Les constructions discursives d'une héroïne médiatique sur le marché de l'enfance*. Mémoire de fin d'études. Paris : Université de Paris-Sorbonne (Paris IV)

San Marco, J.-L. (2009). Définitions, in F. Bourdillon (dir.), *Traité de prévention*, 3-8. Paris : Flammarion

Saussure F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Payot

Siegler, R. (2010). *Enfant et raisonnement, le développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck.

Sivel, L. (2016). *La prévention primaire en orthophonie : Élaboration d'un dispositif original sur les risques des écrans à destination de parents de jeunes enfants et de professionnels de la petite enfance*. Mémoire d'orthophonie. Nancy : Université de Lorraine

Stoebner-Delbarre A. (2007). Connaissances, attitudes et comportements en santé : comment les acquérir ?, in H. Sancho-Garnier, *Au-delà de l'information, la prévention*, 35-38. Paris : Springer

Suesser, P., Colombo, M.C. (2015). Introduction. In Suesser, P., Bauby, C., *Conjuguer la santé de l'enfant et de la famille au singulier et au pluriel : du soin individuel à la santé publique*, 8-15. Toulouse: Érès

Spitz, R. A., Cobliner, W. G., Freud, A., Flournoy, L. (1993). *De la naissance à la parole : la première année de la vie*. Paris: Presses universitaires de France

Tisseron, S. (2013). *3-6-9-12 Apprivoiser les écrans et grandir*. Toulouse : Érès

Tisseron, S. (2015). Les professionnels de PMI, acteurs essentiels de l'éducation aux écrans. In Suesser, P., Bauby, C., *Conjuguer la santé de l'enfant et de la famille au singulier et au*

pluriel : du soin individuel à la santé publique, 105-115. Toulouse: Érès

Tourrette, C., Guidetti, M. (2010). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand Colin

Veres, M.L. (2015). éducation aux écrans : l'université populaire de parents d'Angers. In Suesser, P., Bauby, C., *Conjuguer la santé de l'enfant et de la famille au singulier et au pluriel : du soin individuel à la santé publique, 117-124. Toulouse: Érès*

Wiecha, J. L., Sobol, A. M., Peterson, K. E., Gortmaker, S. L. (2001). *Household Television Access: Associations With Screen Time, Reading, and Homework Among Youth. Ambulatory Pediatrics. 1(5), 244-251*

Zimmerman, F.J., Christakis, D.A., Meltzoff, A.N., (2007). Television and DVD/Video Viewing in Children Younger Than 2 Years. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine. 161(5), 473-479*

Annexes

Annexe1 : Le document de présentation

Présentation du livret :

Le document à destination des orthophonistes a été réalisé dans le cadre de mon mémoire de fin d'études : « Les conséquences de la surexposition aux écrans et aux dessins animés interactifs : l'exemple de Dora l'exploratrice ».

Lors de ma formation, j'ai été sensibilisé aux effets de l'exposition précoce du jeune enfant aux écrans, mais également des effets de la surexposition sur le développement de l'enfant et de l'adolescent. De plus, lors de mes stages, j'ai remarqué que les orthophonistes étaient très concernés par ce problème. De nombreux orthophonistes constatent l'augmentation de patients atteints de troubles de l'attention ou de retard de langage. D'après les études scientifiques actuelles, la surexposition aux écrans peut favoriser l'apparition de ces troubles.

Même si les orthophonistes sont souvent bien renseignés sur le sujet, il est parfois difficile d'expliquer clairement aux parents des patients, ou aux enfants directement, quel est l'impact réel des écrans. C'est pourquoi j'ai constitué un livret qui regroupe quelques données scientifiques sur les domaines qui intéressent plus spécifiquement la profession d'orthophoniste.

Les dessins animés éducatifs sont très prisés par les parents. Ces derniers pensent en effet que leur enfant apprend grâce à la télévision (et avec les tablettes tactiles). Je me suis intéressé au dessin animé éducatif le plus connu et le plus diffusé : « Dora l'exploratrice ». Le livret expose mes observations et des recherches scientifiques qui montrent que l'enfant ne retire aucun bénéfice pour ses apprentissages de ce type de programmes éducatifs. Je joins également le texte complet d'un épisode de la série pour donner quelques exemples. Je pense que la lecture de ce texte est nécessaire pour comprendre les observations sur le dessin animé.

Utilisation du livret :

Le livret est un support pour trouver facilement et rapidement une information sur un sujet en particulier. Il permet d'informer les parents, de répondre à leurs questions et peut permettre de trouver des solutions pour améliorer les comportements face aux écrans. Des exemples de conseils sont disponibles, mais l'intérêt est bien entendu de trouver des solutions adaptées à chaque situation par des discussions avec les familles.

Il est possible d'imprimer le livret en cochant l'option dans la boîte de dialogue d'impression du fichier PDF. Le livret est également consultable directement sur ordinateur. La lecture au format PDF est facilitée par le sommaire qui permet de se rendre à la sous-partie voulue.

Validation du support :

Je cherche à recueillir les observations des orthophonistes par rapport à l'utilité du livret. Je joins le lien d'un questionnaire en ligne, rapide à remplir, qui me permettra d'évaluer les points forts du support et les points à améliorer.

Pour remplir le questionnaire, il est donc nécessaire de prendre connaissance des éléments présentés dans le livret et du texte de l'épisode de « Dora l'exploratrice ». Je pense que le questionnaire peut être rempli à partir de deux utilisations du livret avec les patients ou de quatre données environ exploitées avec les patients.

Lien vers le questionnaire :

https://docs.google.com/forms/d/1a5TYagaTCu3c5vXr3urhGpgapEcralSPav1FmsQsP0U/viewform?usp=send_form

Annexe 2 : Le livret d'information



**Les effets de la surexposition
aux écrans**

Les dessins animés interactifs

L'exemple de « Dora l'exploratrice »

**Livret d'information
à destination des orthophonistes**

Sommaire

Les effets de la surexposition aux écrans.....	3
Impact sur le langage.....	3
Impact sur le développement cognitif.....	4
Impact sur l'attention.....	4
Impact sur le sommeil.....	5
Impact sur l'agressivité.....	5
Impact sur la réussite scolaire.....	5
Les dessins animés interactifs : l'exemple de Dora l'exploratrice... 	6
Le langage et la communication.....	6
Le schéma narratif.....	7
Les objets.....	8
Le choix des questions.....	9
L'interactivité.....	9
Les études en lien avec les programmes jeunesse.....	10
Conclusion des observations.....	11
Quelques conseils.....	12
Références principales.....	12

Les effets de la surexposition aux écrans

Télévision, ordinateur, tablette, smartphone, etc. Les enfants sont de plus en plus exposés à une multitude d'écrans. Ils en font une utilisation massive car ces nouvelles technologies sont attractives et elles offrent des possibilités inaccessibles auparavant.

Pourtant, les études scientifiques montrent que les écrans ont une influence négative sur le développement de certaines fonctions cognitives, comme le langage ou l'attention. Des effets néfastes sont prouvés sur le sommeil, l'agressivité et, à terme, sur la réussite scolaire.

Il n'existe pas de lien direct entre les nouvelles technologies et les effets néfastes sur le développement de l'enfant. Mais des pratiques inadéquates comme la surexposition, ou le visionnage par l'enfant de programmes non adaptés à son âge peuvent être problématiques.

Les éléments mis en avant dans ce document ont pour but de présenter les données actuelles disponibles sur les effets des écrans, afin de mener plus facilement une réflexion sur une utilisation raisonnée des écrans avec les patients et leur famille. |

Impact sur le langage

- Actuellement, les élèves passent en moyenne **plus de temps devant les écrans** que devant leur enseignant.
- La télévision provoque un «**déficit vidéo**» : la stimulation de l'enfant par la télévision lui permet d'augmenter ses connaissances sur le monde ou de maîtriser certains éléments lexicaux. Mais ces apprentissages seront toujours moindres par rapport à ceux réalisés en situation réelle d'échange, de manipulation et d'expérimentation.
- Pour un enfant de 2 à 4 ans, deux heures quotidiennes de télévision (soit la consommation moyenne à cet âge) triple la probabilité de l'apparition d'un **retard de développement du langage**. Pour un enfant exposé quotidiennement avant un an le risque est multiplié par 6.
- L'augmentation de ce risque vient de la **diminution drastique des échanges verbaux** dans la famille. Cette diminution est inévitable lorsqu'un écran est allumé dans la pièce. En moyenne, en France, la télévision est allumée 6 heures par jour ce qui occasionnerait un déficit de **40,% des échanges verbaux**.

Impact sur le
développement
cognitif

- L'attention d'un enfant entre 1 et 3 ans est souvent attirée lorsque la télévision est allumée en arrière plan. Même s'il la regarde peu, il **changera plus souvent de jouet et prolongera moins ses expériences** sur les objets.
- Ces modifications dans les pratiques de l'enfant augmentent le risque de **retard cognitif** à long terme. En effet, la manipulation est une activité essentielle dans le développement de l'intelligence chez l'enfant. C'est par la **manipulation** que l'enfant va expérimenter les propriétés des objets. Il va ainsi se créer des repères spatiaux et temporels articulés sur le monde réel.
- Le temps passé devant la télévision **diminue le temps disponible** pour des activités qui stimulent l'**imagination et la créativité**. Les enfants gros consommateurs de télévision produisent des histoires moins riches, moins inattendues et plus faibles lexicalement que des enfants qui ne regardent pas la télévision. Leurs dessins sont moins élaborés.

Impact sur l'attention

- La télévision sollicite l'**attention automatique-exogène** : l'enfant devient très réactif aux stimuli de l'environnement. Mais l'**attention volontaire-endogène** qui permet de maintenir son attention de manière prolongée, par exemple à l'école, n'est pas favorisée.
- Les enfants surexposés aux écrans sont reconnus comme les plus **impulsifs et inattentifs** en classe.
- Un enfant de moins de 3 ans qui regarde la télévision 1h par jour a **deux fois plus** de chances de présenter un **trouble de l'attention** à l'école primaire.
- Pour une même consommation, un enfant de primaire aura un **risque augmenté de 50 %** de développer un **trouble de l'attention**.
- Les mêmes résultats sont obtenus pour les **jeux vidéo**s.

Impact sur le sommeil	<ul style="list-style-type: none"> • La présence d'un écran dans la chambre de l'enfant influe sur la quantité du sommeil, mais aussi sur la qualité. • Les adolescents qui se couchent en regardant un écran s'endorment en moyenne 45 minutes plus tard que ceux qui s'endorment sans écran. • La qualité du sommeil est perturbée par la luminosité de l'écran lorsqu'il reste allumé après l'endormissement. • Les mêmes résultats sont constatés pour la télévision, les consoles de jeux ou les ordinateurs.
Impact sur l'agressivité	<ul style="list-style-type: none"> • Les images violentes augmentent sensiblement l'agressivité du spectateur. • Ces images ont tendance à nous habituer à la violence, à augmenter notre acceptation et à favoriser les passages à l'acte violents. • La violence à la télévision accentue le repli sur soi et renforce notre sentiment de vivre dans un monde hostile et malveillant.
Impact sur la réussite scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • L'impact sur la réussite scolaire est la conséquence de tous les facteurs évoqués précédemment. • Le temps consacré aux écrans diminue d'autant plus le temps disponible pour le travail scolaire à la maison. • Chaque heure de télévision consommée quotidiennement augmente de 43 % le risque de voir l'enfant sortir du système scolaire sans diplôme. • Augmenter d'une heure la consommation audiovisuelle d'un adolescent multiplie par deux le risque d'échec scolaire. Diminuer d'une heure produit l'effet inverse.

Les dessins animés interactifs : l'exemple de Dora l'exploratrice

Les producteurs de dessins animés ont développé un argumentaire pour justifier l'intérêt de leurs programmes auprès des parents. Pour ces derniers, il est difficile de résister à un programme qui promet d'occuper, d'instruire et de divertir leur enfant. Mais ces programmes tiennent-ils leurs promesses ?

Dora l'exploratrice est le dessin animé éducatif le plus connu et le plus regardé par les enfants. Il est également le plus diffusé (sur TF1, Tiji, Nickelodeon France et Dora TV la chaîne entièrement dédiée à l'exploratrice).

La structure d'un épisode de « Dora l'exploratrice » est toujours la même. Un élément déclencheur donne un prétexte pour passer par trois lieux. Dora sollicite l'enfant très souvent en s'adressant directement à lui par des questions (Dora est dessinée de face et une pause est marquée après sa question pour laisser le temps à l'enfant de répondre). Elle demande aussi au spectateur de réaliser des gestes pour « l'aider ».

Les éléments suivants sont issus d'observations réalisées à partir de nombreux épisodes de la série. Le numéro des répliques permet de retrouver un exemple qui illustre le propos dans le document d'accompagnement « texte d'un épisode de Dora l'exploratrice ».

Le langage et la communication

- Le modèle d'échange verbal préférentiel utilisé dans le dessin animé est un **tour de rôle à deux répliques**. Une question est posée et l'interlocuteur (personnage à l'écran ou spectateur) doit répondre. Ce modèle crée un échange très artificiel où l'interlocuteur **ne peut prendre appui sur l'énoncé de l'autre** pour faire avancer la discussion ou l'histoire.

Ex. : répliques 12 à 19

- Le spectateur n'a **pas d'inférences** à réaliser lors du visionnage d'un épisode. Tout est verbalisé, décrit, les personnages parlent sans cesse.

	<ul style="list-style-type: none"> • Certaines phrases sont incohérentes et les actions des personnages sont parfois illogiques. <i>Ex.]: répliques 100 et 146, répliques 129 à 134</i> • Les personnages entonnent parfois une chanson courte. La chanson n'est pas amenée et n'a pas de rôle dans l'histoire. Elle permet en revanche de garder l'attention de l'enfant. <i>Ex. : réplique 47 et 160</i> • Lorsqu'une émotion autre que la joie est exprimée par un personnage, ce personnage verbalise ce qu'il ressent. Les émotions sont donc facilement identifiables mais sont présentées sans nuances. Les émotions sont étiquetées. <i>Ex. : réplique 87</i> • Le risque de la surexposition à ce type de dessin animé est de faire naître chez l'enfant de fausses croyances en ce qui concerne le langage et la communication. Dans l'optique d'un développement harmonieux du langage, il est dangereux de faire croire à l'enfant qu'il ne peut entrer en interaction avec autrui que par trois ou quatre états émotionnels et seulement pour répondre à une sollicitation.
<p>Le schéma narratif</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant est capable très tôt de comprendre une narration simple. Une narration est constituée d'une succession d'événements qui dépendent des événements précédents pour rétablir un équilibre perdu au début de l'histoire. Ce schéma narratif canonique n'est pas présent dans Dora car les événements sont indépendants. Le développement de la pensée narrative ne semble pas favorisé. <i>Ex.]: Réplique 62]: La première épreuve est terminée et il faut ensuite savoir quelle est la suivante sur la carte. Mais la réussite de la deuxième épreuve n'est pas dépendante de la réussite à la première épreuve. Les événements sont juxtaposés et n'entretiennent pas de liens logiques entre eux.</i> • Les éléments dédencheurs des épisodes apparaissent comme des prétextes et consistent souvent à aider quelqu'un en se rendant à un endroit défini arbitrairement. Le choix du lieu n'est pas motivé par un lien causal. <i>Ex.]: Réplique 26]: Le dessin animé rend la couronne visible à la balançoire dès le début de l'histoire et il est dit qu'elle sera retrouvée. Aucune information n'est donnée sur la raison de sa présence à la balançoire et pourquoi elle ne peut pas avoir été déplacée entre-temps.</i> • Dès le début de l'épisode, il est mentionné qu'il faudra passer

	<p>par trois étapes avant de parvenir à l'arrivée. Il est précisé tout de suite que la mission de l'épisode sera réussie et rien ne peut faire changer le chemin prédéfini. L'enfant n'a aucun élément inconnu lorsqu'il regarde un épisode de Dora.</p> <p><u>Ex.</u>: <u>Réplique 29</u>: <i>Le personnage de la carte annonce les trois lieux à traverser dans cet épisode et annonce déjà que la couronne sera retrouvée.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Le programme sécurise tellement le spectateur qu'il n'a rien à anticiper sur la suite de l'histoire. La pensée de l'enfant n'est sollicitée que dans un rapport d'immédiateté. La mémoire est elle aussi très peu sollicitée.
<p>Les objets</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dans «Dora l'exploratrice», un objet mentionné par un personnage est toujours affiché à l'écran. L'enfant n'est pas encouragé à se créer une image mentale, le dessin animé crée l'image systématiquement pour lui. L'enfant n'est pas encouragé à utiliser le langage dans sa dimension d'évocation. <p><u>Ex.</u>: <u>Réplique 18</u>: <i>Alors que la couronne est perdue et donc non visible à ce moment, une forme de couronne se dessine en pointillé au dessus de la tête du roi. L'enfant ne peut imaginer la couronne (forme, couleur, détails, etc.) comme il le veut.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Le modèle proposé incite l'enfant à ne mobiliser qu'un lien signifiant-référent. Le dessin animé ne laisse jamais place à un travail mental qui pourrait nécessiter un lien signifiant-signifié. Les objets n'ont jamais deux utilisations différentes. Le modèle de langage donné à l'enfant dans Dora est descriptif et très limité. Cette manière de présenter les objets renforce la pensée peu flexible et crée un rapport très statique au langage. <p><u>Ex.</u>: <u>Réplique 14</u>: <i>Le roi ne peut avoir qu'une couronne sur la tête et il ne peut utiliser sa botte comme couronne s'il le veut.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Le spectateur est sans cesse mis en contradiction lors d'un épisode et ramené à une norme. Les auteurs font croire qu'un sac qui parle ou une porte qui s'ouvre toute seule est plus acceptable qu'une botte sur la tête. Le mélange entre réel et imaginaire dans le dessin animé pose problème car la moitié des enfants de douze ans ont encore des difficultés à séparer le réel de ce qu'ils voient à la télévision.

Le choix des questions

- À de nombreuses reprises, Dora pose des **questions directement aux enfants** et s'arrête de parler et de bouger pour lui laisser le temps de répondre. L'enfant ne devient pas pour autant actif car les questions lui sont imposées et ne peuvent s'adapter pour correspondre à ses préoccupations. Il est presque **impossible** que cette question soit **stimulante** pour l'enfant car elle n'est pas le fruit d'une **co-construction**.

Ex. : Réplique 30 : Juste après avoir fait répéter plusieurs fois à l'enfant le prochain lieu à atteindre, Dora le lui demande immédiatement une nouvelle fois.

- La pensée de l'enfant est déclenchée sur un **intérêt restreint**. Les questions sont peu stimulantes. De plus, la plupart du temps l'enfant a déjà connaissance des éléments de la réponse.
- Lors des épreuves « d'observation », l'enfant doit juste regarder une partie de l'écran. Ces scènes ne nécessitent en fait **aucune réponse** mais Dora marque un temps d'arrêt pour laisser le temps de répondre à l'enfant.

Ex. : Réplique 126 : Il est fortement improbable que l'enfant ne voie pas le renard. En revanche l'attitude des personnages qui sont soudain apathiques est difficilement compréhensible.

- Les questions que pose Dora à l'enfant simulent des **actes de langage**. Toutefois l'enfant ne peut pas influencer sur son interlocuteur.

Ex. : Réplique 42 : Si l'enfant n'est pas intéressé pour compter jusqu'à 5 et veut répondre autre chose que ce qui est demandé, la réplique suivante des personnages ne peut être cohérente. En situation réelle, cet échange aurait échoué.

L'interactivité

- « **L'interactivité** » du dessin animé est fantasmée car l'enfant n'influe pas sur le déroulement du dessin animé. Un **décalage** peut apparaître entre la réponse de l'enfant à une question et la réponse donnée par les personnages à l'écran. Les personnages ne peuvent bien entendu pas s'adapter à la réponse de l'enfant.
- Une seule réponse est attendue. Le « **possible** » n'est pas présent dans le dessin animé. Cette absence de « Ça dépend. » ne peut être condition du développement d'un **intérêt cognitif** et d'une **curiosité à comprendre**.
- L'enfant n'est pas encouragé à revenir sur sa réponse car une seule réponse est attendue. La **flexibilité** de la pensée n'est pas favorisée. L'enfant reste seul devant sa potentielle erreur, ce qui peut créer un sentiment d'échec.

-
- Après une sollicitation de Dora, un **pointeur** apparaît rapidement pour guider l'enfant, attirer son attention ou pour répondre à sa place. L'enfant comprend rapidement qu'il peut **attendre la réponse** s'il le désire.
 - Le dessin animé n'est pas réellement interactif et produit seulement de nombreux **stimuli** pour **maintenir l'attention** de l'enfant. Ces stimuli sont appelés clinchers et sont de différentes natures dans Dora : le son du pointeur, les chansons, les questions des personnages à l'enfant, les gestes à réaliser, les yeux des personnages qui fixent le spectateur, etc. Ils sont présents dès la première seconde de l'épisode jusqu'à la fin du générique.
Ex. : Réplique 165 et suite
 - **L'attention exogène-involontaire** est extrêmement sollicitée (**90 sollicitations** environ dans cet épisode). De manière inconsciente l'enfant est rappelé sans cesse vers l'écran et il est très **difficile de se détourner** du programme même s'il n'y trouve pas son intérêt.

Les études en lien
avec les
programmes
jeunesse

- Pour un enfant entre 8 et 13 mois, chaque heure quotidienne de vidéos dites « adaptées aux enfants » de cet âge aboutissent à un **appauvrissement du lexique de 10 %**.
- Le dessin animé « Dora l'exploratrice » entre dans la catégorie aujourd'hui majoritaire des émissions qui déforment la réalité. Pour Bermejo Berros, ces émissions peuvent avoir des **effets indésirables** sur le **développement affectif et social** de l'enfant.
- Dora se propose d'apprendre quelques mots d'anglais aux enfants par la répétition. Au travers d'un écran, des enfants de 9 mois n'obtiennent **pas de bénéfices** pour discriminer les sons de cette langue. En revanche, s'ils sont mis en présence d'un locuteur de cette langue en condition réelle, ils gardent une **bonne capacité de discrimination**.
- L'exposition aux **écrans non interactifs** ne montre aucun effet bénéfique pour le jeune enfant et augmente le risque de le voir adopter une **attitude passive** face au monde.
- La majorité des études concluent que l'apprentissage des savoirs scolaires sur **tablette** est peu efficace et **non justifié** pour l'heure. La tablette serait utile seulement par son caractère motivant pour l'enfant.

Conclusion des observations

Les différents dessins animés interactifs ne présentent pas tous les manques et imprécisions observés lors de l'analyse de «[Dora l'exploratrice]». Contrairement aux affirmations des producteurs, il paraît fort peu probable que l'enfant puisse apprendre en regardant un épisode de cette série.

En tant qu'orthophoniste, il est possible de formuler des hypothèses sur les conséquences d'une surexposition à ce dessin animé. Les éléments abordés lors de l'analyse de l'épisode mettent en évidence des risques d'effets négatifs sur le langage et la communication, le développement de la pensée logique et de la pensée narrative. Le dessin animé sollicite tellement l'attention de l'enfant du début à la fin de l'épisode qu'il peut l'habituer à adopter une attitude passive face au monde, en attente d'une stimulation.

Si les parents sont bien informés sur le contenu du dessin animé, il sera plus facile de choisir un programme adapté à l'âge de leur enfant. La télévision est un média peu propice aux apprentissages. Il est préférable de proposer aux enfants des dessins animés pour se divertir et ce, pendant des durées courtes pour ne pas s'exposer aux risques liés à la surexposition aux écrans. Dans ces conditions il est tout de même possible pour les enfants de profiter des joies du petit écran.

Quelques conseils

- Toute diminution du temps passé devant les écrans est **immédiatement bénéfique**.
- Les écrans sont déconseillés pour les enfants de **moins de 3 ans**.
- Pour une meilleure attention en classe, **éviter les écrans avant l'école**.
- Éviter les écrans et les connexions Internet **dans la chambre** des enfants.
- Regarder les émissions **avec les enfants** pour mieux les choisir et pouvoir en parler.
- Éviter la télévision **d'arrière-plan**.
- **L'ennui** n'est pas à proscrire à tout prix et peut être très **bénéfique** pour l'enfant. Pendant ce temps de pause il active ses aires cérébrales de **résolution de problème**.
- Toute activité loin des écrans sera toujours plus bénéfique que le meilleur des programmes télévisuel. Il est préférable de favoriser les **échanges**, les **expériences** et les **manipulations** des enfants.

Références principales

- **Les effets des écrans :**
 - DESMURGET, M. (2011). TV Lobotomie : la vérité scientifique sur les effets de la télévision. Paris: Max Milo
 - HARLE B., DESMURGET M. (2012). Effets de l'exposition chronique aux écrans sur le développement cognitif de l'enfant. *Archives de pédiatrie*. 19, 772-776.
- **Les dessins animés interactifs :**
BERMEJO BERROS, J. (2007). Génération télévision, la relation controversée de l'enfant avec la télévision. Bruxelles : Editions De Boeck Université
- **Les conseils :**
Recommandations de l'American academy of pediatrics pour les pédiatres et à destination des parents

Annexe 3 : Texte d'un épisode de Dora l'exploratrice

Texte de l'épisode 7 de la saison 4 de « Dora l'exploratrice ».

D = Dora

B = Babouche (Un petit singe. Il accompagne Dora.)

SJ = Silly John (Le roi fofou. il porte une moustache et semble donc adulte.)

C = la carte (Elle sort du sac de Dora à chaque épisode pour indiquer le chemin.)

Le sac à dos : Il apparaît toujours une fois par épisode lorsque Dora a besoin d'un objet.

Lorsque le terme (pause) apparaît, les personnages s'arrêtent et regardent en direction du spectateur pour attendre sa réponse. Un curseur apparaît ensuite et un signal sonore de validation retentit pour donner la réponse à l'enfant.

1. Dora : « Hello. I'm Dora. »

2. Babouche : « Et moi c'est babouche ! »

3. D. : « Et lui tu sais c'est notre ami, le roi Silly John. » (adressé au spectateur)

4. SJ : « Je suis le roi. Je suis le roi. Je suis le roi, le roi, le roi. »

(rires de D et B)

5. SJ : « Et j'ai mis mes habits royaux pour l'anniversaire de ma maman. » (adressé au spectateur)

(la sauterelle, l'escargot et la grenouille apparaissent pour jouer de la trompette, ce qui marque le début de l'épisode et la réussite d'une épreuve).

6. SJ : « Et toi aussi tu es invité. » (adressé au spectateur)

7. La maman de SJ (apparaît à l'écran derrière la porte) : « Silly John ? »

8. SJ : « Tiens, je te présente ma maman. » (adressé au spectateur)

9. MSJ : « N'oublie pas de mettre ta couronne pour la fête ! »

10. SJ : « No problem mummy, je n'oublierai pas. Et d'ailleurs (en montrant sa tête), je porte toujours ma couronne sur la tête. »

11. B : « Oh, excuse moi roi Silly John, mais là en tout cas elle n'est pas sur ta tête. »

12. D : « Qu'est-ce qu'il a sur la tête le roi Silly John ? » (au spectateur)

(Seul le roi SJ est à l'écran en gros plan)

(pause)

13. D : « Une botte, il est fofou ce roi ! »

(rires D et B)

14. D : « Est-ce que c'est normal d'avoir une botte sur la tête ? » (au spectateur)

Tous : naaaaaan

15. D : « Où devrait-elle être cette botte ? »

(le plan s'élargit pour montrer tout le corps)

Pause et apparition du curseur pour donner la réponse.

16. D : « À son pied bien sûr. »

17. SJ : « Aaaaah » (la botte tombe et se met toute seule au pied du roi)

18. D : « Maintenant voyons. Qu'est-ce qu'un roi porte sur la tête ? » (la forme de la couronne se dessine sur la tête du roi)

(pause)

19. D : « Sa couronne, mais oui. A crown. »

20. SJ : « Oh oh je ne sais plus où j'ai mis ma couronne. Et maman qui m'a demandé de la porter pour sa fête. Et la fête qui ne va pas tarder à commencer et nianiania. »

21. D : « Hé roi SJ ! Roi SJ. Tout va bien, keep cool. Nous allons t'aider à retrouver ta couronne. »

22. SJ : « Oh c'est vrai ça ? Oh thank you, thank you, thank you. »

23. B : « Dora nous ferions bien de nous dépêcher. Où allons nous la chercher cette couronne ? »

24. D: « Voyons à qui fait-on appel quand on ne sait pas quel chemin prendre ? »

(pause)

25. D: « À la carte mais oui, alors dis carte ! » (au spectateur)

(La carte apparaît en sortant du sac. La carte se pose sur une autre carte qui indique les trois lieux à traverser)

26. La carte : « Chuis la carte chuis la carte, chuis la caaarte !

Il faut que nous aidions ce fufou de roi SJ à retrouver sa couronne et rapidement. Est-ce que tu la vois la couronne ? » (zoom avec une loupe pour montrer la couronne sur un quart de l'écran).

pause + curseur sur la couronne

27. C: « Bravo ! Elle est près de la balançoire et pour aller jusqu'à la balançoire il faut commencer par traverser la fontaine (la fontaine arrose la carte). Après cela il faudra traverser le jardin aux dindons. »

28. Les dindons : « Turkey, turkey, turkey. »

29. C: « Et voilà comment nous arriverons à la balançoire où nous trouverons la couronne du roi SJ. Alors rappelle-toi bien. Fontaine, jardin, balançoire. Répète après moi ! Fontaine, jardin, balançoire. Fontaine, jardin, balançoire. Fontaine, jardin, balançoire. Alors tu diras à Dora ceci. Et il nous faut aller à la fontaine ! »

L'image revient sur Dora.

30. D: « Où allons nous en premier ? »

Pause

31. D: « À la fontaine mais oui. »

32. SJ : « Je ne la vois pas la fontaine. »

Dora tire le rideau et la fontaine apparaît par la fenêtre.

33. D: « Est-ce que tu vois la fontaine maintenant ? »

Pause et curseur

34. B: « Mais oui elle est là. »

35. D: « Alors allons-y let's go. Courons vite chercher la couronne du roi SJ. »

36. SJ : « Pour que je puisse la porter à la fête d'anniversaire de ma maman. »

SJ part à gauche pendant que D et B partent à droite. Ils s'en rendent compte et retournent chercher SJ qui cherchait la porte sur un mur.

37. D: « Hé, la porte est de l'autre côté roi SJ. »

38. B: « La porte est fermée (en essayant de tourner la poignée de porte). Comment allons-nous faire pour l'ouvrir ? »

39. SJ : « Oh attendez je me rappelle comment faire pour l'ouvrir. Pour ouvrir cette grosse porte il faut appuyer sur les boutons de 1 à 5. Je vais compter jusqu'à 5. 3, 2, 5, 1, 4, Banane ! » (il appuie sur les boutons dans le désordre)

40. D: « Est-ce que c'est comme ça qu'on compte jusqu'à 5 ? »

pause

41. D: « Non bien sûr, ça c'est fufou. Ne t'inquiète pas nous allons compter jusqu'à 5. Tu comptes avec nous ? (au spectateur) 1, 2, 3, 4, 5. »

(La porte s'ouvre toute seule)

42. SJ : « Magnifique tu as bien compté. » (au spectateur)

Ils avancent sur le pont au dessus des douves, les crocodiles sortent. Le roi SJ saute dans les bras de Dora.

43. SJ : « The crocodiles veulent me croquer. »

44. D: « Mais nan n'ait pas peur roi SJ. Si jamais les crocodiles veulent te croquer nous leur feront pareil. Croc croc croc. » (en faisant une forme de crocodile avec les mains)

un crocodile apparaît devant Dora, elle le fait fuir en faisant « croc croc croc ».

45. B: « Ah il s'enfuit, il a eu peur que tu le croques. »

46. D: « Allez, suis-moi. (au spectateur) Nous allons faire semblant de croquer les crocodiles pour les empêcher de croquer le roi SJ. »

Ils avancent tous les trois sur le pont en faisant le geste + chanson de Dora.

47. D (en chanson) : « Croc croc les crocodiles, c'est le jeu qu'ils préfèrent. Nous aussi on peut le faire. Tends

bien les bras devant toi et croque comme un crocodile. »

Un crocodile apparaît à l'écran.

48. D: « Croc croc croc, le crocodile s'en va x 3. Tu as été efficace tu vois ! » (au spectateur)

49. B: « Nous avons réussi à nous débarrasser des crocodiles. »

Ils arrivent à la fontaine.

50. SJ: « Oh je me demande bien où elle peut être cette fontaine » (elle est juste derrière mais l'eau ne jaillit pas)

Le roi SJ va s'asseoir sur la fontaine.

51. D: « Est-ce que le roi SJ s'est assis sur la fontaine ? »

Pause

52. SJ: « Comment ? Je suis assis sur la fontaine, oh je suis complètement fofou. » L'eau sort de la fontaine, projette le roi en l'air et il retombe (x2), puis il retombe dans les bras de Dora.

53. SJ: « Ça a fait splutch. »

rires D et B

54. D: « Il faut que nous passions la fontaine. Mais la fontaine va nous éclabousser. Alors nous devons passer cette fontaine à toute vitesse si nous ne voulons pas être éclaboussés. Pour nous encourager à courir il faut que tu dises run. Est-ce que tu saurais dire run ? Vas-y dis run pour voir. » Pause « Super ! Il faut que nous courions . Vas-y dis run ! »

Pause, ils se mettent à courir mais le roi ne démarre pas, ils reviennent chercher le roi

55. SJ: « J'ai oublié ce que je suis censé faire. Lorsque tu me dis run, dois-je sauter ? » (adressé au spectateur)

56. D et B: « Nan. »

57. SJ: « Lorsque tu me dis run faut-il voler ? » (pause)

58. D et B: « Nan. »

59. SJ: « Lorsque tu me dis run que dois-je faire alors ? »

Pause

60. SJ: « Je dois courir ? Ah, run yes ! »

Ils courent au travers de la fontaine, la fontaine s'active après leur passage.

61. SJ: « Tu m'as loupé nananananère. » (La fontaine envoie un petit jet d'eau sur le roi.).

D et B rient.

Les trois animaux jouent de la trompette pour marquer la fin de la première épreuve.

62. D: « Nous avons réussi à passer la fontaine sans être éclaboussés. Merci d'avoir dit run. Il faut que nous sachions où aller maintenant. » (au spectateur)

63. B: « Allez dis carte ! »

Pause (la carte apparaît.) Elle se pose sur une autre carte.

64. C: « Et voilà nous avons passé la fontaine. C'est fait (symbole de validation sur la fontaine). Où allons nous ensuite ? (pause + curseur sur le jardin.) Au jardin mais oui c'est ça, le jardin aux dindons, tu te rappelles ? (turkey x3) Alors écoute bien tu devras dire à Dora qu'ensuite il faut aller au jardin. » (au spectateur)

65. D: « Où allons-nous maintenant ? »

Pause

66. D: « Au jardin mais oui, le jardin aux dindons. »

67. D: « Des chevaux bloquent la vue sur le jardin. »

68. SJ: « Moi je ne vois pas de jardin. »

(Les chevaux se baissent.)

69. D: « Et comme ça tu le vois le jardin ? »

Pause et curseur

70. B: « Oui il est là bas. »

(Les chevaux se retirent du passage.)

71. SJ: « Oh non la fête est sur le point de commencer. »

72. D: « Alors allons y let's go, courons vite chercher la couronne du roi SJ. »

73. SJ: « Pour que je puisse la porter à la fête d'anniversaire de ma maman. »

74. B: « Voici le jardin (Il essaye d'ouvrir la porte en tirant sur la poignée). Oh le portail est fermé. Comment allons- nous faire pour ouvrir le portail ? »

75. SJ: « Oh mais moi je sais. C'est mon papa qui a construit ce portail pour m'apprendre les formes. Pour ouvrir le portail du jardin, il faut se placer sur le triangle. Mais attention, si on se place sur la mauvaise forme, on se retrouve éjecté tout là-haut dans les arbres, fffou ! Alors résumons, tout ce que j'ai à faire, c'est prendre place sur le triangle et c'est tout. » (SJ se place sur le rond)

76. B: « Oh ! »

77. D: « Est-ce que tu crois que le roi SJ a pris place sur le triangle ? (pause) Mais alors sur quoi se tient-il ? (pause) Sur le cercle ? » (pause)

(SJ est éjecté dans un arbre)

78. SJ: « Ooooooh ! Helloooo ! »

79. B: « Dora, comment allons nous faire pour aider le roi SJ à redescendre ? »

80. D: « Il va nous falloir une échelle vraiment très très haute ! Je crois que j'ai une très longue échelle dans mon sac à dos ! Il faut que tu dises sac à dos ! » (au spectateur)

81. Le Sac à dos : « Aide Dora à trouver une échelle très très longue pour aider le roi SJ à redescendre de l'arbre. J'en ai plusieurs des échelles, laquelle de ces échelles est la plus longue ? (pause, le curseur bleu clique sur une échelle). That's right ! Very good ! Miam miam miam miam miam, it's delicious ! »

82. SJ: « Hahahaha ! Je suis tout fofou ! »

D et B : Rires

83. D: « Alors voyons, te souviens-tu de la forme qui permet d'ouvrir le portail ? (pause) Le triangle ! Oui ! Est-ce que tu le vois le triangle toi ? » (pause et curseur qui clique sur le triangle)

84. SJ: « Oui il est là ! (Il saute sur le triangle et la porte s'ouvre). Ouf, je suis drôlement soulagé d'avoir sauté sur le triangle ! »

85. SJ: « Oh ! »

86. T: « Turkey turkey turkeyyyy ! »

87. SJ: « Oh non les dindons ! Maman j'ai peur ! I'm scared ! I'm scared ! »

88. D: « What's going on roi SJ ? »

89. SJ: « Les dindons qui vivent dans le jardin aux dindons, je viens de me souvenir qu'ils me courent après ! »

90. B: « Comment ça les dindons te courent après ? » (Les dindons sont en arrière-plan derrière un buisson)

91. SJ: « Oui ! Ils me courent après partout, partout, partout ! Ces satanés dindons ! »

(Les 3 personnages s'avancent et ont le choix entre 3 chemins, un rouge, un jaune et un bleu.)

92. D: « Il faut que nous découvriions quel est le chemin où il n'y a pas de dindons, or les dindons font : « Turkey, turkey ! ». Écoutons attentivement ! » (Pause) Le chemin rouge s'allume et on peut entendre « turkey turkey », le chemin jaune s'allume et on peut entendre « miaou miaou », le chemin bleu s'allume et on peut entendre « turkey turkey ». « D'après toi, quel est le chemin où il n'y a pas un seul dindon ? (pause + curseur). Oui ! Le chemin jaune est le seul où il n'y a pas de dindons, alors nous pouvons y aller, suis-moi ! »

93. D, B, SJ: « Encore des chemins ! »

94. D: « Alors écoutons bien ! Il nous faut trouver le chemin où il n'y a pas de turkey ! » Le chemin rouge s'allume : « turkey turkey », le chemin jaune s'allume « turkey turkey », le chemin bleu s'allume : « turkey turkey ». « Est-ce qu'il y a des dindons sur tous les chemins ? » (un dindon par chemin apparaît à l'écran.) (pause). « Eh oui ! »

« Turkey turkey ! » « Turkey turkey » (Ils avancent vers les personnages.)

95. B: « Oh non, mais qu'allons-nous faire alors ? »

96. SJ: « Oh mais je sais moi ! Il faudrait que nous fassions rire les dindons, comme ça ils nous laisseront tranquilles ! Il y a un truc très fofou qu'il faudrait dire aux dindons pour les faire rire ! »

97. B: « Et c'est quoi ce truc fofou ? »

98. SJ: « C'est hahahahaha, c'est tellement fofou que ça me fait rigoler! Hahahahaha ! »

99. Les dindons : « Turkey turkey » (Les dindons s'approchent d'un pas)

100. SJ : « Alors, le truc fofou c'est caleçon banane ! »

SJ-B-D : Rires

101. B : « Caleçon banane, alors ça c'est fofou ! »

102. D : « Tu as raison c'est vraiment fofou ! »

103. Les dindons : « Turkey Turkey turkey turkey » (Les dindons s'approchent d'un pas)

104. D : « Vite essayons de faire rire les dindons ! Dis caleçon banane avec nous ! » (pause)

105. D-B : « Caleçon banane »

Les dindon rient.

106. SJ : « Les dindons se mettent à rigoler, regardez ! »

107. B : « hahaha ça on peut dire que c'est drôle alors ! »

108. D : « Encore une fois ! Allez vas-y dis caleçon banane ! (pause)

109. SJ-D-B : « Caleçon banane ! »

Les dindon rient.

110. D : « Allez tous ensemble ! Caleçon banane ! » (au spectateur)

111. Les dindons : (rires) « Vous pouvez traverser notre jardin, et merci beaucoup pour nous avoir fait rire comme ça ! Caleçon banane hahaha ! »

(Les animaux apparaissent avec les trompettes.)

112. D : « Il faut que nous sachions où aller maintenant ! Vas-y dis carte. » (pause)

(La carte apparaît à l'écran)

113. C : « Nous avons déjà passé la fontaine c'est fait. Nous venons de traverser le jardin aux dindons, c'est fait. Où allons-nous maintenant ? (pause) . À la balançoire, mais oui ! Voici ce qu'il faut dire à Dora, il faut aller jusqu'à la balançoire ! » (au spectateur)

114. D : « Où devons-nous aller maintenant ? (pause) À la balançoire ! Mais oui ! » (La balançoire apparaît en arrière-plan). « Est-ce que tu la vois la balançoire ? » (pause + curseur)

115. B : « Oui regarde elle est la-bas ! »

116. D : « Alors allons-y let's go ! Courons vite chercher la couronne du roi Silly John, the crown. »

117. SJ : « Pour que je puisse la porter à la fête d'anniversaire de ma maman ! »

(Une fois à la balançoire)

118. SJ : « J'adore faire de la balançoire, je pourrais en faire toute la journée ! »

119. D : « Euh, Votre Majesté, tu n'aurais pas oublié quelque chose ? »

120. SJ : « Oh, mais oui c'est vrai, j'étais censé être à la recherche de quelque chose, quelque chose de très très important ! Est-ce que tu te rappelles ce que je suis censé chercher dis-moi ? (au spectateur) Apparition d'un phylactère avec un clown. Mon clown ? Mais voyons je ne connais pas de clown ! Mais alors qu'est-ce que je suis censé chercher ? (apparition du roi SJ en robe dans la bulle) Ma robe ? Eh mais je ne porte pas de robe moi ! Alors, qu'est ce que je suis censé chercher, aide-moi (La couronne apparaît dans la bulle). Oh ma couronne ! Ma couronne ! My crown ! Oh yes ! Merci de m'avoir rappelé qu'il faut que je retrouve ma couronne ! Maman veut que je la porte à sa fête d'anniversaire ! »

121. D : « Nous pouvons aider le roi à trouver sa couronne ! Est-ce que tu vois la couronne du roi ? » (4 éléments sont dans le décor) pause + curseur sur la couronne

122. D : « Mais oui c'est elle. »

123. SJ : « Oh les amis, les amis, nous avons retrouvé my crown. Maintenant je peux porter ma couronne pour la fête de ma maman. Tada ! »

(Bruit de mouvement dans les buissons)

124. D : « Ça on dirait que c'est Chipeur. »

125. B : « Quel surnois ce renard, il va essayer de chiper la couronne. »

126. D : « Est-ce que tu vois Chipeur le renard ? » (au spectateur)

(Les personnages sont immobiles et regardent en direction du spectateur pendant que le renard s'approche en arrière-plan)

127. D: « Où est-il ? » (au spectateur)

128. B: « Oui regardez là derrière vous. »

129. SJ: « Oh oh je ne sais plus ce qu'il faut dire pour repousser chipeur. Est-ce qu'il faut dire chiper arrête de chipeur ? (pause) Non hein. Faut-il dire bipeur arrête de biper ? (pause) Non c'est pas ça. Mais alors que faut-il dire pour repousser Chipeur ? (pause) Chipeur arrête de chiper ? »

130. D: « Allez, tous ensemble. »

131. Tous ensemble : « Chipeur arrête de chiper ! Chipeur arrête de chiper ! Chipeur arrête de chiper ! »

Le renard s'arrête.

132. Chipeur : « Oh mince ! »

133. SJ : « Mixeur arrête de mixer. »

134. Chipeur : « Mixeur arrête de mixer. Oh mince ! Ça alors c'est rigolo. Héhéhé. »

(Le renard s'en va.)

135. SJ : « Merci de m'avoir aidé à repousser Chipeur (au spectateur). Oh je devrais être présent à l'anniversaire de ma maman à l'heure qu'il est. »

136. D: « Et bien dépêchons-nous roi Silly John. Maintenant que tu as ta couronne il ne nous reste plus qu'à revenir sur nos pas pour rentrer. »

137. SJ : « Tu as raison. Je vais arriver à retrouver le chemin. Je vais arriver à me souvenir de tout. Je n'ai besoin que d'une chose. »

138. D et B : « Laquelle ? »

139. SJ : « De l'aide. »

140. D: « Est-ce que tu veux bien aider le roi SJ à rentrer au château pour assister à la fête d'anniversaire de sa maman ? (pause) Génial allons-y. Il faut nous dépêcher maintenant. »

Ils retournent dans le jardin.

141. SJ : « Voyons si je me rappelle du mot qui fait rire les dindons. Que faut-il dire pour faire rire les dindons ? (pause) Caleçon banane c'est bien ça ? Alors tous ensemble : caleçon banane ».

142. Tous ensemble : « Caleçon banane ! »

Les dindons rient.

143. D: « Ça commence super bien roi Silly John. »

144. SJ : « Je me souviens de la forme sur laquelle il faut se tenir pour ouvrir le portail. Quelle est la forme sur laquelle il faut se tenir ? (pause) Le triangle mais oui c'est ça ! Allons-y. »

145. D: « Tu te souviens de tout. C'est génial roi Silly John ! »

Ils arrivent devant la fontaine.

146. SJ : « Je me rappelle ce qu'il faut faire quand tu dis run. Que faut-il faire quand tu dis run ? (pause) Courir mais oui ! Courir. Vas-y pour voir. Dis run. (Pause) run ! »

147. D: « Tu es presque arrivé chez toi roi Silly John. »

Les crocodiles apparaissent.

148. SJ : « Je sais ce qu'il faut faire pour faire fuir the crocodiles. Fais croc avec moi. Fais croc comme un crocodile. Croc, croc, croc, croc. » (au spectateur)

Les crocodiles disparaissent.

149. SJ : « Je me rappelle ce qu'il faut faire pour ouvrir la porte. Il suffit de compter jusqu'à 5. Allez compte avec moi. 1, 2, 3, 4, 5. »

150. D: « Dis-donc, félicitations roi Silly John, tu t'es souvenu de tout ! »

151. SJ : « Et toi aussi. Bravo c'est super ! (au spectateur) Allez en avant, il est l'heure d'assister à la fête de maman. »

152. Maman de SJ : « Ah te voilà mon fils Silly John chéri. »

153. La foule : « Vive le roi ! »

154. SJ : « Joyeux anniversaire mummy. »

155. MSJ : « Oh my little boy, je suis très fière de ce que tu as fait. Tu t'es habillé avec tes habits royaux, c'est merveilleux. Et en plus tu n'as même pas oublié la crown. »

156. SJ : « Mummy thank you very much, thank you. Thank you Dora. Thank you Babouche. »

157. D et B : « You're welcome. »

158. SJ : « Et aussi un grand merci à toi. » (adressé au spectateur)

159. D et B : « C'est gagné ! »

160. Musique et danse : « C'est gagné, c'est gagné, c'est gagné, c'est gagné yeah ! Yes we did it. C'est gagné, c'est gagné. Y'a plus de botte sur la tête de Sily John, il a sa couronne. C'est gagné, c'est gagné hurra. Je suis descendu de l'arbre grâce à une très grande échelle. Bonne nouvelle ! C'est gagné, c'est gagné, we did it ! Pour faire peur aux crocodiles, faire croc croc c'est tout bon ! Oui ! Quand on dit caleçon banane ça fait rire tous les dindons. C'est gagné ! Wouh » (curseur sur Dora)

161. D: « Comme c'était fofou cette balade que nous avons faite pour récupérer la couronne du roi Silly John. Alors dis-moi, quel a été ton moment préféré ? (longue pause) Moi aussi j'ai follement aimé ! »

162. B: « Moi ce qui m'a plu le plus, c'est quand le roi a serré sa maman dans ses bras. »

163. D: « Mon moment préféré c'est quand nous avons dit caleçon banane pour faire rire les dindons. »

164. B: « Caleçon banane ! »

Ils rient

165. D: « Nous n'y serions jamais arrivés sans toi tu sais. Merci de ton aide. Thank you. » (au spectateur)

Ils rient (curseur sur Dora + générique). Pendant le générique l'enfant doit chercher la carte qui apparaît à l'écran. Le curseur suit la carte.

**LES EFFETS DES ÉCRANS ET DES DESSINS
ANIMÉS INTERACTIFS : L'EXEMPLE DE
« DORA L'EXPLORATRICE »****Expérimentation d'un livret d'information comme
support de prévention pour les orthophonistes
auprès des familles**

Résumé

De nombreuses études ont montré qu'une surexposition aux écrans peut avoir des conséquences délétères sur le langage de l'enfant, son raisonnement et bien d'autres domaines. Il est donc important de mener des actions de prévention pour informer les familles sur ces risques. Ces informations peuvent permettre une utilisation des écrans adaptée à l'âge de l'enfant.

Nous avons décidé de créer un livret d'information à destination des orthophonistes, qui regroupe des données importantes sur les effets néfastes d'une surexposition aux écrans. Le livret propose une analyse du dessin animé, *Dora l'exploratrice*. La question était de savoir si ce type de programme était à même de stimuler l'enfant pour le développement harmonieux de son langage et de son raisonnement. Des hypothèses ont été émises après l'analyse d'épisodes de la série.

La pertinence du livret a été évaluée en proposant aux orthophonistes de le tester en séance. Les retours obtenus grâce à une enquête par questionnaire ont permis de constater que le livret était un support intéressant pour soutenir une discussion avec les parents sur le sujet des risques liés aux écrans.

Mots clés : prévention, enfant, développement, écran, dessin animé éducatif

Résumé en Anglais

Many studies have shown that exposure to screens can have deleterious consequences for the child language, reasoning and many other areas. It is therefore important to carry out preventive actions to inform families about these risks. This information may allow use of screens adapted to the age of the child.

We decided to create a booklet which gathers important data on the harmful effects of overexposure to the screens to speech therapists. The book offers an analysis of the cartoon *Dora the Explorer*. The question was whether this type of program was able to stimulate the child to the harmonious development of its language and its reasoning. Assumptions were issued after the analysis of the series of episodes.

The relevance of the booklet was evaluated by speech therapists offering to test it in session. Returns obtained through a questionnaire survey have shown that the booklet was an interesting medium to support a discussion with parents on the subject of risks screens.

Words Keys : prevention, child, development, screen, educational cartoons