



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 :

Léa SIVEL

soutenu le : **13 juin 2016**

pour l'obtention du **Certificat de Capacité d'Orthophoniste**
de l'Université de Lorraine

**La prévention primaire en orthophonie :
Elaboration d'un dispositif original sur les
risques des écrans à destination de parents de
jeunes enfants et de professionnels de la petite
enfance**

MÉMOIRE dirigé par :

Mme MOREL Lydie, Orthophoniste
Mme ACQUADRO-MATHIEU, Orthophoniste

PRÉSIDENT DU JURY :

M. ALLA François, Professeur de santé publique, Université de Lorraine

ASSESEUR(S) :

Mme le Dr. COLOMBO Marie-Christine, Médecin responsable du
service PMI de Meurthe-et-Moselle

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire, et en particulier :

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 votre gentillesse et pour l'intérêt que vous avez porté à ce projet.

Mme Lydie MOREL

Merci d'avoir fait naître ce projet et l'envie de le mener à bien. Merci de m'avoir aidée à faire mûrir cette passionnante réflexion, et de m'avoir accompagnée et encouragée dans la réalisation de ce mémoire.

Mme Nathalie ACQUADRO-MATHIEU

Merci d'avoir accepté de codiriger ce mémoire. Merci pour tout le temps que tu m'as accordé, ta présence et ta réactivité. Merci pour ton aide si précieuse et tes conseils avisés qui m'ont soutenue tout au long de l'année.

Les professionnelles m'ayant accueillie dans leur structure :

Mme Julie COLIN, orthophoniste au Pôle Baby ; Mmes GERBER et THOMAS, directrices des RAM de Nancy et d'Essey, ainsi que Mme LAMBOLEY, directrice de la crèche familiale de l'Antenne Petite Enfance des Rives de Meurthe ; Mme FERRAND, puéricultrice à la PMI de Toul ainsi que ses collègues ; Mme BRUNELLA, directrice de la crèche « Les Primevères » de Ludres. Merci à toutes pour votre accueil chaleureux, votre aide, et pour l'enthousiasme et l'intérêt que vous avez manifesté pour mon projet.

Je remercie également les personnes qui ont participé aux interventions d'avoir gentiment accepté de répondre à mes questionnaires.

Merci à Cécile GODOT et aux membres de l'APOMM de m'avoir permis de distribuer leurs plaquettes respectives, ainsi qu'à Mme ERCOLANI-BERTRAND de m'avoir fourni des exemplaires d'*Objectif Langage*.

Mon frère Mathia,

Merci d'avoir généreusement et talentueusement réalisé l'affiche annonçant les interventions.

Paul,

Merci pour ton infinie gentillesse, ton soutien quotidien, tes nombreuses relectures et tes encouragements. Merci pour ta présence et ta patience. Merci d'avoir confiance en moi et de me le montrer chaque jour.

Mes parents,

Merci pour votre confiance et votre soutien. Merci de croire en moi, d'avoir toujours soutenu mes projets et de m'avoir donné les moyens nécessaires pour les réaliser. Merci pour vos relectures et vos remarques.

Mes amies,

Marlyse, Vivi, Erika, Marie, Marie-Pompon, Aurélie et Raissa, pour ces quatre années incroyables passées à vos côtés. Merci pour vos rires inoubliables et tous les beaux moments partagés.

Table des matières

INTRODUCTION	12
PARTIE THEORIQUE	16
Premier chapitre : Ancrage théorique.....	17
1. La prévention.....	17
1.1. La prévention en général	17
1.1.1. La promotion de la santé	17
1.1.2. Les trois stades de la prévention.....	18
1.2. La prévention en orthophonie.....	18
1.2.1. La prévention, compétence des orthophonistes.....	18
1.2.2. Les différents aspects de la prévention en orthophonie	20
1.2.3. Les outils de la prévention.....	21
1.3. La prévention des risques des écrans	22
1.3.1. Les campagnes de sensibilisation à la signalétique jeunesse par le Conseil Supérieur de l’Audiovisuel.....	22
1.3.2. La protection des moins de 3 ans par le Conseil Supérieur de l’Audiovisuel.....	22
1.3.3. La campagne « 3-6-9-12 ».....	23
1.3.4. La prévention des risques des écrans par les orthophonistes	23
2. L’enfant et les écrans	24
2.1. Des enfants bien équipés	24
2.2. La télévision pour les bébés	25
2.3. Des conséquences néfastes.....	26
3. Le développement cognitif et langagier de l’enfant	26
3.1. Les éléments nécessaires au développement cognitif et langagier.....	27
3.1.1. Les manipulations.....	27
3.1.2. Les interactions.....	28
3.1.3. Le jeu et l’imitation	29
3.1.4. L’ennui	30
3.2. Le développement de la maîtrise du langage	30
3.2.1. Le stade de la dénomination des objets	30
3.2.2. De la dénomination à la détermination : du concret à l’abstrait.....	31

3.2.3. Le stade de la prédication : parler à propos du monde	31
4. Impacts des écrans sur le développement	32
4.1. Impact sur le langage oral	33
4.1.1. Diminution des interactions.....	33
4.1.2. Réduction du lexique.....	33
4.2. Impacts sur les relations intra-familiales	34
4.3. Impacts sur l'attention	34
4.4. Impact sur le raisonnement et la structuration de la pensée	35
4.4.1. Liés aux dessins animés	35
4.4.2. Liés à l'absence de manipulation et d'expérimentation du monde environnant	36
4.4.3. Liés à la perturbation des jeux réels	36
4.5. Impacts sur la lecture et les apprentissages	37
4.5.1. Impacts sur la lecture.....	37
4.5.2. Impact sur les apprentissages	38
4.6. Impacts sur l'imagination.....	39
4.7. Impacts sur le psychisme.....	39
4.8. Impacts sur le comportement	40
4.9. Impacts sur la santé	41
4.9.1. Le sommeil	41
4.9.2. Le corps	41
4.9.3. Les comportements à risque	42
4.9.4. L'image de soi	42
Conclusion.....	42

Deuxième chapitre : Analyse clinique d'un dessin animé dit « éducatif » : Dora

l'Exploratrice	44
1. Les vidéos éducatives	44
2. Présentation du programme.....	45
3. Proposition d'analyse de Dora l'Exploratrice	46
3.1. L'interaction, l'interactivité.....	46
3.2. Le langage	48
3.2.1. L'étiquetage mot – objet	48
3.2.2. La description des objets	48
3.2.3. L'absence des dimensions de détermination et de prédication	49

3.2.4. Un langage simplifié	49
3.3. Le jeu.....	50
3.4. Apprendre une langue étrangère.....	50
3.5. Résoudre un problème.....	51
3.5.1. Circonstances des problèmes posés.....	52
3.5.2. Solution des problèmes et relations causales	52
3.6. Acquérir des compétences spatiales	53
3.7. Apprendre à compter	53
Conclusion.....	54
PARTIE PRATIQUE.....	56
Problematique, objectif et hypothèses	57
1. Problématique.....	57
2. Objectif du mémoire	57
3. Hypothèses de travail	58
Méthodologie.....	59
1. Population	59
2. Période.....	59
3. Outils méthodologiques.....	59
3.1. Présentation de l'action de prévention « L'enfant et les écrans : quels effets sur son développement ? »	60
3.1.1. Objectifs de l'action de prévention	60
3.1.2. Modalités de l'action de prévention	60
3.1.3. Contenu de l'action de prévention.....	61
3.2. Présentation des questionnaires pré et post-intervention	62
3.2.1. Objectifs et moyens de l'enquête par questionnaire.....	62
3.2.2. Modalités des questionnaires.....	63
3.2.3. Contenu des questionnaires	65
4. Mode de traitement des données	67
5. Précautions méthodologiques.....	68
5.1. Délimitation de la population.....	68
5.2. Anonymisation des questionnaires.....	68

5.3. Modification des questionnaires.....	68
5.4. Quelques limites à prendre en compte	69
Résultats et analyses.....	70
1. Analyse des données	70
1.1. Questions de renseignement.....	70
1.1.1. Parents	70
1.1.2. Professionnels.....	70
1.2. Evolution des représentations sur les écrans	70
1.2.1. Evolution des représentations sur les effets des écrans en général	70
1.2.2. Evolution des représentations sur les effets des écrans sur différents domaines ...	72
1.2.3. Evolution des représentations sur les effets des dessins animés dits « éducatifs »	74
1.3. Habitudes dans l'utilisation des écrans et souhait de changement.....	76
1.3.1. Habitudes et souhaits de changement chez les parents	76
1.3.2. Habitudes et souhaits de changement chez les professionnels.....	79
1.3.3. Changement d'habitudes : que faire à la place des écrans ?	82
1.3.4. Conclusion concernant les habitudes d'utilisation des écrans.....	82
1.4. Questions relatives à l'action de prévention.....	82
1.5. Remarques des parents et des professionnels.....	83
1.6. Conclusion de l'analyse des résultats.....	84
2. Traitement des hypothèses	84
Discussion	86
1. Limites et critique de notre travail	86
1.1. Liées à l'intervention de prévention.....	86
1.2. Liées à nos questionnaires.....	86
2. Perspectives.....	87
CONCLUSION.....	89
BIBLIOGRAPHIE	92
ANNEXES.....	96

Liste des figures

Figure 1 : Aperçu du support visuel type diaporama (<i>Prezi</i>).....	61
Figure 2 : Réponses à la question " <i>Pensez-vous que regarder et utiliser beaucoup un écran peut être dangereux pour un enfant ?</i> "	71
Figure 3 : Réponses à la question " <i>Avez-vous modifié votre avis à propos des effets des écrans sur le développement de l'enfant ?</i> "	71
Figure 4 : Evolution des représentations des parents sur les impacts des écrans sur différents domaines.....	72
Figure 5 : Evolution des représentations des professionnels sur les impacts des écrans sur différents domaines.....	72
Figure 6 : Evolution des représentations des parents sur l'efficacité des dessins animés dits "éducatifs" sur différents domaines.....	74
Figure 7 : Evolution des représentations des professionnels sur l'efficacité des dessins animés dits "éducatifs" sur différents domaines.....	75
Figure 8 : Temps quotidien maximal d'exposition aux écrans pour les enfants de moins de 4 ans, selon leurs parents.....	76
Figure 9 : Temps consacré aux écrans : souhaits de changement des parents.....	77
Figure 10 : Utilisation d'écrans avant de dormir : réponses des parents.....	78
Figure 11 : Ecrans avant de dormir : souhaits de changement des parents.....	78
Figure 12 : Réponses des parents à la question " <i>Laissez-vous la télévision allumée en fond quand vous et votre famille êtes occupés à faire autre chose ?</i> "	79

Figure 13 : Télévision allumée en arrière-plan : modifications souhaitées par les parents.... 79

Figure 14 : Utilisation d'écrans par les assistantes maternelles pendant l'accueil des enfants..... 80

Figure 15 : Temps consacré aux écrans par les enfants chez les assistantes maternelles..... 81

Figure 16 : Utilisation d'écrans : souhaits de changement des assistantes maternelles..... 81

Figure 17 : Réponse à la question "*Pensez-vous que vous avez obtenu assez d'informations sur les impacts des écrans pour en parler autour de vous ?*" 83

Figure 18 : Réponses des participants à la question "*Parmi les informations reçues, lesquelles vous paraissent les plus importantes à partager autour de vous ?*" 83

Liste des annexes

Annexe I : Prévention des risques liés aux écrans : exemples d’affiches.....	96
Annexe II : La règle « 3-6-9-12 ».....	98
Annexe III : Etude de Winterstein sur 2000 enfants de 5 à 6 ans : évolution des dessins de bonhommes selon l’exposition à la télévision.....	99
Annexe IV : Courrier adressé aux structures.....	100
Annexe V : Affiche annonçant l’intervention de prévention.....	102
Annexe VI : Questionnaire pré-intervention parents.....	103
Annexe VII : Questionnaire pré-intervention à destination des professionnels.....	106
Annexe VIII : Questionnaire post-intervention.....	108
Annexe IX : Résultats complémentaires aux questionnaires.....	111
Annexe X : Remarques et critiques des participants concernant l’intervention de prévention	113
Annexe XI : Plaquette sur les écrans réalisée par l’APOMM	114
Annexe XII : Plaquette « Jouer pour se construire », réalisée par Cécile Godot	115

INTRODUCTION

Dans leur pratique, les orthophonistes observent une augmentation de la place des écrans dans le quotidien des enfants, toutes tranches d'âge confondues. Le mémoire de fin d'études en orthophonie réalisé par L. Cheval en 2014, « *Les enfants et les écrans* », a permis de constater (à l'échelle du département de la Vienne) que tous les orthophonistes interrogés étaient unanimes : ils avaient pu remarquer au cours de leur exercice que les écrans sont désormais devenus incontournables dans le quotidien de leurs jeunes patients.

Or, le temps que les enfants passent devant les écrans (1h56 quotidienne consacrée à la télévision en 2015, selon Médiamétrie) est autant de temps qu'ils ne passent pas à jouer, interagir, explorer et découvrir, par l'expérimentation et par l'échange avec l'autre, le monde qui les entoure. Cette grande consommation télévisuelle (et des écrans en général) n'est pas inoffensive pour les enfants, et les conséquences sur leur développement et leur santé sont nombreuses.

Michel Desmurget, docteur en neurosciences cognitives, directeur de recherche au CNRS, a regroupé dans son livre « *TV lobotomie : la vérité scientifique sur les effets de la télévision* » (2011) un grand nombre d'études menées sur le sujet. Il a ainsi démontré les effets négatifs des écrans sur plusieurs domaines du développement de l'enfant : langage oral, attention, jeu spontané, organisation de la pensée et du raisonnement logique, mémoire de travail, interactions familiales, lecture, performances scolaires... mais aussi les effets sur le sommeil, l'activité physique et l'alimentation.

Nous savons donc aujourd'hui qu'une exposition précoce et abusive aux écrans perturbe l'acquisition et le développement du langage et de la pensée. Selon le rapport de l'Académie des Sciences (2013), la protection des enfants doit se faire dans une démarche de prévention et d'éducation. Plusieurs campagnes de prévention ont vu le jour (CSA, Yapaka, règle du « 3-6-9-12 » de S. Tisseron, « *Attention... télévision !* » par l'APOMM...) avec pour but de conseiller et d'informer les parents quant à l'exposition aux écrans à chaque âge, aussi bien en ce qui concerne le contenu que la durée d'exposition.

Malgré cela, des programmes qui sont spécifiquement destinés aux enfants continuent à être conçus. Parmi ceux-ci, nous retrouvons une gamme importante de dessins animés dits « éducatifs », visant les bébés (programmes proposés par les chaînes *Baby TV*, *Baby First*...) et les jeunes enfants (*Dora l'exploratrice*, *La maison de Mickey*...).

D'autre part, les effets négatifs des écrans sur le développement des enfants ne semblent pas encore être une réalité présente à l'esprit de chacun : en effet, la consommation télévisuelle des enfants ne diminue pas (Médiamétrie, 2015).

En tant que spécialistes des troubles du langage, les orthophonistes sont des acteurs légitimes pour effectuer un travail de prévention. D'une part, le temps passé devant les écrans peut avoir un impact négatif important sur le développement du langage et de la pensée, domaines de compétences de l'orthophoniste. D'autre part, la prévention étant l'une des missions de l'orthophoniste, celui-ci fait partie des professionnels compétents pour informer le public sur les effets délétères d'une consommation audiovisuelle excessive.

Constatant l'écart entre les discours des spécialistes et la réalité des familles sur la question du temps consacré aux écrans, nous nous sommes demandé comment faire connaître les dangers que peut présenter une exposition aux écrans chez les jeunes enfants. Cette interrogation nous a conduite à un projet de mise en place d'une action de prévention, auprès de parents de jeunes enfants et de professionnels de la petite enfance, afin de les sensibiliser à cette problématique.

Nous allons ainsi étudier l'efficacité d'une intervention de prévention ayant pour but de sensibiliser parents et professionnels aux dangers d'une surexposition aux écrans chez les jeunes enfants, et ce par l'intermédiaire de données théoriques et de l'analyse d'un dessin animé dit « éducatif ».

Notre mémoire sera constitué de trois parties.

En première partie, nous exposerons les soubassements théoriques nécessaires à notre étude. Dans un premier chapitre, nous détaillerons les éléments théoriques concernant d'une part la prévention, et d'autre part les conditions nécessaires au développement de l'enfant ainsi que l'impact des écrans sur ce développement. Dans un second chapitre, nous proposerons une analyse des sollicitations langagières et cognitives proposées dans un dessin animé dit « éducatif » : *Dora l'Exploratrice*.

La seconde partie sera consacrée à la méthodologie employée pour réaliser notre étude : la création d'un atelier de prévention et l'élaboration de questionnaires évaluant l'impact de celui-ci.

Enfin, la dernière partie de ce mémoire sera consacrée à l'analyse des résultats que nous aurons obtenus à l'aide de ces questionnaires. Pour finir, nous proposerons une discussion critique de notre travail.

PARTIE THEORIQUE

Pour conduire notre recherche et répondre à la problématique posée, nous avons eu besoin, d'une part, de réunir les soubassements théoriques nécessaires à la mise en place d'une action de prévention sur les effets des écrans, et d'autre part, de mener une analyse clinique (au sens orthophonique) du dessin animé *Dora l'Exploratrice*. Notre chapitre théorique comporte donc deux parties.

Premier chapitre : Ancrage théorique

1. La prévention

1.1. La prévention en général

1.1.1. La promotion de la santé

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) est une organisation internationale faisant partie des Nations Unies depuis 1948. Elle tente de discuter et de proposer aux gouvernements des lignes de conduite face aux problèmes de santé publique, en termes de prévention ou de lutte directe contre les maladies.

Selon l'OMS, « la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».

La promotion de la santé a été définie par la charte d'Ottawa en 1986 comme « le processus visant à rendre à l'individu et la collectivité capables d'exercer un meilleur contrôle sur les facteurs déterminants de la santé ». Les actions en promotion de la santé ont pour but de donner aux populations et aux individus les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et d'améliorer celle-ci. La promotion de la santé intervient en amont du continuum santé – maladie, et donc de la prévention. Dans cette optique, la santé est un concept positif : elle est perçue comme une ressource de la vie quotidienne, et non comme un objectif à atteindre.

Lorsqu'on se place dans le domaine de la prévention, on considère déjà l'existence d'une maladie. La prévention est définie par l'OMS comme « l'ensemble des mesures visant à éviter ou réduire le nombre et la gravité des maladies, des accidents et des handicaps » (cité

par Bourdillon, 2009 : 4). La prévention se situe dans un continuum santé – maladie qui va de l’absence de symptôme à l’invalidité.

1.1.2. Les trois stades de la prévention

L’Organisation Mondiale de la Santé définit trois stades de prévention, visant à réduire l’apparition d’une pathologie dans une population donnée :

- **La prévention primaire**

Elle comprend « tous les actes destinés à diminuer l’incidence d’une maladie dans une population, donc à réduire l’apparition de cas nouveaux ». Elle intervient en amont, par le biais de l’éducation et l’information des individus, au travers notamment de campagnes d’information, de sensibilisation, ou encore par des campagnes de vaccination.

- **La prévention secondaire**

Elle recouvre les « actes destinés à diminuer la prévalence d’une maladie dans une population, donc à réduire la durée d’évolution ». Elle débute donc lorsque le risque est repéré et vise à réduire les effets de la maladie, la durée d’évolution ou la propagation de celle-ci, en tenant compte des divers facteurs de risque. On la retrouve dans le dépistage de l’ensemble des maladies.

- **La prévention tertiaire**

Elle vise à « diminuer la prévalence des incapacités chronique ou des récidives dans une population, donc à réduire les modalités fonctionnelles consécutives à la maladie ». Elle désigne l’ensemble des actions qui sont menées et a pour but de limiter les conséquences de la maladie, une fois que celle-ci est identifiée et déclarée. Elle peut prendre la forme de rééducations ainsi que d’actions visant à faciliter la réinsertion professionnelle et sociale.

1.2. La prévention en orthophonie

1.2.1. La prévention, compétence des orthophonistes

Depuis sa création légale en 1964, le métier d’orthophoniste a progressivement évolué, et avec lui, les domaines et les moyens d’action concernés. L’orthophoniste est un acteur de

santé et prend donc part aux différentes actions qui visent à promouvoir et à préserver la santé des individus. Le décret de compétence de 1983, relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, a reconnu aux orthophonistes le droit de pratiquer des actes de dépistage. C'est seulement la modification du décret de compétences du 30 mars 1992 qui donne aux orthophonistes des compétences en matière de prévention : le libellé de l'article 2 stipule que « les orthophonistes peuvent participer, par leurs actes [...], à des actions de prévention au sein d'une équipe pluridisciplinaire ».

Il faudra attendre encore dix ans pour que soit énoncée clairement la pleine responsabilité de l'orthophoniste pour assurer cette mission : l'article 4 du décret n°2002-721 du 2 mai 2002, définit l'acte de prévention au sein de la pratique orthophonique : « 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 » (Kremer, Lederlé, 2012 : 27). Selon ce même décret, l'orthophonie consiste à « prévenir, évaluer et prendre en charge, aussi précocement que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et à son expression ».

Par ailleurs, l'annexe 2 du décret relatif au régime des études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste (2013) présente les différentes compétences des orthophonistes. La compétence 5 consiste à « élaborer et conduire une démarche d'intervention en santé publique : prévention, dépistage et éducation thérapeutique ». Nous intéressent particulièrement les alinéas 4 et 8 : « Elaborer et organiser des actions de prévention et de dépistage » ; « Evaluer les effets de la démarche d'éducation, de prévention ou de dépistage et définir et mettre en œuvre les réajustements nécessaires ». La compétence 6 permet à l'orthophoniste de « concevoir et mettre en œuvre une prestation d'expertise et de conseil dans le domaine de l'orthophonie », et plus particulièrement de « construire des méthodes et outils d'enquête adaptés aux problèmes posés dans les contextes professionnels, scolaires et environnementaux » (alinéa 5) et de « présenter, expliciter et argumenter auprès des professionnels et partenaires concernés les préconisations de l'orthophoniste » (alinéa 6). La compétence 11 concerne la prévention auprès de professionnels : « Former et informer des professionnels et des personnes en formation ».

1.2.2. Les différents aspects de la prévention en orthophonie

Les domaines d'intervention en matière de prévention en orthophonie sont nombreux. Les orthophonistes interviennent par exemple dans la prévention des troubles de l'oralité, des troubles du langage oral et écrit, de la voix, de la parole, de la déglutition, de l'audition, des pathologies neurologiques, du bégaiement, de l'illettrisme...

Le public visé par les actes de prévention est multiple : parents de jeunes enfants, personnes âgées, enseignants, médecins...

L'orthophoniste peut intervenir aux trois stades de la prévention définis par l'OMS.

- **La prévention primaire en orthophonie**

Elle est composée d'actions d'information du grand public à propos des troubles du langage et des signes évocateurs de troubles. Il s'agit également des informations qui sont fournies aux parents et/ou au patient lors du bilan orthophonique. Le bilan étant, entre autres, un outil de prévention, il est systématiquement constitué d'un entretien avec les parents. Grâce à une attitude d'écoute, d'attention à l'autre, et des conseils de bon sens, cet entretien peut suffire à favoriser l'évolution du patient, compenser un léger retard et empêcher l'aggravation d'un trouble (Kremer, Lederlé, 2012 : 89).

Cette information peut prendre différentes formes (vidéos, plaquettes, livrets, affiches) et être relayée par les médias afin de diffuser des messages de prévention.

La prévention en orthophonie concerne également l'information et la formation de professionnels. Il peut s'agir de professionnels de la santé comme les médecins traitants, pour des informations sur les troubles du langage, leurs signes d'alertes, et le rôle de l'orthophoniste ; de professionnels du secteur paramédical, de la petite enfance, mais aussi d'enseignants, pour des informations et des formations sur les troubles des apprentissages, leurs caractéristiques, leurs conséquences et les moyens qui peuvent être mis en œuvre. Les orthophonistes eux-mêmes peuvent aussi être directement concernés par la formation. Un orthophoniste peut former d'autres orthophonistes, par exemple pour les sensibiliser sur des thèmes à aborder, aux outils à leur disposition, à la manière de les utiliser (exemple : formation *Dialogoris* pour les orthophonistes).

- **La prévention secondaire en orthophonie**

Elle relève du dépistage précoce de troubles, par exemple celui des troubles du langage. Le dépistage précoce des troubles du langage concerne le repérage le plus tôt

possible des pathologies de la communication et du langage, au moyen d'outils de dépistage orthophoniques spécifiques (tests, outils de repérage précoce...), et dans le but de proposer une remédiation adaptée aux troubles décelés. Ce dépistage peut être réalisé par un orthophoniste, mais également par d'autres professionnels comme les médecins, grâce à des tests adaptés tels que l'ERTL4 (Epreuve de Repérage des Troubles du Langage à 4 ans), élaboré par Roy et Maeder, orthophonistes.

Le dépistage précoce des troubles du langage est à effectuer dans les écoles maternelles afin de distinguer le plus tôt possible un simple retard d'évolution d'un trouble de la structuration du langage (Kremer, Lederlé, 2012 : 87). Si une difficulté est détectée, il convient d'orienter l'enfant vers un spécialiste et de surveiller son évolution.

- **La prévention tertiaire en orthophonie**

Elle est constituée, selon la Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO), de « l'action thérapeutique de rééducation orthophonique, de remédiation et de réinsertion familiale, sociale et culturelle ». Il s'agit par exemple de la guidance parentale et des conseils donnés aux patients et à leur famille.

1.2.3. Les outils de la prévention

La prévention en orthophonie s'appuie le plus souvent sur des outils spécifiques. Les orthophonistes eux-mêmes créent ces outils, généralement par le biais d'associations de prévention. Ils mettent aussi en place des actions de prévention dans les différents domaines que nous avons cités. Ces divers outils dépendent de l'action qui est menée et du public visé. Les orthophonistes ont ainsi à leur disposition des affiches, des plaquettes d'information, des vidéos, des sites internet. Ils peuvent utiliser ces supports comme une base de dialogue avec les parents, ou les mettre à leur disposition. Cette diversité des supports de prévention permet de toucher un public large et peut permettre à chaque personne de trouver des réponses à ses interrogations.

Des événements sont également mis en place pour diffuser cette prévention. Il peut s'agir de congrès destinés aux orthophonistes et/ou autres professionnels du monde de la santé et de l'éducation, de journées nationales destinées à toucher le grand public (Journée Nationale de l'audition, Journées des Dys), ou d'actions ponctuelles destinées à un public plus spécifique (*Un bébé, un livre* en maternité par exemple).

1.3. La prévention des risques des écrans

Comme nous l'avons exposé, de nombreuses études ont prouvé les effets nocifs d'une consommation massive et précoce des écrans sur le développement de l'enfant. La sensibilisation à un large public est nécessaire pour tenter de réduire l'exposition des enfants aux écrans, et par conséquent les effets négatifs qu'ils entraînent. Ainsi, diverses actions de prévention ont été menées ces dernières années sur cette problématique.

1.3.1. Les campagnes de sensibilisation à la signalétique jeunesse par le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel

Informar les téléspectateurs de l'importance de protéger les plus jeunes de certaines images fait partie des moyens mis en œuvre par le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA) pour assurer la mission de protection que lui confie la loi. Pour cela, le CSA a mis en place un dispositif de signalétique jeunesse préconisant un âge minimum pour la visualisation de certains programmes. Cette signalétique prend la forme d'un logo noir et blanc dans lequel est indiqué l'âge minimum (10, 12, 16, ou 18 ans). Elle a pour but de protéger les enfants de contenus visuels inadaptés à leur âge, tels que la violence ou la sexualité.

Régulièrement, des campagnes de sensibilisation sont produites par le CSA afin que les téléspectateurs restent vigilants : sous forme de courts spots publicitaires, il est rappelé l'importance du respect de la signalétique et encourage les parents à dialoguer avec leurs enfants à propos de contenus choquants auxquels ils auraient pu être exposés.

1.3.2. La protection des moins de 3 ans par le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel

Le CSA, s'appuyant sur les auditions de plusieurs experts de la santé et de l'enfance et sur un avis du ministère de la santé, a adopté en 2008 une délibération visant à protéger les enfants de moins de trois ans des effets de la télévision, en particulier des programmes présentés comme spécifiquement conçus pour eux. Depuis, il est interdit aux chaînes françaises de diffuser des programmes explicitement destinés à cette tranche d'âge. Par ailleurs, il impose aux distributeurs de ces services la diffusion d'un message d'avertissement : « Regarder la télévision peut freiner le développement des enfants de moins de trois ans, même lorsqu'il s'agit de chaînes qui s'adressent spécifiquement à eux ».

D'autre part, chaque année, les éditeurs de services de télévision participent à une campagne d'information pilotée par le CSA et diffusée pendant trois jours. Les chaînes de télévisions françaises reprennent les messages clés du CSA sur la protection des tout-petits, et transmettent sous la forme de leur choix (sujets, reportages, messages etc.) les informations mises à leur disposition par le CSA sur ce sujet : dangers liés à la télévision et notamment son caractère inadapté pour les tout-petits.

1.3.3. La campagne « 3-6-9-12 »

La règle « 3-6-9-12 » a été imaginée en 2007 par Serge Tisseron, psychiatre et docteur en psychologie. Selon lui, ces âges évoquent quatre étapes essentielles de la vie des enfants et sont aussi des repères pour savoir à quel âge et comment introduire les différents écrans. Cette règle est relayée par une campagne d'affiches (Annexes) et un ouvrage de l'auteur.

La campagne préconise les règles suivantes :

- pas de télévision avant 3 ans
- pas de console de jeu avant 6 ans
- pas d'internet seul avant 9 ans
- pas de réseau social avant 12 ans.

Tisseron invite également, pour chaque âge, à limiter le temps passé devant les écrans, à être vigilant au contenu et à parler avec l'enfant des images visionnées.

1.3.4. La prévention des risques des écrans par les orthophonistes

Les orthophonistes voient de plus en plus de jeunes patients dont le quotidien est rempli d'écrans et remarquent une augmentation du temps qui leur est consacré (Cheval, 2014 : 61). De plus, selon les données scientifiques et les observations des orthophonistes, certains patients présentent des troubles se trouvant majorés ou entretenus par une exposition massive ou précoce aux écrans.

En tant qu'interlocuteurs privilégiés des familles et spécialistes du développement du langage, les orthophonistes ont un rôle majeur dans la prévention des risques des écrans.

Celle-ci va de paire avec la prévention des troubles du langage : c'est en sensibilisant le public au développement du langage que l'on peut expliquer qu'une exposition massive et précoce aux écrans est nocive pour ce développement. Des plaquettes de prévention permettent d'aborder le sujet des écrans via des explications sur le développement de l'enfant. C'est le cas d'*Objectif langage*, plaquette réalisée par le Syndicat des Orthophonistes de

Meurthe-et-Moselle, qui reprend les étapes essentielles du développement du langage et apporte conseils et repères aux parents. Cette plaquette est à disposition du grand public. Le guide *A quoi on joue ?* réalisé par l'association Orthophonie et Prévention 17 reprend également les étapes du développement de l'enfant, présente des choix de jeux simples et adaptés, et propose des attitudes à favoriser pour permettre de développer la communication parents-enfants et l'épanouissement intellectuel de l'enfant. Il est également une occasion d'aborder le fait que le temps passé devant les écrans est autant de temps qu'il ne passe pas à jouer et donc à développer son langage, sa pensée, et sa socialisation.

Des affiches sont également mises à disposition par la Fédération Nationale des Orthophonistes via le site Info-langage. Les orthophonistes et autres professionnels peuvent les imprimer et les afficher dans leur salle d'attente.

Plus spécifiquement, L'APOMM a créé une plaquette d'information, *Attention...télévision !*, à destination des orthophonistes, qui leur permet d'engager un dialogue au sujet des écrans avec les familles, dans le but de trouver avec elles des solutions adaptées pour limiter progressivement le temps passé devant les écrans. Si elle est emportée par les parents, elle constitue en plus un « aide-mémoire, qui vient rappeler les éléments évoqués » (Cheval, 2014 : 80).

D'autre part, des actions spécifiquement dédiées aux risques des écrans voient peu à peu le jour. Par exemple, l'APOMM organise des interventions de prévention sur le thème des écrans dans les écoles et les crèches de Meurthe-et-Moselle.

2. L'enfant et les écrans

2.1. Des enfants bien équipés

En quelques décennies, les différents écrans ont pris une place considérable dans nos quotidiens. En 2015, 62% des foyers français avec enfant de moins de 15 ans étaient équipés d'au moins une tablette (Ipsos, 2015), et 99% d'au moins une télévision (Médiamétrie, 2015). Selon une étude menée en 2015 par l'Ipsos, institut de sondages français, on trouve 9,3 écrans en moyenne dans un foyer avec enfants, ce qui correspond à 1,5 fois plus d'écrans que la moyenne des foyers français. Toujours selon cette même étude, 73% des 4-14 ans ont au

moins un écran personnel : par exemple, 29% des 4-6 ans possèdent une tablette pour enfant, et 29% des 7-12 ans possèdent une tablette classique.

La télévision reste pourtant l'écran numéro un : le temps qui lui est consacré n'a pas diminué, malgré la diversification des supports écrans au cours de ces dix dernières années. Il semble plutôt que le temps passé sur les « nouveaux » écrans est venu s'ajouter à celui passé devant la télévision. Selon Médiamétrie, le temps d'écoute télévisuelle quotidienne en 2015 s'élevait à 3h44 par personne, toutes tranches d'âges confondues. Chez les enfants de 4 à 14 ans, ce temps était de 1h56. Au total, tous écrans confondus, les 4-14 ans passent en moyenne 3 heures par jour devant un écran (Ipsos, 2015). Par ailleurs, 25% des 6-8 ans possèdent une télévision dans leur chambre. Chez les élèves en difficulté scolaire, ce taux s'élève à 53% selon une étude menée par l'AFEV¹ en 2008 (Desmurget, 2011 : 40-41). La présence d'un poste déploie alors considérablement le temps de consommation : un enfant possédant une télévision dans sa chambre passe de 2 heures à 3h30 de visionnage quotidien.

Spitzer, psychiatre allemand spécialiste en neurologie, révèle qu'en Allemagne, 800 000 enfants de moins de 6 ans regardent encore la télévision à 22 heures. A 23 heures, ils sont encore 200 000 et à minuit, 50 000 (cité par Hansel, 2012).

Ainsi, selon Desmurget et Harlé (2012) un enfant passe, chaque année, plus de temps face à l'écran télévisé que face à ses enseignants.

2.2. La télévision pour les bébés

On retrouve peu d'études françaises concernant l'audience télévisuelle des enfants de moins de 4 ans car les mesures d'audience n'intègrent pas cette tranche d'âge. Pourtant, les tout-petits sont eux aussi placés devant les écrans selon le CSA². Aux Etats-Unis, depuis les années 90, la proportion d'enfants de moins de 1 an exposés quotidiennement à la télévision a quasiment quadruplé pour atteindre les 60%, selon Desmurget. Parmi les nourrissons de moins de 3 mois, 40% regardent la télévision et leur durée de consommation quotidienne est d'environ une heure. A 24 mois, le pourcentage s'élève à 90% et la durée quotidienne de visionnage monte à 1h40. Au-delà de 24 mois, le pourcentage de spectateurs se stabilise alors que le temps d'exposition continue d'augmenter, pour atteindre deux heures à 3 ans.

Desmurget précise que, dans ces études, ne sont pas pris en compte les moments où la télévision est allumée en arrière-plan. Or, une étude menée par Vandewater et all. (2005),

¹ AFEV : Association de la Fondation Etudiante pour la Ville

² Conseil Supérieur de l'Audiovisuel

citée par Desmurget (2011), révèle que dans 40% des foyers, la télévision est constamment allumée. Parmi les français de plus de 15 ans, 44% déclarent allumer immédiatement la télévision lorsqu'ils rentrent chez eux (Donnat : 2009). Si ce temps était comptabilisé dans le temps total passé par les bébés en présence d'un écran, celui-ci s'en trouverait considérablement augmenté.

2.3. Des conséquences néfastes

Il est très vite apparu qu'une utilisation massive des écrans peut avoir des effets négatifs, particulièrement sur le développement des enfants. A l'image du corps, le cerveau humain est étroitement lié à son environnement : le développement des fonctions cérébrales dépend en partie des sollicitations extérieures sensorielles, affectives, culturelles (Bach et al., 2013). Il est donc important de se questionner sur les effets d'une exposition massive et précoce aux écrans. De nombreuses études ont prouvé l'existence de conséquences néfastes affectant tous les aspects du développement : le langage, l'intelligence, les apprentissages, les fonctions cognitives, entre autres, sont touchés. De plus, une grande consommation d'écrans peut avoir un effet délétère sur la santé (sommeil, sédentarité...).

Pour comprendre en quoi le développement du jeune enfant peut être entravé par une consommation abusive d'écrans, il est important de connaître les conditions nécessaires à ce développement.

3. Le développement cognitif et langagier de l'enfant

Le développement du langage et de la pensée de l'enfant repose sur plusieurs éléments indispensables. Il est primordial d'avoir connaissance de ces éléments pour comprendre en quoi une utilisation massive et précoce des écrans peut nuire au développement de l'enfant.

3.1. Les éléments nécessaires au développement cognitif et langagier.

L'enfant, bien avant de pouvoir parler et apprendre, doit se construire en découvrant et en s'appropriant le monde qui l'entoure. Pour cela, il a besoin de ses mains, d'objets, et d'adultes bienveillants et étayants qui le suivent dans son jeu (Job-Pigeard et al., 2013). Le développement langagier et cognitif de l'enfant s'appuie donc sur plusieurs conditions indispensables que nous allons détailler : les manipulations, les interactions, le jeu, l'imitation, l'ennui.

3.1.1. Les manipulations

« Le cerveau ne s'organise pas en observant le réel, mais en agissant sur lui » (Desmurget, 2011 : 120).

Le jeune enfant a besoin de découvrir et de manipuler les éléments du monde qui l'entoure. Ce sont ses expériences qui lui permettent de développer des compétences et des connaissances (Boutiller, 2012 : 12). Les relations de l'enfant avec le monde environnant réel, les manipulations qu'il effectue sur les objets, ont donc un rôle primordial dans son développement. Selon Jean-Marie Dolle, spécialiste de la théorie piagétienne, « la connaissance provient de l'activité du sujet, et particulièrement, de sa capacité à extraire de l'élément du milieu ou objet ses propriétés. » (Desmurget, 2011 : 120). Selon cet auteur, la connaissance est composée à la fois de ce que le sujet tire de l'objet et également de ce qu'il y introduit en le transformant.

Le petit enfant comprend qu'il a un pouvoir d'action sur les objets et un pouvoir d'attribuer des actions spécifiques à ces objets : les lancer, les transporter, les faire rouler... il teste les actions dans le but de voir quels effets elles peuvent générer. De cette façon, il découvre les caractéristiques physiques des objets. Selon Morel (2003), c'est au cours de la répétition d'expériences similaires que l'enfant extrait des lois concernant les propriétés de ses actions et des relations que les objets entretiennent entre eux. Par exemple, le jeune enfant qui lâche des objets depuis sa chaise haute fait l'expérience suivante : « *lorsque je lâche cet objet, il tombe, je recommence, il tombe encore...* ». C'est parce qu'il va pouvoir répéter cette conduite, et constater que c'est pareil chez l'autre, qu'il va construire la certitude liée à la pesanteur (Morel, 2005).

Ainsi, par le travail de ses mains, l'enfant peut établir des certitudes, ou « invariants », concernant les propriétés des objets et les relations qu'ils entretiennent entre eux, les effets de ses actions, sa possibilité d'être lui-même *cause de*. Grâce à ces invariants, l'enfant va pouvoir commencer à résoudre des problèmes en anticipant les résultats des actions qu'il va effectuer (Boutiller, 2012 : 13).

Cette capacité d'anticipation va permettre à l'enfant de se décentrer petit à petit de l'action immédiate et de se concentrer sur les transformations qui relient les événements. Il construit de nouvelles mises en relations causales et temporelles. Il devient capable de distinguer un objet de sa fonction c'est-à-dire qu'il peut détourner un objet de son contexte. « Ce n'est plus l'objet ou l'action qui le guide, mais ce vers quoi il veut aller parce qu'il a construit des liens causaux et temporels » (Morel, 2005).

Par ses manipulations, l'enfant acquiert donc à la fois des informations sur lui-même, sur son environnement, sur les relations qu'il entretient avec ce dernier, et sur les objets et les relations qu'ils entretiennent entre eux. Il structure ainsi progressivement sa pensée.

3.1.2. Les interactions

L'espace à penser de l'enfant, décrit par Morel (2005) comme toutes les certitudes que l'enfant a acquis par ses expériences, n'existerait pas sans la participation d'un adulte bienveillant. En effet, l'adulte accompagne, par une enveloppe langagière, les actions de l'enfant et leurs effets : en lui montrant que ses conduites l'intéressent, en leur portant attention, il met en mot et en sens les actions de l'enfant et ses résultats.

Les interactions sont les actions conjointes mettant en présence au moins deux acteurs, chacun d'eux modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre (Florin, 1999). Les parents, lorsqu'ils communiquent avec leur enfant, adaptent donc leur langage à ses capacités de compréhension. Ces ajustements constants s'inscrivent dans le concept d'échafaudage défini par Bruner. Il s'agit de « l'ensemble des conduites initiées par l'adulte permettant à l'enfant de parvenir à faire quelque chose [...] qu'il ne parvenait pas à faire seul » (Brin et al., 2011 : 108). Pour être efficace, le niveau d'échafaudage doit se situer dans ce que Vygotsky appelle la « zone proximale de développement » : elle correspond à « la distance entre ce que l'enfant peut accomplir seul lors de la résolution et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'autrui ». Ainsi, pour aider l'enfant à développer son langage, l'adulte adapte ses productions et lui fournit un échafaudage langagier d'un niveau légèrement supérieur à ses compétences.

Par exemple, face à un bébé qui le regarde, l'adulte accentue ses mimiques et son expression faciale (Florin, 1999 : 28) et module sa voix : registre plus haut qu'à l'habitude, variations de hauteur très exagérées, formes mélodiques plus douces. C'est une façon de s'adresser à l'enfant que la littérature nomme le *mamanais* ou le *motherese* : il renvoie aux « modulations de la prosodie et de la voix des adultes parlant au bébé » (Brin et al., 2011 : 178). Ces modulations « focalisent l'attention du bébé et accentuent son intérêt en lui indiquant qu'il en est le bénéficiaire » (Clément et Demont, 2013 : 101). Elles permettent d'établir un contact affectif avec l'enfant et de solliciter des vocalisations de sa part (Brin et al., 2011 : 78). Par ailleurs, l'adulte, en parlant à l'enfant, interprète les bruits et les sons produits par celui-ci comme ayant un sens, et se rapportant à ce que l'enfant voit, touche, sent et entend (Rondal, 1998).

Le langage de l'enfant évolue, et l'adaptation de l'adulte se fait tout au long de ce développement. L'adulte profite de la focalisation attentionnelle de l'enfant pour nommer les éléments qui l'intéressent, et lui parler à propos de ceux-ci. Au sein des interactions, l'adulte guide l'enfant et met à sa disposition des modèles linguistiques appropriés. Il distribue également des *feed-back* adéquats par rapport aux énoncés de l'enfant. Ce retour de l'adulte sur la production de l'enfant est essentiel : il permet de signifier si un énoncé est acceptable du point de vue grammatical, sémantique et pragmatique, ou d'indiquer en quoi il est insatisfaisant.

3.1.3. Le jeu et l'imitation

Piaget présente le jeu comme une des sources de la pensée symbolique, indispensable dans le développement du langage (Nader-Grobois, 2014 : 298).

Entre 12 et 24 mois, l'enfant ayant acquis la permanence de l'objet développe la capacité à imiter un modèle qui n'est pas disponible immédiatement : c'est la mise en place de l'imitation différée. L'imitation s'intériorise et les représentations mentales s'élaborent (Brin et al., 2011 : 133). C'est également à cette période que les manipulations du jeune enfant (objets empilés, alignés) donnent naissance à des activités fonctionnelles d'utilisation. Grâce à ses capacités d'imitation différée, l'enfant joue alors à faire semblant : coiffer sa poupée, la coucher...

Avec le temps, les scénarios se coordonnent entre eux, pour donner naissance à des conduites anticipatrices : sortir une casserole, la remplir de lait, la faire chauffer, verser le lait dans le biberon, et donner le biberon à sa poupée. Vers 2 ans, l'enfant accède au stade du jeu

symbolique et est capable de détourner les objets de leur fonction initiale : un cube devient une voiture, l'enfant lui même devient un chat...

Ce n'est pas l'objet en lui-même qui apprend quelque chose à l'enfant mais bien ce qu'il décide d'en faire selon ses préoccupations cognitives (Job-Pigeard, et al., 2013). Le psychosociologue Jean Epstein résume : « l'enfant ne joue pas pour apprendre, il apprend parce qu'il joue ».

Ainsi, c'est par l'imitation différée et par le jeu que l'enfant passe d'une intelligence sensori-motrice à une intelligence symbolique. Le jeu est un facteur de développement sur plusieurs plans : cognitif, affectif, social et langagier (Nieuwenhoven, De Vriendt, 2010 : 93). Ces activités sont donc essentielles au développement du langage et au déploiement des fonctions cognitives (Desmurget, 2011 : 113).

3.1.4. L'ennui

Un enfant a également besoin de passer du temps à ne rien faire. Les temps d'attente sans stimulation sont indispensables à l'enfant pour développer sa capacité d'anticipation, d'imagination, de repos. L'ennui fonde le désir, la créativité, et la pensée prospective (Desmurget, 2011 : 33). Selon une étude de Christoff et al., lorsque l'enfant s'ennuie, il y a une forte activation des aires impliquées dans le raisonnement projectif et la résolution de problèmes (Desmurget, 2011 : 34).

Teboul (2005) affirme que lorsque le jeune enfant est seul, ce temps lui est utile : il lui permet de mettre de la distance entre le reste du monde et lui : il teste, selon l'expression de Winnicott, sa capacité à être seul. Ainsi, l'ennui joue un rôle important dans le processus de maturation de l'enfant.

3.2. Le développement de la maîtrise du langage

Bentolila et Quéré (2014) ont décrit trois étapes dans le développement de la maîtrise du langage.

3.2.1. Le stade de la dénomination des objets

Les premières intentions que l'enfant manifeste sont la demande (je veux) et la désignation (je montre, j'identifie). Selon Bentolila et Quéré, dans ces deux cas, c'est l'enfant qui choisit ce qui l'intéresse, c'est lui qui sélectionne ce qui, selon lui, vaut la peine d'être dit.

Par exemple, l'enfant apprend le mot *chat* non pas parce que l'adulte a décidé de lui apprendre, mais parce que le chat l'intéresse et le questionne.

La première étape de l'accès au sens consiste donc à dénommer les objets et les personnes de son entourage en leur présence, en associant à chacun de ces objets un signal sonore : un mot.

3.2.2. De la dénomination à la détermination : du concret à l'abstrait

Accompagné par ses parents qui le sollicitent et lui parlent, l'enfant de 8 à 10 mois développe la conviction qu'un objet continue à exister même s'il n'est plus dans son champ de vision : c'est ce que Piaget appelle la permanence de l'objet. L'adulte qui joue avec l'enfant lui montre un jouet puis le cache ; cette activité permet à l'enfant de s'apercevoir que l'objet caché existe et peut continuer à être nommé en son absence. Il fait la première expérience de distanciation du mot et de l'objet réel. Ainsi, l'enfant sépare la perception et la nomination. Cette expérience est essentielle puisque l'enfant, pour développer son langage, doit renoncer à l'étiquetage, c'est-à-dire la relation exclusive « un objet – un mot ».

La construction de la permanence de l'objet est à la base des représentations mentales (Brin et al., 2011 : 210), essentielles dans le développement de la pensée symbolique. L'enfant devient capable de se représenter mentalement ou d'évoquer un signifié en son absence, à l'aide de différents signifiants (Clément et Demont, 2013).

Les mots utilisés par le jeune enfant s'éloignant du réel, les possibles significations d'un même mot sont élargies. Lorsqu'il parle d'un objet absent, l'enfant, pour se faire comprendre de son interlocuteur, va être obligé d'apporter à ces mots des précisions (couleur, taille, à qui cet objet appartient...) : il va devoir utiliser la détermination, pour que « le monde dit et pensé s'impose au monde perçu » (Bentolila, Quéré, 2014 : 81).

3.2.3. Le stade de la prédication : parler à propos du monde

L'enfant prend de plus en plus de distance avec l'environnement immédiat : il va s'éloigner du *su* et du *perçu* et s'affranchir de cette immédiateté pour parler du lointain et de l'inconnu (Bentolila, Quéré, 2014 : 85). Il devient alors capable de parler du monde qui l'entoure : c'est l'étape de la prédication. Selon Bentolila et Quéré, « il ne se contente plus de pointer linguistiquement les éléments du monde, il dit ce qu'il en pense ».

Lorsque l'enfant a atteint l'étape de la prédication, lorsqu'il utilise le langage pour parler *à propos* du monde, il a compris que le langage peut être considéré comme un outil qui permet d'installer un espace en dehors de ce qu'il est en train de vivre et d'établir des liens entre les éléments. L'enfant comprend que le langage permet de « transporter une expérience dans l'avenir, la situer dans le passé, la décrire dans le présent [...], dire le toujours et le partout : ce qui était vrai l'est encore et sans doute le sera demain ». (Bentolila, Quéré, 2014 : 51).

Pourtant, tous les enfants n'accèdent pas au stade de la prédication. Certains enfants au développement cérébral normal et ne souffrant d'aucun trouble psychologique sont en insécurité linguistique lorsqu'ils se retrouvent confrontés à l'absence de ce dont ils parlent. Ils auront donc de grandes difficultés à se questionner sur le monde, à agir sur celui-ci, à résoudre des problèmes, tenter de comprendre un phénomène... « Le langage condamné à la proximité ne leur permet pas de franchir la distance qu'impose la découverte du monde » (Bentolila, Quéré, 2014 : 87).

Par ailleurs, le niveau de la maîtrise de la langue auquel parvient un enfant est directement lié à son développement cognitif et langagier (Bentolila, Quéré, 2014 : 87). Ce développement repose sur la qualité des sollicitations et des possibilités de découverte du monde que lui apportent ses parents et son environnement, lors de ses premières années de vie. Or, les conditions indispensables au développement de l'enfant ne peuvent être apportées par les écrans. Il est primordial d'avoir connaissance de ces éléments pour comprendre en quoi une utilisation massive et précoce des écrans peut nuire au développement de l'enfant.

4. Impacts des écrans sur le développement

Ces dernières années, plusieurs médecins et scientifiques, comme Manfred Spitzer ou Michel Desmurget, mettent en garde les familles contre les conséquences de l'utilisation abusive des écrans. La télévision est, selon Spitzer, une source d'information très pauvre en comparaison avec le monde réel. Une grande consommation d'écrans diminue les interactions entre l'enfant et son environnement. Cela a des impacts négatifs sur tous les aspects de son développement.

4.1. Impact sur le langage oral

4.1.1. Diminution des interactions

Le temps passé devant les écrans diminue la quantité et la qualité des interactions au sein de la famille (Desmurget, 2012). Or, comme nous l'avons exposé, les interactions sont essentielles dans le développement du langage. Une étude parue dans la revue *Pediatrics* (Vandewater et al., 2006) et citée par Desmurget (2011 : 115), a révélé qu'entre 0 et 2 ans, chaque heure quotidienne passée devant la télévision ampute la durée des interactions parents-enfants de 16% et la durée des échanges entre enfants de la fratrie de 31%. L'enfant qui regarde beaucoup les écrans passe moins de temps à interagir avec ses proches, et se voit donc proposer moins de modèles linguistiques riches sur les plans lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique, et moins de retours sur ses propres productions. Lorsque la télévision est allumée pendant un jeu partagé entre le parent et son jeune enfant, le discours parental devient plus restreint (Masur et al., 2016).

Il nous paraît important de préciser que, bien que certains programmes soient présentés comme interactifs (*Dora l'Exploratrice* ou *La Maison de Mickey* par exemple), un écran seul ne peut pas offrir à l'enfant les interactions dont il a besoin. En effet, il ne s'adapte jamais à l'enfant comme le ferait une personne réelle : il ne s'ajuste pas aux capacités de compréhension, ni à ses réactions, il ne répond pas à ses sollicitations, ne s'adapte pas à ce qu'il est en train de regarder, n'encourage pas ses essais et ne corrige pas ses erreurs. L'écran, quel qu'il soit, ne pourra jamais remplacer une interaction réelle.

4.1.2. Réduction du lexique

La consommation d'écrans a également un impact sur le lexique. Lorsque la télévision est allumée, « l'enfant entend moins de mots, s'exprime de façon plus parcimonieuse et plus brève » (Desmurget, 2011 : 131). Par exemple, un enfant de 4 ans entend chaque jour environ 13 500 mots ; si la télévision est allumée pendant 4 heures dans la journée, ce chiffre chute de 25%. Or, selon plusieurs études (Zimmerman et al., 2009, Hart et al., 1995, Risley et al., 2006, cités par Desmurget, 2011), le nombre de mots entendus avant 3 ans est un indicateur des performances futures aux niveaux linguistique et cognitif. Tous les programmes sont concernés, y compris les vidéos spécialisées éducatives : par exemple, selon Zimmerman et al. (Desmurget, 2011 : 127), chaque heure journalière de contenus éducatifs entre 8 et 16 mois se traduit par un appauvrissement du lexique de l'ordre de 10%. D'après une étude de

Chonchaiya et al. (citée par Desmurget, 2011 : 128), deux heures quotidiennes d'exposition à des programmes tous publics entre 2 et 4 ans aboutissent à multiplier par 3 le risque d'occurrence de retard de développement langagier. Lorsque l'exposition a commencé avant un an, ce facteur atteint 6, et monte jusqu'à 8 lorsque l'enfant est laissé seul face à l'écran.

Les aspects syntaxique et grammatical du langage sont également touchés. Des travaux menés par Mayeux et Naigles (Desmurget, 2011 : 128) ont permis d'observer une corrélation négative entre les aptitudes syntaxiques et le temps de consommation audiovisuelle.

4.2. Impacts sur les relations intra-familiales

L'appauvrissement des interactions intra-familiales fragilise les relations entre les membres de la famille. Les programmes télévisuels, de plus en plus ciblés par tranches d'âges, favorisent les comportements individualistes : les écrans ne sont pas une activité partagée en famille. La communication tend alors à diminuer en quantité mais aussi en qualité. Selon une étude menée par AVG Technologies (2015), 45 % des enfants pensent que leurs parents consultent trop leur téléphone et 13 % affirment que leurs parents passent plus de temps sur leur téléphone qu'avec eux. D'autre part, un parent sur deux déclare être distrait par son téléphone portable pendant une conversation avec son enfant (AVG Technologies, 2015).

Les échanges et la communication entre les personnes semblent donc être considérablement affectés par la présence d'écrans.

4.3. Impacts sur l'attention

L'attention est « la capacité à se centrer sur quelque chose ou quelqu'un, à se situer dans un contexte donné et dans une relation précise à l'objet ou l'interlocuteur » (Brin & al., 2011). Il existe chez l'être humain deux systèmes attentionnels distincts, portés par des circuits neuronaux différents :

- le système « automatique et exogène » : c'est l'environnement qui vient stimuler l'attention du sujet
- le système « volontaire endogène » : c'est le sujet qui contrôle l'attention qu'il porte au monde environnant.

Lorsqu'un enfant regarde un écran, c'est le mode automatique et exogène qui est mobilisé. En effet, différentes stratégies sont utilisées pour maintenir l'attention du spectateur : variations sonores, flashes visuels, changements de plans, multiplication des angles de vue, sons aigus, enchevêtrement rapide des séquences narratives (Bermejos Berros, cité par Desmurget, 2011 : 111). L'enfant prend alors l'habitude de maintenir son attention, sa vigilance et son intérêt uniquement grâce à des sollicitations extérieures. Même une fois la télévision éteinte, son cerveau s'habitue à modifier sans cesse ses focalisations cognitives. Par conséquent, le système attentionnel « automatique et exogène », suscité par l'extérieur, s'hypertrophie au détriment du système « volontaire endogène ». Or, c'est ce deuxième système qui est nécessaire au processus d'apprentissage et de mémorisation, et donc primordial pour le développement cognitif.

Un lien entre consommation de télévision dès la petite enfance et troubles de l'attention à l'âge de 8 ans a été établi par Christakis et ses collaborateurs dès 2004 (Spitzer, 2012, cité par Hansel).

Zimmerman et al. (2007, cités par Desmurget, 2011 : 109) ont mené une recherche longitudinale qui a montré que chaque heure de programme non violent (par exemple *Babe*, *Les Razmoket*, *Les Pierrafeu*) regardé quotidiennement avant 3 ans augmente de 75% la probabilité d'apparition de troubles attentionnels à 8 ans. Lorsque l'enfant est confronté à des contenus violents, le niveau de risque est multiplié par 2,2 (Desmurget, 2011 : 110). Une autre étude montre que chaque heure passée devant la télévision entre 5 et 11 ans augmenterait de près de 50% la probabilité d'apparition de trouble de l'attention à 13 ans. (Desmurget, 2011 : 110).

De l'attention dépendent directement les fonctions de mémorisation et d'apprentissage : elle est facteur de développement de la plasticité cérébrale. Lorsque les capacités d'attention sont altérées, c'est tout le développement cognitif qui est compromis, et le risque d'échec scolaire est augmenté (Desmurget, 2011 : 110).

4.4. Impact sur le raisonnement et la structuration de la pensée

4.4.1. Liés aux dessins animés

Bermejos Berros (2007, cité par Desmurget, 2011 : 111) a réalisé un travail expérimental chez des enfants de 6 à 10 ans avec la série *DragonBall Z* et a observé les impacts de ce dessin animé sur leur attention et leur compréhension. Il en a conclu que

l'enfant qui n'a pas compris les éléments de l'intrigue, leurs relations, la situation des faits dans le temps et dans l'espace, ni leurs causes, s'habitue à « penser horizontalement ». Cela signifie que l'enfant se limite à un raisonnement « par contiguïté et par analogie ». Il s'habitue donc à donner une plus grande importance aux traits formels, saillants, perceptifs, et non pas aux relations entre les éléments qui structurent l'intrigue. La pensée de l'enfant finit alors par s'alimenter uniquement de ce qui est immédiat, rapide, perceptif. Ce mode de pensée « de l'immédiateté, dépendant de la perception et de l'émotion pures », ne leur sera pas utile dans les apprentissages, qui requièrent un mode de pensée verticale, c'est à dire une capacité à faire des liens entre les éléments.

Il conclut en affirmant que ces séries animées conduisent à « disloquer la pensée de l'enfant, dans la mesure où elles ne contribuent pas à construire de façon adéquate ses structures de connaissances et sa pensée narrative. Elles le font de façon fragmentaire et désarticulée ».

4.4.2. Liés à l'absence de manipulation et d'expérimentation du monde environnant

Nous savons aujourd'hui que le développement d'un jeune enfant passe par la motricité et la capacité d'interagir avec les objets qu'il rencontre. L'intelligence, à cet âge, est en effet sensorielle et motrice plus que conceptuelle ou imagée. Or, le temps passé par l'enfant devant la télévision l'éloigne des activités motrices et exploratoires. Devant l'écran, l'enfant est en état de passivité totale. Il passe donc moins de temps à manipuler, faire des expériences, extraire des lois sur les propriétés des objets et sur les relations qu'ils entretiennent entre eux. Il sera plus difficile, pour un enfant qui passe beaucoup de temps devant un écran, de se percevoir comme un agent de transformation du monde qui l'entoure ; le risque est alors de qu'il s'installe dans un statut de spectateur (Tisseron, 2013).

4.4.3. Liés à la perturbation des jeux réels

Lorsqu'un jeune enfant joue de façon spontanée, il explore les objets et les possibilités qui s'offrent à lui en tant que transformateur du monde. Cela lui permet petit à petit de découvrir certaines propriétés des objets ainsi que les lois qui régissent le monde. Au niveau cérébral, un réseau de connexions neuronales se crée et permet le développement d'une pensée de plus en plus élaborée. Si une télévision est allumée dans la pièce où le jeune enfant est en train d'évoluer, son activité spontanée peut s'en trouver sérieusement perturbée. Dans

une expérience (Desmurget, 2011, 112), des sujets de 1 à 3 ans étaient placés dans une pièce avec des jouets et une télévision. Lorsque celle-ci était allumée, les enfants la regardaient très peu (moins de 5% du temps), mais chaque coup d'œil en direction du poste entraînait un abandon de la conduite en cours. Les enfants soumis à la présence télévisuelle changeaient de jouet plus souvent, présentaient des schèmes ludiques moins riches, avaient des séquences de jeu plus courtes et se révélaient moins concentrés durant ces séquences. Un enfant qui entame une séquence de jeu (faire couler l'eau dans la baignoire, déshabiller sa poupée, mettre sa poupée dans la baignoire, la laver, la rincer, la sécher, lui remettre ses habits) et qui est interrompu par un flash visuel ou sonore émanant de la télévision, va s'arrêter pour localiser l'origine de cette interruption. Il abandonnera alors les opérations antérieures. Lorsqu'il reviendra à son jeu, il entamera une nouvelle séquence. Ces interruptions gêneront également, la mise en place de focalisations attentionnelles endogènes soutenues et prolongées (Desmurget, 2011 : 114), qui constituent un processus primordial dans les apprentissages.

Les écrans affectent aussi l'attention que les parents portent à l'enfant pendant le jeu partagé. En présence d'un écran, les parents ont tendance à moins interagir avec leur enfant à propos de leur jeu, et donc intervenir pour enrichir les schèmes ludiques et langagiers de ces derniers. Une étude a montré que 28% des parents utilisent leur téléphone pendant qu'ils jouent avec leur enfant (AVG Technologies, 2015).

L'utilisation d'écran perturbe donc les séquences de jeu des enfants.

4.5. Impacts sur la lecture et les apprentissages

4.5.1. Impacts sur la lecture

Plusieurs études récentes montrent que plus un enfant regarde la télévision, moins il lit (Desmurget, 2011 : 103). Or, si le temps de lecture diminue, c'est l'exposition à de nouveaux mots qui diminue. La lecture permet d'élargir son vocabulaire, de maîtriser d'autres mots que ceux du quotidien.

Selon Desmurget, les enfants qui ne sont pas encore lecteurs sont aussi concernés : lorsque le poste est allumé, les enfants de 3-4 ans passent également moins de temps avec les livres. Or le rapport précoce à l'écrit joue un rôle primordial dans l'apprentissage de la lecture (2011 : 103).

D'autre part, les écrans ont un impact sur la mémoire de travail ; celle-ci se développe entre autres au sein des séquences de jeu que l'enfant crée. En présence d'un écran, ces

séquences sont moins riches et plus rares. La mémoire de travail est la capacité à sélectionner, conserver et traiter plusieurs informations nécessaires à la réalisation d'une tâche (Desmurget, 2011 : 114) et elle joue un rôle essentiel dans la lecture car elle pourrait être à l'origine des processus de compréhension (Brin & all, 2011 : 172).

La diminution du temps consacré à la lecture au profit des écrans est donc liée aux impacts sur le développement du langage.

4.5.2. Impact sur les apprentissages

La consommation abusive de télévision a pour conséquence un moindre investissement dans les apprentissages scolaires. Selon une étude de Pagani et al., citée par Desmurget (2011 : 109), plus un enfant regarde la télévision avant 3 ans et moins il s'appliquera dans son travail scolaire à 10 ans, en termes d'efforts, de participation, ou de curiosité.

Les écrans ont aussi un impact sur le temps qu'un enfant passe à faire ses devoirs. Selon Vandewater et al., (2006, cités par Desmurget, 2011 : 101), chaque heure dédiée en semaine à la télévision diminue le temps consacré aux devoirs de 18% chez les 9-12 ans. Spitzer (cité par Hansel, 2012) dit que ce temps est diminué de 30% lorsqu'un enfant joue à des jeux vidéos. D'après cet auteur, les écrans n'ont pas leur place dans le système scolaire. En effet, il précise qu'aucune étude ne montre les effets positifs des écrans sur les apprentissages, alors que les effets négatifs sont prouvés par de nombreux travaux. Pour lui, « celui qui voudrait que les enfants deviennent des mathématiciens ou des spécialistes en technique informatique devra organiser des jeux pour les doigts au lieu de mettre des [ordinateurs] dans les jardins d'enfants ».

Les *jeux pour les doigts* qu'évoque Spitzer font référence au fait que le sujet se développe en agissant sur le réel. Comme nous l'avons exposé, une simple observation du réel ne peut être un facteur de développement. Certains chercheurs ont mis en évidence l'existence d'un « déficit vidéo » (Anderson et al., 2005, cités par Desmurget, 2011 : 123) : l'enfant peut apprendre quelque chose face à la télévision, mais ce sera toujours très inférieur à ce qu'il aurait appris lors d'une interaction effective avec son environnement. Des expériences menées avec des enfants de moins de 30 mois ont montré que l'enfant qui voyait se réaliser une manipulation via un écran restait passif alors que si la manipulation était réalisée devant lui, il devenait actif (Desmurget, 2011 : 123).

Les écrans ont donc un impact négatif sur le temps consacré aux apprentissages scolaires. D'autre part, les vidéos ne peuvent être considérées comme favorisant l'apprentissage car elles ne rendent pas l'enfant actif.

4.6. Impacts sur l'imagination

Une étude réalisée au Canada a été publiée en 1986 sur l'impact de la télévision sur l'imagination (Harrison et al., cités par Desmurget, 2011 : 134). Les auteurs ont comparé des enfants de 9 à 12 ans, habitant des villes sociologiquement similaires, mais avec un accès audiovisuel différent : la première ville, appelée OneTel, avait accès à une seule chaîne, la seconde ville, MultiTel, avait accès à quatre chaînes, et la troisième, NoTel, n'avait pas accès à la télévision. Le protocole présenté aux enfants consistait à imaginer les différents usages possibles de cinq objets. Les résultats ont montré que les enfants de NoTel surpassaient considérablement les autres en matière de créativité : en moyenne, on a constaté une augmentation de 40% du nombre des usages possibles mentionnés. Cette expérience a été reproduite deux ans après l'arrivée de la télévision dans les foyers de NoTel : plus aucune différence n'a été observée entre les trois villes.

D'autres travaux ont été menés sur la faible sollicitation de l'imaginaire et de la créativité par les écrans. En 2001, Valkenburg a mené une étude consistant à présenter le début d'une même histoire à des écoliers du primaire, selon différents canaux : audiovisuel, écrit, verbal. Les enfants devaient ensuite inventer la fin de l'histoire. Les résultats ont montré que le canal audiovisuel inhibait la pensée créative : les récits des enfants ayant vu l'histoire à travers un écran avaient des productions lexicalement moins riches, moins inattendues et moins variées que les enfants ayant reçu l'histoire via un canal écrit ou verbal (Desmurget, 2011 : 135).

Ainsi, les écrans ne sollicitent que très peu les domaines de la créativité et de l'imagination. D'autre part, le temps consacré aux écrans a pour conséquence de diminuer les moments d'ennui, pourtant essentiels à la maturation cérébrale de l'enfant.

4.7. Impacts sur le psychisme

Les brusques changements d'images, les écarts sonores, les éclats de voix des dessins animés sont très déroutants pour l'enfant qui regarde un écran. Le jeune enfant n'est pas capable, comme l'adulte, de prendre de la distance avec ces stimulations. Selon Tisseron

(2008), la télévision met l'enfant dans un état de malaise et d'insécurité. Il va alors essayer de repérer, dans tout ce qu'il voit, un personnage auquel il pourra s'identifier. Or, ces personnages étant souvent stéréotypés, l'enfant s'identifie toujours aux mêmes modèles : celui qui agresse, celui qui est agressé, celui qui cherche ou celui qui est cherché, celui qui commande ou celui qui est commandé... d'après Tisseron, l'enfant risque très vite « d'enkyster un profil identificatoire », c'est-à-dire se percevoir toujours de la même façon : il sera toujours celui qui agresse, ou toujours celui qui est agressé. On court alors le danger que l'enfant adopte systématiquement la même attitude dans la réalité.

Selon Tisseron (2008), la relation du jeune enfant avec le monde est multisensorielle, et c'est à travers cette relation que l'enfant développe son sentiment d'être « au monde » et « dans son corps ». Winderstein, un pédiatre allemand, a montré que la construction de la représentation de soi est perturbée par une consommation télévisuelle massive. Pour cela, il a demandé à plus de 2000 élèves de 5-6 ans de dessiner un bonhomme (Desmurget, 2011 : 135). Les analyses de ces dessins ont révélé que les enfants exposés à la télévision produisaient des dessins moins riches que les enfants peu exposés (Annexe). Le sentiment de se sentir « au monde » est lui aussi affecté : une étude citée par Tisseron (2008) montre que plus les enfants regardent la télévision, moins ils se sentent faire partie de leur famille.

4.8. Impacts sur le comportement

L'exposition à des images violentes a un effet sur le comportement des enfants. A court et long terme, cette exposition augmente le recours à l'agressivité verbale et physique. Elle favorise chez l'enfant la banalisation et l'acceptation de la violence et augmente donc le risque de passage à l'acte. La violence audiovisuelle favorise également le repli sur soi et le sentiment d'insécurité.

Selon plusieurs travaux (Harlé, Desmurget, 2012), les jeux vidéos violents n'ont pas de fonction cathartique : les pulsions agressives de l'enfant ne sont pas diminuées par ces jeux. Au contraire, le fait d'être acteur de violence via l'écran renforce l'agressivité et la relation image – violence.

Les écrans ne sont pas responsables de tous les comportements agressifs et des troubles du comportement. Toutefois, ils représentent un facteur d'augmentation de la violence et de développement de relations sociales de mauvaise qualité.

4.9. Impacts sur la santé

4.9.1. Le sommeil

Les écrans peuvent avoir des conséquences néfastes sur le sommeil. En effet, les enfants s'endormant avec un écran trouvent plus difficilement le sommeil, dorment moins bien et moins longtemps et présentent une fatigue pendant la journée (Desmurget, 2011 : 196). Plus l'utilisation des écrans avant le coucher est fréquente, plus le retentissement est important (Royant-Parola, 2013). La lumière émise par les écrans affecte le rythme entre état d'éveil et sommeil : en augmentant la sécrétion de mélatonine la lumière retarde l'endormissement. Par ailleurs, les contenus audiovisuels stimulants, stressants ou anxiogènes provoquent des réponses physiologiques excitatrices qui gênent le processus d'endormissement (Desmurget, 2011 : 197). Celui-ci est également perturbé par le fait que l'heure du coucher des individus n'est pas calée sur les marqueurs physiologiques d'un besoin de sommeil, mais selon les horaires des programmes visionnés (Desmurget, 2011 : 39, 198).

A terme, les conséquences possibles d'un manque de sommeil sur la santé sont nombreuses : l'enfant peut présenter une fatigue pendant la journée et donc une diminution de l'attention à l'école, mais aussi une augmentation de la sédentarité, ainsi que des impacts au niveau métabolique (obésité, diabète) et psychique (anxiété, dépression) (Royant-Parola, 2015).

4.9.2. Le corps

Les écrans ont un impact sur l'image du corps, mais également sur le corps lui-même (Spitzer, cité par Hansel, 2012). D'une part, la consommation d'écran diminue le temps consacré aux activités physiques, ce qui nuit au développement des habiletés motrices (courir, lancer, sauter, ramper...) et du schéma corporel, indispensables au développement global de l'enfant. De plus, l'un des effets de l'exposition aux médias est le surpoids. En France, il concerne 18% des 3-17 ans, selon la Haute Autorité de Santé (2011). Le risque de surpoids est d'autant plus important que le spectateur est jeune : à 36 mois, lorsque l'exposition aux écrans dépasse deux heures quotidiennes, le risque de développer un surpoids est multiplié par 2,6 (Lumeng et al., 2006). Le lien entre une exposition aux programmes télévisuels et l'obésité est dû d'une part à la sédentarité, et d'autre part à une alimentation inadaptée : plus un individu passe de temps devant la télévision, plus il mange, et moins son alimentation est saine. Cela s'explique par le fait largement établi que la publicité a une incidence directe sur

les comportements de consommation des spectateurs (Desmurget, 2011 : 148-152). Ainsi, un écolier passant au moins 2 heures par jour devant la télévision a tendance à consommer plus de boissons sucrées, de biscuits et de plats préparés (Salmon et al., 2006, cités par Desmurget, 2011 : 151). En lien avec la sédentarité, les risques d'hypertension, d'hyper-cholestérolémie, d'accidents et pathologies cardio-vasculaires, de cancers et de diabète sont majorés par l'exposition télévisuelle (Desmurget, 2011 : 142).

4.9.3. Les comportements à risque

Les programmes télévisuels (films, séries, publicités) sont aussi liés au développement de certaines addictions. Par exemple, plus un enfant est exposé à des images relatives au tabac, plus il risque de se mettre à fumer (Desmurget, 2011 : 171). La télévision contribue également à l'initiation, au développement et à l'entretien de conduites alcooliques chez les spectateurs, y compris les plus jeunes (Desmurget, 2011 : 184).

Les effets d'une consommation de programmes télévisuels se répercutent également sur la vision que les jeunes ont de la sexualité : les contenus à caractère sexuel sont présents dans de nombreux programmes. Ils contribuent à propager des croyances et des stéréotypes sexuels, qui, ajouté à une ignorance en matière de contraception et d'infection, peut entraîner des comportements à risque (Desmurget, 2011 : 188-191)

4.9.4. L'image de soi

Au delà des conséquences sanitaires, on retrouve chez les jeunes spectateurs une perturbation de l'estime de soi et de l'image du corps. L'exposition médiatique affecte la façon dont le spectateur juge sa propre apparence corporelle (Desmurget, 2011 : 192) : de cette insatisfaction peuvent émerger des détresses psychologiques (anxiété, dépression, mésestime de soi) et un dérèglement des comportements alimentaires avec l'apparition de pathologies comme l'anorexie ou la boulimie (Hogan et al., 2008).

Conclusion

Les conséquences d'une utilisation massive et précoce des écrans sont nombreuses chez les enfants. Le format télévisuel, résume Desmurget, accroit le besoin d'immédiateté, diminue la propension à la persévérance, l'appétence pour les tâches intellectuellement exigeantes et les capacités de concentration. Les enfants qui consomment beaucoup d'écrans

sont également touchés dans leur image de soi et les impacts sur la santé sont nombreux. Enfin, il est important de souligner que le temps passé devant les écrans n'est pas du temps qui est consacré aux jeux traditionnels, à l'ennui, aux expériences motrices et aux interactions, essentiels au développement de l'enfant. Selon Desmurget, l'effet de la télévision n'est pas de rendre directement l'enfant intellectuellement faible, mais d'« empêcher assurément le déploiement optimal des fonctions cérébrales ».

Dans le paysage audiovisuel, nombreux sont les programmes qui sont destinés aux plus jeunes. Or, selon Tisseron, « un enfant n'est pas un adulte en réduction pour lequel il faudrait adapter les programmes, mais un être qui a une relation au monde bien différente de la nôtre. Il a besoin de bras pour le tenir, de partenaires avec lesquels interagir et de jouets de bois ou de plastique qu'il puisse déplacer à sa convenance ». Une consommation massive et inappropriée des écrans a donc des impacts négatifs sur les différents aspects du développement de l'enfant. Pourtant, nous allons voir que certains programmes télévisuels « éducatifs » sont conçus dans le but d'aider l'enfant à se développer.

Deuxième chapitre : Analyse clinique d'un dessin animé dit « éducatif » : *Dora l'Exploratrice*

Pour compléter les assises théoriques que nous avons exposées, nous souhaitons à présent nous interroger sur les arguments donnés par les concepteurs de certains programmes télévisuels dits éducatifs, dont le but déclaré est d'aider l'enfant à se développer.

1. Les vidéos éducatives

Depuis quelques années, des chaînes télévisuelles (*Baby TV*³, *Baby First*⁴) et des DVD (*Baby Einstein*) spécifiquement dédiés aux bébés ont vu le jour et leur production est en augmentation (Anderson, 2005). *Baby TV* diffuse vingt-quatre heures sur vingt-quatre des programmes de durée variant de 1 à 16 minutes. Pendant la journée, les émissions sont « adaptées pour promouvoir l'interaction », selon les producteurs. La nuit, *Baby TV* diffuse « de la musique douce, et des formes aux mouvements lents, conçues pour apaiser les bébés éveillés et créer une atmosphère calme dans la maison ». La chaîne « aborde le spectre entier des premiers apprentissages et les jalons du développement des premières années ». Quant à *BabyFirst*, ses vidéos « favorisent le développement de l'enfant ». Les chaînes ouvertement destinées aux bébés sont interdites en France depuis 2008. En effet, elles sont en contradiction avec les recommandations du CSA (Conseil Supérieur de l'Audiovisuel) qui déconseille l'exposition à des écrans chez les enfants de moins de 3 ans ; cependant, ces programmes restent accessibles sur internet, depuis des hébergeurs de vidéo comme *Dailymotion*⁵.

Concernant les enfants de plus de 3 ans, certains programmes proposés par des chaînes jeunesse comme *Disney Junior* ou *Mon Nickelodeon Junior* sont mis en avant pour leur

³ www.babytvchannel.fr/

⁴ www.dailymotion.com/BabyFirst

⁵ <http://www.dailymotion.com/BabyFirst>

aspect éducatif. Parmi ces programmes, *Dora l'exploratrice* fait partie de ceux dont la spécificité est celle d'être dit « interactif ». Notre réflexion à propos ce dessin animé nous servira d'appui pour notre mémoire.

2. Présentation du programme

Dora l'Exploratrice une série d'animation américaine, créée par Valérie Walsh, Eric Weiner et Chris Gifford et diffusée par la chaîne *Nickelodeon*. Elle est diffusée en France depuis 2000 par *TF1*, *Tiji* et *Nickelodeon Junior*. Elle dispose également d'une chaîne web « *Dora TV* », proposée par le bouquet Canal, qui lui est entièrement dédiée et sur laquelle les épisodes sont diffusés en continu.

D'après Laurent Taieb, vice-président de la chaîne *Nickelodeon*, ce programme est destiné aux enfants de 2 à 5 ans.

Dora l'Exploratrice est une fillette de 7 ans qui parle français et anglais. Dans la version originale, elle parle anglais et espagnol. Elle est accompagnée d'un singe nommé Babouche. L'objectif des personnages dans chaque épisode est d'aider un autre personnage ou de se rendre quelque part. Les épisodes sont bâtis sur une structure répétitive, dans laquelle des éléments sont systématiquement présents et dont l'ordre reste le même : (1) Dora et Babouche se présentent, (2) ils présentent la mission du jour qui consiste à se rendre à un endroit, (3) ne sachant pas comment s'y rendre, ils appellent la Carte pour trouver le chemin, (4) la Carte chante sa chanson, (5) elle évoque les trois étapes à franchir et les répète dans l'ordre cinq fois, (6) Dora répète deux fois ces étapes, puis les reprend de nouveau dans une chanson (exemple : « *escalier, pont, fête chez moi* »⁶), (7) les personnages chantent la chanson « *Allons-y, let's go* » qui rappelle l'endroit où se rendent les personnages, (8) ils commencent le déplacement en trois étapes avec un jingle à la fin de chacune, (9) ils arrivent à l'endroit final, (10) chantent la chanson « *C'est gagné, we did it* », (11) les personnages posent des questions au spectateur concernant son moment préféré de l'épisode.

D'autres événements sont toujours présents dans les épisodes : l'appel à Sakado le sac à dos pour utiliser un objet, la tentative du renard Chipeur de dérober un objet, ainsi que plusieurs temps de questions de la part de Dora au spectateur, suivi de quelques secondes pendant lesquelles l'image est figée. En effet l'une des particularités de ce dessin animé est

⁶ *Happy birthday Babouche !* Saison 1, épisode 13 : 6'04'' à 7'49''.

que les personnages s'adressent à l'enfant : leur regard est tourné vers le spectateur, tandis qu'ils lui posent des questions et lui laissent un temps de réponse.

3. Proposition d'analyse de *Dora l'Exploratrice*

Selon le journaliste à L'Express Sébastien Julian (2010), « Dora est l'une des seules séries animées interactives pour les tout petits. Elle permet d'apprendre à compter, parler anglais. Sa structure, fondée sur des répétitions, est particulièrement adaptée aux enfants de maternelle ». Ted Lempert, président de Children Now, une organisation américaine pour le développement de l'enfant, affirme dans un article du New York Times (2013) que le personnage de Dora « donne confiance aux enfants car elle leur montre comment gérer différents problèmes, et leur offre la possibilité de lui répondre comme s'ils étaient dans la même pièce ».

A la lumière des données scientifiques que nous avons exposées en première partie de ce mémoire, nous nous sommes questionnée sur les termes qui sont alloués à ce dessin animé : « interactif », « éducatif », « adapté aux enfants »... en effet, nous avons exposé en détails les raisons pour lesquelles les écrans sont nocifs pour le développement des jeunes enfants. Nous nous sommes donc demandé, en nous appuyant sur les données scientifiques dont nous disposons, si ce dessin animé permet d'atteindre les objectifs fixés par les producteurs. Pour cela, nous avons abordé plusieurs domaines du dessin animé *Dora l'Exploratrice* : l'interactivité, le langage proposé, le jeu, la résolution de problème, l'apprentissage de l'anglais et l'acquisition du nombre.

3.1. L'interaction, l'interactivité

Tout d'abord, l'un des arguments de vente du concept *Dora l'Exploratrice* est celui d'être un dessin animé interactif. D'après l'emballage du DVD *Dora the Explorer : Map Adventure*, étudié par Garrisson et al. (2005), « dans chaque épisode, [Dora et Babouche] invitent les jeunes enfants à rejoindre leurs aventures interactives qui promeuvent le développement cognitif ».

Dans cette assertion, il est important de ne pas faire l'amalgame entre les interactions, nécessaires au développement de l'enfant, et l'interactivité. Une interaction est

obligatoirement composée d'au moins deux personnes. On ne peut donc pas parler d'interaction avec un écran.

L'interactivité, relative à un « média interactif », « se dit d'un dispositif de communication favorisant un échange avec le public » (Le petit Larousse illustré, 2012). Or, que l'enfant réponde ou non à Dora, celle-ci le félicite, même si sa réponse est erronée ou absente : « *Veux-tu chanter en jouant de la musique avec nous ? / Cinq secondes de silence / Super (...) Very good, tu chantes très bien* » ; « *Dora cherche un instrument pour Totor. Tu crois que [la banane] ça ferait l'affaire ? / Cinq secondes de silence / Non bien sûr c'est une banane* »⁷. De même, l'épisode continue même si l'enfant répond négativement à la sollicitation : « *Tu veux m'aider à aller au match de baseball pour que je puisse être frappeur pour la première fois ?* »⁸.

Dans les épisodes de *Dora l'Exploratrice*, on crée l'illusion que l'enfant a un pouvoir d'action sur le cours des événements. Les personnages, ne sachant pas où ils se trouvent au début des épisodes, font appel à la carte : « *Il faut que tu dises "carte" / Deux secondes de silence / Allez-vas y dis "carte", dis "carte"* »⁹. Il n'y a aucune prise en compte de la réponse de l'enfant ; on ne peut donc pas parler d'échange. Il arrive également que les personnages lancent des objets vers le spectateur, comme si le spectateur était censé les attraper¹⁰. D'autre part, en réponses à certaines questions, nous observons une flèche bleue évoquant un curseur d'ordinateur. Cette flèche semble être une simulation de ce que l'enfant pourrait répondre : elle désigne la bonne réponse à la question posée. Ainsi, le dessin animé *Dora l'Exploratrice* entretient la croyance que la réponse de l'enfant peut avoir un impact sur le déroulement de l'épisode.

En résumé, les personnages de *Dora l'Exploratrice* n'opinent pas de la tête pour accompagner positivement une action de l'enfant. Ils n'adaptent pas leurs propos à son niveau de compréhension et à ses éventuelles réactions d'incompréhension. Ils ne dénomment pas les objets qu'il regarde. Ils n'encouragent pas ses essais et ne reformulent pas ses énoncés erronés. Le dessin animé *Dora l'exploratrice* ne propose donc ni interactions, ni interactivité.

⁷ *Dora la musicienne*. Saison 2, épisode 19 : 5'35'' à 7'02''.

⁸ *Babouche le baseballeur*. Saison 3, épisode 21 : 2'35''.

⁹ *Et après, Dora*. Saison 3, épisode 16 : 4'15''.

¹⁰ *Babouche le baseballeur*. Saison 3, épisode 21 : 9'00''

3.2. Le langage

Les usages du langage que nous trouvons dans *Dora l'Exploratrice* nous apparaissent limités à l'étiquetage mot-objet et à la description.

3.2.1. L'étiquetage *mot – objet*

Les dialogues de la série animée *Dora l'Exploratrice* consistent à poser des questions à destination du spectateur, mais aussi dénommer les objets présents et décrire les événements. Par exemple, au début de l'épisode *Danse, Dora, danse !*, la Carte montre un bâtiment à rejoindre qu'elle nomme *pyramide*. Sur le plan suivant, Dora est face à quatre bâtiments de formes différentes, dont l'un est exactement le même dessin que sur la Carte. Dora demande « *Est-ce que tu vois la grande pyramide ?* », puis le curseur bleu vient cliquer sur la bonne réponse. Dans cette séquence, on observe que les objets n'ont pas la nécessité d'être décrits (que ce soit selon leurs caractéristiques physiques ou fonctionnelles), ni comparés entre eux : ils sont simplement dénommés. L'étiquetage *un objet – un mot* est utilisé dans tous les épisodes de *Dora l'Exploratrice* que nous avons visionnés. Si l'on reprend les étapes de l'utilisation de la langue décrites par Bentolila et Quéré (2014), nous pouvons dire que le langage employé dans le dessin animé *Dora l'Exploratrice* se situe au niveau de la dénomination (c'est-à-dire nommer les objets directement visibles).

L'étiquetage est également favorisé par le fait que les objets ne peuvent être dénommés que d'une seule façon. Il n'y a pas de variation dans les mots utilisés. Or, il est important qu'un enfant se rende compte qu'un seul objet puisse être désigné par différents lexèmes, afin de pouvoir s'affranchir de la relation exclusive par étiquetage.

3.2.2. La description des objets

Dans les épisodes de *Dora l'Exploratrice*, il arrive que les objets soient décrits. Cependant, cela se fait uniquement selon leurs caractéristiques physiques ou fonctionnelles. Par exemple, une pomme est évoquée de la manière suivante, dans le but que l'enfant devine de quoi il s'agit : « *Elle est rouge / elle pousse sur les arbres / elle est délicieuse* »¹¹. Lors de cette description, un pommier apparaît à l'écran. Le travail demandé à l'enfant revient alors à dénommer le fruit qu'il voit, et non de réfléchir à partir d'indications données. Il n'y a donc

¹¹ *Une promenade à cheval*. Saison 8, épisode 7 : 2'00''.

aucune nécessité de mettre en travail la pensée. En effet, la description n'est jamais utilisée pour évoquer un objet absent.

D'autre part, la description des objets est loin de correspondre à leur définition : dans l'exemple, ce ne sont pas toutes les pommes qui sont décrites, mais une pomme précise. On ne peut donc pas parler de détermination. D'autre part, la description des objets faite par les personnages est parfois erronée, si l'on considère les caractéristiques physiques de l'objet. Par exemple, un ballon de baudruche est décrit comme « *quelque chose qui aide à voler au dessus des nuages* ».

3.2.3. L'absence des dimensions de détermination et de prédication

A l'image de l'exemple de la pomme, cité précédemment, les objets et événements qui sont décrits dans les épisodes se trouvent toujours dans le cadre visible de l'écran. Par exemple, Dora demande « *Est-ce que tu vois Chipeur ?* »¹² uniquement une fois que ce personnage est apparu à l'écran. Lorsqu'on parle d'un personnage qui n'est pas présent, il apparaît à l'intérieur d'un phylactère situé au dessus de la tête des personnages. Dans ces conditions, le langage dans sa dimension de prédication ne peut jamais être utilisé. En effet, les personnages ne parlent pas d'un autre lieu et d'un autre moment, ils ne parlent pas à *propos* des choses et ne proposent pas une réflexion sur des relations entre les éléments. Pourtant, pour accéder à une maîtrise correcte du langage, l'enfant a besoin de s'affranchir de la situation immédiate.

3.2.4. Un langage simplifié

Le vocabulaire utilisé n'est pas toujours approprié : le mot *blesure*, par exemple, sera remplacé par *bobo*¹³. Ce vocabulaire enfantin contraste avec la promesse des concepteurs, qui annoncent que leur dessin animé peut aider les enfants à enrichir leur lexique.

D'autre part, les énoncés proposés à l'enfant ne sont pas toujours grammaticalement corrects : « *Est-ce que tu vois camion de glace ?* »¹⁴. Pourtant, nous avons vu qu'il était important que des modèles corrects soient donnés à l'enfant afin qu'il puisse s'appuyer dessus pour développer correctement son langage.

¹² *Babouche à la rescousse*. Saison 4, épisode 10 : 3'52''.

¹³ *Et après, Dora*. Saison 3, épisode 16 : 17'00''

¹⁴ *Un camion dans l'ornière*. Saison 3, épisode 2 : 3'28''.

Tantôt simplifié, tantôt inapproprié, le langage proposé dans les dialogues de *Dora l'Exploratrice* ne contient pas les sollicitations nécessaires pour aider l'enfant à enrichir son langage. Il se cantonne à *ici et maintenant* et n'appelle pas de travail de la pensée : l'enfant n'a pas l'occasion d'utiliser ses capacités d'anticipation ou de mise en liens entre les événements et entre les objets.

3.3. Le jeu

« Parce que jouer est un outil crucial dans le développement social et cognitif de chaque enfant, Nick Jr encourage le jeu dans tous ses programmes. Chaque épisode de *Dora l'exploratrice* aide les enfants d'âge pré-scolaire à développer des compétences importantes et apprendre en jouant ». Le début de ce paragraphe figurant dans le guide pour les parents disponible dans le DVD *Dora the Explorer : Map Adventure* (Garrisson et al., 2005) reprend un fait essentiel : le jeu est primordial dans le développement de l'enfant. Or, le jeu est une activité (Brin et al., 2011 : 144) – c'est-à-dire que la personne qui joue est en action – non imposée, à laquelle on s'adonne pour en tirer du plaisir (Le petit Larousse illustré, 2012).

Devant le dessin animé *Dora l'Exploratrice*, l'enfant n'est pas acteur. Il n'a aucune opportunité de décision et de modification de son environnement. Il arrive, au cours de l'épisode, que le personnage de Dora demande à l'enfant de réaliser des mouvements (par exemple : se balancer de gauche à droite, balancer ses coudes d'avant en arrière, taper des mains...¹⁵) : il s'agit d'une activité imposée et requérant uniquement des capacités d'imitation immédiate. De plus, ces gestes imposés n'ont pas de lien avec ce qui est réalisé dans le dessin animé (par exemple, lever les bras pour ouvrir une porte). Ces mouvements réalisés n'ont pas d'habillage symbolique, ni de *faire semblant*. L'enfant est simplement invité à *l'action pour l'action*, sans but ni sens explicité.

Nous pouvons donc dire que le dessin animé *Dora l'Exploratrice* ne propose aucune condition pour une stimulation de l'activité ludique et symbolique.

3.4. Apprendre une langue étrangère

L'aspect éducatif que les concepteurs de *Dora l'Exploratrice* revendiquent comporte aussi, selon eux, l'enseignement d'une langue étrangère : dans la version originale, les personnages

¹⁵ *Babouche à la rescousse*. Saison 4, épisode 10 : 25'42''.

s'expriment en anglais et en espagnol. Dans la version française, c'est l'anglais qui constitue la deuxième langue. Selon le site de l'émission jeunesse *Tfou*¹⁶, « la plus célèbre des exploratrices propose des leçons d'anglais » et d'après la jaquette du DVD *Dora the Explorer : Map Adventure*, « les enfants qui jouent avec le DVD apprendront l'espagnol » (Garrisson et al., 2005).

Nous avons vu que pour apprendre, l'enfant a besoin d'être acteur, ou d'assister à une action réalisée par autrui (un autrui *réel*), en étant en attention avec lui. Or, l'enfant n'est ni actif, ni témoin d'une action réelle lorsqu'il regarde un épisode de *Dora l'Exploratrice*. Le déficit vidéo, notion développée par Anderson et al. (2005), s'applique à l'apprentissage d'une langue étrangère. Des chercheurs de l'université de Washington (Kuhl et al., 2003, cités par Desmurget, 2011 : 125) ont étudié la capacité d'enfants de 9 mois à apprendre le mandarin. Les enfants ont été exposés à cette langue pendant plusieurs semaines et selon deux modalités : un premier groupe était placé face à un locuteur de souche présent physiquement. Un second groupe voyait apparaître ce même locuteur sur une vidéo. Au terme de l'expérience, les sujets du premier groupe avaient conservé une excellente aptitude à distinguer les sons du mandarin, alors que ceux du groupe placé devant une vidéo n'avaient tiré aucun profit de cette exposition.

Le langage est avant tout un acte de communication. En langue première comme en langue seconde, il naît avant tout d'un désir de partage avec autrui (Cheval : 2014). Le support vidéo, s'il n'est pas accompagné d'interactions réelles, ne permet pas l'acquisition de compétences linguistiques que l'enfant peut transférer dans sa vie quotidienne.

3.5. Résoudre un problème

Selon la vice présidence du service marketing de Nickelodeon, « Dora est un modèle positif pour les enfants, en leur apprenant des méthodes de résolution de problèmes » (2012).

Nous souhaitons nous interroger sur la possibilité, pour un personnage animé, d'enseigner à l'enfant comment résoudre un problème. Nous avons examiné les épisodes de ce dessin animé en nous interrogeant sur deux types de problèmes : ceux où l'enfant est confronté au réel et à ses caractéristiques physiques, et ceux posés par une personne de son environnement. Dans le premier cas, le problème naît d'une rencontre entre l'enfant et le monde réel : c'est l'intérêt de l'enfant qui le guide, c'est sa volonté, son intérêt cognitif et

¹⁶ <http://www.tfou.fr/dora-l-exploratrice/>

ludique qui vont le placer en position de questionnement et en recherche de solution. Dans le second cas, la personne qui présente le problème à l'enfant va essayer de s'ajuster à son niveau de compréhension et à ses capacités cognitives : il le soutient et le guide. Selon Vygotsky, le problème est soluble par l'enfant s'il se situe dans sa « zone proximale de développement ».

3.5.1. Circonstances des problèmes posés

En regardant *Dora l'Exploratrice*, l'enfant ne se retrouve jamais face à un problème réel, prenant place dans la réalité physique. Il est simplement observateur d'autres personnages, et non en position d'acteur. Ce n'est pas la curiosité de l'enfant qui le place face au problème : le questionnement rencontré est imposé. Enfin, les informations ne sont pas adaptées aux capacités de compréhension de tous les enfants spectateurs.

Chaque épisode propose des problèmes uniques, dont l'habillage est restreint à l'épisode : par exemple, si le problème est le fait qu'une porte soit fermée, il ne sera jamais présenté de la même façon. L'enfant n'est jamais invité à comparer les situations entre elles, et donc à anticiper les solutions. Cette activité anticipatoire est pourtant nécessaire à la construction de la capacité à s'adapter, et donc à résoudre des problèmes.

3.5.2. Solution des problèmes et relations causales

Dans les épisodes visionnés pour notre étude, la solution aux problèmes est toujours imposée par l'un des personnages comme étant la seule solution possible, sans temps de comparaison entre des *envisageables*. Il y a une relation binaire *problème – solution* : par exemple, un trou dans une montgolfière ne pourra être réparé qu'avec le scotch qui se trouve dans le sac à dos¹⁷. Cela ne donne pas au spectateur l'occasion réfléchir à des hypothèses ou de comparer plusieurs solutions possibles. Le domaine du possible n'est jamais évoqué.

Au fil des épisodes, l'enfant reçoit donc passivement la solution imposée aux problèmes rencontrés par les personnages.

La relation binaire *problème – solution* est arbitraire. Les conséquences des actions des personnages ne sont pas évoquées. Ils n'exposent pas quelles sont les raisons pour lesquelles ils agissent de telle ou telle manière car les décisions sont imposées sans être explicitées.

¹⁷ *Le ruban adhésif*. Saison 1, épisode 14.

L'absence de retour en arrière, d'anticipation et de formulation d'hypothèses, de variation de point de vue et de changement d'avis, ne donne pas lieu à la sollicitation d'une pensée mobile et capable d'envisager plusieurs points de vue. On ne peut pas dire que ce dessin animé propose de stimuler une capacité à résoudre des problèmes.

3.6. Acquérir des compétences spatiales

L'emballage du DVD *Dora the Explorer : Map Adventure* (Garrison et al. : 2005) annonce que les enfants « acquerront des compétences visuelles et spatiales (dont le fait d'utiliser une carte et mettre ensemble des couleurs) ».

La carte consultée en début d'épisode détermine le déplacement en trois étapes. Ces trois étapes sont arbitrairement successives : il n'y a pas d'intérêt particulier à passer d'abord par la première étape puis par les autres (par exemple en trouvant un objet lors d'une étape, qui serait utile à l'étape suivante), ce qui pourrait constituer une trame pour l'enfant spectateur. Or, les différents espaces sont simplement juxtaposés les uns aux autres. De plus, les personnages se déplacent toujours de façon linéaire, de gauche à droite. La façon dont sont évoqués ces différents lieux vient renforcer cette linéarité : « *Pyramide, océan, château* »¹⁸.

On ne peut donc pas parler d'acquisition de compétences spatiales car les personnages n'évoluent pas dans un espace réel. De plus, les espaces traversés sont disposés en simple alignement et ne sont pas mis en lien.

3.7. Apprendre à compter

Dans chaque épisode, les personnages de *Dora l'Exploratrice* dénombrent des objets. Il est important de faire la distinction entre l'acquisition du nombre et l'apprentissage de la comptine numérique : ce n'est pas parce qu'un enfant peut réciter les chiffres dans l'ordre qu'il est capable d'utiliser le nombre. Pour acquérir le nombre, l'enfant a besoin d'expérimenter le réel et de tirer des conclusions de ses expériences. La comptine numérique, quant à elle, requiert des capacités de mémorisation.

Dans le dessin animé *Dora l'Exploratrice*, seule la comptine numérique est récitée, parfois en correspondance terme à terme avec des objets désignés, parfois en formule parlée. Dans la mesure où les collections dénombrées ne sont jamais comparées entre elles (avec des

¹⁸ *Danse, Dora, danse !* Saison 4, épisode 10.

expressions telles que *plus que, moins que, beaucoup, un peu*), en regardant l'épisode, l'enfant ne peut pas se mettre en travail cognitif sur la notion de nombre.

Ce programme pourra permettre à l'enfant consolider sa mémorisation de la comptine numérique, mais ne peut pas l'aider à construire la notion de nombre.

Conclusion

Notre analyse du dessin animé *Dora l'Exploratrice* nous a permis d'en décrire plusieurs aspects.

Il apparaît que les liens spatio-temporels et les liens de causalité sont quasiment inexistants. Tous les objets et événements sont immédiatement perceptibles : aucun moment n'est laissé à l'anticipation. Les représentations mentales ne sont pas sollicitées car les objets ne sont jamais évoqués en leur absence, et le langage employé encourage l'étiquetage « un mot – un objet » plutôt que la mise en relation entre les éléments. Lorsqu'un problème est présenté, il est résolu de manière arbitraire et imposée, sans proposer d'élaboration d'hypothèse ou de retour en arrière, qui permettrait une réflexion. La mobilité de sa pensée sont donc très peu sollicitées et l'enfant reste totalement passif.

Ce dessin animé n'est donc pas favorable au développement du jeune enfant, même s'il est conçu pour en donner l'illusion aux parents. Or, les sollicitations langagières et cognitives sont loin d'être suffisantes.

L'efficacité des programmes dits « éducatifs » destinés aux jeunes enfants peut se résumer selon une citation de Desmurget : « Une simple observation du réel ne peut être un facteur de développement ». Ce n'est donc pas en regardant un dessin animé que l'enfant peut se développer, mais par l'action et les expériences menées sur le monde réel, soutenues par les interactions avec l'entourage proche. Devant *Dora l'Exploratrice*, comme devant tout dessin animé, l'enfant pourra retenir quelques informations, mais cette acquisition sera toujours inférieure à toutes celles dont il aurait pu profiter dans la réalité (Desmurget, 2011). De plus, il ne sera pas forcément capable d'utiliser ces informations dans la réalité, de façon appropriée (Bonus, Mares, 2015).

Par ailleurs, *Dora l'Exploratrice* est un concept diffusé sur écran ; il est donc concerné par tous les impacts négatifs d'une utilisation précoce et massive des écrans que nous avons exposés. Nous pouvons ajouter que tout le temps consacré à ce dessin animé est autant de temps qui n'est pas consacré aux expérimentations avec les objets et aux échanges avec

l'autre. Non seulement ce dessin animé ne peut pas permettre à l'enfant de se développer, mais une trop grande exposition peut s'avérer délétère pour ce développement.

PARTIE PRATIQUE

Problématique, objectif et hypothèses

1. Problématique

Deux sources de données portent notre problématique. D'une part, dans leur pratique clinique, les orthophonistes travaillant au contact de jeunes enfants constatent une forte corrélation entre une exposition précoce et massive aux écrans et un retard dans le développement du langage et du raisonnement logique. D'autre part, de nombreuses études scientifiques confirment les effets négatifs des écrans sur le développement des jeunes enfants. Ces recherches ont été le fondement de notre questionnement de l'efficacité des programmes dits « éducatifs » et « interactifs ». En nous basant sur l'ensemble de ces données, nous cherchons à savoir :

Dans quelle mesure une action de prévention primaire est un moyen efficace pour sensibiliser parents et professionnels aux risques des écrans, et plus précisément à l'impact de dessins animés dits « éducatifs » et « interactifs » ?

2. Objectif du mémoire

L'objectif de ce mémoire est donc de montrer qu'une intervention de prévention originale sur le thème des risques des écrans est efficace, dans la mesure où elle permet aux parents et aux professionnels d'acquérir des connaissances sur les risques des écrans et de les partager avec leur entourage, d'être formé à la critique de dessins animés dits « éducatifs », et d'adapter leurs conduites et leurs habitudes quant à l'exposition des enfants aux écrans.

Une intervention de prévention en groupe nous a paru être un moyen de médiation efficace pour répondre à notre problématique. En effet, les résultats obtenus par A. Ramos et C. Darbellay dans leur mémoire intitulé « *Intervention orthophonique auprès des familles concernant les risques liés aux écrans sur le développement de l'enfant : Prévention individuelle ou collective ? Quelle portée ?* » (2014), ont montré qu'une intervention groupée semblait plus efficace qu'une intervention individuelle, en matière de prévention à propos de l'utilisation des écrans.

3. Hypothèses de travail

Afin de répondre à notre problématique et donc de vérifier l'efficacité de notre intervention de prévention, nous avons élaboré un questionnaire sur trois aspects de notre intervention de prévention. Ce questionnaire a donné naissance à trois hypothèses.

Tout d'abord, nous avons souhaité savoir si notre action de prévention, portant sur le thème des écrans, et plus particulièrement des dessins animés dits « éducatifs », est efficace pour sensibiliser parents et professionnels de la petite enfance aux dangers d'une exposition fréquente et précoce aux écrans.

Hypothèse 1 : L'intervention de prévention permettra aux parents et aux professionnels de modifier leurs représentations sur les écrans et de partager les informations communiquées avec leur entourage

Ensuite, nous nous sommes questionnée sur l'efficacité de notre action de prévention pour sensibiliser le public visé à la critique d'un dessin animé dit « éducatif ».

Hypothèse 2 : L'intervention de prévention permettra aux parents et aux professionnels d'avoir un regard critique sur l'intérêt des dessins animés dits « éducatifs » et « interactifs » et de modifier leurs représentations.

Enfin, nous nous sommes demandé si notre action de prévention permet, chez les parents et professionnels concernés, l'émergence d'une volonté de changement dans les habitudes d'utilisation des écrans par les enfants.

Hypothèse 3 : L'intervention de prévention permettra aux parents et aux professionnels de confirmer ou d'élaborer des conduites adaptées concernant l'utilisation des écrans.

Méthodologie

1. Population

Les interventions de prévention ont été menées en Meurthe-et-Moselle, dans quatre endroits différents. Tous les parents de jeunes enfants fréquentant ces différents lieux ainsi que les professionnels y exerçant ont été informés de notre intervention. Les participants se sont donc déplacés sur leur temps libre et par choix.

L'échantillon est composé de 47 personnes, soit 25 parents et 22 professionnels, se répartissant sur les quatre lieux suivants :

- **Le Pôle Baby de Nancy**, qui est un regroupement de professionnels intervenant auprès de jeunes enfants et de leurs parents.
- **Le centre de PMI (Protection Maternelle Infantile) de Toul.**
- **La crèche « Les Primevères » de Ludres** qui est un Multi-Accueil pour enfants de 3 mois à 4 ans, géré par le Centre Communal d'Action Sociale.
- **L'antenne Petite Enfance des Rives de Meurthe**, regroupant le RAM (Réseau d'Assistantes Maternelles) de Nancy, le RAM d'Essey ainsi qu'une crèche familiale.

2. Période

Les interventions se sont déroulées du 6 février au 31 mars 2016.

3. Outils méthodologiques

Afin de répondre aux différents aspects de notre problématique et de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous avons mis en place deux outils : une action de prévention et des questionnaires pré et post-intervention à visée évaluative.

3.1. Présentation de l'action de prévention « L'enfant et les écrans : quels effets sur son développement ? »

3.1.1. Objectifs de l'action de prévention

Les objectifs de l'action de prévention ont été établis au préalable :

1. Partager des informations issues de données de la recherche scientifique sur le développement du langage et de la pensée et sur les effets des écrans.
2. Expliquer la raison pour laquelle les orthophonistes sont alertés par une exposition précoce et massive aux écrans.
3. Partager notre analyse d'un dessin animé dit « éducatif ».
4. Faire en sorte que les parents et les professionnels assistant à cette action de prévention aient suffisamment d'informations pour prendre des décisions quant à l'exposition de leurs enfants aux écrans, et pour en parler autour d'eux.
5. Répondre aux questions des personnes présentes

3.1.2. Modalités de l'action de prévention

Cette action de prévention a été entièrement conçue par nos soins. Cela nous a permis de garder un lien entre les informations transmises, les données tirées de nos recherches théoriques, et les thèmes des questions posées dans les questionnaires.

Nous avons proposé notre intervention aux différentes structures par un courrier (Annexe) et avons fait appel à un infographiste pour la réalisation d'une affiche présentant notre intervention (Annexe), que nous avons nommée « *L'enfant et les écrans : quels effets sur son développement ?* ». Enfin, nous avons élaboré un support visuel de type diaporama avec le logiciel Prezi et utilisé un support audio-visuel pour diffuser des extraits vidéo.

L'action de prévention a duré environ une heure et a été suivie d'un moment de questions et de débat.



Fig. 1 : Aperçu du support visuel type diaporama (Prezi)

3.1.3. Contenu de l'action de prévention

Notre intervention s'est déroulée en plusieurs temps.

Tout d'abord, après avoir accueilli les participants, nous nous sommes présentée. Nous avons ensuite expliqué les objectifs de notre mémoire et ceux de l'intervention. Nous avons distribué le questionnaire pré-intervention aux personnes qui n'avaient pas pu le remplir au préalable.

Dans un second temps, nous avons abordé les éléments théoriques portant sur les conditions nécessaires au développement du langage de l'enfant : les manipulations, les interactions, le jeu, l'ennui. Nous avons veillé à nous appuyer sur des exemples concrets. Puis, nous avons décrit les étapes de l'accès au sens d'après Bentolila et Quéré (2014), toujours en citant des exemples.

Ensuite, nous avons énuméré les différents domaines fragilisés par une forte exposition aux écrans (le langage, le raisonnement, l'ennui, l'attention, l'imagination, l'image

de soi, le sommeil), en illustrant nos arguments par des exemples d'expériences scientifiques tirées de nos recherches théoriques.

Dans une quatrième partie, nous avons proposé l'analyse d'une partie d'épisode du dessin animé *Dora l'Exploratrice*, à la lumière des données théoriques que nous avons présentées. Les notions soulevées ont porté sur l'interactivité, le langage proposé, l'apprentissage de l'anglais et des nombres, le raisonnement logique et l'apprentissage par le jeu. Pour illustrer nos propos, nous avons projeté des extraits choisis de ce dessin animé.

Enfin, nous avons donné quelques exemples de jouets, albums et activités stimulantes pour les jeunes enfants pouvant remplacer l'utilisation des écrans. Cette partie a été suivie d'un moment de questions et d'échange entre les participants, puis de la distribution du questionnaire post-intervention.

A la fin de l'intervention, nous avons mis à disposition des participants le livret *Objectif Langage*, la plaquette sur les écrans réalisée par l'APOMM, ainsi que la plaquette *Jouer pour se construire*, réalisée par C. Godot dans le cadre de son mémoire d'orthophonie (2014).

3.2. Présentation des questionnaires pré et post-intervention

La méthode d'enquête par questionnaire a été retenue. Pour sa réalisation, un travail de délimitation des éléments pertinents avec l'objet d'étude est essentiel (De Singly, 2012 : 20). L'ensemble des questions a donc été réfléchi en lien avec les éléments énoncés dans notre partie théorique, notre problématique, nos objectifs et nos hypothèses.

Dans cette élaboration, il est nécessaire, d'une part, d'établir les objectifs des questionnaires et la liste des informations à recueillir, et d'autre part de définir la façon dont ces données sont collectées (Fenneteau, 2015 : 41).

3.2.1. Objectifs et moyens de l'enquête par questionnaire

Les objectifs de nos questionnaires sont liés aux hypothèses issues de notre problématique : ils portent sur l'évaluation de l'efficacité de notre action de prévention.

La validation de la première hypothèse implique le recueil de données sur les représentations des familles et des professionnels sur les effets des écrans avant et après l'intervention de prévention. Les moyens pour répondre à cet objectif sont :

- Faire exprimer les représentations des parents et des professionnels sur les impacts des écrans sur le développement des enfants (dans le questionnaire pré-intervention) ;
- Savoir si ces représentations ont été modifiées suite à l'action de prévention (dans le questionnaire post-intervention) ;
- Estimer la volonté des parents et des professionnels de partager les informations communiquées avec leur entourage (dans le questionnaire post-intervention).

La validation de la seconde hypothèse implique le recueil de données sur les représentations des familles et des professionnels sur les dessins animés éducatifs avant et après l'intervention. Les moyens pour répondre à cet objectif sont :

- Connaître les représentations des parents et des professionnels sur les intérêts d'un dessin animé éducatif dans le développement de l'enfant (dans le questionnaire pré-intervention) ;
- Analyser l'efficacité de l'action de prévention en comparant ces représentations avant et après l'action de prévention (dans le questionnaire post-intervention).

La validation de la troisième hypothèse implique le recueil de données sur les habitudes des familles dans l'utilisation des écrans avant l'intervention, et sur une volonté de changement suite à l'intervention. Les moyens pour répondre à cet objectif sont :

- Faire un état des lieux des habitudes d'utilisation des écrans par les familles et les professionnels (dans le questionnaire pré-intervention) ;
- Connaître les souhaits des parents et professionnels concernant un changement dans les habitudes d'utilisation des écrans par les jeunes enfants (dans le questionnaire post-intervention).

La nature des informations recherchées était donc de deux types : des questions de fait, c'est-à-dire ce que les individus font, et des questions sur les états mentaux, c'est-à-dire ce que les individus pensent ou ressentent (Fenneteau, 2015 : 43).

3.2.2. Modalités des questionnaires

D'autres paramètres sont à prendre en considération : le mode d'administration, le type de questions, la pertinence et la formulation des questions.

3.2.2.1. Mode d'administration

Parmi les différentes façons d'administrer un questionnaire (Fenneteau, 2015 : 46), nous avons opté pour des questionnaires auto-administrés, c'est-à-dire que les individus ont répondu aux questions sans être interrogés par un enquêteur. Le choix de ce mode d'administration s'est fait selon plusieurs critères. Selon Fenneteau (2015 : 52), c'est un moyen efficace pour interroger un grand nombre de personnes à moindre coût. Cela minimise le risque d'obtenir des « réponses de façades » (Fenneteau, 2015 : 52), c'est-à-dire qu'il est plus facile d'indiquer un comportement « marginal » en cochant une case qu'en répondant aux questions d'un enquêteur. Le questionnaire auto-administré présente cependant un inconvénient : si certaines questions sont gênantes ou incomprises, les personnes peuvent faire le choix de ne pas répondre (Fenneteau, 2015 : 53).

Le questionnaire a été envoyé aux structures deux semaines avant l'intervention afin que les personnes souhaitant y participer puissent les remplir à l'avance.

3.2.2.2. Types de questions

Nous avons opté pour des questions fermées et des questions mixtes.

Les questions fermées sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses qui sont déjà formulées à l'avance (De Singly, 2012 : 65). Elles présentent l'avantage d'une collecte des réponses simple et rapide (Fenneteau, 2015 : 71). Dans nos questionnaires, certaines questions fermées sont à choix unique, d'autres à choix multiple. Dans ce cas, il convient alors de préciser dans l'intitulé des questions si la personne a la possibilité de cocher plusieurs réponses.

Les questions mixtes sont à la fois fermées, afin d'augmenter la rapidité de passation, et ouvertes, ce qui a été utile notamment pour les questions portant sur les représentations : en effet, la personne, en choisissant elle-même ce qu'elle a envie d'évoquer, révèle son « schéma de pensée » (Fenneteau, 2015 : 67) et fait ainsi émerger une opinion personnelle.

3.2.2.3. Formulation des questions

Pour qu'elles soient aisément compréhensibles par tous, la formulation des questions requiert un vocabulaire simple mais précis. S'il y a un risque d'incompréhension ou d'imprécision, une brève explication peut être donnée. Par exemple, nous évoquons dans notre questionnaire les « dessins animés dits éducatifs » mais certaines personnes peuvent se demander à quoi nous faisons référence. Nous avons donc donné un exemple (*Dora*

l'Exploratrice) et une définition (« programmes qui sont présentés pour apprendre à compter, acquérir des connaissances, du vocabulaire »).

Afin de ne pas induire les réponses, la formulation des questions a été réfléchie. Selon Fenneteau (2015 : 88), une réponse peut être considérée comme induite si certains termes, modalités de réponses ou l'évocation de certains thèmes sont favorisés. Certaines formules introductives présentent l'avantage d'accroître la liberté d'expression dans les réponses, telles que « *Selon vous* » ou « *Pensez-vous* ».

Toutes ces précautions sont importantes car elles déterminent la validité des données (Fenneteau, 2015 : 81).

3.2.3. Contenu des questionnaires

Les questionnaires ont été structurés en quatre parties. En première partie, les questions de renseignement nous ont permis de cibler la population. Les trois autres parties (questions de fait, questions sur les états mentaux, questions relatives à l'intervention de prévention) sont en lien avec nos hypothèses.

3.2.3.1. Questions de renseignement

Questionnaire pré-intervention pour les parents :

- *Quels sont le mois et l'année de naissance de votre (vos) enfant(s) ?*

Questionnaire pré-intervention pour les professionnels :

- *Quelle est votre profession ?*

3.2.3.2. Questions de fait

Etant donné que notre intervention de prévention cible les effets des écrans sur le développement des jeunes enfants, nous avons précisé que les questions concernaient les enfants de moins de 4 ans.

Les questions de renseignement et sur les habitudes ont été posées dans les questionnaires pré-intervention uniquement.

Questionnaire pré-intervention pour les parents :

- *Combien d'écrans possédez-vous dans votre foyer ?*

- *A combien estimez-vous le temps que votre enfant de moins de 4 ans passe devant chaque écran chaque jour ?*
- *Laissez-vous la télévision allumée « en fond » lorsque vous et votre famille êtes occupés à faire autre chose (jeu, cuisine, bain, lecture...) ?*
- *Votre enfant de moins de 4 ans regarde-t-il un écran avant de s'endormir ?*
- *Cochez la case qui correspond à vos habitudes. Quels types de programmes regarde votre enfant de moins de 4 ans à la télévision ou sur la tablette (seul, avec ses frères et sœurs ou avec vous) ?*

Questionnaire pré-intervention pour les professionnels :

- *Les enfants de moins de 4 ans avec lesquels vous travaillez ont-ils accès à un écran lorsqu'ils sont avec vous ?*
- *Si oui, combien de temps par jour (lorsqu'ils sont avec vous) ?*
- *Quels types de programmes leur proposez-vous ?*
- *Lorsqu'ils sont avec vous, les enfants regardent-ils un écran pour/avant de s'endormir ?*

Questionnaire post-intervention commun aux parents et aux professionnels :

- *Prévoyez-vous de modifier vos habitudes d'utilisation d'écrans avec vos enfants (ou les enfants avec lesquels vous travaillez) ?*
- *Si oui, quelles habitudes pensez-vous modifier ?*

3.2.3.3. Questions sur les états mentaux

- *Pensez-vous que regarder et utiliser beaucoup les écrans peut être dangereux pour un enfant ?*
- *Si oui, dans quel(s) domaine(s) pensez-vous que les écrans puissent avoir des effets négatifs ?*
- *Cochez les réponses qui vous semblent exactes. Selon vous, les programmes et DVD éducatifs (comme Dora l'exploratrice) peuvent aider un enfant à : développer son langage ; devenir plus attentif et se concentrer ; développer son raisonnement logique ; développer son imagination et sa créativité ; se sociabiliser ; apprendre à compter ; apprendre une nouvelle langue ; s'endormir ?*

- *Avez-vous déjà été sensibilisé aux effets des écrans sur le développement de l'enfant ?
Si oui, de quelle façon ?*

Deux questions étaient posées dans le questionnaire post-intervention uniquement :

- *Avez-vous modifié votre avis à propos des effets des écrans sur le développement des enfants ?*
- *Avez-vous modifié votre avis à propos des dessins animés éducatifs ?*

3.2.3.4. Questions relatives à l'action de prévention

- *Pensez-vous que vous avez obtenu assez d'informations sur les impacts des écrans pour pouvoir en parler autour de vous ?*
- *Parmi les informations reçues, lesquelles vous paraissent être les plus importantes à partager autour de vous ?*
- *Avez-vous des remarques et/ou des critiques concernant l'intervention de prévention qui vous a été proposée ?*

Ces questions nous ont permis d'évaluer l'efficacité de la transmission des informations et de constater les domaines qui ont le plus intéressé les personnes.

4. Mode de traitement des données

Dans le but de déterminer la portée de notre action de prévention, nous avons comparé les réponses obtenues dans les questionnaires pré et post-intervention.

Tout d'abord, nous avons récolté quantitativement les données obtenues dans les questionnaires. Nous les avons reportées dans des tableaux informatiques, puis nous avons créé des graphiques à partir de ces tableaux afin d'avoir un aperçu clair des différentes tendances de réponses.

Nous avons ainsi pu dégager les données sur les états mentaux des personnes et nous avons comparé leurs réponses avant et après l'intervention. Le but était d'objectiver une évolution dans leurs représentations sur les écrans. Nous n'avons pas pu comparer les données pré et post-intervention de chaque personne à cause du nombre élevé de participants. Cette analyse nous a permis de répondre à nos deux premières hypothèses.

Pour l'analyse des questions concernant les habitudes et les souhaits de changement, nous avons séparé les réponses des parents et celles des professionnels. Pour chaque groupe, les grandes tendances dans les habitudes ont été décrites. Puis, nous avons sélectionné les familles et les professionnels dont les habitudes avec les écrans étaient les plus prononcées et mis en lumière le type de changement de ces habitudes que ces familles et ces professionnels étaient prêts à entreprendre suite à l'intervention. Cette analyse nous a permis de répondre à la troisième hypothèse.

5. Précautions méthodologiques

5.1. Délimitation de la population

Afin de cibler la population, il a été précisé aux personnes chargées de diffuser l'information et d'inviter les participants que l'intervention s'adressait aux parents d'enfants de moins de 4 ans et aux professionnels accueillant de jeunes enfants.

5.2. Anonymisation des questionnaires

Nous avons choisi de rendre anonymes les questionnaires afin que les parents ne se sentent pas jugés d'après leurs réponses. Or, pour pouvoir comparer le questionnaire pré-intervention et le questionnaire post-intervention, nous avons besoin d'un code. Ce code a été établi par le renseignement de la date naissance du parent répondant aux questionnaires pré et post-intervention.

5.3. Modification des questionnaires

A la suite de la première intervention, nous avons modifié les questionnaires afin de les rendre plus pertinents. Nous avons ajouté certaines questions et en avons reformulé d'autres. Il en découle que, dans la partie de ce mémoire consacrée à l'analyse des résultats, le nombre de parents varie entre 18 et 23 : certaines questions n'ont pas été posées aux 5 parents ayant assisté à la première intervention.

5.4. Quelques limites à prendre en compte

Plusieurs limites sont à relever dans la mise en œuvre de notre action de prévention. Tout d'abord, la participation aux interventions de prévention était libre : un des biais de notre étude a donc été que les personnes ayant participé étaient intéressées par le sujet, et donc déjà dans une démarche de questionnement.

Ensuite, la méthode d'enquête par questionnaire auto-administré ne constitue pas un outil totalement fiable et peut être éloigné de la réalité. D'une part, les réponses comportent une certaine subjectivité : les personnes peuvent interpréter différemment une même question. D'autre part, il existe un risque d'obtenir des réponses « dissimulatrices » : les thèmes sensibles sur lesquels les personnes peuvent se sentir jugées peuvent entraîner un attrait pour des réponses valorisantes, ne correspondant pas forcément à la réalité (Fenneteau, 2015 : 100). De plus, selon Desmurget, les parents ont tendance à minimiser le temps que leur enfant passe en réalité devant un écran (2011 : 98-99).

Enfin, concernant les questions sur le souhait de changement des habitudes, nous étions consciente que les personnes déclarant qu'elles souhaitaient changer leurs habitudes n'allaient pas toutes entreprendre réellement ces changements.

Résultats et analyses

1. Analyse des données

1.1. Questions de renseignement

1.1.1. Parents

Les dates de naissance des enfants renseignées par les parents nous ont permis d'obtenir les données suivantes : dans les 23 familles ayant assisté à l'intervention, nous comptons 12 enfants uniques et 11 fratries, parmi lesquelles six sont composées seulement d'enfants de moins de 4 ans.

Dans l'ensemble des familles ayant participé à l'action de prévention, nous dénombrons 30 enfants de moins de 4 ans.

1.1.2. Professionnels

Différents professionnels ont répondu aux questionnaires : 15 assistantes maternelles, deux assistantes sociales, deux puéricultrices de PMI¹⁹, et une animatrice de RAM²⁰.

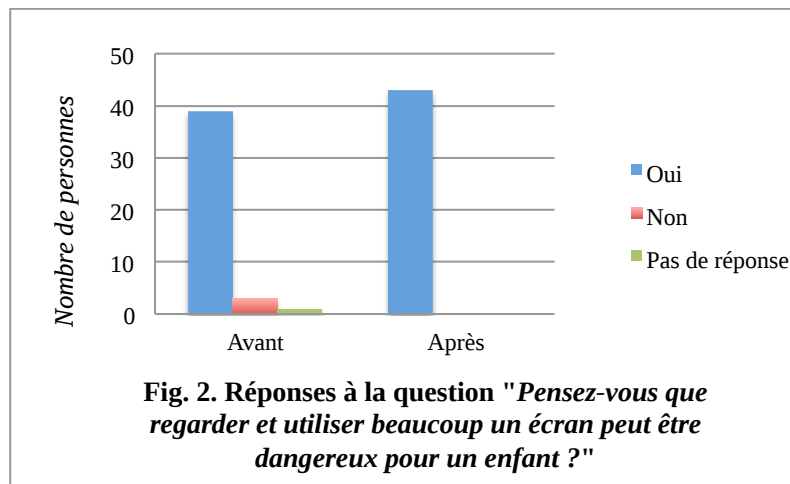
1.2. Evolution des représentations sur les écrans

1.2.1. Evolution des représentations sur les effets des écrans en général

23 parents et 20 professionnels ont répondu à cette question avant et après l'intervention. Les réponses sont présentées sur le graphique suivant :

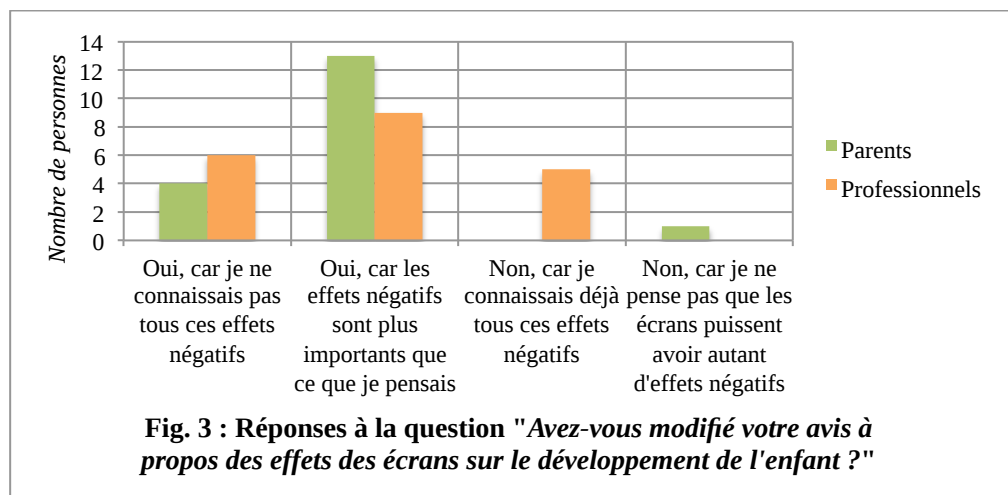
¹⁹ Protection Maternelle Infantile

²⁰ Réseau d'Assistants Maternels



Nous pouvons observer que la très grande majorité (90,7%) des personnes ayant répondu à cette question pensait déjà que les écrans peuvent être dangereux pour les enfants. Suite à l'intervention, la totalité des personnes avait cette opinion. Globalement, les personnes étaient donc déjà sensibilisées au fait qu'une utilisation massive des écrans par les enfants peut avoir des effets négatifs.

Cependant, le graphique suivant nous montre que les personnes ayant participé ont tout de même modifié leur avis sur les écrans. 18 parents et 20 professionnels ont répondu à cette question.



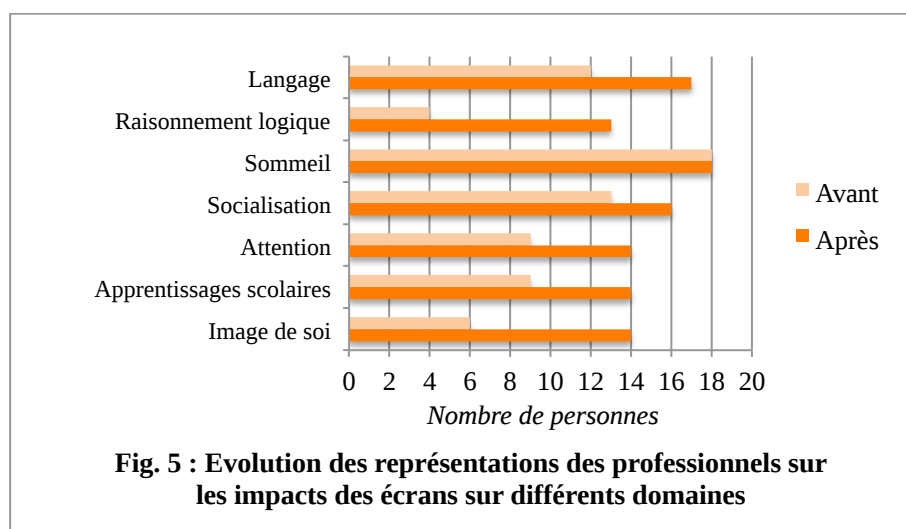
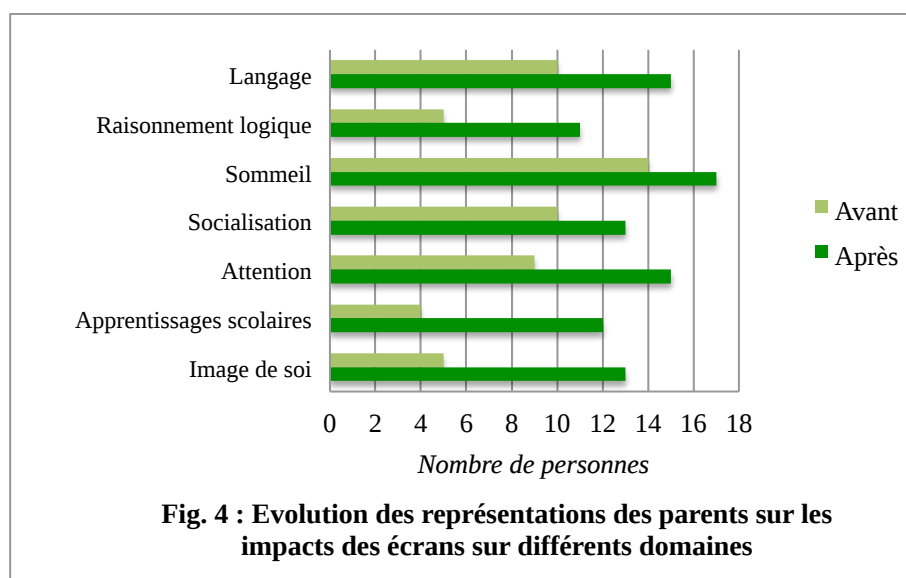
17 parents et 15 professionnels (soit 84% des participants) ont indiqué avoir modifié leur opinion sur les écrans suite à notre intervention :

- 33% des parents (soit quatre personnes) et 30% des professionnels (soit six personnes) ne connaissaient pas toutes ces conséquences
- 72% des parents (soit 13 personnes) et 45% des professionnels (soit neuf personnes) ont déclaré les effets négatifs des écrans que nous avons présentés leur ont paru plus importants que ce qu'ils pensaient.

- 25% des professionnels ont indiqué qu'ils connaissaient déjà les conséquences néfastes des écrans qui ont été présentées.
- Un seul parent a déclaré ne pas penser que les écrans puissent avoir autant d'effets néfastes que ceux présentés dans notre intervention de prévention.

1.2.2. Evolution des représentations sur les effets des écrans sur différents domaines

18 parents et 20 professionnels ont répondu à cette question avant et après l'intervention. Les graphiques suivant illustrent l'évolution des réponses :



Pour rappel, il a été montré que les écrans peuvent avoir des conséquences néfastes sur chacun des domaines proposés en réponse et nous les avons tous abordés dans notre intervention.

a) Evolution des réponses sur les effets des écrans sur le langage

Avant l'intervention, nous remarquons que les personnes étaient en général assez sensibilisées aux effets négatifs possibles des écrans sur le langage : 56% des parents et 60% des professionnels.

Nous constatons une évolution positive dans le nombre de réponses correctes après l'intervention : 83% des parents et 85% des professionnels affirment que le langage est un domaine influencé négativement par une consommation d'écrans.

b) Evolution des réponses sur les effets des écrans sur le raisonnement logique

Avant l'intervention, 28% des parents et 20% des professionnels pensaient que le raisonnement logique était un domaine sur lequel les écrans peuvent avoir des conséquences négatives.

Suite à l'intervention, 61% des parents et 65% des professionnels étaient de cet avis.

c) Evolution des réponses sur les effets des écrans sur le sommeil

Les parents et professionnels semblaient déjà sensibles aux effets des écrans sur le sommeil avant l'intervention : 78% des parents et 90% des professionnels ont indiqué qu'ils pensaient que le sommeil pouvait être perturbé par une consommation d'écrans.

Après l'intervention, 94% des parents et toujours 90% des professionnels étaient de cet avis.

d) Evolution des réponses sur les effets des écrans sur la socialisation

Avant l'intervention, 56% des parents et 65% des professionnels considéraient que les écrans peuvent avoir des effets délétères sur la socialisation des jeunes enfants.

Après l'intervention, le pourcentage de parents partageant cet avis était de 72% et celui des professionnels de 80%.

e) Evolution des réponses sur les effets des écrans sur l'attention

Concernant le domaine de l'attention, 50% des parents pensaient avant l'intervention que les écrans peuvent causer des problèmes dans ce domaine, pour 45% des professionnels.

Suite à l'intervention, 83% des parents et 70% des professionnels pensaient que les écrans peuvent avoir des effets négatifs sur l'attention.

f) Evolution des réponses sur les effets des écrans sur les apprentissages scolaires

50% des parents et 20% des professionnels ont indiqué qu'ils pensaient que le domaine des apprentissages scolaires pouvait être perturbé par une consommation d'écrans.

Après l'intervention, 67% des parents et 70% des professionnels partageaient cet avis.

g) Evolution des réponses sur les effets des écrans sur l'image de soi

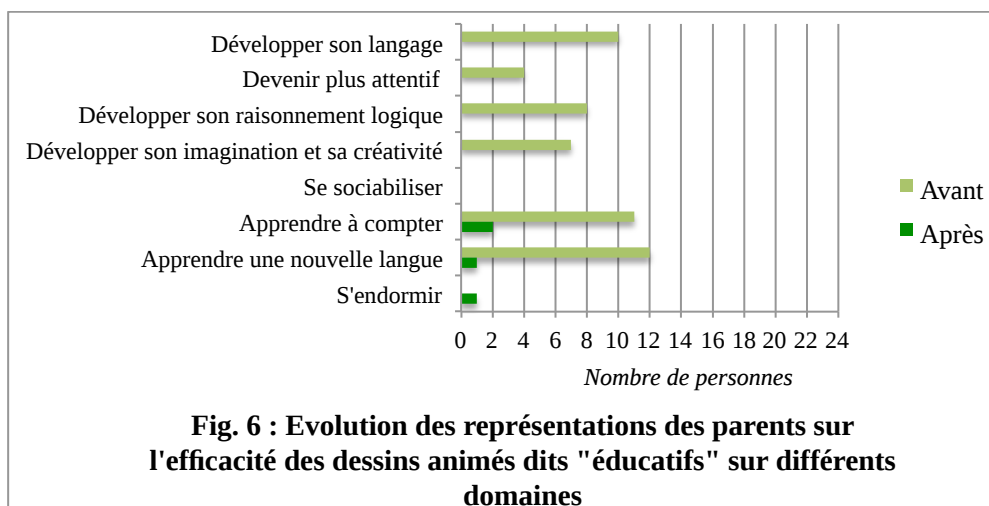
Pour 28% des parents et 30% des professionnels avant l'intervention, l'image que les enfants ont d'eux-mêmes pouvait être fragilisée par une consommation d'écrans.

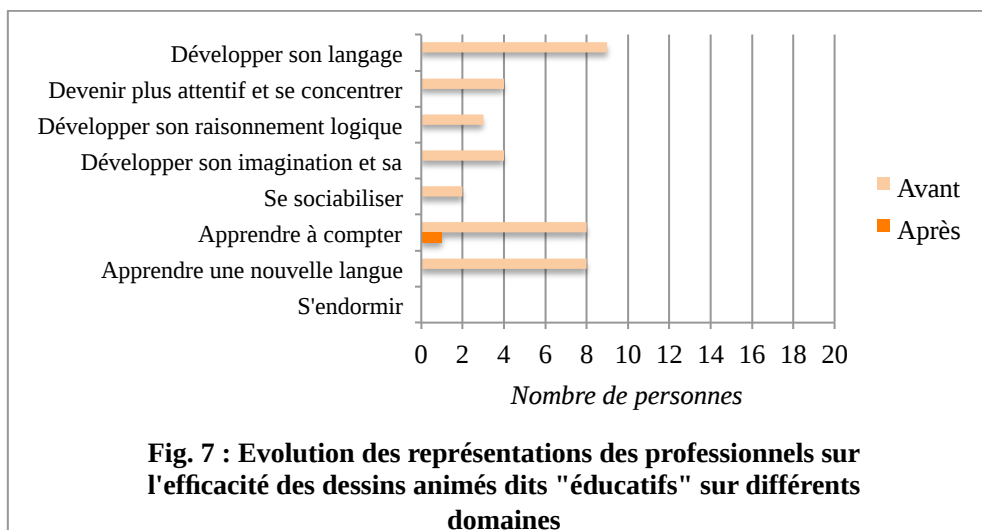
Après l'intervention, 72% des parents et 70% des professionnels étaient sensibles à cet impact.

En résumé, nous pouvons observer une évolution positive du nombre de réponses attendues à cette question. A la fin de l'intervention, les personnes ont indiqué qu'elles pensaient que les écrans pouvaient avoir des effets négatifs dans plus de domaines qu'avant l'intervention.

1.2.3. Evolution des représentations sur les effets des dessins animés dits « éducatifs »

23 parents et 20 professionnels ont donné leur avis concernant les effets d'un dessin animé dit « éducatif » du type *Dora l'Exploratrice* sur plusieurs domaines du développement et de la santé de l'enfant. Leurs réponses avant et après l'intervention sont regroupées dans les deux graphiques suivants. Nous allons examiner les avis exprimés avant l'intervention puis nous résumerons les avis donnés après l'intervention.





Les résultats de ces graphiques sont les suivants : avant l'intervention, 43% des parents et 45% des professionnels pensaient qu'un dessin animé dit « éducatif » comme *Dora l'Exploratrice* peut aider un enfant à développer son langage.

Pour 17% des parents et 20% des professionnels, il peut l'aider à devenir plus attentif et se concentrer.

35% des parents et 15% des professionnels pensaient que le raisonnement logique est un domaine qui peut être développé par *Dora l'Exploratrice*.

30% des parents et 20% des professionnels pensaient que ce dessin animé peut aider l'enfant à développer son imagination et sa créativité.

Aucun parent ne pensait que *Dora l'Exploratrice* peut aider l'enfant à se sociabiliser mais 10% des professionnels étaient de cet avis.

Pour 48% des parents et 40% des professionnels, ce dessin animé peut aider l'enfant à apprendre à compter

52% des parents et 40% des professionnels pensaient qu'il permet d'apprendre une nouvelle langue.

Enfin, aucun parent ni professionnel n'a déclaré que les dessins animés dits « éducatifs » comme *Dora l'Exploratrice* peuvent aider un enfant à s'endormir.

Suite à l'intervention, l'opinion des parents et des professionnels sur les effets des dessins animés dits « éducatifs » s'est globalement uniformisé : très peu d'entre eux ont affirmé qu'ils pouvaient avoir des effets positifs sur les différents aspects du développement et de la santé de l'enfant.

1.3. Habitudes dans l'utilisation des écrans et souhait de changement

1.3.1. Habitudes et souhaits de changement chez les parents

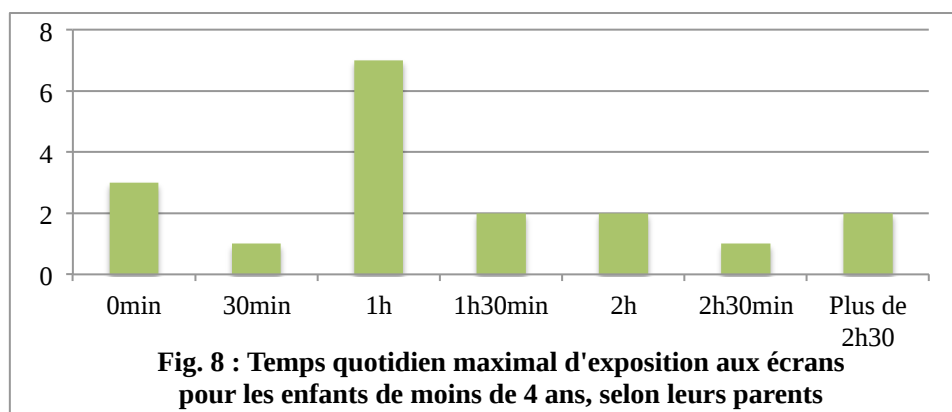
18 parents ont répondu aux questions sur le souhait de changement des habitudes relatives aux écrans. Parmi ces parents, cinq (soit 28%) ne souhaitent pas modifier leurs habitudes et 13 (soit 72%) affirment qu'ils souhaitent les modifier.

Nous allons détailler quels changements ces parents souhaitent opérer.

1.3.1.1. Temps passé devant l'écran

a) Habitudes renseignées avant l'intervention

Le tableau suivant illustre le temps d'exposition quotidien maximum des enfants à un ou plusieurs écrans, selon les 18 parents interrogés. Pour avoir un aperçu clair de ces habitudes, nous avons additionné le temps maximum passé devant chaque écran chaque jour.

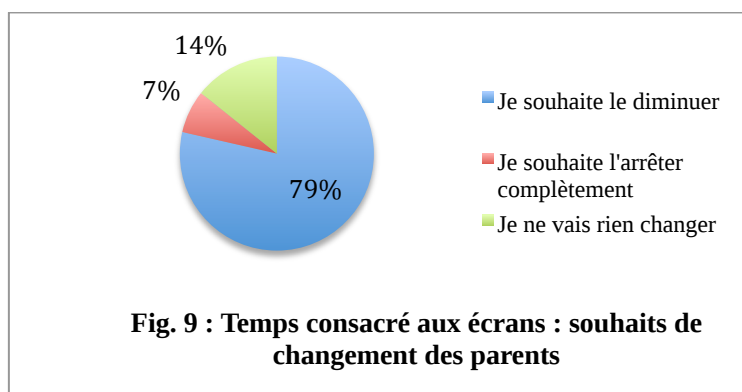


Nous observons d'une part que trois parents ne proposent pas d'écran à leur enfant. D'autre part, 15 parents déclarent placer leur enfant devant un écran chaque jour. Selon les cases cochées dans le tableau proposé en réponse à cette question, nous calculons que sept parents proposent au maximum une heure d'écrans chaque jour, deux parents proposent 1h30 d'écrans au maximum, deux parents estiment ce temps total à 2h maximum, et un parent à 2h30. Parmi les deux parents qui ont indiqué un temps total supérieur à 2h30, l'un propose 5h et l'autre 7h30 d'exposition quotidienne, tous écrans confondus.

En résumé, 78% des parents (soit 14 parents sur 18 interrogés) ont indiqué que leur enfant de moins de 4 ans était exposé à un ou plusieurs écrans plus de 30 minutes par jour. Des graphiques placés en annexe présentent plus précisément ces habitudes.

b) Souhait de changement concernant le temps consacré aux écrans

Pour analyser les réponses à cette question, nous avons sélectionné les parents d'enfants passant plus de 30 minutes par jour. Parmi ces 14 parents, certains ont exprimé un souhait de changement, que nous pouvons observer sur le graphique suivant :



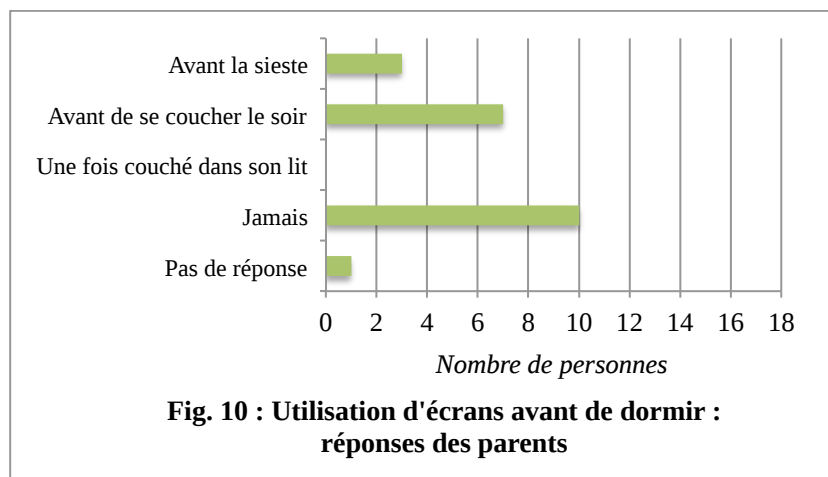
Les parents ont donc en grande majorité (79%) indiqué, suite à l'intervention, qu'ils souhaitaient diminuer le temps consacré aux écrans par leur jeune enfant.

Dans notre questionnaire post-intervention, nous avons posé une question plus précise sur le visionnage d'un écran le matin. Or, nous n'avons pas posé de question à ce propos dans le questionnaire pré-intervention. Nous ne connaissons donc pas les habitudes des familles. Une étude du souhait de changement de cette habitude n'est par conséquent pas possible. Nous avons cependant créé un graphique illustrant ces réponses que nous avons placé en annexe.

1.3.1.2. Utilisation d'écrans avant de s'endormir

a) Habitudes renseignées avant l'intervention

Le graphique suivant révèle le nombre de parents proposant un écran à leur jeune enfant avant que celui-ci s'endorme :

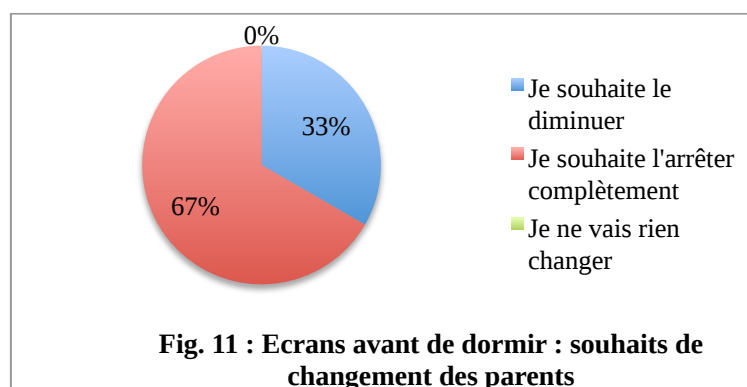


Parmi les 18 parents ayant répondu à cette question 17 ont donné une réponse. Sept parents (soit 41%) déclarent placer leur enfant devant un écran avant qu'il ne dorme.

Parmi ces sept parents, tous proposent à leur enfant un écran avant de le coucher le soir et trois d'entre eux proposent un écran également avant la sieste.

b) Souhait de changement

Parmi les sept parents qui proposent un écran à leur jeune enfant avant qu'il ne s'endorme, six ont exprimé le souhait de changer cette habitude après l'intervention de prévention. Le graphique suivant illustre les résultats :

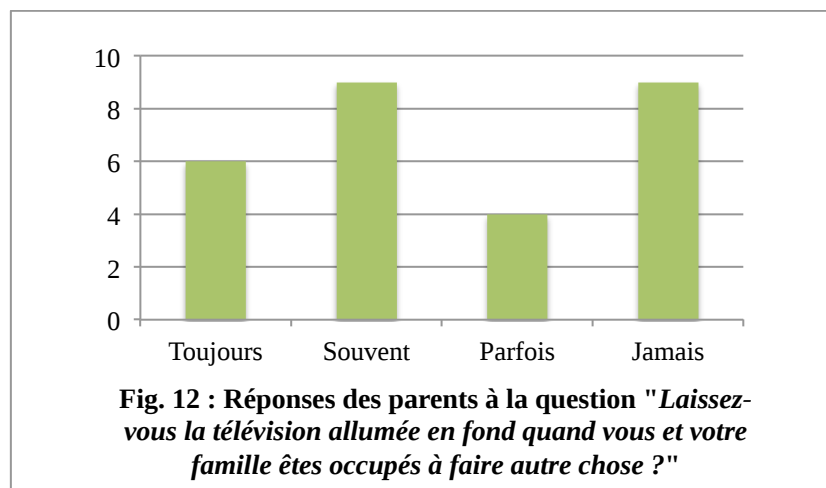


La volonté de changement est unanime chez les personnes ayant répondu à cette question : deux personnes souhaitent diminuer le temps d'exposition avant de dormir et quatre personnes veulent l'arrêter complètement.

1.3.1.3. Télévision allumée en arrière-plan dans les familles

a) Habitudes renseignées avant l'intervention

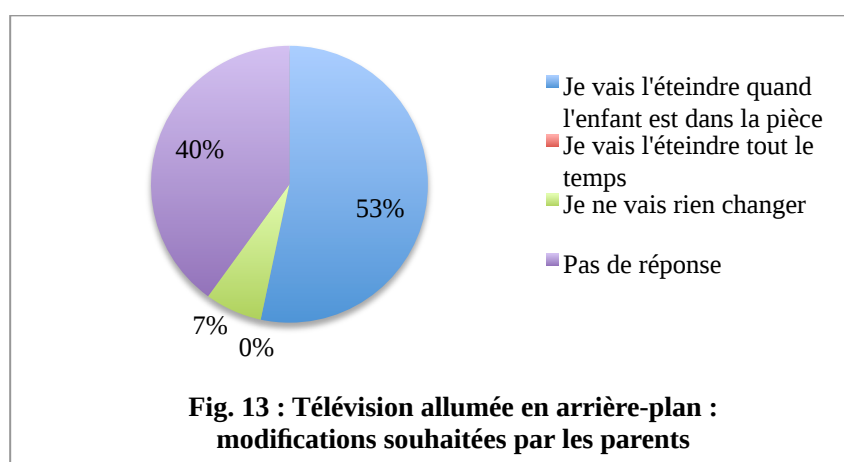
28 parents ont répondu à cette question concernant la fréquence à laquelle ils laissent la télévision allumée en arrière plan, c'est-à-dire pendant qu'ils sont occupés à faire autre chose.



Les réponses montrent que 32% des parents ne laissent jamais la télévision allumée alors qu'ils sont occupés à faire autre chose. 32% également la laissent souvent allumée, tandis que chez 21,4% des parents, la télévision est toujours allumée.

b) Souhait de changement des parents concernant la télévision allumée en fond

Le graphique suivant concerne les 15 parents ayant répondu « toujours » ou « souvent » à cette question. Il nous montre leur souhait de changement.



Parmi les personnes ayant répondu « toujours » et « souvent », huit (soit 53%) ont indiqué vouloir éteindre la télévision lorsque l'enfant est dans la pièce et qu'ils se consacrent à une autre activité. Une seule personne a répondu qu'elle ne souhaitait pas modifier cette habitude. Six personnes n'ont pas donné de réponse.

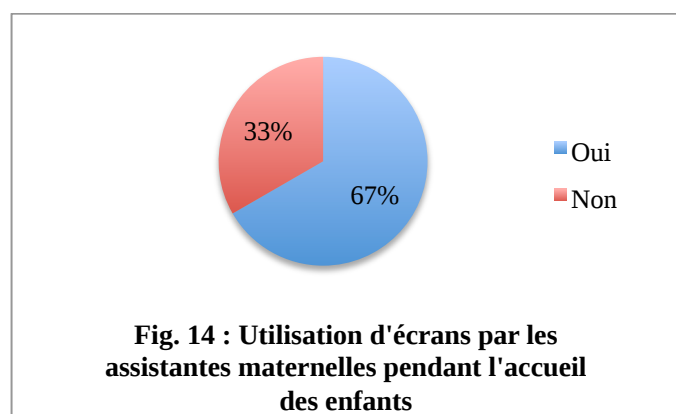
1.3.2. Habitudes et souhaits de changement chez les professionnels

Nous avons demandé aux professionnels d'indiquer leurs habitudes concernant les écrans avec les enfants qu'ils accueillent. 15 assistantes maternelles ont répondu à ces

questions. Nous n'avons pas conservé les réponses des professionnels n'accueillant pas d'enfants, comme les puéricultrices, qui interviennent plutôt auprès des familles et non dans la garde d'enfant.

1.3.2.1. Utilisation d'un écran par les assistantes maternelles

L'utilisation d'écrans par les enfants accueillis par ces professionnelles a été renseignée dans le questionnaire pré-intervention. Cette habitude est illustrée par le graphique suivant :

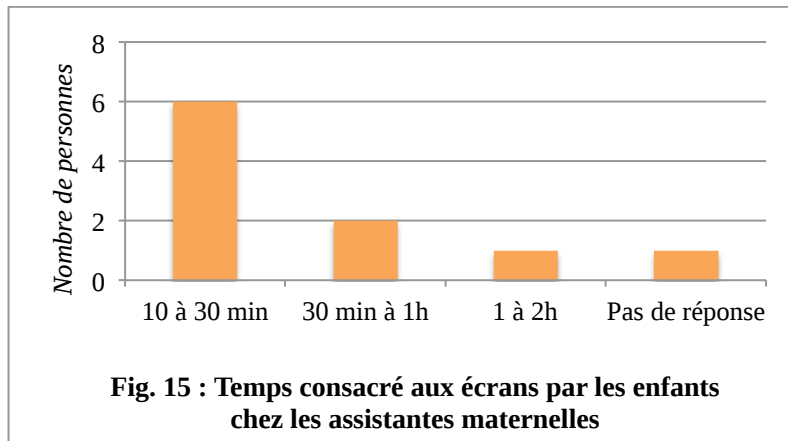


Les deux tiers des assistantes maternelles (soit 10 d'entre elles) proposent donc un écran aux enfants de moins de 4 ans qu'elles accueillent.

Elles ont également précisé le type d'écran utilisé et les programmes proposés aux enfants. L'analyse de cette question ne nous a pas apporté de résultat permettant de répondre à nos hypothèses. Nous avons cependant pu observer que la majorité des assistantes maternelles (neuf personnes) ne propose qu'un seul type d'écran aux enfants qu'elles accueillent : cinq assistantes maternelles ont déclaré proposer la télévision, l'une d'elle propose un ordinateur, et deux proposent un Smartphone. Une seule d'entre elles propose à la fois l'ordinateur et la télévision. D'autre part, nous constatons que la tablette est un outil qui n'est pas utilisé par les professionnelles interrogées. Concernant les programmes proposés aux enfants gardés : nous remarquons qu'il s'agit en majorité de dessins animés éducatifs (six réponses) et de divertissement (cinq réponses). Aucune assistante maternelle n'a indiqué proposer de jeux sur tablette ou Smartphone. Les trois personnes ayant coché « autre » ont précisé qu'elles proposaient aux enfants des vidéos de comptines.

1.3.2.2. Temps consacré aux écrans chez les assistantes maternelles

Le temps que l'enfant gardé par une assistante maternelle consacre aux écrans est illustré sur le graphique qui suit :



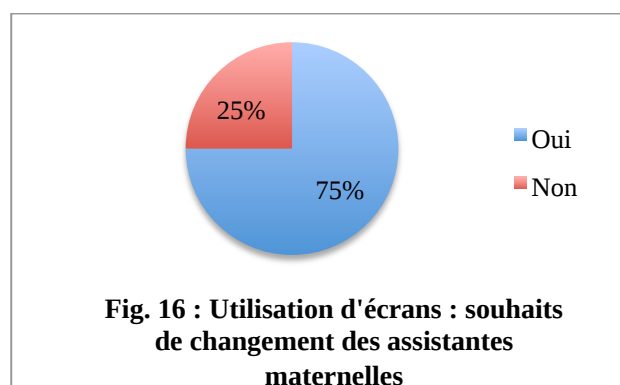
La majorité des assistantes maternelles (six d’entre elles) qui proposent des écrans aux enfant les laissent passer 10 à 30 minutes devant ces écrans. Deux assistantes maternelles ont estimé ce temps entre 30 minutes et 1 heure, et l’une d’elles a indiqué placer l’enfant devant un écran 1 à 2 heures.

1.3.2.3. Ecran pour/avant de s’endormir

Aucune des 10 assistantes maternelles interrogées ne place l’enfant de moins de 4 ans qu’elle garde devant un écran qu’il ne s’endorme.

1.3.2.4. Souhait de changement d’habitudes chez les professionnels

Dans le questionnaire post-intervention, nous avons demandé si ces professionnelles souhaitaient, suite à notre intervention, modifier leurs habitudes quant à l’utilisation des écrans avec les enfants. Parmi les 10 questionnaires analysés, deux ne sont pas exploitables car les réponses des personnes sont contradictoires et nous n’avons pas pu en dégager leur opinion. Leurs réponses des huit personnes restantes sont illustrées ci-après :



Parmi les huit questionnaires restant, nous observons que six assistantes maternelles (soit 75% d’entre elles) ont indiqué vouloir changer leurs habitudes et deux personnes (soit 25%) ont déclaré ne rien vouloir changer.

La question sur la façon dont les personnes souhaitent changer leurs habitudes nous apprend que parmi ces six assistantes maternelles, la moitié (trois personnes) veut diminuer le temps consacré aux écrans et l'autre moitié (trois personnes) prévoit de l'arrêter complètement.

En résumé, nous remarquons que suite à l'intervention, la majorité des professionnelles a exprimé le souhait d'une modification de ses habitudes quant à l'exposition des enfants aux écrans.

1.3.3. Changement d'habitudes : que faire à la place des écrans ?

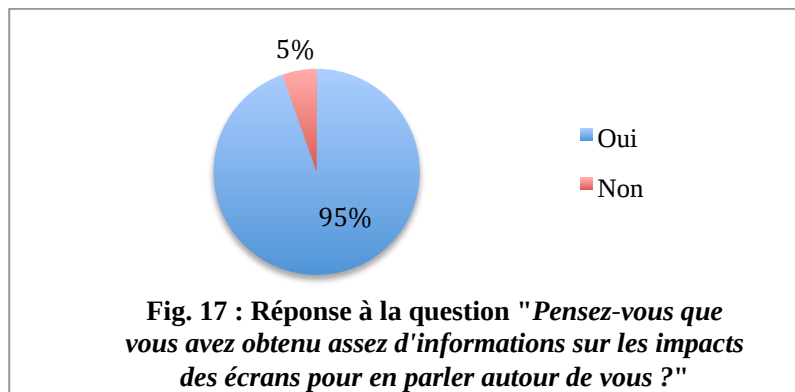
L'ensemble des parents et des professionnels souhaitant modifier leurs habitudes ont répondu à cette question. Ils ont indiqué les activités par lesquelles ils souhaitaient remplacer les écrans. Les résultats se trouvent en annexe. Nous observons que les personnes souhaitent en majorité laisser du temps à l'enfant pour lire et jouer seul (10 parents et cinq professionnels). Ils affirment prévoir également du temps de jeu avec l'enfant (huit parents et deux professionnels), et favoriser les temps de lecture d'histoires (cinq parents et quatre professionnels).

1.3.4. Conclusion concernant les habitudes d'utilisation des écrans

Nous retrouvons une tendance similaire chez les parents et les professionnels concernant le souhait de modification des habitudes relatives aux écrans. En considérant les deux groupes, nous observons que 73% des personnes ayant participé à l'intervention de prévention ont émis le souhait de modifier leurs habitudes quant à l'utilisation des écrans par leur enfant ou l'enfant qu'elles gardent.

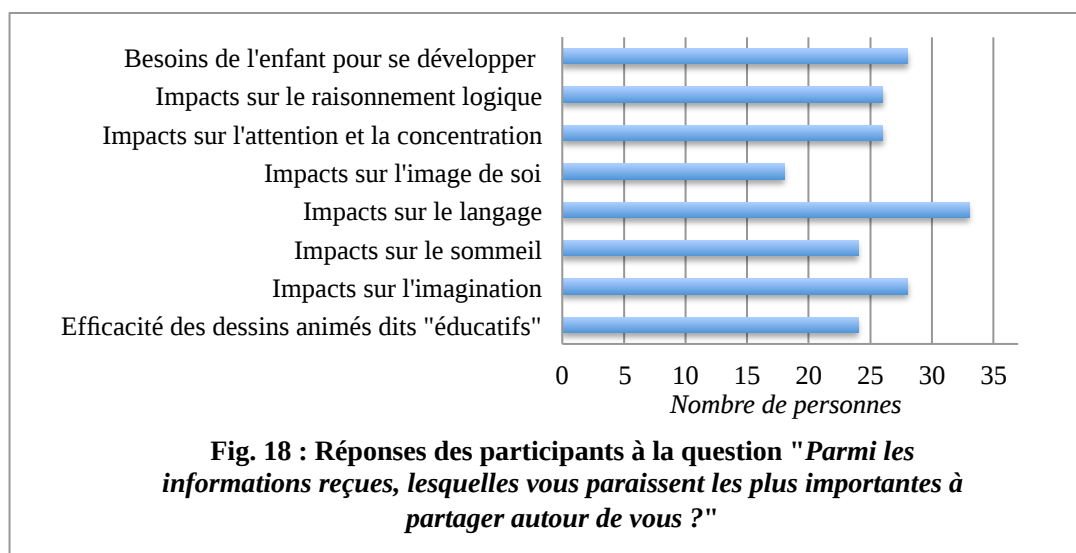
1.4. Questions relatives à l'action de prévention

Nous avons demandé aux participants s'ils estimaient avoir reçu suffisamment d'informations sur les écrans pour pouvoir les partager avec les personnes de leur entourage. Les réponses sont illustrées sur le graphique suivant :



Sur les 37 personnes ayant rempli le questionnaire post-intervention, 35 (soit 95%) ont estimé avoir obtenu assez d'informations pour en parler avec leur entourage.

Les participants ont ensuite indiqué les informations qui leur paraissent les plus importantes à transmettre :



Les informations partagées sur les impacts des écrans sur le langage semblent être celles que les personnes ont le plus envie de partager : 90% des personnes pensent que ces informations sont les plus importantes à transmettre autour d'eux. Elles sont suivies par les informations portant sur les besoins de l'enfant et les impacts sur l'imagination (76% des personnes).

1.5. Remarques des parents et des professionnels

La dernière question du questionnaire post-intervention proposait aux participants d'exprimer leurs remarques et leurs critiques concernant l'ensemble de l'action de prévention. Grâce à ces réponses, nous avons pu constater et confirmer que les personnes ont globalement été satisfaites de l'intervention. L'ensemble des personnes a en effet manifesté son intérêt

pour les informations reçues, particulièrement concernant les exemples d'expériences que nous avons cités.

Les critiques et remarques ont porté sur différents points : plusieurs personnes ont indiqué qu'elles pensaient qu'il était important de diffuser largement les informations portant sur les effets négatifs des écrans. Parmi elles, une personne a suggéré d'organiser ce type de prévention lors de la formation des assistantes maternelles. D'autres personnes ont formulé la critique du choix du dessin animé *Dora l'Exploratrice*, en évoquant l'idée d'une comparaison avec d'autres dessins animés plus récents. Une personne a indiqué qu'elle aurait souhaité plus d'échanges avec le public au fil de l'intervention. Quelques exemples de remarques se trouvent en annexe.

1.6. Conclusion de l'analyse des résultats

Grâce à l'analyse de nos questionnaires, nous avons pu remplir les objectifs fixés en faisant apparaître les évolutions dans les représentations des personnes, ainsi que les souhaits de modification des habitudes.

2. Traitement des hypothèses

Hypothèse 1 : L'intervention de prévention permettra aux parents et aux professionnels de modifier leurs représentations sur les écrans et de partager les informations communiquées avec leur entourage.

Les résultats montrent qu'avant l'intervention, les personnes étaient déjà sensibles au fait qu'une exposition aux écrans peut être néfaste pour un enfant. Cependant, la majorité de ces personnes ne connaissait pas toutes les conséquences que peut présenter une exposition massive aux écrans. Après l'intervention, les personnes ont semblé plus conscientes de ces effets négatifs. Nous notons donc une évolution positive dans les représentations avec 84% des personnes ayant déclaré avoir changé d'opinion sur le sujet.

De plus, 95% des participants ont déclaré avoir obtenu assez d'informations sur les effets des écrans. Ils ont indiqué leur intérêt pour les différents domaines abordés en précisant les informations qui leur ont paru les plus importantes à partager avec leur entourage.

Notre première hypothèse est donc validée.

Hypothèse 2 : L'intervention de prévention permettra aux parents et aux professionnels d'avoir un regard critique sur l'intérêt des dessins animés dits « éducatifs » et « interactifs » et de modifier leurs représentations.

Concernant les représentations des personnes sur les effets d'un dessin animé éducatif, une évolution est également à constater. En effet, avant l'intervention, les individus étaient globalement convaincus que les dessins animés éducatifs comme *Dora l'Exploratrice* pouvaient être bénéfiques pour le développement de l'enfant, notamment au niveau du développement du langage, de l'apprentissage des nombres et de celui d'une nouvelle langue. Suite à l'intervention, les parents et les professionnels interrogés ont indiqué qu'ils ne pensaient pas que ce type de programme puisse être stimulant pour un jeune enfant.

Notre seconde hypothèse est également validée.

Hypothèse 3 : L'intervention de prévention permettra aux parents et aux professionnels de confirmer ou d'élaborer des conduites adaptées concernant l'utilisation des écrans.

L'intervention a induit chez 72% des parents et 75% des professionnels une volonté de changement dans les différentes utilisations des écrans : temps total consacré aux écrans, exposition à différents moments de la journée, télévision allumée « en fond »...

L'intervention de prévention a donc permis aux parents et aux professionnels d'exprimer un souhait d'élaboration de nouvelles conduites concernant l'utilisation des écrans.

Notre troisième hypothèse est donc validée.

Discussion

1. Limites et critique de notre travail

1.1. Liées à l'intervention de prévention

Nous avons rencontré quelques difficultés lors de notre action de prévention, dues aux remarques de certains parents : par exemple, une mère nous a affirmé qu'il était impossible pour elle de réduire la télévision car elle était considérée dans son foyer comme le huitième membre de la famille. Il nous a paru difficile de rebondir sur cette remarque.

D'autre part, nous nous sommes rendu compte qu'il aurait été intéressant que les participants repartent avec un document écrit reprenant les arguments que nous avons présentés. En effet, il est possible que les personnes n'aient pas retenu toutes les informations.

Enfin, notre intervention était sous forme d'une présentation à sens unique : hormis pendant le débat et les questions de fin, le public a surtout été passif. Il aurait été intéressant d'introduire une dimension interactive pour que les parents puissent échanger à propos de leurs expériences et donner leur avis.

1.2. Liées à nos questionnaires

Nos questionnaires ont également présenté quelques limites.

La question sur les représentations sur les effets des écrans et les domaines pouvant être fragilisés par une exposition massive pourrait avoir posé problème à certaines personnes : le fait de devoir cocher toutes les cases peut paraître destabilisant lorsque l'on remplit un questionnaire. A l'inverse, la question portant sur les stimulations proposées par les dessins animés éducatifs ne proposait aucune réponse acceptable : les personnes ont également pu être destabilisées par le fait de ne rien cocher. Si tel est le cas, les réponses peuvent être faussées.

Egalement dans la question portant sur les effets des écrans sur les différents domaines du développement, il nous a semblé que l'item « langage » n'a pas toujours été compris comme « développement du langage » mais comme « niveau de langage » car les parents ont

précisé sous cette question que les écrans pouvaient donner à l'enfant un exemple de langage grossier. Les réponses à cette question s'en trouveraient alors faussées.

D'autre part, bien que les questionnaires aient été envoyés aux structures deux semaines avant l'intervention, nous n'avons pas pu les récupérer remplis avant le jour même. Nous avons donc consacré les premières minutes de l'intervention à un temps de réponses aux questionnaires. Certaines personnes sont arrivées après le début de l'intervention et n'ont donc pas pu répondre au questionnaire pré-intervention. A l'inverse, d'autres ont quitté les lieux à la fin de l'intervention sans avoir rempli le questionnaire post-intervention. Dans ces cas-là, nous n'avons pas pu comparer leurs réponses avant et après l'intervention.

Nous avons pu constater que certaines réponses données par une même personne dans les questionnaires pouvaient être contradictoires : certaines personnes ont indiqué ne pas vouloir mettre en place de changement dans leurs habitudes d'utilisation des écrans avec les enfants concernés, mais ont tout de même répondu aux questions précisant le type de changement qu'elles souhaitaient opérer. Ces réponses n'ont donc pas été exploitables car nous ne pouvions pas dégager ce que ces personnes pensaient réellement.

Comme nous en avons fait l'hypothèse, il est important de ne pas faire l'amalgame entre un désir de changement des habitudes et un changement effectif : ce n'est pas parce qu'une personne a déclaré qu'elle souhaitait modifier son utilisation des écrans qu'elle l'a réellement fait.

Enfin, un des biais de notre étude a été induit par le fait que nous avons fait remplir le questionnaire post-intervention tout de suite après notre présentation ; les réponses apportées ne reflètent donc pas ce que les personnes auront retenu à long terme.

2. Perspectives

Plusieurs perspectives sont ouvertes par notre travail afin de lui donner suite.

Il serait intéressant de mener ce type d'intervention sous forme de discussion ou d'atelier participatif, en invitant par exemple des parents pour qui la réduction du temps

d'écran a entraîné des changements positifs chez leur enfant et au sein de leur famille. La sensibilisation du public serait peut être plus efficace si les parents pouvaient s'identifier.

D'autre part, les professionnels des structures que nous avons contactées pour effectuer notre action de prévention se sont tous montrés très intéressés. Ces personnes étaient en effet très demandeuses d'une nouvelle intervention. Un travail en partenariat avec des professionnels serait alors à envisager.

Comme nous l'a fait remarquer une assistante maternelle, le dessin animé que nous avons choisi pour appuyer notre théorie date des années 2000. Bien qu'il soit toujours diffusé, il serait probablement pertinent de mener une analyse similaire sur un programme plus récent.

Enfin, une étude à plus long terme des impacts préventifs serait également intéressante : elle permettrait de prouver que les actions de prévention sont efficaces pour aider les parents à entreprendre une diminution de l'exposition aux écrans.

CONCLUSION

L'objectif de notre travail a été d'évaluer l'impact d'un dispositif de prévention, destiné aux parents d'enfants de moins de 4 ans, et de professionnels de la petite enfance, sur le thème des risques des écrans et de l'intérêt des dessins animés dits éducatifs pour le développement de l'enfant. L'élaboration de ce dispositif a été le fruit d'une recherche théorique en deux parties : tout d'abord, nous avons recueilli des données sur le développement de l'enfant et les effets négatifs d'une consommation importante d'écrans sur ce développement. Ensuite, nous avons étudié et analysé, du point de vue orthophonique, plusieurs épisodes de *Dora l'Exploratrice*, dessin animé dit « éducatif », afin de vérifier si ce type de programme permet à l'enfant, comme l'affirment les annonceurs, d'acquérir les éléments essentiels à son développement cognitif et langagier.

Nous avons donc mis en place une action de prévention originale encadrée par deux questionnaires. Ceux-ci ont été remplis par les participants avant et après l'intervention et avaient pour objectif d'évaluer l'efficacité de notre intervention.

Les résultats obtenus ont donc permis de valider l'intérêt préventif de cette action, tant chez les parents que chez les professionnels. Notre intervention a en effet permis une meilleure sensibilisation des participants aux risques délétères d'une exposition massive et précoce aux écrans. Après avoir constaté une évolution dans les représentations que les parents et les professionnels avaient des écrans et des dessins animés dits « éducatifs », nous avons pu induire chez eux des conduites de changement et d'adaptation des habitudes avec les écrans.

Nous n'avons pas pu vérifier l'impact préventif à long terme de notre intervention dans le cadre de cette étude. Si les hypothèses formulées au début de notre étude sont toutes validées, les résultats sont cependant à interpréter avec précaution. En effet, bien qu'elle ait été légèrement variée en terme de classes sociales, la population choisie pour notre étude était restreinte. De plus, l'ensemble des participants étaient des personnes déjà intéressées par le sujet ; notre population n'était donc pas représentative de l'ensemble du public visé.

Pourtant, la mise en place de ce dispositif de prévention original nous a permis de mettre en lumière une demande grandissante d'information, à la fois de la part des professionnels des structures et des parents. Les professionnels semblent être en demande d'informations à transmettre, et les parents en quête d'accompagnement et de conseils.

Au terme de notre étude, nous pouvons affirmer que la réflexion menée pour construire ce dispositif de prévention, ainsi que la rencontre avec les familles et les professionnels, nous ont permis d'enrichir nos connaissances et d'aborder notre pratique professionnelle avec plus d'aisance en matière de dialogue et d'échange avec le public.

Il nous apparaît alors primordial que la prévention des effets négatifs des écrans doit occuper une place importante dans la profession d'orthophoniste. La poursuite de ce travail préventif est importante, chez les jeunes enfants comme chez les plus grands, en intervention collective mais aussi individuelle, au sein des cabinets d'orthophonie. La prévention concernant les risques dus aux conduites de consommation excessive des écrans se réalise par différents moyens et il est important de varier les supports de communication. On peut espérer que par ces actions de prévention de proximité, un plus grand nombre de personnes seront sensibilisées, et ainsi participer à réduire les comportements inadaptés ou abusifs dans l'utilisation des écrans, ainsi que l'émergence de troubles graves concernant le développement cognitif et langagier.

Bibliographie

Ouvrages

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.

Bentolila, A., Quéré, Y. (2014). *Langue et science*. Paris : Plon.

Bourdillon, F. (2009). Avant-propos, in F. Bourdillon (dir.), *Traité de prévention*, XXVII-XXXI. Paris : Flammarion.

Boutillier, C. (2012). *Mémento de psychologie du développement : à l'usage des professionnels de l'accueil des bébés*. Toulouse : Erès.

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

Clément, C., Demont, E. (2013). *Les 20 grandes notions de la psychologie du développement*. Paris : Dunod.

Collectif Larousse (2012). *Le Petit Larousse Illustré*. Paris : Larousse.

De Singly, F. (2012). *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.

Desmurget, M. (2011). *TV lobotomie. La vérité scientifique sur les effets de la télévision*. Paris : Max Milo Editions.

Fenneteau, H. (2015). *L'enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.

Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.

Kremer, J-M., Lederlé, E. (2012). *L'orthophonie en France* (7^e éd.). Paris : Puf.

Nader-Grobois, N. (2014). *Développement cognitif et communicatif du jeune enfant. Du normal au pathologique*. Bruxelles : De Boeck.

Nieuwenhoven, C., De Vriendt, S. (2010). *L'enfant en difficulté d'apprentissage en mathématiques : pistes de diagnostic et supports d'intervention*. Marseille : Solal.

Rondal, J.-A. (1998). *Votre enfant apprend à parler*. Liège : Mardaga.

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

Travaux universitaires

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 d'orthophonie. Poitiers, Université de Poitiers.

Godot, C. (2014). *Création et évaluation d'une plaquette de sensibilisation sur le jeu et l'émergence du raisonnement chez le jeune enfant*. Mémoire d'orthophonie. Nancy, Université de Lorraine.

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).

Ramos, A., Darbellay, C. (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.

Articles de périodiques

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

Bonus, J. A., Mares, M-L. (2015). Learned and Remembered But Rejected. Preschoolers' Reality Judgments and Transfer From *Sesame Street*. *Communication Research*.

Desmurget, M. (2012). Une bonne télé est une télé éteinte. *Sport et vie*, 133, 4-7.

Donnat, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008. *Culture études* 5/2009, 1-12.

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.

Hogan, M., Strasburger, V., (2008). Body Image, Eating Disorders, and the Media. *Adolesc Med*. 19, 521-546.

Lumeng, J.C., Appugliese, D., Kaciroti, N., Bradley, R.H. (2006). Television Exposure and Overweight Risk in Preschoolers. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 160(4). 417-422.

Masur, E.F., Flynn, V., Olson, J. (2016). *Infants' background television exposure during play: Negative relations to the quantity and quality of mothers' speech and infants' vocabulary acquisition*. 36 (2), 109-123.

Morel, L. (2005). Favoriser le développement de conduites langagières chez les jeunes enfants déficients mentaux. *Contraste*. 22-23, 167-168.

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

Olson, E. (2010). Dora Special Explores Influence on Children. *The New York Times*. 8 août 2010.

Teboul, R. (2005). Plaidoyer pour l'ennui. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. 60, 25-30. Toulouse : Érès.

Tisseron S. (2008). Le corps et les écrans. *Champ psychosomatique*. 52, 47-57.

Sites Web consultés

APOMM (Association de prévention en Orthophonie de Meurthe-et-Moselle). <http://apomm.wifeo.com/>

AVG Technologies. *Kids Competing with Mobile Phones for Parents' Attention*. 24 juin 2015. <http://now.avg.com/digital-diaries-kids-competing-with-mobile-phones-for-parents-attention/>

Bevan, N. (2008). Les enfants de l'écran. *Médiamétrie, Audience : le mag*. 24 avril 2008. <http://www.audiencelemag.com/?article=22&rub=1>

Conseil Supérieur de l'Audiovisuel. CSA. *Jeunesse et protection des mineurs*. <http://www.csa.fr/Television/Le-suivi-des-programmes/Jeunesse-et-protection-des-mineurs>

Décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000413069>

Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO). <http://www.fno.fr/>

Garrison, M, Christakis, D. (2005). *A teacher in the living room ? Educational media for babies, toddlers ans preschoolers*. <https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/7427.pdf>

Hansel, R. (2012). L'utilisation trop fréquente des médias digitaux réduit les capacités intellectuelles de nos enfants. *Horizons et débats*. <http://www.horizons-et-debats.ch/index.php?id=3660>

Haute Autorité de Santé (HAS). <http://www.has-sante.fr>

Ipsos. (2015-1). *Junior Connect' 2015 : la conquête de l'engagement*.
<http://www.ipsos.fr/communiquer/2015-04-07-junior-connect-2015-conquete-l-engagement>

Ipsos. (2015-2). *Que regardent nos enfants ?* <http://www.ipsos.fr/communiquer/2015-11-10-que-regardent-nos-enfants>

Ipsos. (2014). *Print tablettes et autres écrans. Les nouveaux usages des moins de 20 ans*.
<http://www.ipsos.fr/communiquer/2014-03-14-print-tablettes-autres-ecrans-nouveaux-usages-moins-20-ans>

Job-Pigeard, E., Vanhoutte, C., Lerouge, F. *Joue pense parle*. <https://jouepenseparle.wordpress.com/>

Julian, S. (2010). Le business en or massif de Dora l'Exploratrice. *L'express*. 9 novembre 2010. http://lexpansion.lexpress.fr/entreprises/le-business-en-or-massif-de-dora-l-exploratrice_1348325.html

Longoria, D. *Excellence in Character Creation - Dora the Explorer*.
<https://www.youtube.com/watch?v=ErzewdqXMOQ>

Maduit, J. (2008). Les chaînes dites 'historiques' font de la résistance. *Médiamétrie, Audience : le mag*. <http://www.audiencelemag.com/?article=24>

Médiamétrie (2016). *L'audience de la télévision en 2015*.
<http://www.mediametrie.fr/television/communiques/l-audience-de-la-television-en-2015.php?id=1389>

Médiamétrie (2016). *L'année TV 2015*. <http://www.mediametrie.fr/television/communiques/l-annee-tv-2015.php?id=1403>

OMS (Organisation Mondiale de la Santé). <http://www.who.int/fr/>

OMS. *Charte d'Ottawa* (1986). Première conférence internationale pour la promotion de la santé. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf

Royant-Parola, S. (2015). <http://www.royant-parola.fr/>

Tisseron, S. (2008). *Serge Tisseron*. <http://www.sergetisseron.com/blog/la-tele-contre-le-jeu>

Annexes

Annexe I : Prévention des risques liés aux écrans : exemples d'affiches





AVANT 3 ANS
LA MEILLEURE ÉMISSION,
CELLE QU'IL CRÉE LUI-MÊME

MAÎTRISONS LES ÉCRANS

**3 PAS DE TV
AVANT 3 ANS**

3 PAS DE TV
AVANT 3 ANS

3 PAS DE CONSOLE DE JEU
AVANT 6 ANS

3 PAS D'INTERNET SEUL
AVANT 9 ANS

3 PAS DE RÉSEAU SOCIAL
AVANT 12 ANS

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
yapaka.be



AVANT 6 ANS
LA MEILLEURE PARTIE,
ELLE LA JOUE AVEC UN VRAI BALLON

MAÎTRISONS LES ÉCRANS

**6 PAS DE CONSOLE
DE JEU AVANT 6 ANS**

6 PAS DE TV
AVANT 3 ANS

6 PAS DE CONSOLE DE JEU
AVANT 6 ANS

6 PAS D'INTERNET SEUL
AVANT 9 ANS

6 PAS DE RÉSEAU SOCIAL
AVANT 12 ANS

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
yapaka.be



AVANT 9 ANS
LA MEILLEURE DÉCOUVERTE,
CELLE QU'ILS FONT DE LA RÉALITÉ

MAÎTRISONS LES ÉCRANS

**9 PAS D'INTERNET SEUL
AVANT 9 ANS**

9 PAS DE TV
AVANT 3 ANS

9 PAS DE CONSOLE DE JEU
AVANT 6 ANS

9 PAS D'INTERNET SEUL
AVANT 9 ANS

9 PAS DE RÉSEAU SOCIAL
AVANT 12 ANS

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
yapaka.be



AVANT 12 ANS
LA MEILLEURE CONNEXION,
CELLE QU'IL A EN VRAI AVEC SES COPAINS

MAÎTRISONS LES ÉCRANS

**12 PAS DE RÉSEAU SOCIAL
AVANT 12 ANS**

12 PAS DE TV
AVANT 3 ANS

12 PAS DE CONSOLE DE JEU
AVANT 6 ANS

12 PAS D'INTERNET SEUL
AVANT 9 ANS

12 PAS DE RÉSEAU SOCIAL
AVANT 12 ANS

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
yapaka.be

Annexe II : La règle « 3-6-9-12 »

Apprivoiser les écrans et grandir

3-6-9-12



Avant 3 ans
L'enfant a besoin de construire ses repères spatiaux et temporels



De 3 à 6 ans
L'enfant a besoin de découvrir toutes ses possibilités sensorielles et manuelles



De 6 à 9 ans
L'enfant a besoin de découvrir les règles du jeu social



De 9 à 12 ans
L'enfant a besoin d'explorer la complexité du monde



Après 12 ans
L'enfant commence à s'affranchir des repères familiaux

Pas de TV avant **3** ans
 Pas de console de jeu personnelle avant **6** ans
 Internet après **9** ans
 Les réseaux sociaux après **12** ans

À tout âge : limiter les écrans, choisir les programmes, inviter l'enfant à parler de ce qu'il a vu

“ J'ai imaginé la règle « 3-6-9-12 » comme une façon de répondre aux questions les plus pressantes des parents et des pédagogues. ”

Serge Tisseron

urès

3-6-9-12

Des écrans adaptés à chaque âge

Avant 3 ans

Les repères spatiaux sont construits à travers toutes les interactions avec l'environnement qui impliquent ses sens, les repères temporels sont construits à travers les histoires qu'on lui raconte et les livres qu'il feuillette.

Évitez la télévision et les DVD, dont les effets négatifs sont démontrés.

Les tablettes tactiles ne sont pas prioritaires : elles peuvent être utilisées en complément des jouets traditionnels, mais toujours accompagnées, sans autre but que de jouer ensemble, et de préférence avec des logiciels adaptés.

De 3 à 6 ans

Évitez la télévision et l'ordinateur dans la chambre.

Établissez des règles claires sur le temps d'écrans et respectez les âges indiqués pour les programmes.

Préférez les jeux vidéo qu'on joue à plusieurs à ceux qu'on joue seul : les ordinateurs et consoles de salon peuvent être un support occasionnel de jeu en famille, voire d'apprentissages accompagnés.

N'offrez pas une console ou une console personnelle à votre enfant : à cet âge, jouer seul devient rapidement stéréotypé et compulsif.

De 6 à 9 ans

Évitez la télévision et l'ordinateur dans la chambre.

Établissez des règles claires sur le temps d'écrans et respectez les âges indiqués pour les programmes.

Paramétrez la console de jeux du salon.

À partir de 8 ans, expliquez-lui le droit à l'image et le droit à l'intimité.

De 9 à 12 ans

Continuez à établir des règles claires sur le temps d'écrans.

Déterminez avec lui l'âge à partir duquel il aura son téléphone mobile.

Rappelez les particularités d'Internet :

1. Tout ce que l'on y met peut tomber dans le domaine public ;
2. Tout ce que l'on y met y restera éternellement ;
3. Tout ce que l'on y trouve est sujet à caution : certaines données sont vraies et d'autres fausses.

Après 12 ans

Votre enfant « surfe » seul sur la toile, mais convenez d'horaires à respecter.

Évitez de lui laisser une connexion nocturne illimitée depuis sa chambre.

Discutez avec lui du téléchargement, des plagiat, de la pornographie et du harcèlement.

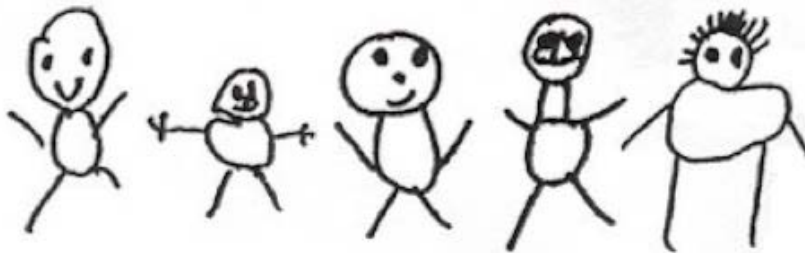
Refusez d'être son « ami » sur Facebook.

À tout âge
 Limiter les écrans, choisir les programmes, inviter l'enfant à parler de ce qu'il a vu ou fait, encourager ses créations.

Annexe III : Etude de Winterstein sur 2000 enfants de 5 à 6 ans : évolution des dessins de bonhommes selon l'exposition à la télévision



Dessins enfants TV moins de 60 minutes par jour © Peter Winterstein : *Macht Fernseh dumm?*



Dessins enfants TV plus de 3 h par jour © Peter Winterstein : *Macht Fernseh dumm?*



Dessins enfants seuls devant TV / traumatismes familiaux © Peter Winterstein : *Macht Fernseh dumm?*

Annexe IV : Courrier adressé aux structures

Nancy, le 12 janvier 2016

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en quatrième et dernière année d'Orthophonie à Nancy, et je me permets de vous contacter et de vous solliciter dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, portant sur le thème des **impacts des écrans sur le développement l'enfant**.

Au cours de ma formation, j'ai été sensibilisée au fait qu'une exposition précoce et massive aux écrans peut perturber le développement langagier et cognitif des jeunes enfants. En effet, de nombreuses études scientifiques démontrent ces résultats.

Dans leur pratique professionnelle, les orthophonistes constatent que les écrans prennent de plus en plus de place dans la vie quotidienne de leurs jeunes patients. Ils sont directement confrontés aux répercussions possibles d'une surexposition aux écrans : impact sur le langage, la pensée, troubles de l'attention...

Malgré les résultats alarmants démontrés par les scientifiques, des programmes télévisés spécifiquement destinés aux jeunes enfants continuent à être conçus. Pourtant, aucune étude n'a démontré qu'ils pouvaient avoir un effet positif sur les apprentissages et le développement.

La prévention est l'une des missions des orthophonistes. En tant qu'observateurs et interlocuteurs des familles et spécialistes du langage, ils sont donc des acteurs légitimes dans la prévention des risques des écrans.

L'objectif de mon mémoire sera donc de réfléchir à la mise en place d'un **dispositif de prévention efficace sur le thème des dangers d'une surexposition aux écrans**.

Par mon travail, j'aimerais sensibiliser les parents et les professionnels à ces risques. Le but de cette intervention est de rendre les parents et les professionnels vigilants, conscients des possibles effets sur le développement des enfants, tout en les amenant à exercer un regard critique sur les programmes qui sont proposés par les chaînes télévisuelles.

Pour cela, je souhaite monter une **intervention sur le thème des écrans, à destination des parents et des professionnels.**

Cette intervention bénévole durera environ 1h30. Elle se déroulera en deux parties : en première partie, je présenterai les données théoriques dont nous disposons sur le développement de l'enfant et l'impact des écrans sur celui-ci ; en seconde partie, je proposerai une réflexion autour d'un dessin animé dit « éducatif », connu des parents : *Dora l'Exploratrice*. Je présenterai, ensuite des outils offrant des sollicitations plus riches que celles proposées par un écran (album, activité...). Un temps de questions et de débat est également prévu.

Un questionnaire sera distribué deux semaines avant l'intervention, dans le but de faire état des connaissances préalables des parents sur le sujet. Un deuxième questionnaire, distribué à la fin de l'intervention, me permettra de constater s'il y a eu une évolution de ces connaissances.

Je vous sollicite donc pour vous proposer de mettre en place cette intervention dans votre structure. Celle-ci aurait lieu **en février ou en mars 2016.**

N'hésitez pas à me contacter à tout moment. Je suis à votre disposition pour vous donner plus d'informations. Je vous remercie vivement par avance de votre participation.

Je vous prie de croire, Madame, Monsieur, en l'expression de mes sincères salutations.

Léa SIVEL

Annexe V : Affiche annonçant l'intervention de prévention

**MARDI
22 MARS
à 9h15**
Espace Malraux
5 place Henri Miller
54200 TOUL

L'enfant et les écrans

Quels effets sur son développement ?

**RENCONTRE
pour les parents et les professionnels**
animée par Léa Sivel, étudiante en 4^{ème} année d'orthophonie

Rencontre organisée en partenariat avec les professionnels de la structure

Annexe VI : Questionnaire pré-intervention parents

Questionnaire à destination des parents participant à la rencontre

« *L'enfant et les écrans : quels effets sur son développement ?* »

Animé par Léa Sivel, étudiante en 4^e année d'orthophonie

Un second questionnaire vous sera distribué à la fin de la rencontre. Pour permettre le traitement des informations, merci de renseigner votre date de naissance :
...../...../.....

Question 1 : Quels sont le mois et l'année de naissance de votre (vos) enfant(s) ?

Enfant 1 :/.....

Enfant 3 :/.....

Enfant 5 :/.....

Enfant 2 :/.....

Enfant 4 :/.....

Enfant 6 :/.....

Question 2 : Combien d'écrans possédez-vous dans votre foyer ?

	0	1	2	3	4 et plus
Télévision					
Ordinateur					
Smartphone					
Tablette					
Autre :					

Question 3 : A combien estimez-vous le temps que votre enfant de moins de 4 ans passe devant chaque écran chaque jour ? (Cochez les cases qui correspondent le plus à vos habitudes)

	0 min	10 à 30min	30min à 1h	1 à 2h	2 à 4h	Plus de 4h
Télévision						
Ordinateur						
Smartphone						
Tablette						
Autre						

Question 4 : Laissez-vous la télévision allumée « en fond » lorsque vous et votre famille êtes occupés à faire autre chose (jeu, cuisine, bain, lecture...) ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais

Question 5 : Votre enfant de moins de 4 ans regarde-t-il parfois un écran avant de s'endormir ? (plusieurs réponses possibles)

- ☐ Avant d'aller à la sieste
- ☐ Avant d'aller se coucher le soir
- ☐ Une fois couché dans son lit
- ☐ Autre :
- ☐ Jamais

Question 6 : Cochez la case qui correspond à vos habitudes. Quels types de programmes regarde votre enfant de moins de 4 ans à la télévision (seuls, avec leurs frères et sœurs ou avec vous) ?

	Il regarde seul	Il regarde avec ses frères et sœurs	Il regarde avec vous	Tout le monde regarde	Il ne regarde jamais
Dessins animés éducatifs*					
Dessins animés de divertissement					
Documentaires					
Journaux télévisés					
Emissions de divertissement					
Autre :					

*nous considérons comme dessins animés éducatifs les programmes qui sont présentés pour apprendre à compter, acquérir des connaissances, du vocabulaire (couleurs, nombres, formes...).

Question 7 : Pensez-vous que regarder et utiliser beaucoup les écrans peut être dangereux pour un enfant ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, sur quel(s) domaine(s) pensez-vous que les écrans peuvent avoir des effets négatifs ?

- ☐ **Langage**
Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....
- ☐ **Raisonnement logique**
Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....
- ☐ **Sommeil**

- Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....
- o **Socialisation**
- Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....
- o **Attention**
- Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....
- o **Apprentissages scolaires**
- Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....
- o **Image de soi**
- Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....

Question 8 : Cochez les réponses qui vous semblent exactes. Selon vous, les programmes et DVD éducatifs (comme *Dora l'exploratrice*) peuvent aider un enfant à :

- | | |
|--|--|
| ☐ Développer son langage | ☐ Se sociabiliser |
| ☐ Devenir plus attentif | ☐ Apprendre à compter |
| ☐ Se concentrer | ☐ Apprendre une nouvelle langue |
| ☐ Développer son raisonnement logique | ☐ S'endormir |
| ☐ Développer son imagination et sa créativité | |

Question 9 : Avez-vous déjà été sensibilisé aux effets des écrans sur le développement de l'enfant ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, de quelle(s) façon(s) ? Pouvez-vous préciser ?

- ☐ Lectures :
- ☐ Internet :
- ☐ Emissions :
- ☐ Conférence :
- ☐ Discussions avec quelqu'un :
- ☐ Autre :

Annexe VII : Questionnaire pré-intervention à destination des professionnels

Questionnaire à destination des professionnels participant à la rencontre « L'enfant et les écrans : quels effets sur son développement ? » Animé par Léa Sivel, étudiante en 4^e année d'orthophonie

Un second questionnaire vous sera distribué à la fin de la rencontre. Pour permettre le traitement des informations, merci de renseigner votre date de naissance :/...../.....

Question 1 : Quelle est votre profession ?

.....

Question 2 : Les enfants de moins de 4 ans avec lesquels vous travaillez ont-ils accès à un écran lorsqu'ils sont avec vous ?

- ☐ Oui
☐ Non

Si non, merci de passer à la question 3.

Si oui, combien de temps par jour (lorsqu'ils sont avec vous) ?

	0 min	10 à 30min	30min à 1h	1 à 2h	2 à 4h	Plus de 4h
Télévision						
Ordinateur						
Smartphone						
Tablette						
Autre :						

Quels types de programmes leur proposez-vous ?

- ☐ Dessins animés éducatifs :
☐ Dessins animés de divertissement :
☐ Jeux sur une tablette / un smartphone / un ordinateur :
☐ Autre :

Les enfants regardent-ils un écran pour/avant de s'endormir ?

- ☐ Oui
☐ Non

Question 3 : Pensez-vous que regarder et utiliser beaucoup les écrans peut être dangereux pour un enfant ?

- ☐ Oui
☐ Non

Si oui, dans quel(s) domaine(s) pensez-vous que les écrans peuvent avoir des effets négatifs ?

☐ **Langage**

Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....

☐ **Raisonnement logique**

Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....

☐ **Sommeil**

Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....

☐ **Socialisation**

Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....

☐ **Attention**

Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....

☐ **Apprentissages scolaires**

Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....

☐ **Image de soi**

Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....

Question 4 : Cochez les réponses qui vous semblent exactes. Selon vous, les programmes et DVD éducatifs (comme *Dora l'exploratrice*) peuvent aider un enfant à :

☐ Développer son langage

☐ Se sociabiliser

☐ Devenir plus attentif

☐ Apprendre à compter

☐ Se concentrer

☐ Apprendre une nouvelle langue

☐ Développer son raisonnement logique

☐ S'endormir

☐ Développer son imagination et sa créativité

Question 4 : Avez-vous déjà été sensibilisé aux effets des écrans sur le développement de l'enfant ?

☐ Oui

☐ Non

Si oui, de quelle façon ?

☐ Internet :

☐ Lectures :

☐ Emissions :

☐ Conférence :

☐ Discussions avec un proche :

☐ Autre :.....

Annexe VIII : Questionnaire post-intervention

Questionnaire de fin d'intervention

« L'enfant et les écrans : quels effets sur son développement ? »

Animée par Léa Sivel, étudiante en 4^e année d'orthophonie

*Pour permettre le traitement des informations, merci de renseigner votre date de
naissance :/...../.....*

Question 1 : Avez-vous modifié votre avis à propos des effets des écrans sur le développement des enfants ?

- ☐ Oui, car je ne connaissais pas tous ces effets négatifs
- ☐ Oui, car les effets négatifs sont plus importants (ou plus nombreux) que ce que je pensais
- ☐ Non, car je connaissais déjà tous ces effets négatifs
- ☐ Non, car je ne pense pas que les écrans puissent avoir autant d'effets négatifs

Question 2 : Pensez-vous que regarder et utiliser beaucoup les écrans peut être dangereux pour un enfant ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, sur quels domaines pensez-vous que les écrans peuvent avoir des effets négatifs ?

- ☐ **Langage**
Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....
- ☐ **Raisonnement logique**
Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....
- ☐ **Sommeil**
Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....
- ☐ **Socialisation**
Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....
- ☐ **Attention**
Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....
- ☐ **Apprentissages scolaires**
Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....
- ☐ **Image de soi**
Si oui, pouvez-vous expliquer ?.....

Question 3 : Pensez-vous que vous avez obtenu assez d'informations sur les impacts des écrans pour pouvoir en parler autour de vous ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Parmi les informations reçues, lesquelles vous paraissent être les plus importantes à partager autour de vous ?

- | | |
|--|---|
| ☐ Besoins de l'enfant pour se développer | ☐ Impacts sur le langage |
| ☐ Impacts sur le raisonnement | ☐ Impacts sur le sommeil |
| ☐ Impacts sur l'attention et la concentration | ☐ Impacts sur l'imagination |
| ☐ Impacts sur l'image de soi | ☐ Efficacité des programmes dits « éducatifs » |
| ☐ Autre : | sur le développement |

Question 4 : Prévoyez-vous de modifier vos habitudes d'utilisation d'écrans avec vos enfants (ou les enfants avec lesquels vous travaillez) ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Non concerné(e)

Si oui, quelles habitudes pensez-vous modifier ?

- Temps passé par l'enfant devant les écrans :

- | | |
|--|--|
| ☐ Je souhaite le diminuer | ☐ Je souhaite l'arrêter complètement |
| ☐ Je ne vais rien changer | ☐ L'enfant n'est jamais exposé aux écrans |

- Temps d'exposition aux écrans le matin :

- | | |
|--|---|
| ☐ Je souhaite le diminuer | ☐ Je souhaite l'arrêter complètement |
| ☐ Je ne vais rien changer | ☐ L'enfant n'est pas exposé le matin |

- Temps d'exposition aux écrans avant de dormir :

- | | |
|--|--|
| ☐ Je souhaite le diminuer | ☐ Je souhaite l'arrêter complètement |
| ☐ Je ne vais rien changer | ☐ L'enfant n'est pas exposé avant de dormir |

- Télévision allumée « en fond » :

- | | |
|--|---|
| ☐ Je vais l'éteindre quand l'enfant est dans la pièce | ☐ Je vais l'éteindre tout le temps |
| ☐ Je ne laisse jamais la télévision allumée « en fond » | ☐ Je ne vais rien changer |

Si vous souhaitez diminuer le temps consacré aux écrans, par quoi pensez-vous le remplacer ?

- | | |
|---|---|
| ☐ Temps de jeu avec l'enfant | ☐ Temps d'interactions |
| ☐ Temps où je laisse l'enfant jouer ou lire seul | ☐ Temps de lecture d'histoires |
| ☐ Temps passé à l'extérieur | ☐ Je ne sais pas encore |
| ☐ Autre : | |

Question 5 : Avez-vous modifié votre avis à propos des effets des dessins animés éducatifs ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Cochez les réponses qui vous semblent exactes. Selon vous, les programmes et DVD éducatifs (comme *Dora l'exploratrice*) peuvent aider un enfant à :

- | | |
|--|--|
| ☐ Développer son langage | ☐ Se sociabiliser |
| ☐ Devenir plus attentif | ☐ Apprendre à compter |
| ☐ Se concentrer | ☐ Apprendre une nouvelle langue |
| ☐ Développer son raisonnement logique | ☐ S'endormir |
| ☐ Développer son imagination et sa créativité | |

Avez-vous des remarques et/ou des critiques concernant l'intervention de prévention qui vous a été proposée ?

.....

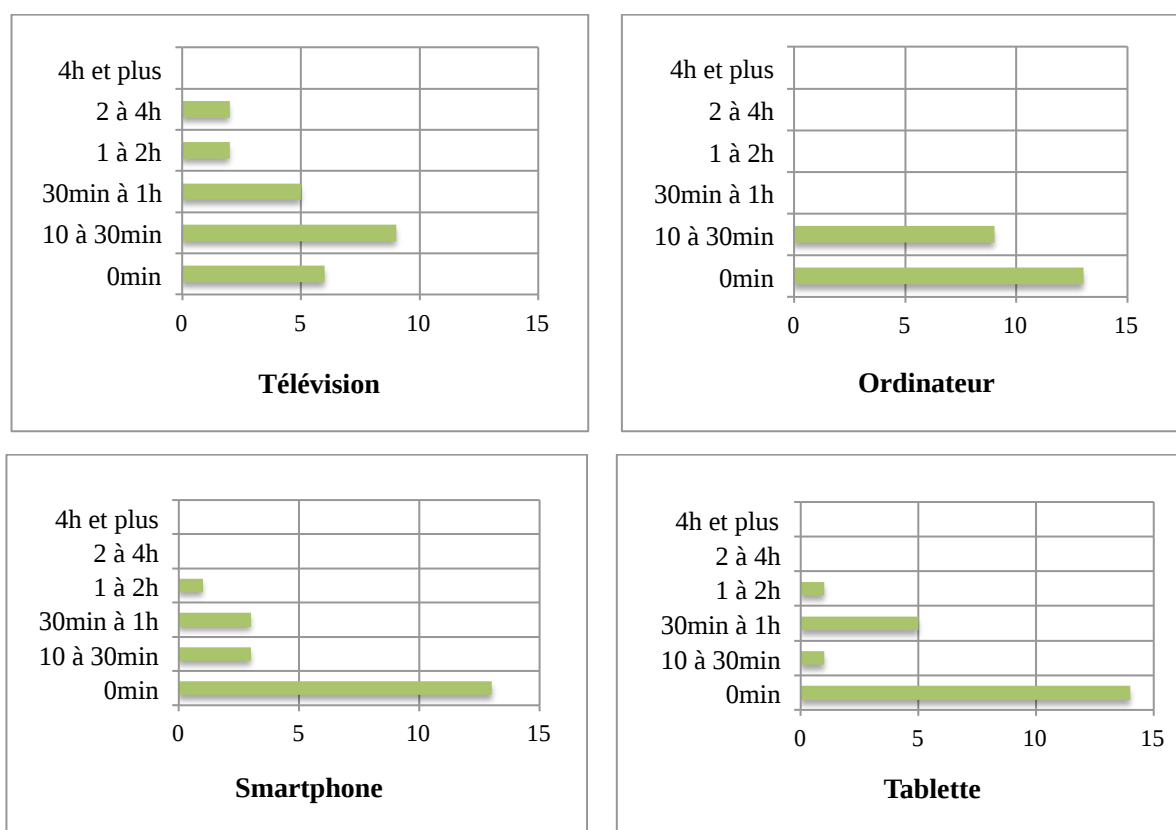
.....

.....

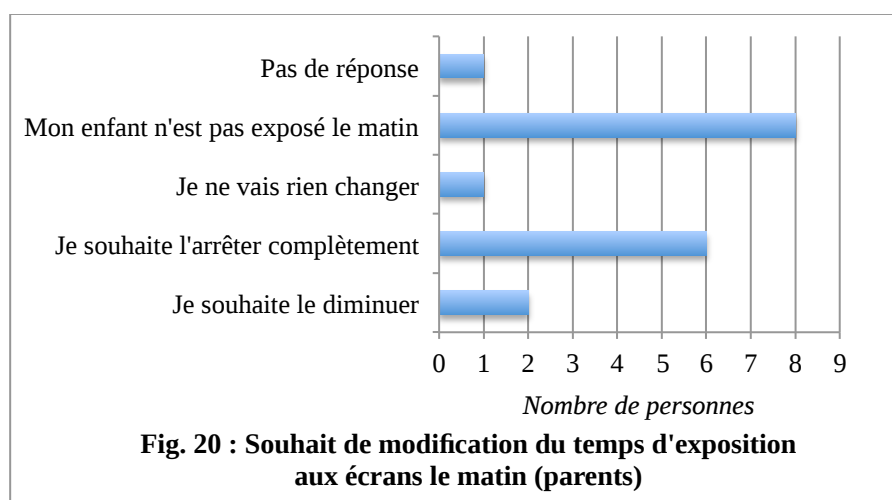
.....

Annexe IX : Résultats complémentaires aux questionnaires

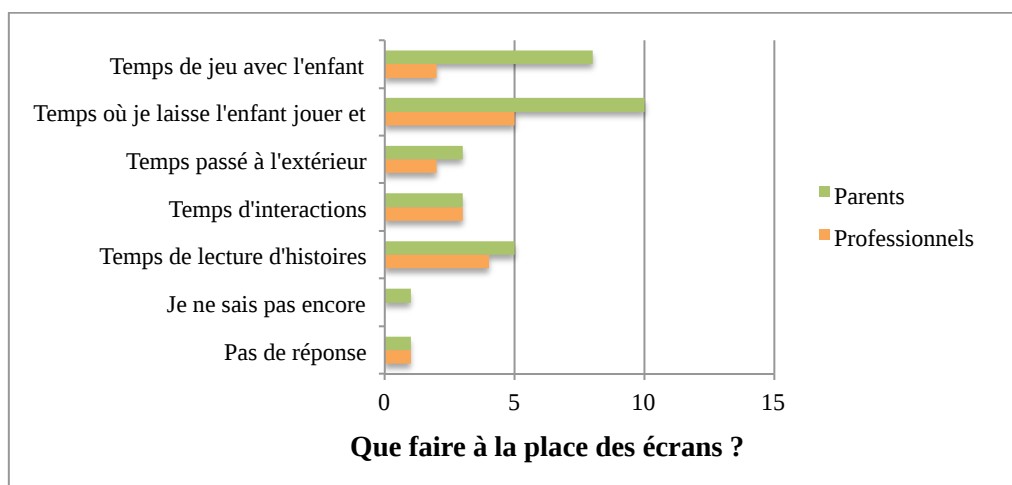
Annexe IX-a : Temps passé par les enfants devant chaque écran chaque jour (questionnaire pré-intervention destiné aux parents)



Annexe IX-b : Souhait des parents de modification du temps d'exposition aux écrans le matin (questionnaire post-intervention)



Annexe IX-c : Que faire à la place des écrans ? (questionnaire post-intervention)



Annexe X : Remarques et critiques des participants concernant l'intervention de prévention

Professionnels :

- « Intervention très enrichissante. Merci. J'en ferai part aux parents. »
- « Intervention très intéressante qui devrait être faite devant beaucoup plus de monde. »
- « Très intéressant, une intervention de ce type serait utile en formation d'assistante maternelle. »
- « Très intéressant, notamment les exemples d'expériences. »
- « Les écrans sont un passe-temps non éducatif. »
- « Pour moi, les dessins animés restent un moment de distraction. »
- « Il aurait été peut être intéressant de montrer comment sortir un enfant des écrans quand il en réclame fortement : jeux de langage par exemple. »
- « Prévoir peut-être plus d'échanges avec le public entre les temps d'explication. »
- « Dommage qu'il n'y ait eu que l'exemple de Dora qui date des années 2000. A notre époque, je pense que les jeux éducatifs sont différents. »

Parents :

- « Très instructif et vivant. Bonne intervention. »
- « Très intéressant, cela ne m'a pas fait culpabiliser. »
- « Informations précises et concises. Parfait ! »
- « Il faut divulguer plus largement ces données. Très intéressant. »
- « Très intéressant. A développer : les autres écrans que la télévision. »
- « Présenter au moins deux dessins animés éducatifs pour faire une comparaison. »
- « J'ai beaucoup appris, merci, cela me conforte dans l'idée des méfaits des écrans. Nous avons beaucoup de débats sur ce sujet à la maison. »

Annexe XI : Plaquette sur les écrans réalisée par l'APOMM



Pas vraiment positif

- > La télé ne développe pas le langage ni la communication de l'enfant.
- > La télé ne calme pas l'enfant et ne stimule pas sa concentration.
- > La télé ne permet pas à l'enfant d'acquérir des compétences, des connaissances.
- > La télé n'aide pas l'enfant à s'endormir.



Les dangers de la télé

La télé est riche en images, en sons, en couleurs. L'enfant peut avoir accès à de nombreux programmes, de nombreuses stimulations. Attention cependant, car elle peut être à l'origine de plusieurs dangers. La télé peut en effet :

- **Développer des troubles de la concentration**
L'enfant subit les images vives qui défilent rapidement sans être contrôlées. Il peut être hypnotisé, devenir totalement passif ou au contraire ne pas pouvoir se calmer ;
- **Entraîner ou aggraver des troubles du langage**
Seuls l'interaction et l'échange avec une personne permettent à l'enfant de développer son langage. La TV ne permet pas à l'enfant d'entendre des retours positifs sur ce qu'il propose ;
- **Engendrer des troubles du sommeil**
La TV excite le cerveau et le garde en état d'alerte ;
- **Provoquer une dépendance**
Vis-à-vis des écrans : l'enfant peut s'isoler des autres ;
- **Surexposer l'enfant aux marques et à la publicité**
Il devient un hyper-consommateur : il ne s'intéresse qu'aux produits qu'il a vus à la TV.



Recommandations, conseils pratiques

Les médias peuvent permettre des acquisitions, mais à condition de ne pas y être exposé trop tôt :

- Pas de télé avant 3 ans
- Pas de télé sans l'adulte qui met en mots, explique les images car tout n'est pas compris par l'enfant
- Limiter le temps passé devant les écrans (pas plus de 30 minutes par jour)
- Attention aux contenus des émissions regardées par votre enfant

.....▶

N'oubliez pas que le temps que votre enfant passe devant la télévision est autant de temps qu'il ne passe pas à utiliser ses mains, se servir de ses cinq sens, parler, jouer (seul ou avec les autres), lire, bricoler, construire, cuisiner, ne rien faire, chanter, courir...



ET LES AUTRES ÉCRANS ?

Comme pour la télévision, attention aux contenus et au temps d'utilisation...

Avant 6 ans, l'enfant est trop jeune pour avoir sa propre console de jeux ou sa propre tablette. Il a en effet besoin de temps pour jouer, lire, construire, bricoler... Il peut alors accroître sa créativité et acquérir les notions nécessaires au développement de sa pensée.

Évitez de laisser les enfants de moins de 9 ans utiliser Internet seuls.

Et vous...

quelle place laissez-vous à la TV et aux écrans ?

ENVIE D'EN SAVOIR PLUS ?

DES LIVRES

- **TV Lobotomie**
La vérité scientifique sur les effets de la télévision
Michel Desmurget - Éditions Max Milo
- **La manipulation des enfants par la télévision et par l'ordinateur**
Liliane Lurçat - Éditions François Xavier de Guilbert

DES SITES INTERNET

- **www.afpa.org**
Association Française de Pédiatrie Ambulatoire
- **www.info-langage.org**
Prévention des troubles du langage de la FNO
Fédération Nationale des Orthophonistes

DES CAMPAGNES D'INFORMATION

- **Pas de télé pour les moins de 3 ans**
Ministère de la Communauté Française de Belgique à retrouver sur www.yapaka.be
- **La télévision n'est pas toujours un jeu d'enfant**
Campagne du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel

APOMM
Association de Télévision en Orthophonie de Belgique et de France
attentiontelevision@gmail.com - apomm.wifeo.com



La télévision et les écrans font partie de notre quotidien...

Que du positif ?
Pas vraiment...

APOMM
Association de Télévision en Orthophonie de Belgique et de France

Conception : Nathalie Mathieu et Noémie Freund - Logo : Romain Thiriat

Annexe XII : Plaquette « Jouer pour se construire », réalisée par Cécile Godot

Jouer pour se construire

QUELS JEUX AIDENT VOTRE ENFANT À CONSTRUIRE SES CAPACITÉS DE PENSER ET DE COMPRENDRE ?

"Mon salon est envahi !"
Tout en proposant un espace sécurisé, accepter qu'il en mette un peu partout, qu'il fasse un peu de bruit et que la maison devienne un terrain de jeu pour qu'il puisse expérimenter ses actions sur les objets, sans exagérer bien sûr !

"On a peur qu'il s'ennuie !"
Il peut s'ennuyer, ce n'est pas un souci parce que l'ennui est un moment riche pour réfléchir, imaginer et inventer. L'enfant a besoin d'être concentré.

"Nos enfants ont déjà trop de jouets !"
Ce n'est pas la peine d'offrir à son enfant tous les jouets qui existent. Il a besoin de passer du temps sur chaque jeu et de se débrouiller avec ce qu'il a pour enrichir son imagination. Non à la surconsommation, oui à la variété !

"C'est naturel de jouer avec son enfant !"
Spontanément, on joue avec son enfant. Avec nos vies très mouvementées, c'est important de prendre le temps de jouer et ainsi de créer une vraie relation de plaisir avec son enfant. Le jeu doit être un moment joyeux et non imposé pour donner à l'enfant l'envie d'en savoir toujours plus sur le monde.

"Mon enfant ne joue pas seul !"
L'enfant peut commencer à jouer vers 2 ans tout en revenant régulièrement vers ses parents. Dans un premier temps, l'enfant a besoin d'être accompagné dans le jeu sans que l'on fasse à sa place. C'est important qu'il soit rassuré, encouragé dans ses progrès et félicité dans ses réussites. Ensuite, l'enfant va trouver de lui-même ses préoccupations face aux objets disponibles et pouvoir expérimenter de façon plus autonome !

"Et quand on n'a pas le temps"
Un bon choix de jouet permet à votre enfant d'expérimenter et de se poser des questions, ce qui lui permet aussi d'être autonome dans son jeu. Le parcourir dans la cuisine, les jeux dans le bain, la lecture du soir sont des moments de jeu quotidiens.

Cécile GODOT

Pourquoi jouer ?

Votre enfant a envie de découvrir le monde, de le comprendre, de le mettre en mot.

Le jeu est nécessaire pour cela. Jouer est le travail de l'enfant. Il lui permet de se questionner :

- Pourquoi le rond ne passe pas dans le carré ?
- Pourquoi la tour de cubes tombe au bout d'un moment ?

... et de chercher la solution par de nouvelles expériences. Plus tard, et grâce à ce travail sur les jouets, l'enfant sera prêt à se concentrer et à entrer dans les apprentissages.

Quels jeux... Pour quel âge ?

Attention ! Les âges inscrits sur les boîtes de jeux ne sont que des indications. Vous pouvez laisser votre enfant libre de toute règle de jeu.

Dès 0 mois	Dès 8 mois	Dès 1 an	Dès 2 ans	Dès 3 ans	Dès 4 ans
PREMIÈRES DÉCOUVERTES : TOUT À LA BOUCHE	PREMIÈRES EXPÉRIENCES : PETIT BAZAR	LES JEUX S'ORGANISENT / CONSTRUCTIONS ET IMITATIONS	VERS L'AUTONOMIE : EXCITATION ET CONCENTRATION	COMMENCEMENT D'UNE LONGUE RÉFLEXION : « C'EST QUOI ? POURQUOI ? »	PREMIERS PAS VERS LE MONDE DES GRANDS
« Tapis d'activité » « Portique coloré » « Boulier » « Hochet » « Boîte à musique » « Grelot » « Culbuto » « Peluches » « Jouets en tissu » « Livres sensoriels... »	« Ballon » « Blocs de bois » « Verre en plastique » « Instruments de musique » « Porteurs » « Jouets à tirer et à pousser » « Faux téléphone » « Boulier » « Cubes » « Bacs à marteler » « ... »	« Cubes » « Boîtes gigognes » « Balançoires » « Cheval à bascule » « Sable » « Petite dinette, poupée, malette de docteur » « Petites voitures... » « Tubes » « Catalogues à déchirer » « Boîtes en carton ou en plastique » « Coton »	« Jeux de construction » « Planchettes de bois » « Briques emboîtables » « Jeux d'eau » « Tricycle » « Toboggan » « Papiers, crayons » « Peinture » « Bricolage : partir des envies de l'enfant » « Pâte à sel et à modeler »	« Personnages articulés » « Marionnettes » « Quiz » « Devinettes » « Découpage » « Cuisine »	« Jeux créatifs » « Carton, ciseaux à bouts ronds, colle... » « Ciseaux à bouts ronds, colle, scotch, pâte à fixer » « Jeux de société : loto, dominé, Memory... »

Mais jouer, est-ce si important ?

Le jeu c'est du sérieux car l'enfant, grâce aux jouets présentés et jeux variés, se construit le fondement de sa compréhension. Le temps passé à regarder les écrans, il ne le passe pas à jouer et à interagir. L'enfant ne passe pas devant les écrans. La télévision en fond sonore gêne l'enfant qui peut être perturbé le jeu de l'enfant, elle diminue les échanges interpersonnels.

"Sentez-vous le droit de fixer des limites"
Serge Tisseron

**La prévention primaire en orthophonie :
Elaboration d'un dispositif original sur
les risques des écrans à destination de
parents de jeunes enfants et de
professionnels de la petite enfance**

Résumé

Les écrans prennent une place de plus en plus importante dans la vie des enfants. Toutefois, il a été établi qu'une consommation précoce et abusive d'écrans fragilise de nombreux domaines du développement de l'enfant : langage, attention, jeu, organisation de la pensée et du raisonnement logique, interactions familiales, lecture, performances scolaires, sommeil... Par conséquent, il est nécessaire de sensibiliser les parents et les professionnels de l'enfance aux effets délétères liés à une utilisation massive et inadaptée des écrans. Les orthophonistes sont à même de réaliser cette mission.

Nous avons souhaité mettre en place une action de prévention primaire destinée à des parents de jeunes enfants et des professionnels de la petite enfance. Cette intervention, réalisée dans quatre lieux différents, a eu pour but de sensibiliser les participants aux éléments nécessaires au développement harmonieux de l'enfant, ainsi qu'aux effets négatifs des écrans et à la critique des dessins animés dits « éducatifs ». L'objectif de notre travail a été d'évaluer l'impact de notre intervention. Les résultats obtenus ont permis d'en valider l'intérêt préventif et ont mis en lumière une demande grandissante d'information concernant cette problématique.

Mots-clés : prévention, écrans, développement, enfant, dessins animés éducatifs

Résumé en anglais

Nowadays, screens take a big place in children's life. However, it has been stated that an early and excessive use of screens weakens numerous fields of children's development : language, attention, game, logical reasoning, family interactions, reading, academic results, sleep... Therefore, it is necessary to inform parents and childhood professionals about the deleterious effects due to a massive and inappropriate use of screens.

We wanted to organise a preventive action intended for young children's parents and childhood professionals. The aim of this intervention, hosted in four different places, was to inform them about the child's harmonious development, alert them about the negative effects of screens and train them to be more critical about educational cartoons. The purpose of our work was to estimate the impact of our intervention. Results showed its preventive interest and brought to the light an increasing demand of information about this problem.

Word keys : prevention, screen, development, child, educational cartoons.