

## Systèmes représentationnels et pratiques liés à la télévision

**Estelle Lebel (estelle.lebel@com.ulaval.ca)**

professeure titulaire, communication, Université Laval

**Marguerite Lavallée, (marge@psy.ulaval.ca)**

professeure titulaire, psychologie, Université Laval

**Amel Maaouia (amelmaaouia@hotmail.com)**

Doctorante en communication et psychologie culturelle, Université Laval

**Marie-Thérèse Atsena Abogo (mimiabogo@hotmail.com)**

Étudiante à la maîtrise en communication publique, Université Laval

**Julie Chamberlain (julie\_cham@hotmail.com)**

Étudiante à la maîtrise en psychologie, Université Laval

**Papa Camara (papa.camara@hei.ulaval.ca)**

doctorant en science politique, Université Laval

**Marie-Eve Girard (evegirard54@hotmail.com)**

Étudiante à la maîtrise en communication publique, Université Laval

### Résumé

Le recours à la télévision, comme moyen informatif, récréatif et éducatif est le résultat d'une appropriation collective. En ce qui concerne les enfants, les recherches sur la télévision ont pendant longtemps été associées à des conceptions conservatrices sur l'enfance, à des hypothèses réductrices sur les effets négatifs des médias et à des théories de l'apprentissage non adaptées au contexte de sociétés technologisées. Il en résulte que les représentations collectives restent empreintes d'un schéma réductionniste de la situation de communication où prédominent les thèses des effets directs et indifférenciés et la croyance dans les pleins pouvoirs des médias à agir sur les comportements. Des recherches récentes auprès de jeunes enfants révèlent cependant que leur appropriation de la télévision est non seulement diversifiée mais peut également leur servir de "terminal cognitif" (Jacquinot, 2002). Pour approfondir ces résultats, une étude interdisciplinaire (communication, psychologie, éducation) a été menée auprès d'enfants (N=378) âgés de 7 à 12 ans, en utilisant une approche multiméthodologique. Sont présentés ici certains des résultats obtenus par questionnaire et association de mots. Ces résultats indiquent les pratiques télévisuelles des enfants et illustrent comment ils se représentent la télévision "pour apprendre". Ces premiers résultats invitent à insister non pas sur les effets négatifs de la télévision mais plutôt sur les bénéfices à en tirer comme source d'apprentissage informel et comme appui au bon fonctionnement des processus d'apprentissage formel.

### Abstract

It is well known that television is a mean for collective appropriation of information, entertainment and education. However, as far as children are concerned, research on television has for a long time been associated with a conservative vision of childhood, reducing medias effects to negative outcomes, and to former theories of learning, not adapted to the context of actual technological societies. This has lead to collective representations marked with a reductionist vision of the situation of communication where prevail both theses of direct and undifferentiated effects and a strong belief in the media's pervasive power on behaviour. However, recent research with children on this topic has revealed that not only is their appropriation of television diversified but they can also use it as a "cognitive terminal" (Jacquinot, 2002). To further investigate children's view on television, an interdisciplinary study (communication, psychology and education) was conducted with children (N=378) aged 7 to 12, using a multimethodological approach. This article aims at presenting some of the results that stem from data collected through questionnaire word associations. They illustrate children's TV use and spontaneous and induced representations of television "for learning". These preliminary results invite us to insist not so much on the negative effects of television on children but more so on the benefits it gives to their informal learning, and on its usefulness in formal learning processes.

*Mots clés*

représentations, télévision, enfants, apprendre, réception.

## Introduction

Le recours aux médias comme moyens informatifs, récréatifs et éducatifs est le résultat d'une appropriation collective. Les médias sont à la fois producteurs de savoirs, diffuseurs d'informations et créateurs d'images. Il y circule des savoirs sur ce qui se passe dans le monde, il y est débattu des grandes questions de notre société, entretenant ainsi un espace de discussion citoyen sans lequel on peut dire qu'il n'est pas de démocratie raisonnable. Les choix opérationnels faits par les médias influencent les compréhensions, façonnent les perceptions et modèlent les positions, tant individuelles que collectives. En retour, ces représentations vont agir sur l'orientation, les contenus et l'utilisation des médias. Cette dynamique est à l'échelle mondiale et la mondialisation des médias va de pair avec la mondialisation de l'économie. Il ne semble pas en ce moment y avoir d'alternative à cette alliance conclue entre les médias et les marchés. On admet comme un dogme qu'il n'y a pas de liberté sans liberté de la presse et qu'il n'y a pas de liberté des médias sans économie marchande (Balle F. dans Porcher et al. 2001 : 37-44). Bien que les médias doivent d'un côté plaire et toucher pour conserver leur audience, et que d'un autre côté, ils doivent leur crédibilité au fait qu'ils ne renoncent pas à rechercher la vérité, soumis aux seules lois du marché, tout porte à croire qu'ils peuvent contribuer au rétrécissement de l'espace démocratique ; marchandisation, concentration et convergence sont parmi les concepts qui expriment ce rétrécissement. Les régulations qui pourraient s'appuyer sur d'autres valeurs servant de guides à la pensée sont dépendantes du politique, lui-même dépendant des rapports de force dans la société. Pour ces raisons et parce que les médias parlent en fonction des compétences culturelles de leurs publics, l'éducation aux médias dans une approche distanciée et citoyenne apparaît nécessaire.

Généralement réalisées en partenariat avec les entreprises médiatiques (privées ou publiques), les activités d'éducation aux médias sont diverses et multiples, (voir Bazalgette et al., 1992, Masterman 1994, Buckingham 1994, Lebel 1995, Jacquinet 2002, Challey 2003). Nombre de projets prennent effectivement place, notamment avec la presse écrite, la radio et l'Internet ; ce

n'est pas le cas pour la télévision. Bien que l'écoute de la télévision soit la pratique médiatique dominante de jeunes et de la population en général, l'introduction de la télévision dans les projets d'éducation aux médias pose problème. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette absence dont certaines ne sont pas sans lien avec la peur du pouvoir des images de la part de l'école, peur déjà notée, il y a longtemps par Tardy (1966), et reprise par Jacquinet (1998).

Au plan épistémologique, une explicitation de l'enjeu éducatif (et donc de l'usage social) des contenus est préalable aux pratiques ; que l'on se situe dans le camp de la " télévision traumatique " ou celui de la " télévision cathartique ", le pouvoir du média suscite des craintes d'autant plus vives qu'elles concernent le public enfant. Ces préoccupations ont pourtant donné lieu à des études qui ont montré, il y a déjà longtemps (Schramm, 1965) qu'à ces difficiles problèmes d'influence, on ne pouvait donner des réponses aussi nettes que celles avancées quand il s'agit d'effets matériels. La thèse de la " cultivation " (Gerbner, 1986) a souvent été mal interprétée (Gosselin, 1993, Lazar, 2001). Les études utilisant le modèle stimulus-réponse et la thèse du renforcement positif ou négatif n'ont pas été concluantes pour juger des effets des médias sur les enfants. Les recherches se sont plutôt orientées vers la prise en compte de nombreuses variables : sociologique, cognitive, psychologique. Selon Wartella et Reeves (1985), la recherche sur les enfants et les médias s'est développée indépendamment des études théoriques sur la communication et a emprunté des voies et des méthodes d'investigation différentes. Ces travaux pourtant novateurs n'ont pas été relatés par l'histoire des théories sur la communication de masse. Parallèlement, les publications en psychologie du développement semblent avoir ignoré le fait que les enfants passent plus de temps avec les médias qu'avec leurs parents (Singer et Singer, 2001). Il en résulte que, chez ces derniers et aussi chez les enseignants, les représentations collectives des médias restent empreintes d'un schéma simpliste et réducteur de la situation de communication où prédominent les thèses des effets directs et indifférenciés et la croyance dans

les pleins pouvoirs des médias à agir sur les comportements.

### **Le public enfant**

Livingstone (1999) a montré que les enfants forment des publics divers ; elle insiste sur la variable âge bien sûr, mais aussi sur le genre et la classe sociale, comme facteurs déterminants de l'usage et de la compréhension des médias. Le genre détermine les préférences de contenu et la classe sociale, l'accès aux médias. En comparant ses résultats avec ceux de Himmelweit's Television and the Child (1958), l'auteure a pu identifier des constantes, telles la préférence des enfants pour des programmes d'adulte, la durée d'écoute de la télé qui serait semblable chez les parents et les enfants et le fait que les parents encouragent leurs enfants à regarder la télé pour avoir du temps pour eux-mêmes. Flichy (1995) montre comment, avec la diminution de taille et de prix, chaque média est passé d'un usage en famille dans le salon au modèle " vivre ensemble séparément sous le toit familial". L'opposition traditionnelle entre l'usage passif des médias et la communication face-à-face apparaît inappropriée pour les jeunes d'aujourd'hui qui construisent leurs relations sociales dans un environnement saturé de médias : les enfants bavardent au téléphone à propos des téléromans, ils utilisent l'Internet pour se rencontrer à distance, ils se visitent les uns les autres pour partager leurs jeux à l'ordinateur, et louent des vidéos qu'ils regardent en groupe, etc. (Livingstone, 1999).

L'examen des relations à la télévision en rapport avec les autres médias permet de constater que l'âge, le genre et la classe sociale ne disent pas tout ; les loisirs et le choix des médias contribuent aussi aux styles de vie individuels, divisant les jeunes en " traditionnalistes", " fans des divertissements à l'écran", " spécialistes " (pour les livres, la musique et l'ordinateur) et "faibles usagers". Ce sont aussi les conclusions des actes du forum organisé, à Paris, sous les auspices de l'Unesco, en 1997 ; les relations des jeunes et des médias sont complexes et produisent de nouvelles façons de voir et de penser le monde ; elles présentent des phénomènes dont la complexité d'analyse nécessite des approches pluridisciplinaires (Jacquinot, 2002). Selon Baton-Hervé (2000), pour bien saisir la nature de la relation enfant-télévision, on doit tenir compte de la singularité du média télévision, de la réception et des conséquences sur les modes de sociabilité développés à partir des médias mais aussi de la

dimension inconsciente de cette relation. Sur ce dernier point, l'approche psychanalytique insiste à la fois sur l'importance de l'imaginaire (Bettelheim, 1976) et sur la spécificité de la relation aux images. La fonction de l'image est moins de faire sens que de faire lien dans le psychisme, entre les expériences sensorielles, affectives et motrices d'un côté et les mots de l'autre ; si les mots viennent à manquer ou si les sensations sont trop fortes, au lieu de faire lien dans le psychisme, l'image vue devient un corps étranger, pouvant entraîner des conséquences pathogènes et représenter ce que Tisseron (1998, 2000) appelle le "risque des images". Enfin, selon Baton-Hervé (2000), le média télévision n'a pas de pouvoir exorbitant ; le téléspectateur n'est pas totalement passif ; cependant, entre l'impact exactement conforme à l'intention du message et l'absence totale d'influence, se logent des phénomènes d'une grande complexité dont l'exploration est loin d'être achevée.

Dans une perspective socioconstructiviste et sémiotique, notre programme de recherche vise à analyser les modalités de réception télévisuelle et les modes de construction et d'appropriation des savoirs et des significations sur ce média afin de développer des interventions plus intégratives. Plus spécifiquement, l'étude de cette problématique sociale s'inscrit dans le cadre théorique des représentations sociales, vues " comme modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration de comportements et la communication entre individus " (Moscovici, 1961 : 26). Cette connaissance est aussi constituée dans et à travers les interactions sociales où les croyances, les valeurs et les attitudes sont partagées autour d'un objet devenu un enjeu sociétal (Doise, 1988 ; Abric, 1994 ; Garnier, 1999), tels que le rôle et la place de la télévision comme objet de connaissance, mais aussi comme diffuseur de connaissances.

Le présent article s'intéresse plus particulièrement à cette dernière problématique en tentant de cerner dans les représentations que se fait l'enfant de la télévision, et éventuellement d'autres médias, les aspects qui renvoient à l'apprentissage sous ses diverses formes et modalités. Ce travail a comme objectif de confronter les représentations sociales dominantes qui, trop souvent, ne voient dans la télévision pour les enfants que passivité, divertissement et nocivité, à celles des enfants eux-mêmes beaucoup plus ouverts et

réceptifs à cet objet, comme d'ailleurs à toute réalité de leur environnement, qui les nourrit quotidiennement. Le résultat d'une telle confrontation pourrait contribuer à une meilleure compréhension, de la part de ces adultes et des médias, de l'importance d'une éducation à la télévision et de la nécessité de vulgariser les résultats de recherche pour les aider dans leur rôle d'éducateurs.

## **Méthode**

Le caractère interdisciplinaire de l'étude a nécessité le recours à divers groupes de participants et plusieurs techniques de collecte et d'analyse des données, en respect de chaque discipline.

### **Participants**

Les participants sont des enfants inscrits à l'école primaire, leurs parents et leurs enseignants, pour un total de 378 élèves, (F=203; M=175), 349 parents (F=283; M=66) et 18 enseignants (F=15; M=3). Ils proviennent de deux régions géographiques: Québec et Montréal. Les écoles primaires ont été sélectionnées selon la zone de résidence (urbain/rural) et selon un indice de défavorisation socio-économique (MEQ, 2003).

### **Instruments**

Un questionnaire écrit, élaboré à partir de celui de l'étude menée en Europe par Jouet et Pasquier (1999), permet d'identifier les pratiques médiatiques de tous les participants, pour déterminer s'ils sont de gros, de moyens ou de petits usagers de la télévision, mais aussi des autres médias, tels l'Internet, la lecture ou les jeux vidéo.

Une technique d'association de mots très utilisée pour étudier le contenu et la structure des représentations sociales (Biber, 1996; Courtial, 1997; Di Giacomo, 1981; Le Bouedec, 1984; Vergès, 1992) a été administrée en entrevue individuelle auprès de 198 enfants, en vue de vérifier comment ils se différencient entre eux selon certaines variables illustratives (âge, sexe, statut, niveau socio-économique et consommation télévisuelle). Deux types d'analyse ont été effectués à cet égard, à l'aide d'un logiciel de statistique textuelle, SPAD-T (voir Lebart, Morineau, Lambert et Pleuvret, 1999) : une analyse des fréquences, qui donne un aperçu de l'étendue des concepts spontanément évoqués et une analyse de correspondance simple qui, par les dimensions extraites, permet d'observer comment s'organisent les évocations recueillies : contenu, émissions préférées, fonction (divertissement vs apprentissage), etc. et de déterminer les liens qui

existent entre ces évocations spontanées et les variables socio-démographiques retenues, liens qui confèrent une signification aux dimensions dégagées. Les associations de trois mots inducteurs, «apprendre», «télévision» et «ordinateur», sont examinées. Celles se rapportant aux mots «apprendre» et «ordinateur» ne sont interprétées que dans leur rapport à la télévision.

Par focus group, 198 enfants, généralement regroupés en équipe de 3 de même sexe, ont été par ailleurs invités à exprimer leurs opinions sur la télé à la fois comme moyen de divertissement et d'apprentissage. Pour faciliter la discussion, divers extraits d'émissions tirés de la programmation quotidienne ont été proposés aux 63 groupes. Les focus menés d'après une grille précédemment élaborée de thèmes à discuter, ont été dirigés par une modératrice épaulée par une psychologue, chargée d'observer les dynamiques d'interaction des participants et leurs différentes formes de communication non verbale; une troisième personne était responsable des aspects techniques (projections et enregistrements).

Enfin, des entrevues individuelles avec les mêmes 198 enfants ont permis d'examiner leurs attitudes positives et négatives à l'égard de la télévision.

## **Résultats**

Afin de contextualiser les résultats, la description des pratiques télévisuelles déclarées par les enfants, de même que des genres de programmes qu'ils disent préférer précède la présentation des réponses obtenues à la tâche d'associations de trois mots inducteurs: télévision, apprendre et ordinateur, permettant d'accéder aux représentations qu'ils s'en font.

## **Profils d'écoute de la télévision et préférences en matière de programmation<sup>1</sup>**

De l'ensemble des enfants qui ont répondu à ce questionnaire (n=362), 40,6% sont de gros usagers, c'est-à-dire qu'ils regardent la télévision durant 3h ou plus par jour; 39,2 % sont de petits usagers (temps d'écoute: ½ heure à une heure par jour). Le temps d'écoute varie peu selon l'âge et le sexe; la variable déterminante est le milieu social: en milieu défavorisé, les gros usagers sont dominants alors qu'en milieu favorisé, ce sont les petits usagers qui sont plus nombreux. En milieu défavorisé (n=78), 50% des filles et 43% des garçons sont des gros usagers contre respectivement 20% et 31% en milieu favorisé (n=180). En milieu favorisé, il y a plus de petits usagers (F=45%; G=34%); en milieu rural (n=111), les filles se comportent comme les enfants des milieux citadins favorisés et les garçons comme les citadins défavorisés.

Quant aux préférences en matière de programmation, plus de la moitié des émissions citées

---

<sup>1</sup> Les résultats des parents n'étant pas discutés, voici un bref aperçu des plus pertinents pour comprendre les réponses des enfants. Vingt cinq pourcent (25%) des parents disent n'avoir qu'un seul téléviseur, 45% en ont deux et 27% en ont trois (n=335). La moitié des parents se disent de petits consommateurs; 23% disent regarder la télé 3 heures ou plus par jour; plus on est jeune parent, plus on regarde la télévision. Bien que plus de mères 27% (n= 264) que de pères 13% (n= 59) s'avouent gros usagers, la moitié des hommes et des femmes se disent petits usagers, i.e. disent regarder la télévision environ une heure par jour ou moins. Le niveau de scolarité influence aussi le temps d'écoute: plus on est scolarisé, moins on regarde la télé; plus du tiers de ceux et celles qui n'ont pas de diplôme universitaire (n=206) se disent de gros usagers et seulement 10% des diplômés (n=129) le font. Une analyse de correspondance simple effectuée sur les réponses des parents à la demande de citer trois programmes préférés montre, sur le premier axe, des contenus qui opposent des programmes informatifs (les Nouvelles et les magazines scientifiques) à des programmes centrés sur le domestique et ceux de type grand public (magazines de décoration, Star Académie); cet axe s'explique d'abord par le facteur socio-économique, puis par le profil d'écoute: les défavorisés et les gros usagers s'opposent aux favorisés et petits usagers. Le deuxième axe, expliqué surtout par le sexe, rend compte des préférences: les hommes s'intéressent davantage aux programmes sur la météo et le sport, ainsi qu'aux films, à la différence des femmes qui préfèrent les programmes relationnels (téléromans).

(n=66) par les enfants en entrevues sont des fictions dramatiques ou des dessins animés. Cependant, parmi les autres titres, apparaissent des émissions éducatives leur étant destinées mais aussi des émissions pour adultes, telles celles de télé-réalité et d'information politique ou sportive (18%). L'âge, mais aussi le sexe et le milieu social distinguent les préférences des jeunes. Près du quart des émissions identifiées comme préférées par les enfants sont produites au Québec. Cette proportion relativement élevée, compte tenu de l'ampleur de l'offre venant des autres pays, témoigne de la vivacité culturelle locale face au "global".

## **Associations de mots : télévision, apprendre et ordinateur**

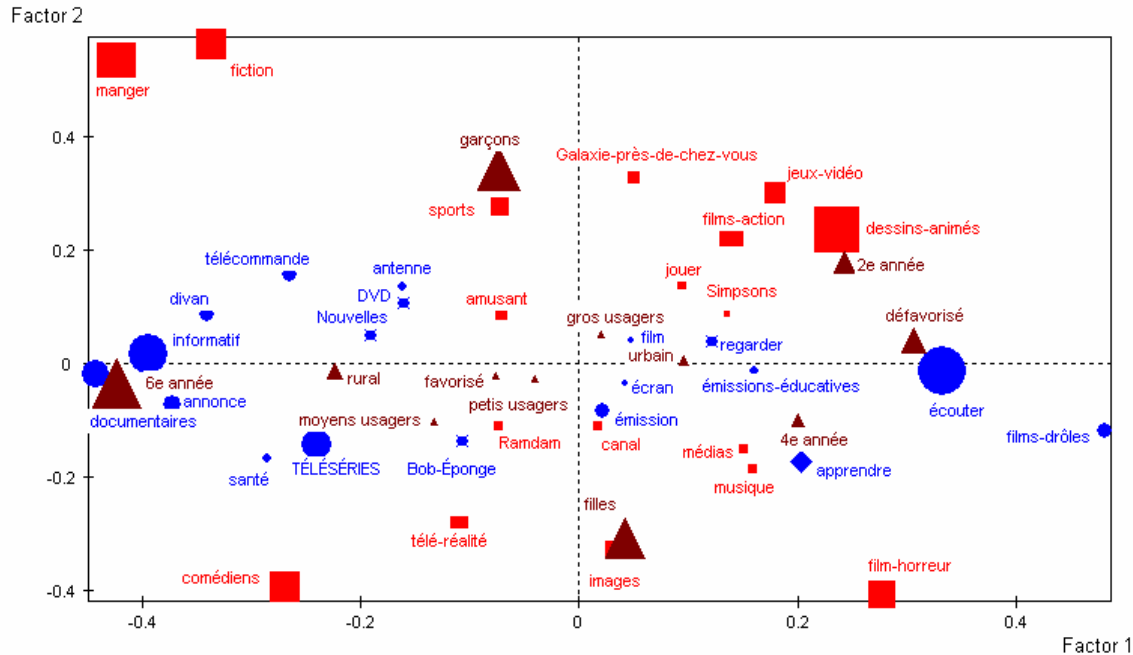
Les associations obtenues aux trois mots inducteurs mentionnés précédemment sont illustrées dans les graphiques qui suivent et interprétées en termes d'axes différenciateurs<sup>2</sup>. Y sont présentées, pour chaque mot inducteur, les associations les plus fréquentes, suivies des résultats des analyses de correspondance simple effectuées sur les associations regroupées. Pour les mots inducteurs "apprendre" et "ordinateur", l'interprétation n'est faite qu'en fonction des représentations de la télévision. Les graphiques résument les dimensions dégagées, la contribution de chaque élément à la signification des dimensions et les positionnements des groupes selon les variables d'ancrage projetées sur le plan (niveau scolaire, sexe, milieu socio-économique, zone de résidence et profil d'écoute).

## **Résultats pour le mot « télévision »**

Un total de 556 associations ont été émises par les enfants. Parmi ces associations, les plus fréquentes sont : émissions (91), films (35), regarder (34), amusant (26), dessins animés (25), canal (24) écouter (24), téléseries (23), Bob l'Éponge (16) et Ram-Dam (15), informatif (15), nouvelles (14) et apprendre (14). L'analyse de

---

<sup>2</sup> Les éléments inscrits dans chaque graphique ont, selon les critères habituels, un degré de saturation de .30 minimum sur l'un ou les deux axes. Les éléments précédés d'un carré se rapportent au premier axe, ceux précédés d'un losange, au deuxième; la taille de chaque signe indique la contribution absolue de l'élément au principal axe auquel il se rapporte et, de ce fait, permet de déterminer les éléments les plus contributifs à la dimension; enfin, les variables socio-démographiques sont identifiées par un triangle.



**Figure 1 - Analyse de correspondance des associations au mot "télévision"**

Tous les éléments inscrits dans la figure ont, selon les critères habituels, un degré de saturation de .30 minimum sur l'un ou les deux axes. Les éléments précédés d'un rond se rapportent au premier axe, ceux précédés d'un carré, au deuxième ; la taille de chaque signe indique la contribution absolue de l'élément au principal axe auquel il se rapporte et, de ce fait, permet de déterminer les éléments les plus contributifs à la dimension. Les variables socio-démographiques sont identifiées par un triangle.

correspondance simple effectuée sur les associations semblables regroupées a permis de dégager deux facteurs principaux qui expliquent 42.7% de la variance totale.

Le premier facteur (axe horizontal), qui explique 23.8% de la variance, révèle la dimension cognitive de la représentation de la télévision par l'attitude de réception qu'y associe l'enfant. Ainsi, au pôle situé à droite du graphique, on décèle une attitude de réception plutôt passive: la télévision, c'est pour "écouter", "regarder", "apprendre" à travers des "émissions" qui sont « drôles » et « éducatives »; au pôle opposé (à gauche), se manifeste une attitude plus active: l'intérêt est porté sur tout ce qui est « informatif » tels les « documentaires », les « télé-séries », les « nouvelles », la « santé », les « annonces », de même que sur des aspects techniques et utiles de l'appareil: « télécommande », « antenne », « DVD ». Ce facteur s'explique, en premier lieu, par le niveau scolaire, puis par le milieu socio-économique et la zone de résidence des enfants. Ce sont les enfants de 6e année, ceux qui vivent en zone rurale et ceux qui sont issus de milieu favorisé qui s'intéressent à la diversité et à la

richesse des ressources que procure la télévision; à l'opposé, ce sont surtout les enfants de milieu défavorisé, ceux de 2e et 4e années et ceux vivant en zone urbaine qui investissent la télévision de façon plus passive, en écoutant et en regardant les diverses émissions (drôles et éducatives) qu'elle transmet. Le profil d'écoute des enfants n'est pas vraiment déterminant sur cette dimension.

Le deuxième facteur (axe vertical), qui explique 18,9% de la variance, met en évidence la dimension ludique de la représentation de la télévision qui s'exprime selon deux modalités, une basée sur la fiction (pôle supérieur) avec des associations telles que "dessins-animés", "fiction", "films d'action", "jeux vidéos" et "sport", tous des aspects considérés "amusants"; l'autre basée sur la réalité (pôle inférieur) avec les associations "télé-réalité" "comédiens", "images" et "musique". Ce sont les variables sexe et profil d'écoute de la télévision qui en rendent compte. Alors que les filles et les petits usagers donnent des associations en lien avec la réalité dans ses aspects plutôt sociaux, voire à l'occasion du genre "glamour", les garçons et les gros usagers montrent

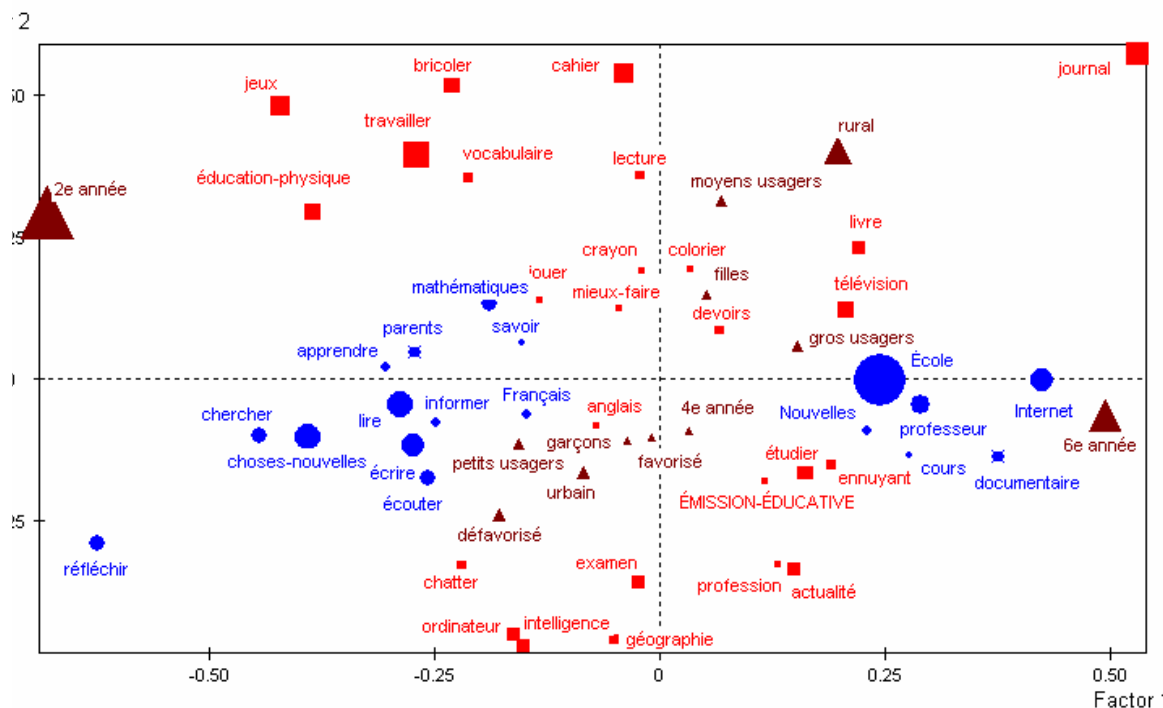


Figure 2 - Analyse de correspondance simple sur le mot-inducteur "apprendre"

davantage un intérêt pour l'univers fictif et l'action.

Ainsi donc, la télévision, telle que vue par les enfants, se révèle différenciatrice d'abord sur le plan cognitif, puis socioculturel. En effet, à leurs yeux, la télévision est à la fois un moyen de se divertir et une ressource pour apprendre, de façon plus passive chez les plus jeunes, chez les élèves de milieux défavorisés et en milieu urbain, et plus active chez les plus âgés, ceux de milieux favorisés et en zone rurale. Ces mêmes enfants savent déjà établir des distinctions entre émissions à contenus réels ou fictifs, se différenciant ici selon le genre et le profil d'écoute télévisuelle. Ces observations viennent appuyer les résultats de recherches récentes montrant que non seulement les enfants savent s'approprier la télévision de façon diversifiée, mais ils savent également l'utiliser comme « terminal cognitif » (Jacquinot, 2002).

### Résultats pour le mot « apprendre »

Un total de 568 associations ont été recueillies. Parmi les plus fréquentes, il faut noter : école (91), devoirs (43), lire (28), étudier (27), écrire (25), maths (25) et télévision (25), français (18),

enseignants (18), nouvelles choses (14), parents (13), Internet (12) et travailler (12). Après regroupement des associations semblables, une analyse de correspondance simple a été effectuée sur les 48 formes retenues. Les deux facteurs dégagés expliquent 54% de la variance totale; le premier en explique 34% et le deuxième, 20%. Leur combinaison est illustrée dans le graphique suivant (Figure 2).

L'axe horizontal révèle des associations liées aux sources d'apprentissage formels et informels: au pôle situé à droite, l'apprentissage est surtout vu dans sa dimension formelle par la forte contribution du mot "école", puis en moindre proportion par "professeur" et "cours"; mais les mots "Internet", "documentaires" et "Nouvelles" révèlent également un aspect informel à la vision de l'apprentissage. Au pôle opposé (gauche), l'apprentissage formel semble plutôt passer par les "parents" qui aident à consolider les techniques scolaires de base telles "lire", "écrire" et certaines matières telles le "français", les "mathématiques" et qui conseillent aussi d'"écouter", de s'"informer", de "réfléchir", de "chercher" des "choses nouvelles" à "apprendre" pour "savoir". La seule variable qui donne sens à cet axe est le niveau scolaire: ce sont les élèves de 6e année et,

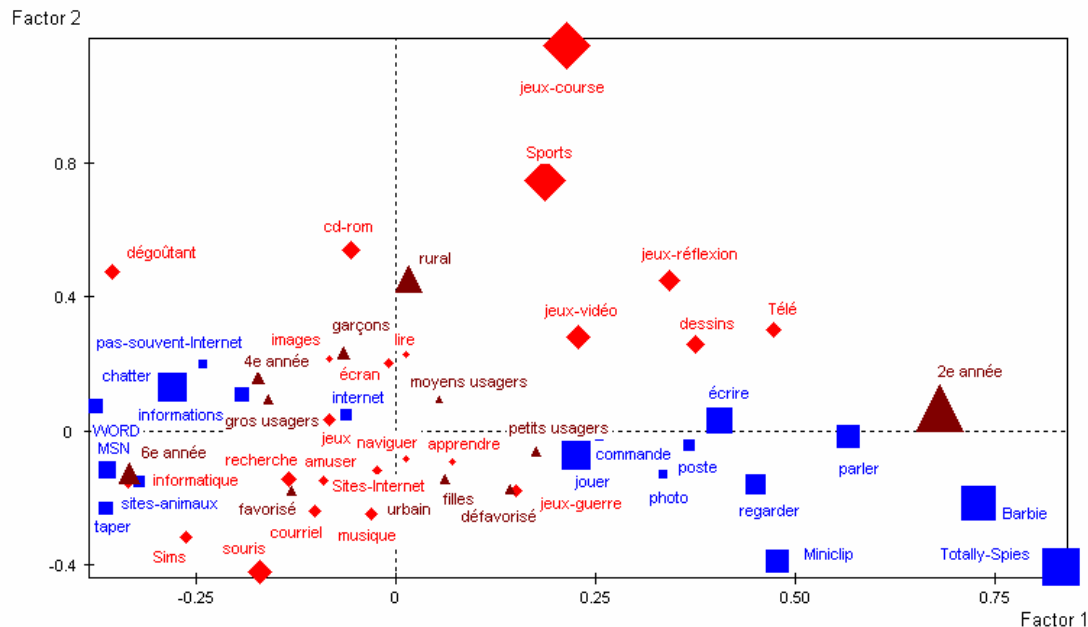


Figure 3 – Analyse de correspondance simple sur les associations au mot "ordinateur"

en moindre proportion, ceux de 4e année, qui situent l'apprentissage dans un contexte formel alors que les élèves de 2e année le voient plutôt en relation avec l'aide qu'ils reçoivent de leurs parents à la maison.

L'axe vertical indique également une polarité quant aux modalités d'apprentissage. Alors que dans la partie supérieure, "travailler" est associé à "jeux", "bricoler", "cahier", "éducation physique", "vocabulaire", "lecture", "livre", "TV", "crayon", "colorier", "jouer", "mieux faire" et "devoirs" révélant ainsi une conception enjouée et active de l'apprentissage, dans la partie inférieure, les associations réfèrent à une conception plus sérieuse, moins amusante: "étudier", écouter des "émissions éducatives", c'est "ennuyant"; il faut passer des "examens", suivre l'"actualité", penser à une "profession", faire appel à son "intelligence"; parfois on utilise l'"ordinateur" pour "chatter". Ce sont les enfants de zone rurale et les filles qui parlent de "jeux", de "bricolage", de "lecture" et qui cherchent à "faire mieux" alors que les enfants de zone urbaine et les garçons semblent se concentrer davantage sur des aspects plus sérieux même si parfois ils les voient comme plus "ennuyants".

Comme l'indiquent ces résultats, pour les enfants, la télévision n'est pas indépendante de l'apprentissage. En effet, la fréquence d'évocation de ce média apparaît en 7e position, avant

les "enseignants", les "parents" et l'Internet, mais bien sûr, après l'école, les devoirs, la lecture, l'étude, l'écriture et les mathématiques. Ceci révèle que la représentation qu'ont les enfants de l'apprentissage est plus centrée sur leurs propres activités scolaires que sur les diverses sources mises à leur disposition, parmi lesquelles la télévision est nommée le plus fréquemment.

### Résultats pour le mot « ordinateur »

Le mot « ordinateur » a donné lieu à 568 associations. Les plus fréquentes sont : Internet (98), jeux (81), jouer (36), sites Internet (34), naviguer (23), chatter (23), recherche (22), information (18), apprendre (14), jeux vidéos (13), s'amuser (12), Google (12), écrire (12). Après regroupement des formes semblables, une analyse de correspondance est effectuée sur les 44 mots retenus. Les deux facteurs dégagés expliquent 53,6% de la variance totale.

Le premier facteur (qui explique 30,2% de la variance) rend compte de la représentation de la fonctionnalité de l'ordinateur lui-même. Au pôle de droite, se retrouvent surtout des associations qui prolongent à l'ordinateur des goûts et des modalités de réception développés pour la télévision ("Barbie", "Totally Spies", "Miniclip", "regarder", "photo") et leur confèrent ainsi un caractère plus réceptif; au pôle opposé (gauche), l'or-



ordinateur est vu de manière plus utilitaire et interactive: sont mentionnés des logiciels tels que "Word" qui permet de "taper" des "textes", "MSN" pour "chatter", "Internet" pour "explorer" entre autres des "sites d'animaux" et acquérir des "informations"; cependant, des restrictions semblent liées à son usage: "pas souvent Internet". Ce facteur est d'abord expliqué par le niveau scolaire, puis par le profil d'écoute de la télévision et le milieu socio-économique. Les jeunes enfants (2e année), les petits usagers et les enfants de milieu socio-économique défavorisé sont plus enclins à se représenter l'ordinateur sur le modèle de la télévision ou comme son prolongement alors que les élèves de 6e année, les gros usagers de télévision et ceux des milieux favorisés se le représentent déjà dans sa propre fonctionnalité.

Le second facteur (qui explique 23,4% de la variance) donne accès aux représentations des enfants en lien avec les contenus qu'offre l'ordinateur, et par là sans doute, à leurs préférences. Au pôle supérieur, apparaissent des associations référant au divertissement: "jeux de course", "sports", "jeux de réflexion" et "jeux vidéos" de même que "télévision"; au pôle inférieur, les préférences semblent davantage orientées vers la sociabilité et la recherche d'information: "musique", "courriel" (en utilisant la "souris"), "naviguer" pour "chercher" et "apprendre" sur des "sites Internet". Ces différences s'expliquent par la zone de résidence et le genre: les enfants ruraux et les garçons préfèrent les jeux et les sports alors que les enfants urbains et les filles sont plus portés vers la musique, à envoyer des courriels et à naviguer sur Internet.

Les représentations de l'ordinateur montrent qu'il est conçu par les plus petits comme un prolongement de la télévision dans sa dimension ludique alors qu'il se dévoile dans toute sa spécificité chez les plus âgés qui l'investissent autant comme outil d'apprentissage que de communication.

En comparaison avec les représentations qu'ont les enfants de la télévision, il est frappant de constater que, dans les deux cas, les enfants conçoivent ces deux médias comme sources d'apprentissage, que ce soit sous forme de recherche d'information, d'exploration et de communication. Par contre, lorsqu'une mise en relation est faite entre les deux médias, dans la représentation de la télévision, aucun lien n'est établi avec l'ordinateur, ce qui n'est pas le cas dans la représentation de l'ordinateur lui-même

où la télévision est évoquée mais dans sa dimension ludique. Il semble donc que, pour les enfants, l'ordinateur soit plus spécifiquement un outil d'apprentissage que ne l'est la télévision. La représentation que les enfants se font du mot "apprendre" appuie en partie cette affirmation, puisque l'ordinateur est évoqué à la fois comme source ("Internet") et comme modalité d'apprentissage ("ordinateur") alors que la "télévision" n'apparaît que dans les modalités.

## Conclusion

Au terme de cette analyse découlant de la problématique sur le rôle et la place de la télévision comme objet de connaissance et comme diffuseur de connaissances, les résultats permettent d'apporter des éléments de réponse sur l'ouverture et la réceptivité des enfants à cet égard. L'observation la plus déterminante vient des éléments convergents des résultats. Dans les trois situations présentées, le premier facteur qui se dégage est toujours d'ordre cognitif, révélant la capacité de l'enfant d'appréhender la télévision et l'ordinateur non seulement comme divertissement mais aussi comme objet et outil de connaissance, les plus jeunes s'y montrant réceptifs, les plus âgés, plus actifs, allant à la recherche des diverses ressources qu'ils offrent.

Encore une fois, la tâche d'associations de mots a permis d'accéder, du moins en partie, aux représentations des enfants. La cohérence observée dans les dimensions mises en évidence par rapport aux variables illustratives qui leur confèrent une signification, laisse supposer que les résultats obtenus ne sont pas arbitraires mais relèvent de principes organisateurs différents qui viennent tempérer certaines représentations normatives qui circulent actuellement dans les discours sociaux (e.g. télévision = loisir / c'est à l'école qu'on apprend).

Il s'agissait, en effet, d'examiner le rapport à la télévision pour apprendre. Pour les trois groupes observés (2e, 4e et 6e années), les résultats révèlent des différences, principalement dues à des facteurs développementaux mais aussi au milieu social et au sexe. Les représentations de la télévision chez ces enfants ne sont pas non plus indépendantes de leurs pratiques d'écoute. Les enfants de milieu défavorisé et les gros usagers la voient plus comme un divertissement, en comparaison avec les petits usagers et ceux de milieu favorisé qui la conçoivent davantage comme outil d'apprentissage. Ceci n'est pas étonnant et confirme que, bien que la télé et l'ordinateur

soient accessibles à tous de la même façon (ou presque), tous ne sont pas égaux devant ces médias et n'en retirent pas les mêmes bénéfices.

Par rapport au sexe, filles et garçons se distinguent dans leurs représentations concernant la programmation, les garçons référant davantage à la fiction et aux sports, et les filles étant plus orientées vers la réalité et l'expressivité. Ces tendances se confirment également dans les représentations de l'ordinateur et du mot apprendre où les filles, qui prennent plus de plaisir dans les modalités formelles d'apprentissage, voient l'ordinateur comme un outil de communication et de recherche alors que les garçons, plus ennuyés par les tâches scolaires, se représentent l'ordinateur davantage aux plans technique et ludique.

Ainsi, bien que la télévision soit conçue par tous les enfants comme un divertissement, les résultats montrent qu'ils savent aussi l'associer spontanément au mot "apprendre" et aux activités scolaires. Si ces représentations des enfants ne rejoignent pas celles qui sont normalement véhiculées dans la société, c'est peut-être parce que les contenus, voire les modalités de cet apprentissage, ne sont pas actuellement valorisés comme ceux du contexte scolaire ou livresque. Cet écart de vision peut être attribuable au fait qu'on tient insuffisamment compte du temps que les enfants passent avec les médias et de tout ce qu'ils en retirent. Mais dans la réception médiatique, il y a plus que de simples savoirs, il y a aussi des images et des sons qui attisent les émotions, bousculent les valeurs, façonnent les modes de penser et les manières de vivre. Une attitude passive peut rendre quiconque vulnérable à ces influences diverses. Une articulation entre la télé comme objet de connaissance et comme diffuseur de savoirs s'avère importante pour aider les enfants dans ces apprentissages comme dans les autres.

## Références

Abric, J.-C., 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Baton-Herve, E., 2000. *Les enfants téléspectateurs, programme, discours, représentations*. Paris : l'Harmattan.

Bazalgette, C., E. Bevort et J. Savino, 1992. *L'éducation aux médias dans le monde : nouvelles orientations*. Londres/Paris : British Film Institute/CLEMI.

Bettelheim, B., 1976. *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.

Biber, D. (1996). Investigating language use through corpus-based analyses of association patterns. *International journal of corpus linguistics*. 1(2), 171-197.

Buckingham, D., 1994. *Cultural studies goes to school : reading and teaching popular media*. London : Bristol.

Chailley, M., 1999. *Jeunes téléspectateurs en maternelle*. Paris : Hachette-éducation.

Chailley, M., 2003. *Télévision et apprentissage, volume 2 : école élémentaire*. Paris : L'Harmattan.

Courtial, J.P. (1997). La méthode des mots associés, outil d'analyse du changement social. *Histoire et mesure*: (Paris), 12 (3-4), 251-270.

Di Giacomo, J.P. (1981). Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales. *Cahiers de psychologie cognitive*, 1. 397-422.

Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992. *Représentations sociales et analyse de données*. Presses Universitaires de Grenoble : Grenoble.

Doise, W., 1988 : 99-113. "Les représentations sociales : un label de qualité". *Connexions*. 51.

Duborgel, B., 1983. *Imaginaire et pédagogie*. Paris : Le sourire qui mord.

Flichy, P., 1980. "Les industries de l'imaginaire". Presses universitaires de Grenoble.

Flick, U., 1998. *An Introduction to Qualitative Research*. London : Sage.

Garnier, C., M. Rouquette (dir), 1999. *La genèse des représentations sociales*. Montréal : Nouvelles.

Gerbner, G. et al, 1986 : 17-40. "Living with television : The dynamics of the cultivation process". In J. Bryant et D. Zillmann (eds), *Perspectives on Media Effects*. Hillsdale : N.J. L. Erlbaum .

Jacquinet, G., 1998. "Repenser l'enseignement de la télévision". In J. Bourdon et F. Jost (dir), *Penser la télévision*. Paris : INA/Nathan, 310-329

Jacquinet, G., 2002. *Les jeunes et les médias. Perspectives de recherches dans le monde*. Paris : l'Harmattan.

Lebel, E., 1995. "Penser l'éducation aux médias", *Communication*, 16, 1.

- Le Bouedec, G. (1984). Contribution à la méthodologie d'étude des représentations sociales. Cahiers de Psychologie Cognitive, 4, 245-272.
- Jouet, J., D. Pasquier, 1999, "Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans", Réseaux, no 92-93, 25-103.
- Livingstone, S. 1999. Media & Communications. London : London School of Economics and Political Science.
- Masterman, L., F. Mariet, 1994. L'éducation aux médias dans l'Europe des années 80. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Metz, C., 1975. "Images et pédagogie", Communications, 15. Paris : Seuil.
- Moscovici, S., 1961. La psychanalyse, son image et son public. Paris : PUF.
- Piomallo-Gambardella, A. 2004, "Violence télévisuelle, violence réelle dans l'Italie du Sud", Médiamorphoses, no 10 : 57-61.
- Porcher, L., F. Balle, P. Merieu, 2001. Expériences, transferts. Paris : Centre de recherche sur l'éducation aux médias.
- Rosa De, A.S., 1990. "Considérations pour une comparaison critique entre les représentations sociales et la cognition sociale". Cahiers internationaux de psychologie sociale, 5, 69-109.
- Singer, D.G. et Singer, J.L., 2001. Handbook of Children and the Media. Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- Tardy, M., 1966. Le professeur et les images. Paris : PUF.
- Tisseron, S., 1998. Y a-t-il un pilote dans l'image ? Paris : Aubier.
- Tisseron, S., 2002. Enfants sous influences ; les écrans rendent-ils les jeunes violents ? Paris : Armand Colin, 10/18.
- Tripp, D.H. 1992. "Television as educator", in M. Alvarado, O. B.-Barretta (Eds) Media Education : an Introduction. London : British Film Institute/Open University.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. Bulletin de Psychologie, Tome XLV, 405. 203-209.
- Wartella, E. et B. Reeves, 1985. "Historical Trends in Research on Children and the Media : 1900-1960", Journal of Communication, 35, 2 : 118-133.
- Wolton, D., 1990. Eloge du grand public, une théorie critique de la télévision. Paris : Flammarion.