

TEMPS D'EXPOSITION TELEVISUELLE ET RENDEMENT SCOLAIRE DES ENFANTS DE 7 A 12 ANS A NIAMEY

Soumana AMADOU

Maître-Assistant

Département de Psychologie

Université Abdou Moumouni de Niamey/Niger

soumanapsy@yahoo.fr

Résumé

Cet article attire l'attention sur l'impact potentiel du temps d'exposition télévisuelle sur le rendement scolaire des enfants de 7 à 12 ans à Niamey. Pour cela, une enquête de terrain associant la méthode du questionnaire structuré à celle de l'entretien semi-directif a été mise en place afin de recueillir les données auprès des participants à l'étude. Sélectionné selon la technique du choix raisonné, l'échantillon nous a permis d'obtenir des protocoles qui ont été examinés grâce à la technique d'analyse de contenu. C'est ainsi que les résultats permettent de postuler la présomption d'un lien entre le temps d'exposition télévisuelle et les performances scolaires des élèves de 7 à 12 ans à Niamey. Accessoirement, il s'est avéré que le temps d'exposition à la télévision est significativement lié aux pratiques éducatives en œuvre dans les familles des participants à l'étude.

Mots-clés : *exposition télévisuelle, rendement scolaire, enfants.*

Abstract

This article draws attention to the potential impact of television exposure time on the academic performance of children aged 7 to 12 in Niamey. For this, a field survey combining the method of structured questionnaire with that of the semi-structured interview was set up to collect data from the participants in the study. Selected according to the reasoned choice technique, the sample allowed us to obtain protocols that were examined using the content analysis technique. Thus the results make it possible to postulate the presumption of a link between the time of television exposure and the school performance of pupils aged 7 to 12 in Niamey. Incidentally, it turned out that the time of exposure to television is significantly linked to the educational practices implemented in the families of the participants in the study.

Keywords : *television exposure, school performance, children.*

Introduction

Aujourd'hui, la télévision trône dans les séjours des maisons, dans les halls des entreprises et même dans certains espaces publics ou de loisirs. Ainsi, ce mode de consommation de l'information a envahi les espaces

publics et privés et occupe, dorénavant, pendant plusieurs heures, adultes et enfants. Dans certaines familles, elle est le premier loisir et parfois même l'unique passe-temps des enfants qui passent des heures par jour à suivre plusieurs émissions, la plupart du temps, sans contrôle parental (Pierre, Chaguiboff et Chapelain, 1982). En effet, dès l'instant que les cours de la journée sont terminés, les enfants se rassemblent devant les téléviseurs et ne les quittent que pour aller au lit, oubliant allègrement les leçons et devoirs. C'est dire que la masse de temps que les enfants passent devant la télévision se déploie au détriment de leurs exercices de maison ; ce qui ne peut qu'impacter, significativement, les résultats scolaires (Bach et al., 2013).

Pourtant, à l'instar de Piaget (1956), la plupart des psychologues du développement soulignent le fait que la période de 7 à 12 ans est un des moments les plus importants dans l'évolution psychologique d'un individu. N'ayant pas la maîtrise de la pensée hypothético-déductive à cette étape décisive de son existence (Piaget, op. cit.) l'enfant consommerait passivement les informations, les valeurs, les images et les modèles de vie. C'est dire qu'à cet âge de sa vie, l'enfant est particulièrement sensible aux stéréotypes et aux modèles proposés par les médias dont, notamment, la télévision. En effet, Wallon (1942) indique que l'âge le plus favorable pour imprimer dans l'esprit de l'enfant le respect pour l'individualité d'autrui se situe entre 8 et 12 ans ; autrement dit, au moment de la transition du stade égocentrique à celui de la réciprocité. Ainsi, ce serait à cette période que l'enfant serait le plus « préparé » pour recevoir les stéréotypes et/ou les modèles mis à sa disposition par les adultes. Dans le sillage de Wallon (op. cit.) et Piaget (op. cit.), Chombard de Lauwe et Bellan (1979) désignent la tranche d'âge de 7 à 12 ans comme étant celle au cours de laquelle :

- Les capacités intellectuelles de l'enfant lui permettent une réception assez riche des médias et des modes d'expression du même genre pour répondre à ses interrogations ;
- Les intérêts de l'enfant le poussent à la découverte du monde et, donc, à rechercher des informations diverses, en particulier, celles apportées par des voies extra-scolaires dont, notamment, la télévision ;
- L'absence du raisonnement hypothético-déductif l'empêche d'avoir un sens critique vis-à-vis dudit médium.

Cependant, nonobstant ces constats et considérant le fait que l'exposition télévisuelle des élèves soit de plus en plus grande au Niger,

son impact sur leur développement psychologique et, accessoirement, sur leur rendement scolaire reste, à ce jour, scientifiquement méconnu dans ce pays. En tout état de cause, la présente étude ambitionne de mettre en évidence la potentialité de la relation entre le temps d'exposition télévisuelle et le rendement scolaire chez les enfants de 7 à 12 ans à Niamey.

En fait, il nous a semblé pertinent d'apporter une contribution qui permettrait de documenter les causes du déficit de rendement scolaire des enfants au Niger car, malgré le taux accru de scolarisation, les moyens financiers mis au service de l'éducation de base par l'Etat, ainsi que le soutien parental sous la forme d'un recours aux répétiteurs et aux cours privés, les performances des élèves ne sont guère à la hauteur des attentes des uns et des autres.

1. Problématique et approche conceptuelle

1.1. Problématique

Aujourd'hui, la télévision fait partie intégrante de notre vie quotidienne ; au point où il est difficile d'interdire à un enfant de regarder la télévision sans que cela ne soit considéré par ce dernier comme une punition (Pierre, Chaguiboff et Chapelain, op. cit.). De plus, regarder certains programmes et pouvoir en parler fait partie des habitudes de l'enfant. Dans les pays occidentaux, une étude menée auprès des consommateurs a révélé que plus de trois enfants sur quatre regardent la télévision tous les jours (Corset, 1996). La consommation quotidienne de télévision avoisinerait, à elle seule, trois heures et trente minutes par personne en France, quatre heures aux Etats Unis et en Grande Bretagne (Corset, op. cit.).

D'un sens quasi identique, des études menées aux Etats-Unis (Hale et Guan, 2015 ; Domingues-Montanari, 2017 ; Adelantado-Renau et al., 2019) ont révélé que les élèves du primaire regardent la télévision 3 heures par jour alors qu'ils ne consacrent qu'une heure par jour aux jeux, à la lecture, à l'exploration de la nature, à l'apprentissage de la musique ou à la pratique du sport, c'est-à-dire à des activités qui sont dynamiques, interactives et socialisantes pour l'enfant. Il est vrai que l'exposition télévisuelle représente, effectivement, une activité passive pour l'enfant ; un tel exercice étant d'ailleurs susceptible d'engendrer des conséquences dommageables pour celui-ci, notamment en termes de santé (Duflo, 2018 ; Courbet et Fourquet-Courbet, 2019).

Pour Corset (op. cit.) la télévision est le premier loisir et la troisième activité en termes de « budget-temps », après le sommeil et l'école. Sa facilité d'accès et sa quasi-gratuité, à la différence des livres ou des disques, la rendent particulièrement attractive. Néanmoins, selon lui, il convient de relativiser le temps passé devant l'écran car les adultes regardent davantage la télévision que leurs enfants ; sans compter qu'il existe une relation entre la consommation télévisuelle des parents et celle des enfants. En outre, d'après le même auteur, la durée d'exposition à la télévision varie selon le jour et l'heure, étant, notamment, plus importante le mercredi, le week-end et pendant les congés scolaires. En somme, pour Corset (op. cit.), le temps que l'enfant passe devant la télévision est calqué sur celui des parents car ces derniers sont ses modèles pour les loisirs aussi.

Le point de vue précédent est compatible avec celui Lazar (1985 : p. 51), qui soutient que :

« Les enfants même dans leur pratique vis-à-vis de la télévision, sont sensiblement marqués par leur milieu socio-culturel. Il est bien connu par tous les parents, qui sont eux-mêmes des grands lecteurs, sont ceux dont les enfants lisent beaucoup, et quand les parents regardent la télévision et lisent peu, ils ont en général des enfants qui lisent relativement peu et consomment exagérément la télévision, à l'instar de l'exemple parental ».

En réalité, pour Mariet (1989), il y a trois manières de regarder la télévision :

- La « télévision-passion », qui correspond à un choix d'émissions ;
- La « télé-tapisserie », qui est une sorte de décor de la vie domestique fonctionnant, dès lors, sous forme de veilleuse ; et
- La « télévision-bouche-trou », qui permet de « tuer le temps » et qui emplit le manque d'occupations des enfants ainsi que la non-possibilité d'accéder à d'autres activités.

En résumé, les travaux susmentionnés ont fait ressortir les différents types d'influences exercés par la télévision et ont montré, également, que la consommation télévisuelle des enfants est à l'image de celle des parents. Cependant, ils n'ont guère évoqué l'influence du temps d'exposition à la télévision sur le rendement scolaire des enfants.

Pourtant, la plupart des études menées depuis trente ans sur la relation entre la télévision et le développement de l'intelligence des enfants et des

adolescents confirment l'observation empirique suivante : le fait de regarder beaucoup la télévision agit négativement sur les résultats scolaires et l'épanouissement des facultés intellectuelles (Tapé, 1987 ; Bach et al., op. cit.). Force est donc de conclure que les faibles performances des téléphages sont dues au niveau intellectuel moindre du médium qui utilise un vocabulaire plus simple et plus limité et/ou au temps passé devant l'écran, qui est autant de perdu pour la communication et l'enregistrement du vocabulaire (Aubret, 1979 ; Chailley, 1986).

C'est, en quelque sorte, ce sur quoi Tisseron (2004) a mis l'accent lorsqu'il soulignait que l'enfant qui est exposé à la télévision vit des sensations et des émotions très intenses qu'il n'arrive pas à « digérer ». A ce titre, il ne cesse pas d'attendre que la télévision l'apaise enfin ; cela n'arrivant, évidemment, jamais. Du coup, l'enfant qui prend l'habitude de regarder la télévision risque de vouloir la regarder toujours plus puisqu'il attendra d'elle qu'elle lui permette de « digérer », finalement, tout ce qu'elle produit. Par conséquent, un tel enfant a, évidemment, de moins en moins de temps pour s'exercer de manière cognitivement enrichissante (Harlé et Desmurget, 2012).

En effet, il y a quelques recherches qui ont démontré que la télévision pouvait nuire à l'apprentissage et à la performance scolaire car la trop grande exposition télévisuelle constitue du temps en moins sur celui de la révision des cours et de l'exécution des exercices scolaires (Freund, 2018). En outre, certains auteurs reprochent à la télévision le fait qu'elle déplacerait voire effacerait peu ou prou la lisière séparant, naturellement, l'environnement réel et le monde imaginaire (Lazar, op. cit.). De ce fait, les frontières sont confuses et les événements sont présents dans l'esprit de l'enfant à deux degrés différents : à la fois comme réels et comme imaginaires. Pour Lazar (op. cit.), l'enfant de dix à douze ans a une confiance aveugle dans l'image télévisuelle au point où il n'y voit même pas la possibilité d'une éventuelle manipulation ; aucune méfiance, tout comme aucune distance critique n'existe vis-à-vis de l'image. On comprend, dès lors, combien la télévision peut agir négativement sur l'enfant, surtout lorsqu'il est très jeune et, par conséquent, particulièrement vulnérable (Dubreu-Béclin, 2018).

De même, Tubiana (1977 : 153) estime que « la qualité des communications pendant les premières années de la vie conditionne la qualité du développement psychologique [...]. Les messages reçus modifient le récepteur et oriente son comportement. Le développement

des fonctions intellectuelles est conditionné par le nombre et la qualité des informations reçues ».

Abondant à peu près dans le même sens, McLuhan (1964) qualifie la télévision de « médium froid » dans la mesure où elle présenterait une image de « faible définition », pauvre en détails et en renseignements. Ainsi, elle demanderait au téléspectateur une participation intense pour combler les vides, compléter l'image ou la parole que l'écran lui offre contrairement aux médias chauds comme la radio qui ne laisseraient à l'auditeur que peu de choses à remplir ou à compléter. De plus, McLuhan (cité par Corset, *op. cit.*, p. 28) souligne que la télévision est une « extension de notre système nerveux central » et « touche l'ensemble de notre vie, personnelle, sociale et politique ».

Pour leur part, Courbet et Fourquet (2003) considèrent que l'influence de la télévision s'exerce à travers un ensemble d'emprunts et de changements manifestes ou latents qu'elle impose aux individus (aussi bien sur le plan cognitif, affectif que comportemental), aux groupes sociaux, aux systèmes socio-politiques, économiques et culturels. L'influence regroupe à la fois les aspects « dynamiques » comme « la réception », c'est-à-dire le processus qui se déroule au moment du contact avec les contenus télévisuels, et les aspects plus « statiques » considérés, à un moment donné, comme « les effets », c'est-à-dire les résultats à court, moyen ou long terme du processus de réception.

Quant à Mariet (*op. cit.*), il a cherché la nature réelle des liens qui unissent les parents, les jeunes, la télévision et son influence sur le rendement scolaire des jeunes. Ainsi, à l'issue de son étude, il a fait ressortir deux grandes catégories d'influences : les influences positives et les influences négatives. Ces deux types d'influences découlent des perceptions et du contrôle qui guident la relation au médium. Les influences positives se résument en termes de connaissances jugées positives que le médium apporte au récepteur. Ce sont les connaissances valables aussi bien pour la vie scolaire que la vie sociale de façon générale. Les influences négatives sont aussi ressenties comme l'ensemble des attitudes et comportements jugés « nuisibles » socialement que les enquêtés attribuent à l'exposition au média « télévision ». On retient, essentiellement, la perturbation de la scolarité, la dépravation des mœurs et la perte du goût de la recherche. Certes, Mariet (*op. cit.*) a fait ressortir les différents types d'influences pour aboutir à la nécessité du contrôle parental ; mais il n'a pas sérieusement les différents degrés d'influence de ce média.

Au Niger, comme évoqué précédemment, le temps réel d'exposition télévisuelle des enfants de 7 à 12 ans est quasi méconnu d'un point de vue scientifique, car n'ayant pas encore fait l'objet d'une recherche systématique. Cependant, quelques constats empiriques permettent de postuler l'existence d'une exposition excessive des enfants de cette tranche d'âge à Niamey en raison du cumul de trois facteurs essentiels :

- L'importance de l'offre télévisuelle (de plus en plus de chaînes et en programme continue) ;
- L'insuffisance, l'absence ou le coût des autres loisirs (il est nettement plus cher d'acheter un ordinateur ou une tablette qu'une télévision) ;
- Le pouvoir attractif de l'image télévisuelle.

1.2. Approche conceptuelle

Ainsi, l'objectif de cette étude consiste à mettre l'accent sur le lien potentiel entre le temps d'exposition télévisuelle des enfants de 7 à 12 ans et leur rendement scolaire à Niamey. A ce titre, la présente recherche s'articule autour de l'hypothèse principale qui suggère que le temps d'exposition télévisuelle impacte la performance scolaire des élèves de 7 à 12 ans à Niamey.

Ceci dit, le concept de rendement scolaire désigne, dans cette perspective, l'évaluation des connaissances acquises dans le cadre scolaire (Best, 1997). Autrement dit, le rendement scolaire sert à mesurer les capacités de l'élève partant de l'évaluation ce qu'il est censé avoir appris au cours du processus formatif. Autrement dit, le rendement scolaire d'un enfant est, en principe, le reflet de la performance intellectuelle dont il est capable après avoir été soumis à un apprentissage approprié. De plus, le rendement scolaire (positif ou négatif) est, généralement, évalué à partir des résultats obtenus par les élèves en fin d'année au prix des efforts effectués en classe (Brest, op. cit). Ainsi, on considère, globalement, qu'il s'agit d'échec scolaire lorsque le rendement scolaire est négatif ; ce qui conduit, en principe au redoublement ou à l'exclusion de l'élève. A l'inverse, il y aurait réussite scolaire dans la mesure où la performance est positive ; cela s'exprimant en termes de passage en classe supérieure. En général, l'élève qui est en situation de réussite scolaire est celui qui est reconnu comme étant en conformité par rapport aux attentes et normes du système scolaire. En termes clairs, il s'agit de celui qui a la moyenne dans une matière et/ou la moyenne générale. En somme, on peut retenir la réussite ou l'échec scolaire comme deux notions bipolaires permettant,

respectivement, de consacrer les aptitudes intellectuelles de l'élève et de sanctionner, le cas échéant, son rendement scolaire (Best, op. cit.).

Quant aux concepts de « temps d'exposition télévisuelle », ils correspondent à la durée plus ou moins définie pendant laquelle l'on regarde des émissions télévisées ; sachant que ce temps, d'après ce qu'en dit Lurçat (1998), recouvre des différences importantes entre les petits, les moyens et les gros consommateurs de la télévision selon que cette exposition est faible, modérée ou intense. Dans le même sens, Corset (op. cit.) a reparté les téléspectateurs en « petits consommateurs » (30% = 23 minutes par jour, en moyenne), en « consommateurs moyens » (40% = 1 heure 30 minutes par jour, en moyenne) et en « gros consommateurs » (30% = 4 heures 25 minutes par jour, en moyenne). Partant de ces observations, la présente étude envisage le temps d'exposition télévisuelle comme étant la durée plus ou moins grande au cours de laquelle un enfant est soumis à l'influence de la télévision. Sachant que cette durée peut s'apprécier en unités de périodes qui peuvent être journalières (2 heures par jour, par exemple), hebdomadaires (3 jours par semaine, par exemple), etc., c'est le temps d'exposition quotidiennement estimé qui a été retenu dans cette recherche.

2. Considérations méthodologiques

2.1. Caractéristiques de l'échantillon

Agés de 7 à 12 ans, la population concernée par la présente étude est constituée d'élèves scolarisés à Niamey du cours préparatoire-première année (C1) au cours moyen-deuxième année (CM2) en passant les enfants des classes intermédiaires.

S'agissant du choix de l'échantillon, nous avons utilisé deux techniques ; la première étant la technique d'échantillonnage par quotas. A ce titre, nous avons sélectionné puis interrogé un nombre restreint de participants ayant les mêmes caractéristiques que la population mère ; de telle manière que les conclusions de cette recherche soient extensibles. Les principales caractéristiques sociodémographiques retenues dans la présente étude concernent le sexe, l'âge, le niveau d'études, l'origine sociale des élèves, ainsi que la catégorie socio-professionnelle des parents. En amont de l'échantillonnage par quotas, nous avons utilisé aussi la technique du choix raisonné dans le but de repérer les établissements scolaires accueillant des enfants dont le profil

sociodémographique correspond, effectivement, à celui des participants ciblés dans le cadre de cette recherche (Berthier, 2012). Elle a, également, consisté à choisir les écoles suivant leur ancienneté, leur proximité géographique et leur appartenance aux inspections concernées par l'étude.

Ainsi, l'échantillon étudié est constitué d'élèves fréquentant les établissements scolaires répertoriés au sein des inspections d'enseignement primaire Niamey I, II et V. Ensuite, en prenant 1/1000 du total des élèves de trois inspections (soit 54.925, au moment de cette enquête), nous avons obtenu un effectif d'environ 60 élèves âgés de 7 à 12 ans avec une moyenne de 9,2 ans (dont 31 filles et 29 garçons).

2.2. Présentation des variables et des outils de collecte des données

Dans le cadre de cette étude, la variable indépendante (V.I.) est l'exposition télévisuelle avec trois modalités : petite (< 1 heure), moyenne (entre 1 à 4h) et grande (4h et plus).

Quant à la variable dépendante (V.D.), elle est représentée par le rendement scolaire dont les modalités sont les suivantes : Faible (de 0 à 4,99 de moyenne sur 10), Moyen (de 5 à 6,99 de moyenne sur 10) et Bon (de 7 à 10 sur 10).

Pour la collecte des données, trois instruments ont été employés : l'observation directe, le questionnaire structuré et l'entretien semi-directif (Berthier, op. cit. ; Blanchet, 2015).

En effet, lors de la pré-enquête, nous avons observé directement des élèves des circonscriptions pédagogiques susmentionnées ; ce qui nous a permis d'évaluer le temps passé devant les postes de télévision, de repérer les émissions qui les passionnent et d'identifier d'autres activités qui les occupent.

Le questionnaire structuré, dont les données ont été exploitées quantitativement, est, quant à lui, basé sur des questions élaborées par écrit et adressées ensuite aux élèves, à leurs parents ou tuteurs et à leurs enseignants. Son objet se rapporte, essentiellement, au temps d'exposition télévisuelle et au rendement scolaire des élèves en vue de recueillir des témoignages susceptibles d'éclairer la problématique de cette recherche.

Enfin, un guide d'entretien semi-directif a servi de dispositif de recueil des données qualitatives auprès des conseillers pédagogiques et des directeurs d'écoles dans le but de recueillir leurs avis concernant l'impact

du temps d'exposition aux écrans de télévision sur les performances scolaires des élèves. Ainsi, malgré la non-directivité des entretiens, ils sont, tout de même, particulièrement articulés autour de la problématique du lien entre l'exposition télévisuelle et le rendement scolaire de l'enfant.

2.3. Techniques de traitement des données

Concernant le traitement et l'analyse des données quantitatives, nous avons utilisé les statistiques pour le décompte numérique de l'ensemble de nos données ; ce qui a permis d'établir des tableaux de fréquences qui ont, par la suite, déboucher sur des commentaires liés au statut des hypothèses de travail de cette étude.

Pour ce qui est du traitement et analyse des données qualitatives, nous avons eu recours à l'analyse thématique de contenu (Bardin, 2013). Pour ce faire, nous avons procédé à la réorganisation des idées selon la convergence des sens qui mettait l'accent sur les aspects fondamentaux du questionnement ayant suscité la présente recherche.

3. Présentation et analyse des résultats

La présentation des résultats bruts de l'analyse quantitative s'appuie sur les tableaux de fréquence qui ont été élaborés à partir des différentes réponses données par les participants. Ainsi, les calculs qui ont été effectués tiennent compte du temps d'exposition télévisuelle des élèves, de leur sexe, de leur âge et de leur niveau d'études.

Quant à l'analyse qualitative, elle s'est efforcée de restituer, autant que possible, les propos des élèves, de leurs parents et des instituteurs.

3.1. Pratiques familiales relatives à l'exposition télévisuelle

Tableau 1 : *Styles parentaux d'éducation et exposition télévisuelle des enfants*

Style éducatif parental Exposition télévisuelle	Autoritaire	Souple	Permissif	Total	Pourcentage
Grande	4	10	3	17	28.33
Moyenne	1	12	00	13	21.67
Petite	7	21	2	30	50
Total	12	43	5	60	100

Source : Données d'enquête de terrain

La moitié (50%) des élèves sont des petits consommateurs. Ensuite viennent les gros consommateurs (28,33%) et enfin les consommateurs moyens (21,67%). Globalement, dans le style autoritaire, il y a un nombre plus important d'élèves qui sont des petits consommateurs (7/12) contre 4/12 qui sont de gros consommateurs. Ceci ne doit pas masquer le fait que, de façon dominante, dans le style souple, on trouve toutes les catégories de consommateurs. En gros, on note beaucoup plus de petits et de moyens consommateurs que de gros consommateurs dans le milieu familial où les pratiques sont souples et autoritaires ; tandis que dans le milieu permissif, il y a 60% de gros consommateurs, 40% de petits Consommateur et aucun consommateur moyen. On peut probablement déduire de ces constats que les enfants baignant dans un contexte permissif n'ont quasiment aucune restriction et regardent la télévision à leur guise.

Tableau 2 : *Techniques du contrôle parental d'exposition des enfants à la télévision*

Moyen de contrôle	Eteindre à une heure fixée	Faire des soirées sans télévision	Choisir des émissions à regarder en famille	Sans réponse	TOTAL
Effectif des parents	18	14	26	2	60
Pourcentage	30 %	23,33 %	43,33 %	3,33 %	100 %

Source : Données d'enquête de terrain

Les parents concernés par cette étude affirment pour 43,33% choisir des émissions à regarder en famille et, d'ailleurs, 23,33% choisissent de faire des soirées sans télévision. Ceci indique une part importante des parents qui privilégient le recours à des pratiques souples (66,67%). En effet choisir ensemble des émissions à regarder ensemble nécessite une interaction avec les enfants et pas seulement une interdiction unilatérale.

3.2. Rendement scolaire des enfants en lien avec l'exposition télévisuelle

Tableau 3 : Exposition télévisuelle et rendement scolaire

Rendement scolaire \ Exposition télévisuelle	Faible		Moyen		Bon		Total	Pourcentage
Grande	5		3		9		17	28,33 %
Moyenne	2		2		9		13	21,67 %
Petite	5		9		16		30	50 %
Total	12	20 %	14	23,33 %	34	56,67 %	60	100 %

Source : Données d'enquête de terrain

Le tableau ci-dessus permet de constater que la moitié des élèves sont de petits consommateurs de télévision. Dans tous les cas, la plupart des enfants ont de bons résultats ; ce, nonobstant la durée de leur exposition télévisuelle (soit 56,67% des participants à l'étude). Néanmoins, parmi les élèves ayant capitalisé un rendement faible, on note 29% de gros consommateurs de télévision contre 15% qui en consomme moyennement.

4. Discussion des résultats

Dans l'ensemble, les résultats de la présente recherche suggèrent que les styles éducatifs des parents influence l'exposition télévisuelle des enfants qui, par ricochet, impacte le rendement scolaire des élèves de l'enseignement primaire à Niamey. En effet, comme le relevait Tisseron (2004), l'enfant qui prend l'habitude de regarder la télévision, risque de vouloir la regarder toujours plus ; ce qui réduit de moins en moins son temps de jeux et de lecture, ce qui peut hypothéquer son rendement scolaire. Pour limiter les effets négatifs de la télévision, les parents, chacun à sa manière, règlementent le temps d'exposition. Des parents pensent qu'il faut une entente parent-enfants pour choisir l'heure de l'extinction de la télévision tandis que d'autres préfèrent laisser l'enfant regarder à sa guise.

L'un dans l'autre, les effets de la télévision sur le développement cognitif et physique de l'enfant et de l'adolescent restent encore, aujourd'hui, largement débattus (Borst, 2019 : 43). L'une des difficultés majeures des études conduites à propos de cette problématique consiste, notamment, à isoler la seule variable « exposition télévisuelle ». Des corrélations/associations sont fréquemment observées, mais il demeure souvent impossible de pouvoir établir un lien de causalité en raison de la multitude des variables pouvant être mises en cause, telles que les comportements liés à un mode de vie sédentaire, de mauvaises habitudes alimentaires, ainsi qu'un large spectre de facteurs psychologiques, sociaux, culturels et économiques. De plus, même s'il est possible d'isoler les variables de façon à s'assurer que l'effet mesuré y est réellement lié, il demeure particulièrement difficile d'établir dans quel sens les variables agissent les unes sur les autres. Par exemple, concernant les performances scolaires, et comme le soulignent Guez et Ramus (2019 : 14) au sujet de l'étude conduite par Walsh et al. (2018) :

« S'il est possible que le temps passé devant les écrans ait effectivement un effet négatif sur les performances cognitives, il est également possible que les enfants ayant de moins bonnes capacités cognitives soient plus attirés par les écrans que les autres [...] ».

En outre, au-delà des difficultés à isoler la variable « consommation télévisuelle » et à établir le lien de causalité qu'elle entretient avec le « rendement scolaire », les analyses statistiques s'avèrent pour l'heure incapables d'exclure l'influence d'une variable tierce (comme l'anxiété ou la perturbation du rythme veille/sommeil, par exemple) sur la performance des élèves. En effet, bien que Madigan et al. (2019) aient effectivement pu établir un lien de causalité entre une augmentation de l'exposition aux écrans et une baisse des performances cognitives en utilisant un modèle d'analyse statistique plus performant (*cross-lagged*) pour isoler des phénomènes, Guez & Ramus (op. cit.) estiment qu'ils n'ont malgré tout pas réussi à exclure que d'autres facteurs contextuels (tels que des prédispositions génétiques, par exemple) n'étaient pas à l'origine tant d'une baisse du rendement des élèves que de l'augmentation du temps d'exposition télévisuelle.

Par ailleurs, la plupart des études consultées dans le cadre de cette recherche indiquent que des investigations plus approfondies s'avèrent essentielles pour établir clairement les types d'exposition télévisuelle qui

sont réellement problématiques et délétères (Tisseron, Missonnier et Stora, 2006 ; Borst, op. cit. ; Madigan et al., op. cit. ; Paulus et al., 2019). Ainsi, les recherches futures devraient désagréger l'effet de la qualité du contenu des programmes de télévision destinés aux très jeunes (Tisseron, 2008 ; 2015) ; la diffusion de ceux mettant, nécessairement, en avant leur impact sur le développement des enfants (Madigan et al., op. cit. : 248 ; Madigan et al., 2020). Dès lors, et comme le soulignent Guez et Ramus (op. cit.), l'exposition télévisuelle pourrait tout autant avoir des effets délétères qu'un potentiel positif pour améliorer les capacités cognitives, notamment pour les élèves souffrant de troubles des apprentissages.

Or, Karsenti (2019) relève que très peu de recherches portent sur une évaluation globale des effets de l'exposition aux écrans, se focalisant plus fréquemment sur les moins-values. Il est révélateur, selon cet auteur, que, depuis 2005, seulement 2,9 % des études ont inclus les effets positifs de l'utilisation d'un écran. En d'autres termes, 97,1 % des études ne présentent que les impacts négatifs. Pourquoi ce refus presque total d'examiner les impacts positifs ? D'autant plus que de nombreuses études ont démontré comment la technologie peut aider les élèves à apprendre (Karsenti, op. cit. : 148).

Dans tous les cas, et plus généralement en vue d'une intégration des supports et usages numériques en contexte scolaire (Fievez, 2017), il apparaît essentiel de conduire des recherches (ou de faire état de celles existantes) afin d'en définir les usages bénéfiques et d'identifier ce qui peut être considéré comme des mésusages. Fondamentalement, la caractérisation des usages du numérique permettrait, également, d'apporter un éclairage fondé sur les compétences à soutenir selon les domaines disciplinaires scolaires (Chailley, op. cit.).

Globalement, c'est dire qu'en raison de la complexité et de l'actualité du questionnement relatif au lien entre l'exposition télévisuelle et le rendement scolaire des enfants, la restriction au seul contexte de la capitale du Niger ainsi que la non prise en compte d'autres variables importantes comme le nombre de chaînes disponibles pour les téléspectateurs, l'observation directe des consommateurs-élèves pour discriminer les catégories de consommateurs et leurs besoin constituent, entre autres, les faiblesses de cette étude. Elles sont en même temps, les éléments sur lesquels des perspectives ultérieures de recherches peuvent se fonder.

Conclusion

Comme souligné plus haut, la mise en œuvre concrète de cette étude a été possible grâce à l'utilisation de deux outils de collecte des données. Il s'agit, essentiellement, du questionnaire structuré et du guide d'entretien semi-directif ; dispositifs qui nous ont permis d'obtenir des données qui ont été, par la suite, analysées aussi bien quantitativement que qualitativement. Ainsi, la télévision est apparue comme un objet de notre quotidien et rares sont, aujourd'hui, les personnes qui sont capables de passer une journée sans ouvrir leur téléviseur. Elle est même devenue plus qu'un médium d'information, un objet de prestige qui trône fièrement dans les salons et les séjours. Dans beaucoup de familles, la télévision est le seul loisir ; en particulier pour des femmes au foyer ou des enfants non encore scolarisés. Impliquant plusieurs dimensions de la santé humaine (cognitive, physique, émotionnelle et sociale), l'étude holistique des impacts potentiels de l'exposition aux écrans nécessiterait peut-être la constitution d'un panel d'experts interdisciplinaires. Dans cette perspective, l'étude de ses effets sur le psychisme des enfants représentera la part contributive de la psychologie ; s'agissant, de toute façon, d'un questionnement qui interpelle vivement tous ceux qui se préoccupent du devenir des plus petits.

Références bibliographiques

Adelantado-Renau Mirea, Moliner-Urdiales Diego, Caverro-Redondo Iván et al. (2019), « Association between screen- media use and academic performance among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis », *JAMA Pediatrics*, 173(11), p. 1058-106

Aubret Françoise (1979), *Pratiques éducatives familiales, milieu social et niveau intellectuel et scolaire d'enfant du cours préparatoire*, Thèse de Doctorat, Université R. Descartes.

Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre et Tisseron Serge (2013), *L'enfant et les écrans : un avis de l'Académie des sciences*, Paris, Le Pommier.

Bardin Laurence (2013), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

Berthier Nicole (2012), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Armand Colin.

Blanchet Alain (2015), *Dire et faire dire : l'entretien*, Paris, Armand Colin.

- Borst Grégoire** (2019), « Écrans et développement de l'enfant et de l'adolescent », *Futuribles*, 433(6), p. 41-49.
- Best Francine** (1997), *L'ébec scolaire*, Paris, PUF.
- Chailley Maguy** (1986), *Le petit écran et l'école*, Paris, Armand Colin.
- Corset Pierre** (1996), *Les pratiques télévisuelles des foyers : études statistiques*, Document INSEP, n°24.
- Courbet Didier et Fourquet Marie-Pierre** (2003), *La télévision et ses influences*, Bruxelles, INA/Médias Recherches.
- Courbet Didier et Fourquet-Courbet Marie-Pierre** (2019), « Usages des écrans, surpoids et obésité », *Obésité*, 14, p. 131-138.
- Chombard de Lauwe Marie-José et Bellan Claude** (1979), *Les enfants de l'image*, Paris, Payot.
- Domingues-Montanari Sophie** (2017), « Clinical and psychological effects of excessive screen time on children ». *Journal Of Pediatrics and Child Health*, 53(4), p. 333-338.
- Dubreu-Béclin Adeline** (2018), « Exposition aux écrans et croissance psychique », *L'évolution psychiatrique*, 83(3), p. 399-414.
- Duflo Sabine** (2018), *Quand les écrans deviennent neurotoxiques : protégeons le cerveau de nos enfants !* Vervier, Marabout.
- Fievez Aurélien** (2017), *L'intégration des TIC en contexte éducatif : modèles, réalités [...]*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Freund Noémie** (2018), « Ecrans et développement langagier de l'enfant, quels constats, quelles réponses ? » In, M.
- Bonnefoy, B. Caucat, C. Garrigues et P. Suesser** (dir.), *Santé et épanouissement de l'enfant : dans quel environnement ?* Toulouse, Erès, p. 201-207.
- Guez Ava et Ramus Franck** (2019), « Les écrans ont-ils un effet causal sur le développement cognitif des enfants ? », *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 4, p. 14-21.
- Hale Lauren et Guan Stanford** (2015), « Screen time and sleep among school-aged children and adolescents : A systematic literature review », *Sleep Medicine Reviews*, 21, p. 50-58.
- Harlé Bruno et Desmurget Michel** (2012), « Effets de l'exposition chronique aux écrans sur le développement cognitif de l'enfant », *Archives de pédiatrie*, 19(7), p. 772-776.

- Karsenti Thierry** (2019), « Screen use and its impact on teenagers : ongoing education and open-minded vigilance », *Formation et profession*, 27(3), p. 146-152.
- Lazar Judith** (1985), *Ecole, communication et télévision*, Paris, PUF.
- Lurçat Liliane** (1998), *Le temps prisonnier, des enfances volées par la télévision*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Madigan Sheri, Browne Dillon, Racine Nicole, Mori Camille et Tough Suzanne** (2019), « Association between screen time and children's performance on a developmental screening test », *JAMA Pediatrics*, 173(3), p. 244-250.
- Madigan Sheri, McArthur Brae A., Anhorn Ciana, Eirich Rachel et Christakis Dimitri A.** (2020), « Associations between screen use and child language skills : A systematic review and meta-analysis », *JAMA Pediatrics*, 174(7), p. 665-675.
- Mariet François** (1989), *Laisser-les regarder la télé*, Paris, Calmann-Lévy.
- McLuhan Marshall** (1964) ; *Pour comprendre les médias*, Paris, Seuil.
- Paulus Martin P., Squeglia Lindsay M., Bagot K., Jacobus Joanna,
- Kuplicki Rayus, Breslin Florence J. et al.** (2019), « Screen media activity and brain structure in youth : evidence for diverse structural correlation networks from the ABCD study », *NeuroImage*, 185, p. 140-153.
- Piaget Jean** (1956), *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, PUF.
- Pierre Evelyne, Chaguiboff Jean et Chapelain Brigitte** (1982), *Les nouveaux téléspectateurs de 9 à 18 ans*, Paris, La Documentation Française.
- Tapé Goze** (1987), *Milieu africain et développement cognitif : une étude du raisonnement explicatif chez l'adolescent ivoirien*, Thèse de Doctorat, Université de Caen.
- Tisseron Serge** (2004), « L'enfant au risque des médias », *Enfance et psychologie*, 1/n°26, p. 15-22.
- Tisseron Serge** (2008), *Manuel à l'usage des parents dont les enfants regardent trop la télévision*, Paris, Bayard.
- Tisseron Serge** (2015), *Manuel à l'usage des accros aux écrans ou comment garder à la fois mon ordi et mes parents*, Paris, Nathan.
- Tisseron Serge, Missonnier Sylvain et Stora Michael** (2006). *L'enfant au risque du virtuel*, Paris, Dunod.
- Tubiana Maurice** (1977), *Le refus du réel*, Paris, Laffont.
- Wallon Henri** (1942), *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion.