



**HAL**  
open science

# L'influence de la télévision sur les comportements en lecture des élèves

Aurélie Carneaux

► **To cite this version:**

Aurélie Carneaux. L'influence de la télévision sur les comportements en lecture des élèves. Education. 2012. dumas-00765173

**HAL Id: dumas-00765173**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00765173v1>**

Submitted on 14 Dec 2012

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

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



# UNIVERSITÉ D'ORLÉANS ET DE TOURS

## *IUFM Centre Val de Loire*

**MEMOIRE de recherche** présenté par :  
**Aurélié CARNEAUX**

soutenu le : **25 juin 2011**

pour obtenir le diplôme du :  
**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,  
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Psychologie

## **L'influence de la télévision sur les comportements en lecture des élèves**

**Mémoire dirigé par :**

**Christine MAINTIER** Maître de conférences en Psychologie, IUFM CVL, Université d'Orléans.

---

**JURY :**

**Christine MAINTIER**, Maître de conférences en Psychologie, IUFM CVL, Université d'Orléans.

**Sandra JHEAN-LAROSE**, Professeur des universités, IUFM CVL, Université d'Orléans. Présidente du jury

## **Remerciements**

Je tenais à témoigner ma reconnaissance à toutes les personnes sans lesquelles la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible.

Mes premiers remerciements sont adressés à Mme Christine Maintier, directrice de ce mémoire, qui m'a apporté tous les conseils et la rigueur nécessaires pour guider ma réflexion et qui, au cours de ce master, nous a fait partager sa passion pour la recherche.

J'exprime, également, toute ma gratitude aux enseignants et aux élèves, partenaires de ce travail, ainsi qu'aux directeurs d'écoles qui m'ont accueillie avec bienveillance.

Je souhaite enfin remercier famille et amis et plus particulièrement : Aurélie Delaunay pour son soutien et son esprit d'équipe, Marie Jafari qui m'a toujours encouragée et Lucas Jafari pour être là, tout simplement.

# Sommaire

1. Introduction .....	5
2. Lecture et télévision : concurrents ou alliés .....	8
2.1. Lecture et télévision, deux médias à définir .....	8
2.2. Deux médias qui ne se substituent pas .....	12
2.3. Quels dangers à privilégier la télévision .....	17
3. Méthodologie.....	19
3.1. Choix de la population.....	19
3.2. Échantillon .....	19
3.3. Les outils .....	20
3.3.1. Le questionnaire.....	20
3.3.2. Les tests de lecture.....	23
3.4. Procédure pour l'entrée des données.....	25
3.4.1. Le questionnaire.....	25
3.4.2. Les tests de lecture.....	26
4. Résultats.....	27
4.1. Analyse Descriptive.....	27
4.1.1. Le questionnaire.....	27
4.1.2. Les tests de lecture.....	36
5. Analyse interprétative.....	37
5.1. Première hypothèse : un temps important devant la télévision en laisse peu à la lecture.....	37
5.2. Deuxième hypothèse : un temps important passé devant la télévision ne permet pas de développer les compétences nécessaires à la lecture.....	41
5.2.1. La vitesse de lecture.....	41

5.2.2. Compréhension en lecture.....	41
5.3. Troisième hypothèse : privilégier les séries animées ne permet pas de développer une bonne compréhension de la lecture ni des compétences d’anticipation en lecture....	42
5.3.1. Compréhension .....	42
5.3.2. Anticipation .....	44
6. Conclusion.....	46
Bibliographie .....	48
Table des illustrations .....	50
Annexes .....	51

# 1. Introduction

La télévision, depuis sa démocratisation dans les années 1970-1980, est l'objet de nombreuses recherches surtout concernant son impact sur le développement de l'enfant. Elle est alors, le plus souvent, l'objet de tous les blâmes comme j'ai pu le constater au cours de mes lectures. Ainsi, les recherches menées en 2005 par Dimitri Christakis et Fred Zimmerman l'affirment : « *L'exposition de jeunes enfants devant la télévision réduit le développement de leurs capacités intellectuelles* ». Cependant, il semblerait qu'en dépit de la démocratisation d'internet et de l'enthousiasme pour les jeux-vidéos, le succès de la télévision ne s'atténue pas. C'est ce qu'annonçait Médiamétrie<sup>1</sup> en 2010 avec « *un niveau d'audience jamais atteint auparavant* ». Le site statuait alors qu'un français regardait en moyenne la télévision 3h32 par jour. En 2011, un nouveau rapport affiche une augmentation : 3h42 pour les enfants de quatre à quinze ans. L'association Ic@re<sup>2</sup>, spécialisée dans l'éducation aux médias et par les médias, en rassemblant des données sur la télévision chez les enfants, ajoute qu'un écolier de primaire passe en moyenne 956 heures par an devant la télévision contre 864 heures en classe (en 2003, les chiffres étaient 900 heures en classe contre 550 heures devant la télévision selon les mêmes sources et étaient déjà évalués comme inquiétants). De plus, il est envisageable que certains parents d'élèves fassent, eux aussi, le choix de la télévision, puisque l'INSEE en 2005 (données non réactualisées) avait rapporté qu'en France, près de 42% de la population entre vingt cinq et trente neuf ans passait en moyenne entre deux et quatre heures par jour devant la télévision<sup>3</sup> là où 41% de cette même population avouait ne lire aucun livre dans une année<sup>4</sup>. La télévision est donc un loisir qui prend du temps. Elle prend également de la place comme le fait remarquer Michel Desmurget dans son livre *TV lobotomie* en insistant sur la position centrale que le poste occupe dans les foyers : « *le salon étant pensé pour faciliter l'accès au poste* ». D'autre part, ses enquêtes auprès de l'institut Nationale de la santé et de la Recherche Médicale (INSERM, 2005) ont révélé que 47% d'adultes possédaient la télévision dans leur chambre, mais également 41% des 13-14 ans et même 25% des

---

<sup>1</sup> Leader des études média créée en 1985 : [www.mediatrie.fr](http://www.mediatrie.fr)

<sup>2</sup> Association loi de 1901 fondée en 2010 : [www.asso-icare.fr](http://www.asso-icare.fr)

<sup>3</sup> Institut national de la statistique et des études économiques ; Lecture d'un livre selon l'âge et le sexe

<sup>4</sup> Institut national de la statistique et des études économiques ; regarder la télévision selon l'âge

6-8 ans (Desmurget, TV Lobotomie, 2011, p.40). À partir de toutes ces remarques sur la télévision et les pratiques qui l'accompagnent, se pose la question de son impact sur les capacités intellectuelles et sur les savoirs fondamentaux qui permettent la réussite scolaire. Parmi ces savoirs, s'il en est un incontournable, c'est bien celui qui concerne les compétences en lecture. Lorsque j'étais accompagnatrice scolaire entre 2010 et 2011, j'ai pu constater que le niveau de lecture de certains élèves de CM2 était comparable à celui d'élèves de CE1, et j'ai rapidement émis l'hypothèse que ces enfants n'avaient pas une bonne lecture parce qu'ils regardaient trop la télévision. Il s'agit bien là de la question qui me préoccupe et qui m'a poussée à approfondir mes recherches : La télévision est-elle effectivement un frein à la lecture ? On peut s'imaginer que des enfants qui regardent beaucoup la télévision n'ont pas le temps de lire. Moins ils lisent et moins ils sont à l'aise avec l'acte de lire. Moins ils sont à l'aise dans l'acte de lire et plus ils se réfugient dans la télévision. Cette représentation du processus est plutôt simple, logique, mais a le défaut de ne pas s'embarasser d'outils et de méthodes compliqués. Toutefois, si tant de recherches existent, il semble alors envisageable que le sujet soit plus complexe. La lecture est une mission prioritaire de l'école primaire et l'enseignant doit permettre à l'élève de cycle 3 de devenir un lecteur expert et autonome. Il me paraît donc important de savoir si, en tant que future enseignante, je dois faire face à la télévision comme à un obstacle qui viendrait faire barrage à ces objectifs d'apprentissage ou si au contraire cette représentation négative de la télévision n'est pas fondée .

Mais qu'est-ce que lire ? En quoi le livre est-il si différent de la télévision ? Ces deux pratiques ne peuvent-elles pas procurer les mêmes plaisirs et des connaissances qui, somme toute, seraient complémentaires. Par ailleurs, la télévision ne peut-elle pas donner envie de lire et devenir une alliée précieuse ? Dans une société où l'image et le son prévalent, ne peut-on pas imaginer que les livres pourront, un jour, être remplacés par la télévision ou lus à la télévision (comme il en est déjà question sur une chaîne de la TNT) ? Je tente de répondre à ces questions dans le cadre théorique de ce mémoire.

Au même titre qu'il existe différentes lectures et différents supports, il existe également différentes manières de regarder la télévision et différents programmes. L'enjeu est de comprendre, à partir des définitions données pour les deux activités, quelle télévision peut être une menace, et pour quelle lecture ? Au vu des

nombreuses questions qui guident ma réflexion, ce mémoire s'efforcera de présenter dans un premier temps une synthèse des connaissances actuelles sur ce que sont respectivement la lecture et la télévision ainsi que leurs éventuelles relations. Cette revue de lecture me permettra de poser de manière plus précise la problématique et les hypothèses qui serviront de fils conducteurs à la méthodologie présentée ensuite. Dans la dernière partie de mon travail, seront présentés les résultats de cette recherche et ses conclusions.



## 2. Lecture et télévision : concurrents ou alliés

### 2.1. Lecture et télévision, deux médias à définir

La définition des deux médias et leur intérêt dans notre société peut paraître une chose simple à expliquer. Tous deux offrent des histoires, divulguent des informations et sont la source potentielle d'une acquisition de connaissances. Cette similitude de prime abord peut être trompeuse. Dès lors, il m'a fallu faire un certain nombre de recherches pour tenter de les définir plus précisément.

Trois mots puisés dans *La manière d'être lecteur* de Jean Foucambert (1976 et réédition en 1996) permettraient de définir la lecture : « projet », « création » et « anticipation ». Ces mots que l'on pourrait qualifier de mots-clefs sont pourtant éloignés d'une définition spontanée que l'on ferait de la lecture. Il est donc utile de justifier ce choix.

Par projet, J. Foucambert (1976) sous-entend que la lecture est liée à un objectif. L'auteur insiste fortement sur cette caractéristique de la lecture. Lire, c'est avant toute chose, rechercher une information. Peu importe le type de lecture (de la lecture des horaires du train à la lecture d'un roman) et peu importe ce que l'on recherche, « lire c'est avoir choisi de chercher quelque chose » (p.66). D'ailleurs, cette remarque peut être illustrée par les entretiens qu'ont menés Roger Establet et Georges Felouzis<sup>5</sup> en 1992 : certaines personnes voient dans la lecture un accès certain à la connaissance et recherchent à accroître leurs savoirs sur un thème particulier : Pour d'autres, la lecture prend un aspect pratique (rapport avec le travail ou informations sur l'actualité) ; certains encore y voient un moyen de s'évader, de rêver. Il est bien ici question de recherche : recherche d'une information ou encore d'un état. Dans tous les cas, lire consiste à s'investir entièrement dans cette activité. La lecture est, de ce fait, indissociable de la personnalité de l'individu et de ses expériences personnelles. Foucambert ajoute que cet investissement dans l'acte de lire n'est pas un luxe qui serait réservé aux lecteurs experts ; c'est la lecture elle-même.

Il amène J. Foucambert à évoquer la création dans sa définition de la lecture. Il s'appuie alors sur la théorie de la perception : « la perception n'est pas une réception passive mais une création » (p.65). La lecture est perception puisqu'elle est définie à

---

<sup>5</sup> In *livre et télévision : concurrence ou interaction ?* pp.86-106

la fois par les informations antérieures prélevées, la personnalité du sujet qui lit et ses attentes. La lecture est indissociable de sa compréhension et puisque comprendre, signifie d'abord « prendre avec », cela implique que le lecteur ne se contente pas de recueillir des informations quand il lit, il les confronte, au contraire, à ce qu'il connaît déjà, ce qui est stocké dans sa mémoire, Pour compléter cette affirmation, nous pouvons nous rappeler les mots d'Umberto Eco en 1979 dans *Lector in Fabula* (p.66)

Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir...D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens émis par le destinataire...Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique ou esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative.

Le texte est donc dépendant du lecteur et ce dernier, tel un capitaine de navire, est maître de son texte et de son fonctionnement. C'est au lecteur de lui conférer une direction, un sens.

Enfin, la lecture est anticipation car on anticipe sur des mots. L'action de lire sert à vérifier « l'exactitude d'une anticipation » (Foucambert, 1976, p.68). Cette pensée rejoint celle de Marc Soriano (1989) qui qualifie le regard balayant le texte comme une « attention active, c'est-à-dire une attente et une tension qui anticipent sur ce qui va suivre ». En d'autres termes, le mouvement de l'œil agit par aller-retour. Il est, dans un même mouvement, concentré sur le sens du mot lu et sur le code du mot à venir. Cette anticipation a également lieu dans le contenu tout entier de ce qu'on lit. Elle est, alors, associée à *l'horizon d'attente* que Hans-Robert Jauss (1978) définit entre autre comme « l'expérience préalable que le public a du genre dont [l'œuvre] relève » (p.54). Afin de donner un exemple de cette dernière notion, on peut, ici encore, se référer à l'ouvrage de Roger Establet et Georges Felouzis (1992) dans lequel sont reportés les résultats des travaux de Fabienne Soldini<sup>6</sup> (*in Lecture et télévision : concurrence ou interaction*, 1992 p.163). La sociologue a montré différentes postures de lecteurs appréhendant un roman d'Agatha Christie selon qu'ils étaient ou non familiarisés avec le genre policier. C'est ainsi qu'un lecteur novice ne se fiera qu'à ses premières impressions pour discerner le coupable des autres personnages tandis qu'un lecteur plus averti ramènera le cas particulier de l'intrigue aux règles générales régissant le genre et dénouera plus facilement les embûches semées volontairement par l'auteur.

---

<sup>6</sup> Fabienne Soldini, chargée de recherche au CNRS au laboratoire méditerranéen de sociologie de la MMSH (maison méditerranéenne des sciences de l'homme), spécialiste de la sociologie de la lecture, de la littérature et de la connaissance et de l'imaginaire social.

La lecture relève donc d'une intention. Les liens que l'on tisse entre les mots sont dépendants de notre vécu, mais aussi de nos attentes. Ce sont précisément tous ces éléments qui nous amènent à comprendre un texte. Il est nécessaire d'ajouter que l'anticipation implique une prise de risque. Alain Bentolila (1994) l'explique dans *La lecture : apprentissage, évaluation et perfectionnement* : « lire c'est assumer le risque inhérent à tout processus de recherche : celui de la mise en question de sa problématique, celui aussi parfois d'un échec total ou partiel. » (p.264)

Si lire et regarder la télévision relevaient des mêmes actions, on pourrait s'attendre à une même définition des deux médias. Cependant Louis Porcher, sociologue et écrivain français, proposait, dès 1994, une définition de la télévision quelque peu éloignée de celle de la lecture. Bien que le petit écran se soit modernisé et que les foyers soient de plus en plus équipés, cette définition reste toujours valable.

De la manière la plus flagrante, la télévision et la lecture se distinguent par l'actant, c'est-à-dire par celui qui agit. La définition de la lecture montre bien que l'individu lecteur est celui qui agit, qui décide ; il a le « pouvoir de lire »<sup>7</sup>. En revanche, on associe souvent la télévision à la passivité. Plusieurs entretiens retranscrits dans *Livre et télévision : concurrence ou interaction* (1992), mais aussi dans *Parle petit, la télé t'écoute !* de Françoise Soury-Ligier (2002), prouvent que les téléspectateurs eux-mêmes constatent cette passivité : « On est...passif devant la télévision » ; « la télé, c'est facile » ont témoigné un homme de vingt-huit ans et une femme de trente ans interrogés par R. Establet et G. Felouzis en 1994 (p.66). Des adolescents ont déclaré que lorsqu'ils regardaient un épisode de *Beverly Hills*, ils étaient dans l'attente du prochain épisode, et qu'à ce titre ils étaient « passifs » (Françoise Soury-Ligier, 2002, p.41). Si le téléspectateur agit en allumant son poste de télévision, par la suite il n'est plus dans l'action mais dans la captation à un double titre : d'une part il capte les images mais de l'autre il est capté, au sens de fasciné ou de capturé, par cet objet infiniment séduisant. Louis Porcher (1994) l'explique dans son livre *Télévision, culture, éducation*, qui débute par un chapitre intitulé : « La puissance omniprésente ». Cette puissance de la télévision tient en son pouvoir de séduction. Toutes les propriétés de la télévision ont été conçues dans l'objectif de charmer le spectateur. En 2011, les propos de Michel Desmurget appuient cette

---

<sup>7</sup> Titre du livre à visée pédagogique : le pouvoir de lire, groupe français d'Éducation nouvelle, Casterman, 1996

idée : « Il faut dire que notre chère maîtresse [*la télévision*] ne ménage pas ses efforts pour être séduisante » (p.40). Selon l'auteur, une stratégie de séduction de la télévision moderne tient dans la « diversification programmatique » avec, par exemple, plus de trois cents chaînes thématiques proposées sur un bouquet satellite, satisfaisant ainsi les goûts de chacun (Desmurget, 2011, p.40).

Une autre différence relevée par Louis Porcher (1994) est la gestion du temps. Le temps, et plus précisément le gain de temps, s'insère dans une logique sociale propre à la société de consommation. Il relève d'un besoin d'accomplir un maximum de choses dans un délais restreint : « ce qui est privilégié, c'est la brièveté qui vient du découpage de la durée et qui correspond à la disponibilité temporelle des spectateurs [...] la télévision n'approprie pas le temps disponible au sujet traité, elle contraint, au contraire, le sujet à entrer dans les limites de temps préalablement imparties ». Les contenus du petit écran sont donc simplifiés, synthétisés, pour que le téléspectateur ne sombre pas dans l'ennui et pour que jamais ne lui vienne le désir de zapper. Cette brièveté va de pair avec un autre paramètre temporel : l'immédiateté. Porcher la définit comme « le sentiment d'être dans l'action-en-train-de-se-faire. » (p.28). La télévision donne, à ce sens, l'impression au spectateur qu'il est un participant. Le téléspectateur en confiance va accorder du crédit à la télévision. Il se plonge dans un monde parallèle qui ressemble au réel où cette fois « on ne risque rien. » (p.27)

Enfin, la télévision ne se préoccupe pas seulement du temps, elle se soucie également de son public. Deux missions lui incombent : conserver son public et l'accroître.

Par l'audimat, la télévision se donne les moyens d'adapter ses programmes à son public, quitte à les modifier. Ce système renforce le sentiment de confiance abordé plus haut. Lorsque Porcher compare directement le livre à la télévision, il avance que : « La télévision n'exige aucun savoir-faire. Elle est donc disponible pour tous et immédiatement. Au contraire du livre qui, lui, impose le passage par l'apprentissage [...] c'est un accès sans condition » (p.44). Formulé ainsi, l'argument est de taille : la télévision n'exclut personne pendant que la lecture produit des inégalités.

D'ailleurs, Porcher précise que les mentalités formées par la télévision ne sont plus les mêmes que celle formées par la lecture venant ainsi contraster un peu plus la définition des deux médias : « les messages que la télévision délivre ne sont pas ordonnés mais juxtaposés et le téléspectateur les intègre à partir de ses capitaux

culturels ». La linéarité fait place à la juxtaposition. Tout est donné à voir à l'opposé des blancs présents dans le texte qu'il incombe au lecteur de compléter ; il n'est donc plus question d'interprétation mais d'intégration. Pour le dire autrement, le téléspectateur n'est pas maître de ce qu'il reçoit. Il n'a aucun moyen d'anticipation et se retrouve involontairement doté d'un nouveau capital : le capital télévisé, sur lequel il n'a pas forcément pu prendre de distance et qui ne prend pas sa source dans un projet du téléspectateur.

Les entretiens menés par les sociologues Establet et Felouzis (1992) ont révélé une autre différence non négligeable : la lecture est une pratique individuelle contrairement à la télévision qui semble davantage être une pratique collective. Ainsi ce « plaisir égoïste »<sup>8</sup>, comme l'ont définie les deux chercheurs, amène les populations interrogées à employer la première personne du singulier là où la majorité préférera l'emploi du « on » pour évoquer la télévision.

Un lecteur qui agit et un téléspectateur qui subit, l'immédiateté de la télévision et la prise de distance de la lecture, un capital littéraire qui s'intègre pendant que le capital télévisé s'oppose. Cela ne fait aucun doute : les deux définitions se trouvent aux antipodes. Les apports de la lecture ne rejoignent-ils pas néanmoins les possibilités offertes par la télévision ? Le livre peut-il être remplacé par le petit écran et inversement ? Enfin, deux pratiques sociales différentes ne peuvent-elles pas, cependant, avoir les mêmes finalités auprès de l'enfant ?

## **2.2. Deux médias qui ne se substituent pas**

Bien qu'édicté en 1975, *Le pouvoir de lire*, a permis à Marc Soriano et Hélène Gratiot-Alphandéry de montrer trois intérêts du livre nécessaires à la construction de l'enfant : l'évasion, l'identification et la socialisation. Il semble évident que la télévision possède, elle aussi, une fonction d'évasion. Elle fait même mieux car elle amène ce qui est loin au plus près du spectateur. Porcher explique dans *Télévision, culture, éducation* (1994, p.25) : « Le spectateur est coincé dans une double sensation : celle d'être partout, c'est-à-dire un voyageur instantané, et celle que tout

---

<sup>8</sup> In *Livre et télévision : concurrence ou interaction* (p. 62)

vient à lui, c'est-à-dire la sensation d'être un destinataire privilégié vers lequel tous les chemins convergent. »

De son côté, l'évasion propre à la lecture n'est pas celle où le lecteur s'échappe et s'oublie. Il s'agit au contraire d'une évasion entremêlée « d'éclairs de consciences ». Il y a d'une part la création qui s'établit autour du texte (« ce que dit le texte n'est pas là »), et d'autre part, le texte lui-même, appréhendé par la vue (une réalité matérielle). Bien que la lecture permette momentanément d'oublier le monde qui nous entoure, le lecteur a l'objet livre entre les mains et va régulièrement tourner les pages. La lecture reste donc inscrite dans une temporalité et un espace. Or, selon Porcher, la télévision est « une abolition des distances » (p.25) et « un évanouissement du temps » (p.27).

L'identification est aussi un apport essentiel du livre. L'intérêt va d'abord porter sur le ou les personnage(s) et sur la relation que l'enfant peut établir avec lui. La lecture contribue ainsi à la formation de sa personnalité en trouvant des modèles auxquels il va se référer. Cette formation semble se poursuivre à l'âge adulte, ce que les personnes interrogées par Establet et Felouzis ont traduit par l'emploi du « je » lorsqu'elles parlaient de leurs lectures : « La lecture est donc une pratique sociale individuelle [...] Mais l'aspect individuel se retrouve à un autre niveau. L'emploi systématique du « je » exprime bien la symbiose entre le lecteur et sa lecture [...] La lecture est pensée comme enrichissement de l'individu »<sup>9</sup>. C'est notamment l'une des raisons du succès de la saga *Harry Potter*<sup>10</sup>. Marlène Loicq (2008) a étudié le phénomène et donne trois dimensions réalistes qui ont permis « une dynamique d'identification » : la première est l'ancrage dans un espace « réel » puisqu'en effet, chaque volume d'*Harry Potter* débute dans un cadre relativement banal, une ville et des habitants ordinaires, une adresse précise, des éléments simples pour décrire le cadre et « une attention toute particulière portée aux détails du quotidien ».

La deuxième dimension réelle se trouve dans la temporalité, par l'évocation de jours ou de mois comme « c'était un mardi » ou « la dernière semaine de juillet » qui permet au lecteur de se repérer dans sa propre temporalité. Cette réalité du temps prend un aspect plus mesurable encore par l'édition du roman au moment de la rentrée scolaire alors que celui-ci évoque lui-même une nouvelle année à l'école des sorciers, et que le héros prend un an de plus à chaque volume. Il peut être ajouté

---

<sup>9</sup> In *Livre et télévision, concurrence ou interaction ?* 1992, p.64

<sup>10</sup> In *Les jeunes et les médias : les raisons du succès.* p. 61 à 77.

que le récit est ponctué par des vacances scolaires et des fêtes (Noël, Halloween) que connaissent bien les enfants et qui correspondent à leurs propres vacances : « le lecteur grandit alors au même rythme qu'Harry et ses amis » (Marlène Loicq, 2008).

La dernière dimension réelle est dans les personnages eux-mêmes. Bien qu'ayant des attributs caricaturaux, ils sont, nous explique-t-elle, « suffisamment réalistes pour que les lecteurs retrouvent des aspects physiques ou de la personnalité connus ». Ils vont ainsi plus facilement être émus du sort du héros maltraité et détesté par sa famille. Le héros est inscrit dans un schéma qui convient à tous les contes de fées ; à savoir : une situation initiale, un parcours initiatique l'amenant à une confirmation (le personnage sait qui il est, et est reconnu comme héros aux yeux de tous) et enfin une séquence de glorification où ce héros acquiert une reconnaissance sociale.

Pourquoi, cependant, cette dynamique d'identification ne pourrait-elle pas être retrouvée à la télévision ? Après tout, Harry Potter est bien passé de personnage de roman à icône cinématographique. Apparemment parce que là où l'identification est formatrice dans la lecture, elle peut présenter un danger pour ce qui est de la télévision. Geneviève Djenati, psychologue clinicienne, en donne des raisons dans une interview<sup>11</sup> consacrée à son livre, *Psychanalyse des dessins animés* sorti en 2001 aux éditions L'Archipel. Selon elle, certains dessins animés peuvent être néfastes pour un enfant. D'abord parce que le rapport qu'entretient le jeune enfant avec le dessin est très fort donc lorsque celui-ci s'anime, la confusion entre le réel et la fiction peut être perturbante. Ensuite, elle intervient au sujet des séries télévisées d'animation, et explique que le héros d'une série comme *Pokémon* est ambigu et ne permet pas à l'enfant de s'y retrouver : « Sacha (héros de la série *Pokémon*) a un statut ambigu de par sa taille et surtout l'absence de parents... Dans *Pokémon*, la Team Rocket (les ennemis) incarne l'adulte... Cet état d'esprit où l'enfant ne peut compter que sur lui-même n'est pas sécurisant ».

Les séries animées ont également été critiquées par Alain Bentolila en 1991 dans *La lecture : apprentissage, évaluation et perfectionnement*. Le regard portait cette fois sur leur « schéma immuable » (p.265), c'est-à-dire une trame répétitive avec peu de variations. Il n'y a pas d'inconnu, tout est prévisible. Alain Bentolila pense qu'anticiper la lecture revient à prendre un risque ; a contrario, regarder des séries animées ne

---

<sup>11</sup> Article de Charles-Édouard Mandefield pour le site anime land, janvier 2002 : <http://www.animeland.com/articles/voir/46/La-psychanalyse-des-dessins-animes>

demande aucune anticipation et n'engendre pas de risque pour l'enfant. Il est possible d'illustrer ces propos : *Totally Spies*, est une série diffusée depuis 2002 dans près de soixante six pays et plutôt destinée aux filles. Les trois héroïnes sont des lycéennes « branchées », riches, toujours à la pointe de la mode vivant, à Beverly Hills mais elles ont une identité secrète : elles sont espionnes et travaillent pour une organisation qui se nomme le WOOHP (**World organisation of human protection**). Comme l'a montré G. Djenati avec la série *Pokémon*, les héroïnes sont, ici aussi, livrées à elles-mêmes et doivent affronter des adultes. Le schéma est le suivant : au début de chaque épisode, elles sont « woohpées », c'est-à-dire aspirées depuis n'importe quel endroit jusqu'au quartier général de l'agence secrète, afin découvrir leur mission. Les gadgets sont présentés aux « Spies » (la plupart d'entre eux sont récurrents et les enfants connaissent bien leurs fonctions), puis les épisodes sont toujours scindés en deux intrigues : d'une part la mission qu'elles ont reçue du WOOHP, d'autre part une anecdote concernant l'une ou les trois héroïnes en rapport avec leur vie de lycéenne (relations amoureuses, vie sociale, examen à préparer...). Une fois l'enquête élucidée, vient l'explication du mobile du « méchant » qui est toujours le même : la vengeance due à un échec dans sa vie. *Totally Spies* est une série qui confirme les propos d'A. Bentolila sur l'immuabilité du schéma et rejoint également les constatations de G. Djenati : absence des parents, conflits avec les adultes. De plus, cette série peut être vue comme une propagande pour consommation (le shopping a une place centrale dans la série).

Les chercheurs sont donc unanimes sur l'importance de la littérature de jeunesse dans la construction du rapport aux autres et du rapport à soi. En revanche, la télévision fait débat. Ces dernières années, Les professeurs Christakis D.A. et Zimmerman F.J. de l'Université de Washington ont beaucoup travaillé sur les relations entre une forte consommation de la télévision chez les enfants et leur développement cognitif. Ils ont découvert, en 2007, deux aspects de la télévision : un aspect négatif émanant des programmes qui ont pour unique but le divertissement et un aspect positif des programmes éducatifs tels que *Sesam Street* (de meilleurs résultats en mathématiques et en compréhension de la lecture par exemple).

La télévision aurait donc des aspects bénéfiques et serait elle aussi un vecteur de connaissances. Certains adultes adeptes de littérature admettent que la télévision



offre parfois des émissions culturelles ou littéraires très enrichissantes qui leur permettent même de guider leurs choix en matière de littérature. Les sociologues Establet et Felouzis, qui ont recueilli ces propos, précisent donc que pour ces personnes, il ne s'agit pas de condamner la télévision mais d'en maîtriser son utilisation. Par ailleurs, Philippe Meirieu, l'auteur *d'Une autre télévision est possible* (2011), dans une interview consacrée à cet ouvrage<sup>12</sup>, insiste sur le rôle des familles et de l'école pour guider l'enfant dans son utilisation de la télévision (ce qui rejoint la maîtrise de son utilisation évoquée plus haut) : « lorsqu'on choisit un programme pour l'enfant, qu'on le regarde avec lui et que l'on prend cinq minutes pour en parler après... n'importe quel programme devient éducatif ». Françoise Soury-Ligier (2002) ne dira pas le contraire. Cette auteure et professeure des écoles, a rédigé cent soixante-huit pages démontrant que la télévision peut être source de production de langage chez des élèves dès la maternelle. Enfin, un dernier exemple permettant de montrer les aspects positifs de la télévision serait le phénomène Harry Potter qui a initié des milliers d'enfants à la lecture. Un article de l'express datant d'avril 2002 explique le bouche à oreille qui a conduit à une folie « potterienne » touchant tout le monde sans distinction, des familles les plus aisées aux plus populaires. La télévision a également permis ce bouche à oreille. Toutefois, la télévision et ses méfaits continuent à faire couler de l'encre. *TV lobotomie* est un bon exemple du rejet de la télévision que Michel Desmurget dénonce comme « un fléau » au même titre que le tabac. Pourtant, et comme le souligne Françoise Soury-Ligier, il n'est pas question d'exclure la télévision ; présente dans tous les foyers et regardée par tous les enfants dès le plus jeune âge, elle est désormais incontournable.

Si plusieurs programmes de télévision sont vecteurs de connaissances, il est certain qu'il n'est pas question de regarder la télévision tout le temps. Par ailleurs, si le problème ne concerne pas la télévision dans sa globalité, il a été remarqué que certains programmes pouvaient aller à l'encontre des compétences nécessaires au développement de l'enfant.

---

<sup>12</sup> Philippe Meirieu sur le plateau de Surftv Lyon et répondant aux questions de Daniel Dubois : [http://www.dailymotion.com/video/xgswi7\\_philippe-meirieu-une-autre-television-est-possible\\_news](http://www.dailymotion.com/video/xgswi7_philippe-meirieu-une-autre-television-est-possible_news) à 12'39''.

### 2.3. Quels dangers à privilégier la télévision

Les programmes officiels de l'Éducation Nationale (2008) requièrent des enseignants qu'ils développent chez les élèves le plaisir de lire. Si celui-ci n'est pas spontané chez des enfants de neuf à onze ans, c'est peut-être qu'il est difficile à faire émerger. Il est envisageable alors que la difficulté provienne, en partie, de la télévision.

Si regarder la télévision prend du temps, lire devient moins fréquent. Or une activité moins régulière est plus difficilement automatisée. Cette automatisation est pourtant essentielle car elle permet d'accroître la vitesse de lecture. De plus, la focalisation n'étant plus portée de manière fastidieuse sur le code grapho-phonologique ni sur la morphologie des mots, le lecteur se concentre davantage et plus naturellement sur la compréhension. La vitesse de lecture, en tant qu'élément repérable d'une automatisation, peut donc être une caractéristique à interroger. En effet, si les enfants qui regardent beaucoup la télévision lisent peu ou pas, il est probable que leur vitesse de lecture soit faible et qu'elle ne consiste pour l'essentiel qu'à du déchiffrement. Cet effort joue très certainement son rôle dans un éventuel rejet de la lecture. Selon Foucambert, dans *La manière d'être lecteur* (1976, p.139), le déchiffrement ne permet pas la construction de sens et rend la lecture illisible :

L'enfant qui sait déchiffrer peut déchiffrer, il est devenu capable d'oraliser tous les signes écrits : il faut surtout bien se garder de croire qu'il est capable de lire [...] Les transferts du déchiffrement sur la lecture sont presque tous négatifs, en particulier au niveau des conduites perceptives et motrices (fixation sur la lettre, oralisation, etc.) et du traitement de l'information (mise en mémoire d'éléments non significatifs, absence d'anticipation des mots, etc.)

On comprend donc que l'enfant ne peut pas se concentrer sur la reconnaissance des mots et la construction du sens dans le même temps. Dans *La lecture : apprentissage, évaluation et perfectionnement* (1994, p.37), Bentolila ajoute : « la lenteur, loin d'être comme certains le pensent le prix à payer pour goûter au plaisir de lire est, au contraire, une des principales causes du refus voire du rejet de l'écrit ». La télévision, média accessible et chronophage peut dès lors devenir tout à la fois le refuge du lecteur incommodé et parallèlement un obstacle récurrent à l'acquisition d'une lecture experte.

D'autre part, les séries télévisées d'animation ne permettraient pas l'anticipation et la créativité que requiert la lecture comme cela a été constaté plus haut. Si les

enfants ne sont en relation qu'avec ce genre de programmes prévisibles dont le schéma est déjà connu et répétitif, ils s'engouffrent dans une attitude passive face à la télévision ; comprendre devient alors « confirmer ce que l'on sait déjà ». Les enfants sont confortés dans cette attitude par la production en masse de ce genre de programmes. L'inattendu, la création nous dit Bentolila (p.265) « déclenchent presque automatiquement un réflexe de rejet », on peut donc en conclure que, dans de telles conditions, les élèves ne sont pas prêts à entrer dans un « véritable parcours de découverte » que représente la lecture. Philippe Meirieu (2007) a déclaré au sujet de l'image à la télévision :

... quand tout est montré, il n'y a plus rien à penser [...] l'image qui envahit l'écran et qui fait la surenchère soit du « sucré » c'est-à-dire du mignon, coloré, fluo, soit du « violent » avec les monstres, les guerres, le sang, remplit complètement la pensée de l'enfant et ne lui permet plus de prendre de la distance. « L'image n'est plus un point de départ, il n'y a plus ce qu'on appelle le hors-champ.<sup>13</sup>

Pour tenter de savoir si la télévision est un frein à la lecture, nous émettons donc l'hypothèse première qu'un temps trop important de son usage amène un temps plus faible de lecture et en conséquence une faible vitesse de lecture.

De plus, parmi les programmes télévisés à succès, il existe au moins un genre allant à contre courant de la lecture : la série animée, son schéma immuable et simplifié ne permettant pas de développer des compétences d'anticipation ni de gérer la complexité d'un texte ; deux compétences pourtant essentielles pour apprécier pleinement la lecture.

L'hypothèse est alors émise que les enfants privilégiant ces programmes auront des difficultés en compréhension de la lecture et en anticipation du contenu d'un texte.

---

<sup>13</sup> Entretien mené sur SURFTVLYON par Daniel Dubois au sujet du livre de Philippe Meirieu : *Une autre télévision est possible*.

## **3. Méthodologie**

### **3.1. Choix de la population**

Au cycle 3, les élèves deviennent des lecteurs experts : le code écrit est maîtrisé, les efforts sont ainsi centrés sur la compréhension et l'interprétation. À ce niveau, la littérature apparaît dans les programmes officiels. Les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de genres divers. Aussi, le « souci de développer le plaisir de lire » est un nouvel enjeu des trois années du cycle des approfondissements. Des élèves de cours moyen (première et deuxième année) sont donc considérés comme les lecteurs expérimentés de l'école primaire possédant un certain bagage littéraire et un goût plus ou moins prononcé pour la lecture puisque le « plaisir de lire » a été amorcé dès le CE2 (cycle élémentaire, deuxième année).

Il est, parallèlement supposé que des élèves âgés de neuf à onze ans sont dotés d'une plus grande autonomie face à l'objet télévision. Ils ont très certainement, pour la plupart, une plus grande liberté dans le choix des programmes qu'ils regardent mais aussi dans le temps qu'ils consacrent à la télévision. Néanmoins, ils restent assez juvéniles et apprécient encore largement les dessins animés et les programmes jeunesse. Cette classe d'âge semble donc la plus satisfaisante pour répondre à mon travail de recherche.

### **3.2. Échantillon**

De ce fait, je me suis rendue dans cinq écoles de Tours et de ses environs afin de présenter mon projet et espérer obtenir accords et participation. Parce que j'ai travaillé dans ces écoles ou que j'y ai effectué des stages, les enseignants que j'ai contactés me connaissaient et ont montré de l'intérêt pour mon travail. Ils ont tous accepté de m'accueillir dans leur classe, ce qui a permis la participation de cent vingt-six élèves. Le panel socio-économique est varié et la population se compose de 70 filles et 56 garçons. Trois classes de CM2 constituent l'échantillon : l'une dans une école en milieu favorisé et comptant 26 élèves, les deux autres écoles inscrites dans un contrat urbain de cohésion sociale et comptant 26 et 27 élèves. Les deux classes restantes sont organisées en double niveau (CM1-CM2) : l'une dans une école située en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) et comptant 24 élèves (dont 9

élèves de CM1), l'autre classe, sans profil particulier, compte 23 élèves (dont 10 élèves de CM1).

### **3.3. Les outils**

#### **3.3.1. Le questionnaire**

##### **3.3.1.1. *Élaboration***

L'élaboration d'un questionnaire m'a semblé essentielle pour avoir un aperçu des pratiques littéraires et télévisées de chaque élève. Un entretien aurait été trop long et l'analyse de réponses à des questions ouvertes me paraissaient plus contraignante. Sous la forme d'une enquête sur les loisirs des enfants, j'ai pu m'intéresser à une multitude de paramètres intervenant dans l'utilisation des deux médias. L'intérêt du questionnaire tient en partie dans la rapidité des réponses. Les questions étaient toutes à choix multiple hormis la première qui prenait l'aspect d'un classement des loisirs selon les préférences. À la suite de la première question, deux parties composent le questionnaire : une partie intitulée « *Les livres et toi* » (de la question n°2 à la question n°15) et une partie que j'ai appelée « *La télévision et toi* » (question n°16 à la question n°30). En réalité, chaque partie est en quelque sorte le miroir de l'autre et à chaque question sur la lecture correspond une question équivalente sur la télévision. Ce procédé est favorable à une comparaison immédiate des réponses données sur la télévision et sur la lecture.

##### **3.3.1.2. *Structure du questionnaire***

Dans son ensemble, le questionnaire s'articule autour de quatre grandes questions : quoi ? quand ? où ? pourquoi ? En d'autres termes, je cherche à savoir ce que les élèves regardent et lisent, à quel moment et combien. Je tente de déterminer si leurs espaces de lecture et de télévision sont distincts ou s'ils se confondent et quelles sont les raisons qui motivent les élèves à lire ou à regarder la télévision.

L'aspect temporel a été évalué en fonction des réponses aux questions n°3 (partie lecture) et n°7 (partie télévision) me donnant une indication sur les moments de la journée où les élèves vont plus facilement prendre un livre ou regarder la télévision.

Les questions n°15 et n°29 demandaient que les élèves estiment le temps consacré à la lecture et à la télévision dans une journée.

Je me suis intéressée à ce qu'ils lisent et à aux programmes qu'ils privilégient dans les questions n°4 et n°8. Étaient donnés aux élèves plusieurs genres de lecture et plusieurs types de programmes télévisés ; pour chacun d'entre eux, ils devaient préciser à quelle fréquence ils les choisissaient, selon 5 modalités : jamais ; rarement ; plusieurs fois par semaine, une fois par jour ou plusieurs fois par jour. Ces questions me permettaient de repérer les élèves qui regardaient essentiellement des séries animées et qui ne lisaient pas ou peu. J'ai été également attentive aux élèves fervents lecteurs de mangas car ce genre laisse perplexe. Michel Desmurget (*TV lobotomie*, 2011. Pp.104-106) souligne que dans un manga comme *Naruto*, très prisé chez les enfants de huit à dix ans et plus, des onomatopées peuvent être le seul texte rencontré sur six pages, toute la lecture se déduisant des images. Il n'y a pas, comme dans la bande-dessinée ou l'album, de complémentarité entre le texte et l'image. « Il est possible que ce type d'œuvre nourrisse l'imaginaire [...] il n'en reste pas moins que *Naruto* et ses affidés ne feront jamais d'un enfant un lecteur aguerri. »<sup>14</sup>

En demandant aux élèves les titres du dernier livre lu et du dernier programme regardé à la télévision, je souhaitais vérifier l'empreinte laissée par les deux médias. Il me paraissait intéressant, en effet, de constater si l'un des deux médias était plus prégnant en mémoire.

Plusieurs questions concernent le confort que les élèves s'octroient lorsqu'ils utilisent l'un ou l'autre des médias : s'ils se consacrent pleinement ou partiellement à l'activité (questions 5 et 19) ; où et comment ils s'installent (questions 10 et 11 pour la lecture, questions 23 et 24 pour la télévision). De manière détournée, je peux approximativement déterminer l'équipement télévisuel du foyer des élèves, mais je cherche surtout à comparer le confort associé aux deux médias et éventuellement constater une différence. Je considère par exemple qu'un élève qui s'installe plus confortablement pour regarder la télévision que pour lire apprécie davantage l'activité télévision.

---

<sup>14</sup> *TV Lobotomie* p. 106

Je m'intéresse enfin aux raisons qui poussent ces écoliers à lire et à regarder la télévision ainsi que l'appréciation qu'ils font des deux médias. Je souhaite ainsi découvrir si la télévision est perçue comme plus ludique, plus distrayante que la lecture ou inversement.

Dans le respect de la problématique inhérente à ce mémoire, le questionnaire seul permet essentiellement de vérifier si un temps important devant la télévision implique peu de temps pour lire. Ce sera également l'occasion de repérer les grands passionnés de séries animées.

### ***3.3.1.3. Contexte de passation du questionnaire***

Je suis passée dans les cinq classes entre le 1<sup>er</sup> et le 20 janvier de cette année. Les enseignants ont eux-mêmes jugé naturel que je sois présente et que je gère la classe le temps de remplir le questionnaire. Une demi-heure environ pour compléter les questionnaires. Pour les élèves qui ne me connaissaient pas, l'enseignant me présentait en tant que future professeure des écoles, effectuant actuellement une recherche dans le cadre de mes études. La parole m'était ensuite donnée afin d'exposer aux élèves les raisons de ma visite. Dans chaque classe, je me suis voulue concise et attentionnée. Sans dévoiler l'intitulé précis de ma recherche, j'ai exposé aux élèves que découvrir leurs centres d'intérêts et leurs loisirs permettrait de mieux les connaître et ainsi de mieux les comprendre. L'anonymat fut rassurant pour les élèves qui pouvaient ainsi répondre en toute sincérité sans craindre un quelconque jugement. Je suis convaincue que les élèves de chaque classe dans lesquelles je suis passée m'ont entendue et ont répondu assez sincèrement à toutes les questions.

Avec les enseignants, nous avons distribué les questionnaires dans l'ordre alphabétique. Chaque questionnaire était numéroté, le premier élève de la liste d'appel obtenant ainsi le questionnaire numéro un. Les élèves avaient pour recommandation d'attendre que tout le monde soit en possession d'un exemplaire avant de commencer à y répondre. Chaque consigne fut donnée oralement car certains débuts de phrases avaient été coupés par la photocopieuse. Le classement des activités par ordre de préférence n'a pas été compris par tout le monde ; j'ai donc expliqué la consigne une nouvelle fois mais de manière individuelle. Un espace à la fin du feuillet permettait aux élèves le souhaitant de s'exprimer sur le questionnaire

ou sur les loisirs des enfants. Certains ont effectivement ajouté un commentaire et beaucoup ont apprécié l'intérêt qui leur était porté.

#### ***3.3.1.4. Les limites du questionnaire***

Bien que convaincue de l'investissement des élèves et de leur volonté de sincérité, il est possible que certains n'aient pas osé répondre honnêtement afin de montrer un profil socialement attendu.

D'autres parts, des questions autorisaient plusieurs réponses mais cette modalité peut rendre les résultats plus difficiles à étudier en termes d'effectif. Par exemple, la question n° 13 incitait les élèves à émettre un jugement sur ce qu'ils lisent. Mais au même titre qu'ils peuvent trouver certaines lectures intéressantes, il est possible que d'autres lectures (toutes aussi nombreuses) ne leur laissent aucun souvenir. Ce qui les amène à cocher deux cases différentes apportant deux commentaires opposés. Cependant, et bien que la population aurait pu être plus étendue, elle m'a permis de relever un nombre d'occurrences et de constater ce qu'une majorité d'élèves conçoit.

Ce questionnaire seul ne permet pas de conclure sur une éventuelle influence de la télévision dans les comportements en lecture. Pour y parvenir, Il a fallu évaluer les compétences de lecture qui, selon les hypothèses formulées dans ce mémoire, sont soumises à une influence de la télévision.

#### **3.3.2. Les tests de lecture**

Ces tests de lecture ont été réalisés lors d'une seconde visite en mars. Chaque élève recevait un exemplaire numéroté de la même manière que les questionnaires. De cette façon, je pouvais associer chaque test de l'élève à son questionnaire tout en respectant son anonymat.

##### ***3.3.2.1. Vitesse de lecture***

Estimer la vitesse moyenne de lecture de chaque élève était nécessaire pour déterminer si un temps conséquent devant la télévision rendait l'acte de lecture plus lent.

En distribuant aux élèves un texte d'environ quatre cent quarante mots, mon objectif était qu'ils le lisent attentivement et qu'après une minute de lecture, je puisse avoir



une trace de l'endroit du texte où ils étaient parvenus. J'obtenais ainsi une vitesse moyenne exprimée en nombre de mots par minute.

Il m'est apparu judicieux de ne pas donner explicitement l'objectif aux élèves afin de ne pas influencer les résultats. Je craignais que certains élèves ne soient tentés de lire très vite sans se soucier de la compréhension (déchiffrage uniquement), ou encore qu'ils falsifient volontairement leur résultat.

Chaque élève avait pour consigne de mettre une marque après le dernier mot lu au moment où je donnais un signal (la consigne exacte était de garder un crayon dans la main pendant la lecture et de repérer le dernier mot lu lorsque je frappais dans les mains). Les élèves savaient également qu'ils fallait être attentifs à leur lecture car ils devaient répondre à une question sur le texte.

### ***3.3.2.2. Compréhension et anticipation***

Quand tous les élèves ont achevé leur lecture, les textes leur ont été retirés et une question leur a été donnée. Cette question figurait sur une feuille mais je l'ai également oralisée. En revanche, les élèves devaient répondre par écrit ; je ne me suis préoccupée que de la réponse sans accorder d'importance à la qualité de l'expression ni de l'orthographe.

Le texte servant à évaluer la vitesse de lecture ainsi que la question de compréhension ont été tirés du manuel A.R.T.H.U.R (**A**telier de lecture, **R**enforcement, **T**echnique de lecture, **H**abitude de lecture, **U**tilisation des compétences = **R**éussite).

Le texte relate l'histoire d'un enfant gourmand invité à un goûte d'anniversaire se retrouvant confronté plusieurs fois de suite à un cake au goût de savon. L'enfant n'y échappe pas : il doit le manger pour se montrer poli et décrit au lecteur l'écoeuvante « dégustation ». La tante de l'hôte ressert l'invité, convaincue que ce dernier en est ravi. À la fin de l'extrait, l'enfant gourmand doit rentrer chez lui, mais la dame lui offre un paquet avant qu'il ne parte et c'est au lecteur d'en déduire ce qui se trouve à l'intérieur. Voici donc la question qui m'a permis d'évaluer leur compréhension du texte « *Si tu as lu attentivement l'histoire, tu devineras facilement ce qui se trouve dans le paquet offert par la tante. »*

J'ai veillé à ce que la question soit donnée immédiatement après la lecture de l'extrait afin qu'une autre information ne vienne pas perturber leur mémoire du texte au moment de répondre.

L'anticipation me paraît difficile à évaluer pleinement puisqu'il a été précisé qu'elle tient compte de plusieurs paramètres. J'ai toutefois proposé un extrait aux élèves (bien plus court que celui destiné à évaluer leur vitesse de lecture) dont deux phrases avaient été remplacées par des cases vides. Parmi quatre phrases, les élèves devaient individuellement en choisir deux et les placer au bon endroit dans le texte pour lui rendre toute sa cohérence.

Ce texte est proposé par le R.O.L.L (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture créé par Alain Bentolila). Je pense qu'il peut donner une première indication sur les capacités d'anticipation des élèves.

Après avoir déterminé si un temps important consacré à la télévision rendait l'acte de lecture plus lent, je pouvais associer ou non cette faible vitesse de lecture à une mauvaise compréhension du texte lu mais aussi envisager que l'élève qui est trop habitué à ce que tout lui soit donné à voir ne puisse pas « remplir les blancs que contient le texte ». Enfin l'objectif, en faisant passer un test d'anticipation, est de vérifier s'il existe un lien flagrant entre une difficulté d'anticipation et une grande consommation de séries animées.

### **3.4. Procédure pour l'entrée des données**

J'ai utilisé Microsoft Excel pour entrer toutes les données recueillies. Chaque élève avait un numéro respectant l'ordre des listes d'appel et chaque classe avait une lettre A, B, C, D, la lettre A étant donnée à la première classe dans laquelle je me suis rendue. Ainsi, pour la classe A qui était la classe de CM1-CM2 de 23 élèves, la liste allait du 1A au 23A. Sur la ligne du 1A apparaissaient donc toutes les réponses à son questionnaire et les résultats de ses tests de lecture.

#### **3.4.1. Le questionnaire**

Pour la première question (classer dans l'ordre des préférences des activités), j'ai entré en toute lettre les activités en les plaçant dans la colonne correspondant à leur position dans le classement (première colonne = activité n°1). Lorsqu'il s'agissait de

cocher une fréquence, je leur ai attribué un nombre que j'ai reporté dans le tableur (exemple avec la question 3 : 1= jamais, 2= rarement, 3 = plusieurs fois par semaine...). Enfin, pour les questions à choix multiple du type « où regardes-tu la télévision ? », chaque réponse possible a été reportée dans le tableur puis j'ai inscrit 1 ou 0 sur la ligne de chaque élève en fonction des cases qu'il a cochées (0 = case non cochée, 1 = case cochée).

### **3.4.2. Les tests de lecture**

Pour la vitesse de lecture, j'ai tout simplement reporté le nombre de mots lus en une minute dans le tableur.

Concernant la question de compréhension, la réponse était « un cake au savon », j'ai cependant accepté « cake ». En revanche, je n'ai pas accepté le mot « cake » s'il était accompagné d'autres éléments comme « friandises ». Lorsque la réponse était juste, j'ai entré « oui » dans la colonne correspondante et « non » si elle ne l'était pas.

Pour le test d'anticipation, il fallait que les élèves trouvent les deux phrases qui convenaient et les placent au bon endroit. J'ai attribué un point à l'élève qui a placé une phrase au bon endroit et deux points à celui qui a trouvé les deux phrases et les a placées correctement.

## 4. Résultats

### 4.1. Analyse Descriptive

#### 4.1.1. Le questionnaire

##### 4.1.1.1. *Les activités préférées des élèves*

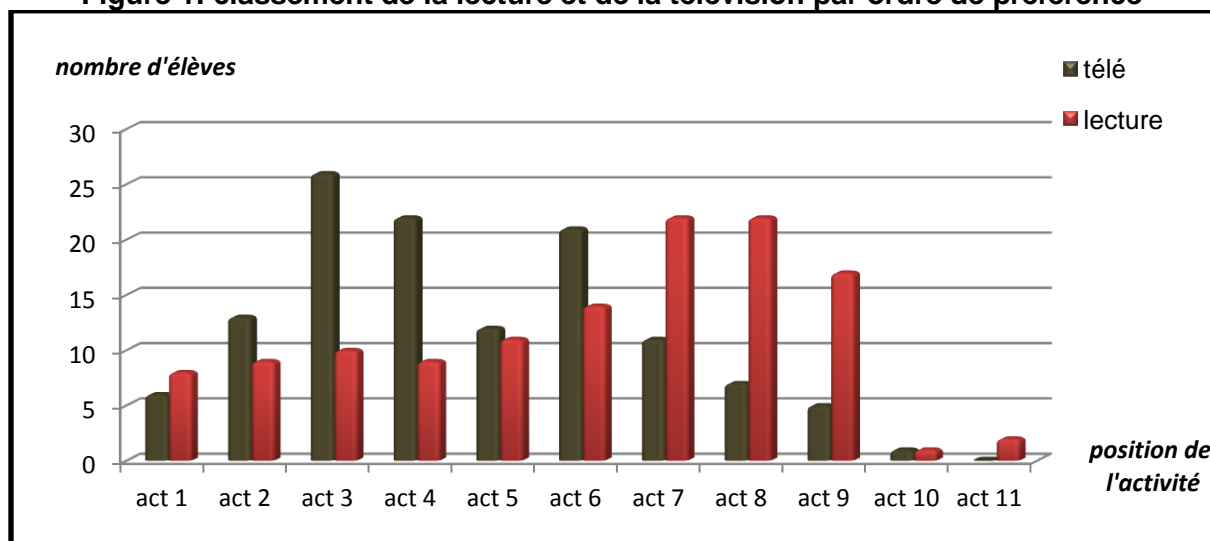
Neuf activités étaient proposées aux élèves. Ils avaient aussi la possibilité d'en ajouter deux que je n'ai comptées que lorsqu'elles étaient classées avant la dixième ou onzième position (si l'élève leur avait effectivement attribué les numéros 10 ou 11, c'est qu'il ne les appréciait guère et cela ne venait pas modifier le classement des neuf activités initiales). Tous les élèves ont répondu. Certains n'ayant pas bien saisi la manière d'effectuer le classement, ont pu le reprendre correctement lors de ma seconde visite. Cette seule question a permis de percevoir les centres d'intérêts des élèves, de situer l'importance de la télévision et du livre dans leur vie et de rompre certaines idées reçues sur les loisirs des enfants.

En effet, concernant l'activité classée numéro un, les résultats sont plutôt rassurants et montrent que les écrans ne sont pas la préoccupation majeure des élèves. Sur cent 126 élèves, 31% ont apposé le numéro un au sport, 16% préfèrent avant tout jouer avec leurs amis alors que seulement 5% font le choix de la télévision.

Cependant, lire n'est pas non plus une activité privilégiée par les élèves même si 6% d'entre eux lui accordent la première place (le taux étant légèrement plus important que pour la télévision).

Dans l'ensemble, la télévision et la lecture ne sont pas les activités choisies en priorité par les élèves. Toutefois, en comparant uniquement les positions attribuées à ces deux médias, les élèves placent majoritairement la télévision dans la première partie de la liste ce qui n'est pas le cas pour la lecture. L'histogramme ci-après (fig.1) montre que rares sont les élèves plaçant la télévision en toute dernière position alors qu'ils sont 16% à placer la lecture entre la neuvième et la onzième position.

**Figure 1: classement de la lecture et de la télévision par ordre de préférence**



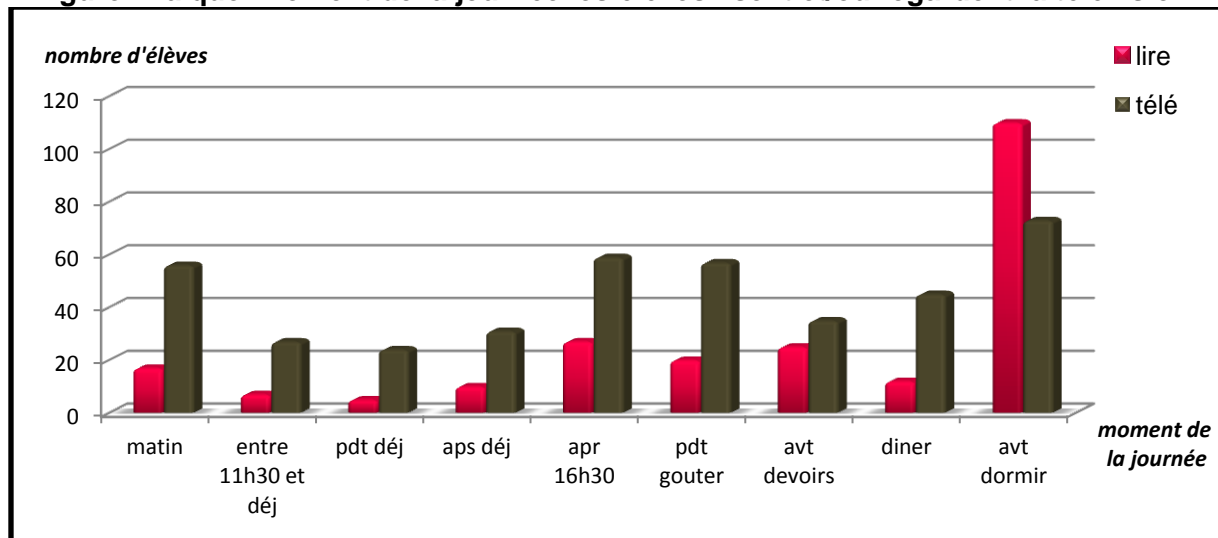
La télévision revient vingt-six fois en troisième position (contre un nombre variant entre six et vingt-deux lorsqu'elle se trouve à une autre position). 21% d'élèves accordent donc à la télévision la troisième place mais lorsque l'on cherche un pourcentage similaire pour la lecture, on le trouve en septième et huitième position (17,5%) représentant le choix de 22 élèves (alors qu'aux autres positions, elle rassemble entre 1 et 17 élèves).

#### **4.1.1.2. Aspect temporel**

Les questions 3 et 17 incitaient les élèves à indiquer les moments de la journée favorables aux activités lecture et télévision. Bien que la lecture fasse sans aucun doute partie du quotidien des élèves même en dehors de l'école, elle intervient moins fréquemment que la télévision (fig.2). Il est clairement envisageable que certains élèves fassent le choix des deux médias pour une période donnée (un élève peut lire quelques pages d'une bande dessinée puis regarder son programme matinal favori avant d'aller à l'école). Cependant, ils sont plus nombreux à regarder la télévision qu'à lire, excepté avant le coucher où la lecture devient la pratique la plus courante (elle concerne 87% d'élèves). Les élèves sont nombreux devant le petit écran le matin avant l'école et au moment du goûter (soit juste après l'école), ce qui est cohérent puisque les chaînes diffusent des programmes jeunesse durant ces horaires. Celles-ci adaptent leurs programmes en fonction de l'audimat. La grande audience avant le coucher peut confirmer que la télévision est une activité sociale qui rassemble la famille. D'ailleurs, 90% des élèves déclarent regarder la télévision très

souvent dans le salon. Toutefois, 30% regardent aussi la télévision dans une chambre (chambre des parents, chambre de l'élève). Il y a donc une éventualité que des élèves s'endorment avec la télévision.

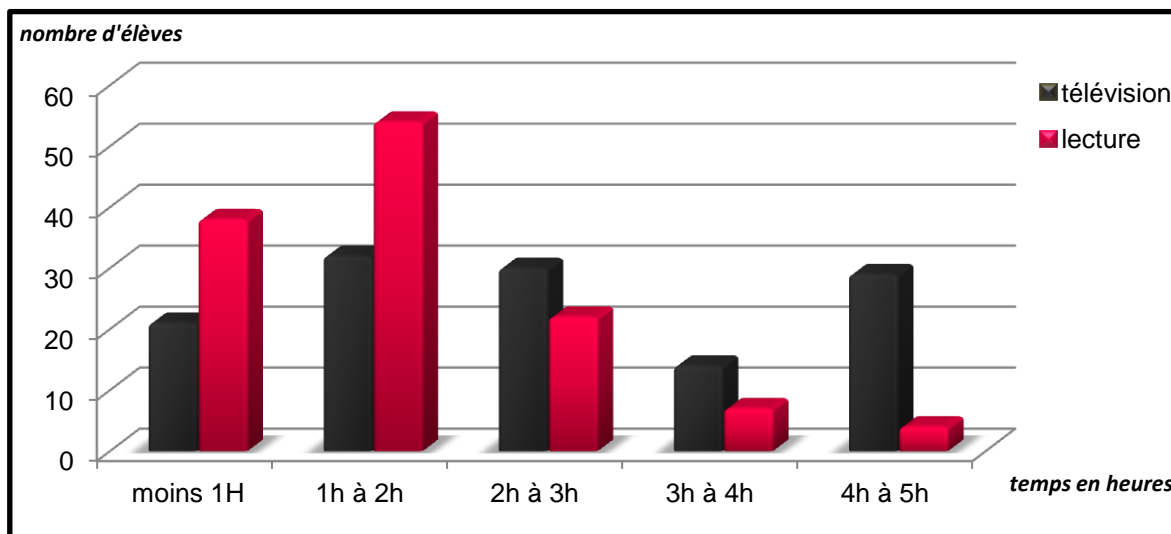
**Figure 2: à quel moment de la journée les élèves lisent et/ou regardent la télévision**



Outre les moments propices à l'utilisation des deux médias, le questionnaire permettait de s'intéresser au temps accordé à la lecture et à la télévision dans une journée. Par les questions 15 et 30 les élèves devaient estimer globalement ce temps et ici, la différence est importante (fig.3). Une majorité d'élèves (41%) consacre à la lecture entre une et deux heures par jour. Cette donnée seule semble satisfaisante et confirme que les élèves ne négligent pas la lecture. Toutefois, lorsque les chiffres représentant le temps consacré à la lecture sont comparés à ceux de la télévision, cette dernière activité prend une place bien plus importante dans le quotidien des élèves.

Au-delà de deux heures par jour, le nombre de lecteurs diminue nettement et alors qu'ils ne sont plus que 3,2% à lire plus de quatre heures, 23% d'élèves passent ce même temps devant le petit écran. Ces données reportées dans l'histogramme montrent donc qu'au sein de la population d'élèves interrogés, il existe de grands consommateurs de la télévision, ce que l'on ne retrouve pas pour la lecture.

**Figure 3: estimation du temps consacré à la lecture et à la télévision**



#### ***4.1.1.3. Lecture et télévision : comportements et confort associé***

En considérant les réponses fournies aux questions 11 et 25, les élèves sont nombreux à lire dans leur lit (78%) et en se référant au premier histogramme (fig.2), il est logiquement concevable que ces élèves lisent avant le coucher. La raison pour laquelle on ne retrouve pas exactement les 87% d'élèves aimant lire avant de dormir, s'explique par un petit nombre d'élèves qui préfèrent lire allongé au sol, sur un tapis (15% d'élèves au total). Il semblerait que les élèves aiment s'installer confortablement pour s'adonner à la lecture.

Puisque regarder la télévision est une activité qui se partage, le salon est la pièce principale où l'on retrouve le petit écran. Cette remarque se traduit par un taux élevé d'enfants (90%) regardant la télévision dans ce lieu.

Il est clair que tous les élèves n'ont pas les mêmes représentations du confort, (certains trouveront peu confortable le fait de lire par terre tandis que d'autres y trouveront du plaisir). Il n'est donc pas question ici de déterminer dans quelle position ni dans quelle pièce il est plus approprié d'être pour apprécier la télévision ou la lecture. En revanche, les données montrent de manière flagrante que les élèves, quel que soit le média, ont un confort associé ; ils savent comment ils préfèrent s'installer pour lire ou pour regarder la télévision. Aucun des deux médias ne présente un comportement indécis dans la manière de l'appréhender.

De même, si les élèves se livrent à d'autres activités pendant qu'ils lisent ou qu'ils regardent la télévision, cela peut traduire un faible investissement dans l'une ou l'autre des activités et donc une moindre affinité.

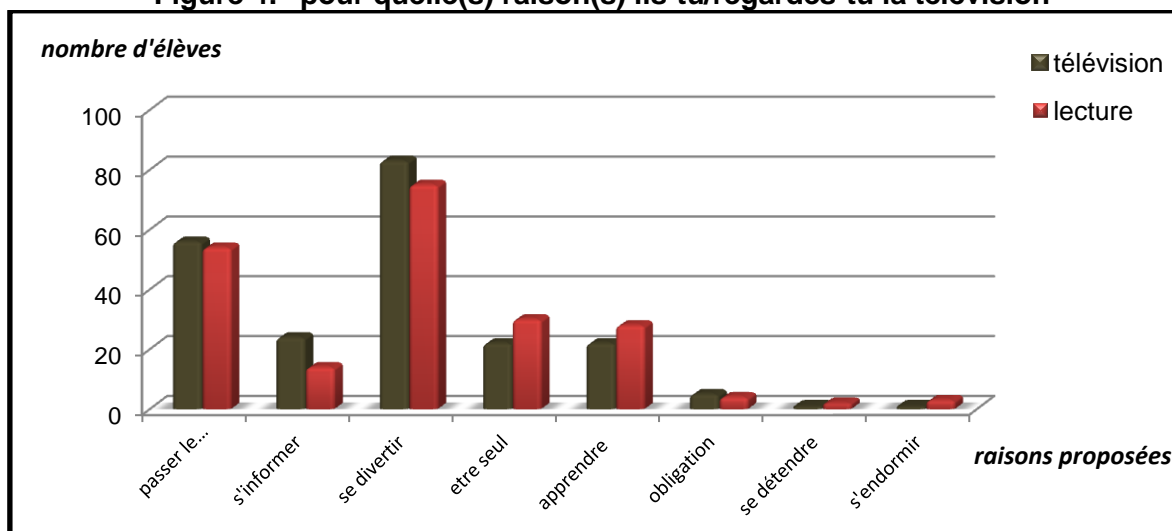
Les questions 4 et 19 ont été créées dans le but précis de mesurer l'investissement des élèves lorsqu'ils lisent et lorsqu'ils regardent la télévision. Les résultats sont à considérer de manière modérée puisque, d'un point de vue pragmatique, il est évident que regarder la télévision est compatible avec un plus grand nombre d'activités que lire. Ainsi, 38% des élèves affirment faire systématiquement autre chose pendant qu'ils regardent la télévision. Est-ce que, pour autant, cela signifie que la lecture demande plus d'investissement de la part des élèves ? Pas sûr... En effet, 28,5% des élèves se livrent constamment à une autre activité pendant leur lecture. 30% d'élèves, seulement, déclarent ne faire aucune autre chose pendant qu'ils lisent. La nourriture, la musique mais aussi la télévision, accompagnent souvent l'acte de lire (la nourriture pouvant être combinée à la télévision ou à la musique). Ces observations peuvent se résumer dans une indifférence de traitement des deux médias, les comportements des élèves sont relativement semblables, qu'ils regardent la télévision ou qu'ils s'adonnent à la lecture.

Tout à fait curieusement, néanmoins, 44% d'élèves déclarent regarder souvent la télévision pendant qu'ils lisent, mais 18% ont coché qu'il leur arrive fréquemment de lire alors qu'ils regardent la télévision. La possibilité que certains élèves aient répondu sans une réflexion suffisante n'étant pas écartée, il est tout de même envisageable que, pour ces élèves, il soit plus fréquent d'allumer le poste de télévision lorsqu'ils sont en train de lire que de prendre un livre lorsqu'ils sont devant l'écran.

Enfin, par les questions 12 et 26 (« pour quelle(s) raison(s) lis-tu/regardes-tu la télévision »), l'objectif était de connaître les motivations qui poussent les élèves à lire ou à regarder la télévision. Autrement dit, il importait de savoir si l'usage de ces médias se rattache à une intention, à un « projet ». Selon les recherches constituant la partie théorique, la lecture est projet dans sa définition alors que la télévision s'impose à son destinataire. Il n'est donc pas insensé de s'attendre à voir apparaître deux profils différents. Pourtant, il n'en est rien ; aucune différence notable n'a pu être dégagée. Les élèves ont les mêmes attentes de la télévision et de la lecture. ils lisent et regardent la télévision pour les mêmes raisons (fig.4).



**Figure 4: "pour quelle(s) raison(s) lis-tu/regardes-tu la télévision**



Parmi le peu de différences présentes, il est établi que la lecture est légèrement privilégiée pour apprendre et être seul (rappelant le « *plaisir égoïste* » qu'évoquaient R. Establet et G. Felouzis, 1992).

S'informer est une raison qui pousserait les élèves à regarder davantage la télévision qu'à lire. Il est possible de joindre à cette remarque quelques chiffres obtenus à la question 3. Celle-ci concernait les genres de lecture rencontrés par les élèves ; les résultats montrent que 67% des élèves ne lisent jamais la presse et 18% ne la lisent que rarement.

Qu'il s'agisse de la lecture ou de la télévision, le divertissement est la principale raison de leur usage par les élèves. Si l'on considère que le divertissement est lié au plaisir, on admet, alors, que les élèves prennent autant de plaisir à lire qu'à regarder la télévision. Par ailleurs, les réponses obtenues à la question 2, « *aimes-tu lire ?* », ne font apparaître que 4% d'élèves rejetant totalement la lecture (cochant la réponse « pas du tout »). Par conséquent, la lecture n'est pas une activité contraignante pour les élèves ; ces derniers, en grande majorité, aiment lire.

Nonobstant l'engouement pour la lecture, il faut noter qu'il arrive à 3,17% d'élèves de penser que la lecture est une obligation, formulant explicitement l'idée de contrainte. Mais surtout, un grand nombre d'élèves (42%), parmi lesquels se trouvent certains trouvant la lecture divertissante (les élèves pouvaient cocher plusieurs réponses), lisent pour « passer le temps ». Bien que passer le temps et se divertir puissent être des actions synonymes, une nuance est apportée par l'absence de projet que le choix « passer le temps » implique. En effet, il est supposé que les élèves ayant

coché « passer le temps » sont moins disposés à faire un choix préalable à leur lecture.

Puisque les statistiques en rapport avec la télévision ne se démarquent pas de celles pour la lecture, les remarques précédentes sont valables pour cette activité : les élèves aiment regarder la télévision ; ils la regardent essentiellement pour se divertir même si parfois elle a aussi une visée éducative ou informative. Les élèves ayant coché « passer le temps » et non « se divertir » sont susceptibles d'effectuer moins de choix dans les programmes et donc de regarder *toute* la télévision. Une autre donnée peut appuyer cette supposition car, en effet, un calcul révèle que sur 56 élèves déclarant regarder la télévision pour passer le temps, 43% sont des « zappeurs ». Or on compte moitié moins de zappeurs dans 83 élèves regardant la télévision pour se divertir (22%).

Toutefois certains chiffres interpellent. Ainsi, la télévision est aussi une occasion d'être seul pour 17,5% d'élèves. Et de façon assez surprenante, il arrive qu'elle soit vécue comme une contrainte et ce, pour 5% d'entre eux, soit un plus grand nombre que pour la lecture.

Il y a donc très peu de variation entre les raisons qui poussent les élèves à lire et celles qui les incitent à regarder la télévision. Certains chiffres en rapport avec la télévision montrent que cette activité n'est pas forcément un plaisir collectif et d'autres encore révèlent qu'elle n'est pas toujours un plaisir.

Enfin, les questions 13 et 27 permettaient de s'intéresser à l'appréciation que les élèves font de ce qu'ils lisent et de ce qu'ils regardent à la télévision. Bien que des choix puissent être faits en amont, ils ne permettent pas de juger de la satisfaction qui en découle pour l'élève. Majoritairement, ils attribuent aux deux médias les adjectifs : « intéressant » ou « passionnant ». Toutefois, il importe de souligner que 21% d'élèves mentionnent ne pas avoir toujours d'avis sur ce qu'ils regardent à la télévision, ce qui représente trois fois plus d'élèves que ceux qui n'ont pas d'avis sur leurs lectures (7%).

Une autre donnée montre que, malgré la passivité que l'on attribue à la télévision, les élèves se souviennent plus difficilement de ce qu'ils lisent que de ce qu'ils regardent (6% contre 2%). Cette différence aurait pu être liée au fait qu'il est plus fréquent de regarder le même programme que de lire deux fois le même livre (les chaînes de télévision procédant régulièrement à des rediffusions). Pourtant, les résultats démontrent le contraire puisque, en comparant les réponses aux questions 9 et 23

(« *T'arrive-t-il de lire plusieurs fois le même livre/de regarder plusieurs fois le même programme ?* ») et bien qu'ils soient 86,5% à regarder plusieurs fois le même programme, 81% d'élèves lisent plusieurs fois les mêmes livres. Le manque de trace suite à la lecture peut être éventuellement rattaché aux 44,4% d'élèves qui regardent la télévision pendant qu'ils lisent, les rendant moins attentifs au contenu de lecture.

En se référant uniquement aux pourcentages majoritaires, la lecture et la télévision restent globalement des activités divertissantes et les contenus semblent satisfaire les élèves.

#### **4.1.1.4. Les genres appréciés des élèves**

Ce tableau (tab.1) présente les genres de lecture que les élèves privilégient selon les réponses données à la question 3. Ils sont classés des plus prisés aux moins lus.

**Tableau 1: genres de lecture par ordre de préférence**

Genres de lecture	Nombre d'élèves lisant au moins une fois par jour	Pourcentages
Bande dessinée	<b>49</b>	<b>38,89</b>
Programmes de télévision	<b>45</b>	<b>35,71</b>
Roman	<b>41</b>	<b>32,54</b>
Manga	29	23,02
Magazines	24	19,05
Albums      Presse	16	12,70
Poésie	13	10,32
Encyclopédie	8	6,35

Au quotidien, les élèves rencontrent plusieurs genres de lecture mais certains rassemblent plus d'élèves que d'autres. Ainsi, la bande dessinée est particulièrement affectionnée par les élèves. Nous remarquons également que les programmes de télévision sont consultés très régulièrement par 35,7% d'élèves, ce qui est positif si l'intérêt est de sélectionner son programme (faire un choix, c'est avant tout choisir de ne pas regarder n'importe quoi à la télévision). Le manga n'est pas le genre majoritairement choisi par les élèves, le roman étant plus apprécié, ce qui est confirmé lorsque 87 élèves ont donné le titre de leur livre préféré : 43% sont des

titres de romans et seulement 16% sont des titres de mangas. En revanche, la bande dessinée, en tête de liste des genres les plus lus, revient moins souvent que le roman dans les titres de livre préféré (26%).

Une attention particulière est portée à un certains nombres d'élèves ayant un livre préféré et un programme télévisé favori. En effet, pour 14,5% de ces élèves, le programme télévisé et le livre portent le même titre s'agissant d'une adaptation. De plus, excepté pour un élève, toutes ces adaptations sont des mangas, ce qui combine une lecture douteuse pour que des enfants deviennent des lecteurs aguerris avec une consommation de séries animées qui plonge les enfants dans une grande passivité. Bien qu'un aspect positif puisse être présumé (la télévision ayant pu motiver la lecture), on peut toutefois s'inquiéter du manque de diversité de programmes télévisés et de lectures rencontrés par ces élèves et des conséquences que cela peut engendrer sur les compétences en lecture.

Les programmes télévisés les plus regardés (au moins une fois par jour), sont les films (y compris les films d'animation et les comédies musicales du type *High School Musical*<sup>15</sup>), à en croire les 58,7% d'élèves l'ayant signalé. Les élèves regardent donc plus fréquemment des films que des séries animées. Toutefois, 94 élèves ont donné le titre de leur programme préféré et 36% d'entre eux donnent le titre d'une série animée là où 11% donnent le titre d'un film. On peut donc penser que les séries animées laissent une plus forte empreinte dans la mémoire des élèves voire les touchent davantage (production adaptée, « sucrée », séduisante).

Le questionnaire seul a donc permis d'estimer le temps moyen consacré aux deux médias, de mesurer l'appréciation que les élèves en font et de regarder d'un peu plus près les choix de lecture et de programmes télévisés qu'ils effectuent. Entre le livre et la télévision, les élèves font plus souvent le choix de la télévision et bien qu'ils lisent entre une et deux heures par jour, selon les déclarations, ils consacrent à la télévision bien plus de temps. Ils font souvent le choix de séries animées et certains lisent des mangas du même titre. Cependant ils lisent également beaucoup de romans. On retiendra que l'activité de lecture n'est pas ressentie comme une contrainte, bien au contraire, la majorité des élèves aime lire et est satisfaite des choix de lectures qu'ils effectuent.

---

<sup>15</sup> Disney Chanel Original movie, 2006

#### **4.1.2. Les tests de lecture**

Les tests de lectures sont destinés à être croisés avec certains chiffres relevés dans le questionnaire. Mais avant toute interprétation, quelques remarques peuvent être faites à titre descriptif. D'abord, il est important de noter que deux élèves étaient absents sur un même groupe classe lors des passations. Ensuite, sur 124 élèves, les moyennes de vitesse de lecture varient entre 80 et 355 mots par minute. Sans approfondir, une différence de moyenne a été relevée entre les différents groupes classe avec une vitesse de lecture plus élevée au sein de la classe en milieu favorisé.

Au test de compréhension, 83% des élèves ont répondu correctement et 64% ont obtenu le score maximal au test d'anticipation.

Il y a plus de réponses invalidées au test de compréhension que de réponses nulles au test d'anticipation (17,6% contre 8,9%) mais il est important de rappeler que le test de compréhension n'évaluait qu'un élément alors que le test d'anticipation était noté sur une échelle allant de 0 à 2. Il y a donc, pour le test d'anticipation un pourcentage d'élèves n'ayant ni 0 ni 2.

Enfin, en comparant les résultats obtenus par les filles et les garçons, on s'aperçoit que là où 10% des filles ont échoué au test de compréhension, 25% des garçons n'ont pas répondu correctement.

## 5. Analyse interprétative

Après avoir mis en question la télévision et ses possibles influences sur les comportements en lecture ; après avoir étudié les recherches déjà effectuées à ce sujet, trois hypothèses ont été sélectionnées et ont guidé mon propre travail.

Premièrement, il a été supposé que la télévision avait une influence en matière de temps et que, de manière logique, l'hypothèse est émise que plus les élèves passent du temps devant la télévision moins ils en ont à consacrer à la lecture. Deuxièmement, il est envisagé que cette variable pouvait également affecter la vitesse de lecture des élèves ce qui est un enjeu, si l'on considère que plus les élèves lisent lentement moins ils sont motivés dans l'acte de lire. Enfin, dans une troisième hypothèse, il a été question de savoir quel type de programme pouvait avoir des incidences négatives sur de jeunes lecteurs. Nous avons découvert que les séries animées étaient porteuses de plusieurs aspects dommageables et nous avons donc supposé qu'une grande consommation de ce type de programme pouvait être reliée à des compétences défaillantes en lecture.

Dans cette dernière partie, l'objectif est de vérifier chaque hypothèse à l'aide des données dont nous disposons.

### 5.1. Première hypothèse : un temps important devant la télévision en laisse peu à la lecture.

Peut-on affirmer que les élèves qui regardent beaucoup la télévision lisent peu ?

En comparant le temps consacré à chacune des activités, il a été relevé qu'il existait de grands consommateurs de télévision (plus de quatre heures par jour), ce qui n'était pas le cas pour la lecture. Une analyse de classification Two-step crée des groupes en fonction de la proximité des sujets et à partir de variables données. En entrant quatre variables qui sont : l'âge, le sexe, le temps consacré à la télévision et le temps consacré à la lecture dans une journée, cette analyse a mis en évidence trois groupes (tab.2). Les groupes 1 et 2 sont tous deux composés de moyens lecteurs (lisant entre une et deux heures par jour) mais ils se distinguent par le genre,

le groupe 1 regroupant la totalité des filles de l'échantillon et le groupe 2 rassemblant tous les garçons.

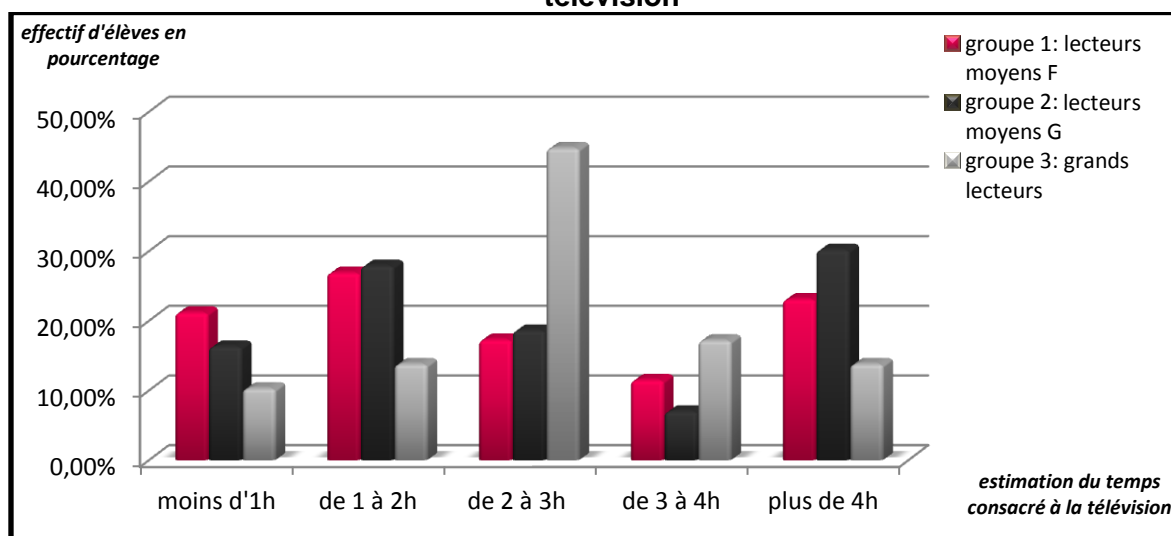
**Tableau 2: groupes en fonction du temps consacré à la lecture et la télévision**

	Groupe 1 Lecteurs moyens	Groupe 2 Lecteurs moyens	Groupe 3 Grands lecteurs
Temps estimé de lecture dans une journée	1 à 2h (majoritairement)	1 à 2h (majoritairement)	2 à 3 h (majoritairement)
Temps estimé de télévision dans une journée	1 à 2h (majoritairement)	Plus de 4h (majoritairement)	2 à 3 h (majoritairement)
Genre majoritaire	100% filles	100% garçons	58,6% de filles
Age moyen	10,02 ans	10,16 ans	10,26 ans
% de l'échantillon	41,9%	34,7%	23,4%

Dans le groupe 3, nous trouvons les grands lecteurs et cette fois, la population est mixte avec 58,6% de filles et 41,4% de garçons ce qui permet également de constater que ce groupe est majoritairement composé de lectrices. Ce tableau montre que les filles du groupe 1 ne consacrent pas plus de temps à la télévision qu'à la lecture et que les élèves formant le groupe de grands lecteurs (groupe 3) consacrent aussi beaucoup de temps à la télévision. Autrement dit, le faible temps accordé par la majorité des élèves à la lecture n'est pas la conséquence d'une forte consommation de la télévision.

Ci-dessus, l'attention était essentiellement portée aux temps de lecture (les groupes présentant aussi des similarités dans la consommation de télévision). Pour une analyse plus détaillée, nous avons observé comment se répartissaient ces trois groupes en fonction des différentes estimations de temps de télévision (allant de moins d'une heure à plus de quatre heures). Là où le tableau présente des moyennes et permet de constater des groupes majoritaires, l'histogramme issu de la seconde analyse (fig.5) montre l'étalement des échantillons sur les différents temps proposés à la question 29 du questionnaire.

**Figure 5: trois groupes de lecture répartis en fonction du temps qu'ils consacrent à la télévision**



Si une analyse en cluster a bien permis d'identifier un groupe de grands lecteurs, on ne peut pas, pour autant, affirmer que ces enfants sont de faibles consommateurs de télévision. En effet, si 44,2 % d'entre eux regarde effectivement la télévision moins de deux heures par jour et qu'ils sont 18% à la regarder entre deux et trois heures par jour, ils sont tout de même 37,2% à consacrer à la télévision plus de trois heures dans la journée. Notre hypothèse ne semble donc pas se confirmer. Un temps important devant la télévision n'induit pas nécessairement une durée de lecture faible.

Considérant toutefois que le type d'école pourrait être une variable déterminante et avoir une incidence sur le temps consacré à la télévision et à la lecture, une nouvelle analyse de classification Two-step a été réalisée à partir de quatre variables (dont trois restent similaires à l'analyse précédente) : le sexe, le temps consacré à la télévision dans une journée, le temps consacré à la lecture dans une journée et le type d'école. Cette analyse fait ressortir deux groupes (tab.3), avec une répartition de 51,6% de la population dans le groupe 1 et 48, 4% de la population dans le groupe 2. Ces deux groupes correspondent à deux types différents d'écoles. Pour faciliter leur distinction, nous appellerons le groupe 1 « écoles au profil particulier ». Il inclut les deux écoles inscrites dans un CUCS (contrat urbain de cohésion sociale) et l'école classée ZEP (zone d'éducation prioritaire). On donnera au groupe 2 l'appellation « écoles au profil neutre » ; ce groupe réunit les deux autres écoles ne faisant pas partie du groupe 1.



**Tableau 3: deux types d'école, deux répartitions du temps**

	Groupe 1 Écoles à profil particulier	Groupe 2 Écoles au profil neutre
Temps consacré à la lecture dans une journée	1 à 2h (majoritairement) 53,3%	1 à 2h et 2 à 3h (majoritairement et pourcentage égal) 34,4%
Temps consacré à la télévision dans une journée	Plus de 4h (majoritairement) 43,3%	1 à 2h (majoritairement) 29,7%
Genre majoritaire	Garçons 58,3%	Filles 68,8%
% de l'échantillon	51,6%	48,4%

Le tableau permet de confirmer que le type d'école est bien une variable déterminante dans cette nouvelle répartition. Le temps consacré à la lecture est plutôt modéré dans les deux groupes, bien qu'un peu plus important chez les élèves du groupe 2. Le groupe 1 se distingue par le temps que sa population consacre à la télévision. 43,3% de la population regarde la télévision plus de quatre heures par jour alors que la majorité des élèves du groupe 2 passe entre une et deux heures devant le petit écran.

Un élément intéressant se trouve dans le genre majoritaire. Le groupe 1 est composé majoritairement de garçons (58,3%) tandis que le groupe 2 se démarque par son nombre important de filles (68,8%). Rappelons que le tableau 2 montrait une plus forte consommation de télévision chez les garçons que chez les filles. C'est également le cas lorsqu'on inclut la variable « type d'école ». Cela signifie que les élèves moyens lecteurs et grands consommateurs de télévision sont essentiellement des garçons fréquentant une école classée ZEP ou inscrite dans un CUCS. Les filles moyennes lectrices et moyennes consommatrices de télévision sont majoritairement inscrites dans des écoles au profil neutre.

Toutes ces remarques ne permettent toujours pas de confirmer l'hypothèse qu'un temps conséquent devant la télévision engendre une faible pratique de la lecture. Cependant, il existe une variable non négligeable, très probablement médiatrice qui est le type d'école, et par conséquent le type de population.

Bien que le temps consacré à la télévision ne semble pas avoir d'influence sur le nombre de grands lecteurs, il n'est pas certain qu'une grande consommation de la télévision n'affecte pas les compétences nécessaires à la lecture.

## **5.2. Deuxième hypothèse : un temps important passé devant la télévision ne permet pas de développer les compétences nécessaires à la lecture.**

### **5.2.1. La vitesse de lecture**

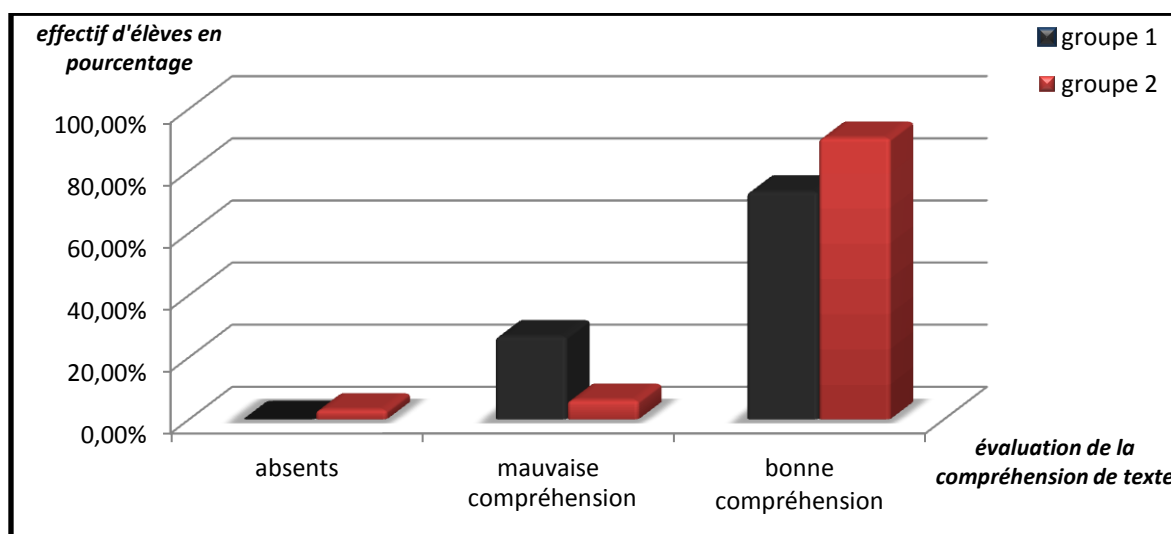
Est-ce qu'une surconsommation de télévision peut expliquer que des élèves lisent lentement ? L'évaluation de la vitesse moyenne de lecture de chacun des 124 élèves (2 élèves manquant) sert à la vérification de cette hypothèse. Le tableau 3 ayant permis de dégager deux populations d'élèves accordant à la lecture un temps plus ou moins similaire mais se distinguant dans le temps consacré à la télévision, nous avons confronté leur vitesse de lecture. La moyenne calculée pour le groupe 1 est d'environ 157 mots par minute alors que celle du groupe 2 se rapproche des 154 mots par minute. Ainsi, le groupe 1 dont la majorité des élèves regarde la télévision plus de quatre heures lit plus vite que les élèves du groupe 2 consacrant entre une et deux heures à la télévision. Une faible vitesse de lecture n'est pas révélatrice d'un temps trop important devant la télévision. De plus, en observant plus particulièrement les élèves lisant moins de cent mots en une minute, nous remarquons qu'ils sont 10,6% dans le groupe 2 et 6,5% dans le groupe 1.

### **5.2.2. Compréhension en lecture**

Ce constat, pour le moins inattendu, a conduit à considérer ces deux populations différentes au regard des résultats au test de compréhension.

Cette fois, nous avons fait le constat d'une plus faible compréhension pour les élèves du groupe 1 (fig.6). En effet, dans le groupe où sont rassemblés les élèves regardant la télévision entre une et deux heures (groupe 2), on trouve 90,6% d'élèves montrant une bonne compréhension du texte. Or, dans le groupe 1 qui est composé de grands consommateurs de télévision, 73,3% d'élèves montrent, néanmoins, une bonne compréhension du texte. Il y a également un taux plus élevé de réponses invalidées dans le groupe 1 (26,70% contre 6,20% pour le groupe 2).

**Figure 6: résultats au test de compréhension en fonction du temps consacré à la télévision**



Cependant, cette observation ne permet toujours pas d'évaluer quel est le résultat d'une plus forte consommation de télévision puisque la variable « type d'école » est toujours présente et que les deux groupes forment deux populations baignées dans des milieux sociaux différents.

### **5.3. Troisième hypothèse : privilégier les séries animées ne permet pas de développer une bonne compréhension de la lecture ni de développer des compétences d'anticipation de la lecture.**

Les séries animées sont-elles un frein à la compréhension et à l'anticipation comme l'a affirmé A. Bentolila (1991) ?

C'est en repérant les élèves passionnés par ce type de programme, et en s'intéressant à leurs résultats aux tests de lecture que nous tentons de vérifier cette troisième hypothèse.

#### **5.3.1. Compréhension**

La question 18 incitait les élèves à préciser, entre autre, l'importance de leur consommation de séries animées. Il est d'ores et déjà possible de préciser que 87% d'élèves regardent des séries animées et qu'au sein de cette population, ils sont 42% à en regarder plusieurs fois par jour. Dans le tableau suivant (tab.4), sont recensés

les résultats au test de compréhension en fonction de la fréquentation du programme (série animée).

**Tableau 4: Comparaison du niveau de compréhension des élèves en fonction de l'importance de consommation des séries animées**

Importance de la consommation de séries animées	Pourcentage de réussite au test de compréhension	Pourcentage de non-réussite au test de compréhension
Jamais 13% d'élèves	75%	25%
Rarement 18.7% d'élèves	91,3%	8,7%
Plusieurs fois par semaine 9,8% d'élèves	83,3%	16,7%
Une fois par jour 22% d'élèves	<b>88,9%</b>	<b>11,1%</b>
Plusieurs fois par jour 36.5% d'élèves	<b>77,8%</b>	<b>22 ,2%</b>

Parmi les élèves déclarant regarder des séries animées moins d'une fois par jour (soit 41,5% d'élèves), 15,7% d'entre eux montrent une mauvaise compréhension du texte proposé. Au sein des élèves regardant des séries animées plus d'une fois par jour, ils sont 18% à ne pas avoir su répondre à la question de compréhension. La différence n'est pas significative d'autant plus que le tableau (tab.4) montre un taux plus élevé de bonnes réponses parmi les élèves friands de séries animées que parmi ceux qui déclarent ne jamais en regarder (77,8% contre 75%).

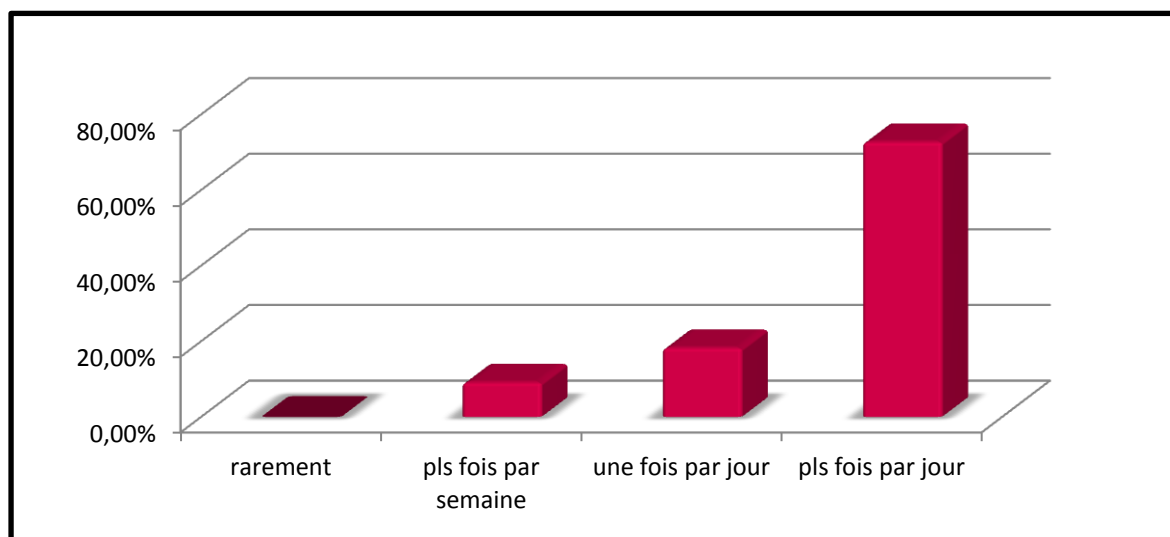
Les statistiques ne témoignent donc pas d'une plus grande difficulté de compréhension de la lecture pour les élèves regardant beaucoup de séries animées. Autrement dit, la série animée ne semble pas avoir d'influence sur le niveau de compréhension en lecture. Nous pouvons, également, nous interroger sur le test utilisé. Son faible degré de difficulté permettait-il de mettre en évidence les réticences des élèves.

Nous avons remarqué que sur la population regardant beaucoup de séries animées et n'ayant pas donné la réponse correcte à la question de compréhension, 69,2% ne lisent que très peu, voire jamais, de romans. Bien que la compréhension en lecture ne soit pas affectée de manière significative, il semble que la fréquentation de textes complexes reste très occasionnelle. Sans rien confirmer, on peut envisager, pour certains de ces élèves, un éventuel rejet du livre, comme l'évoquait A. Bentolila en 1991 ou du moins une faible attirance.

### 5.3.2. Anticipation

En nous appuyant sur la théorie qui associe l'usage des séries animées avec un défaut d'anticipation en lecture, nous tentons de vérifier si cette relation est effectivement présente dans notre échantillon. Une analyse a permis de confronter quatre groupes avec les résultats des tests. Ces groupes sont exposés dans le tableau 4 à l'exception de celui constitué d'élèves ne regardant aucune série animée. Concernant les résultats au test d'anticipation, nous avons centré nos observations sur les scores nuls (0 sur l'échelle de 0 à 2)<sup>16</sup>. L'histogramme suivant en fait la synthèse.

**Figure 7: Taux de scores nuls au test d'anticipation en fonction de la fréquentation de séries animées**



Force est de constater que les élèves les moins performants à ce test regardent beaucoup de séries animées. Sur la totalité des scores nuls obtenus par ces quatre groupes, 72,7% proviennent des élèves regardant des séries animées

<sup>16</sup> Analyse descriptive, les tests de lecture p.36 de ce mémoire.

plus d'une fois par jour alors que pour les élèves déclarant ne regarder que rarement ce genre de programme, aucun n'a obtenu le score de 0.

Les élèves ne regardant jamais de séries animées sont 87,5% à avoir obtenu le score maximum au test. Parmi les élèves regardant des séries animées plusieurs fois par jour, ils sont 45,7% à obtenir ce score. L'absence de série animée caractérise le groupe obtenant plus de résultats satisfaisants au test d'anticipation.

La dernière hypothèse semble donc vérifiée. Les séries animées ont un schéma immuable qui ne nécessite pas de la part de l'enfant une anticipation du contenu. Pourtant cette capacité à anticiper est essentielle dans la lecture. Les chiffres révèlent que plus les élèves regardent de séries animées, moins ils sont capables d'anticiper la lecture. Puisque l'anticipation comporte une part de risque (le contenu pouvant se révéler différent des attentes), et que la série animée, qui n'en requiert aucune, plonge l'enfant dans une forme de passivité, on peut imaginer qu'une conséquence serait un possible rejet du livre synonyme d'échec ou, du moins, d'une faible attirance.

## 6. Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de comprendre en quoi la télévision pouvait être un obstacle à la lecture. Si ce média entraîne des difficultés dans les apprentissages scolaires, mon projet d'être enseignante m'incite à mieux connaître leur nature. Ciblant la lecture comme apprentissage majeur, Les écrits théoriques que j'ai été amenée à consulter ont apporté leur lot de critiques sur une influence négative de la télévision. Une première constatation étant que la télévision prend du temps, empêchant ainsi les élèves de s'intéresser à la lecture et de développer les compétences nécessaires à son accès. D'autre part, la série animée est un genre télévisé se retrouvant au cœur de mes préoccupations. En effet, alors qu'il a été démontré que certains programmes offerts par la télévision pouvaient avoir un aspect bénéfique sur les capacités intellectuelles des enfants, certains chercheurs ont affirmé que ce n'était pas le cas de la série animée, bien au contraire. Alors que l'enjeu de la lecture, au cycle des approfondissements de l'école élémentaire, tient dans le développement des compétences telles que la vitesse, la compréhension et l'anticipation. La série animée s'appuie sur la passivité et la répétition incompatibles avec les compétences nécessaires à la lecture experte.

Le travail de recherche lié à ce mémoire me permet d'affirmer que sur la population d'élèves étudiée, il existe bien de grands consommateurs de télévision. Cependant, ce temps n'est pas lié à une faible pratique de la lecture. On trouve d'ailleurs des élèves qui lisent beaucoup et qui consacrent aussi un temps important à la télévision. Les deux loisirs sont donc compatibles. D'autre part, une grande consommation de la télévision ne semble pas non plus avoir d'influence sur la vitesse de lecture. Enfin, en s'intéressant à la série animée, il semble, tout d'abord, que les élèves en soient très friands, et, ensuite, qu'il y ait un lien avec une faible anticipation en lecture. Il a été montré que cette compétence était très importante pour apprécier pleinement la lecture. Celle-ci renferme une grande partie d'inconnu, de blancs qu'il faut compléter ; la série animée rend tout prévisible et familier. Se heurter à la lecture lorsqu'on est davantage habitué à regarder des séries animées peut être décevant pour un enfant dont l'éventuel réflexe sera de rejeter le livre, l'assimilant à quelque

chose qui n'est pas à sa portée et le vivant comme la perspective d'un possible échec.

Ce travail fut une expérience enrichissante professionnellement. Je retire notamment l'idée que chaque critique mérite de prendre du recul et qu'il faut envisager toutes les autres possibilités. Alors que j'expliquais en introduction qu'il était simple de rendre la télévision responsable des difficultés des élèves, je reconnais désormais (et avec soulagement) que la télévision n'est pas un fléau de l'école primaire, tout du moins, pas aussi schématiquement que je pouvais l'imaginer. Les élèves ont d'autres préoccupations que la télévision : les relations entre pairs et le sport ont aussi de l'importance dans leur vie et compensent, éventuellement, les difficultés que la télévision seule est supposée créer.

Quand je serai enseignante, notamment en cycle 3, et même s'il semble difficile de lutter contre le pouvoir attractif des séries animées et aussi des mangas, je m'efforcerai de développer chez les élèves le plaisir de lire mais aussi les compétences d'anticipation qui sont importantes pour devenir un bon lecteur.

Je tiens également à faire remarquer certaines limites liées à mon travail. Tout d'abord, le nombre d'élèves n'est pas suffisamment important pour permettre une généralisation. Une population plus étendue permettrait de vérifier plus solidement les hypothèses émises. D'autre part, l'anticipation en lecture comporte plusieurs dimensions : on anticipe sur les mots, et sur le contenu tout entier. Le test effectué n'a permis d'évaluer qu'une anticipation partielle de la lecture. Pour s'assurer de l'influence de la série animée, il faudrait s'intéresser à l'horizon d'attente. De la même façon, les tests utilisés seraient certainement à retravailler en quantité et qualité.

Enfin, j'ajouterai que ce travail pourrait être complété. Il serait intéressant d'étudier ce que la télévision peut apporter au lecteur expérimenté, mais aussi, en quoi la lecture peut être un atout pour mieux comprendre la télévision. Il serait envisageable également de comparer des populations d'âges différents. Cela permettrait de savoir si l'influence de la télévision peut accompagner l'élève dans sur les compétences à développer, tout au long de la scolarité et cela en fonction des contextes.



## Bibliographie

BENTOLILA A., CHEVALIER B., FALCOZ-VIGNE D. *La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement*. : Nathan pédagogie. Paris, 1991. Chap. 2, différents types d'activités pour évaluer la lecture pp. 37 à 39. Chap. 8, Question de lecture pp. 212 à 214 ; 219 à 222 et 263 à 265 (Théories & pratiques (Paris), ISSN 1159-0696).

Disponible sur : ISBN : 2-09-120207-X.

DESMURGET M. *TV Lobotomie, la vérité scientifique sur les effets de la télévision*. Max Milo, collection l'Inconnu. Paris, 2011. Chap. 1 La télé en tous lieux et à toute heure pp.37 à44. Disponible sur : ISBN : 978-2-31500-145-3.

ECO U. *Lector in fabula- Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* : Grasset. Paris, 1979. Chap. 3, Le lecteur modèle pp.65 à 67. Disponible sur ISBN : 2-246-34261-9.

ESTABLET R., FELOUZIS G. *Livre et télévision : concurrence ou interaction ?* PUF. Paris, 1992. Chap.2 L'alchimie du livre et de la télévision pp.29 à41. Chap. 4, La télévision et la lecture : deux miroirs de la personne pp.57 à 69. Chap. 6, Six dosages du cocktail télévision-lecture pp 83 à 106. Disponible sur : ISBN : 978-2-13-044670-5.

FOUCAMBERT J., préface de PARENT Y. *La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2* : Bibliothèque Richaudeau/A. Michel Paris, 1996. Chap. 2, Qu'est-ce que lire ? p. 63 à 88. Disponible sur : ISBN : 2-226-06825-2.

JAUSS H.R., *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard, 2<sup>e</sup> éd. Collection Tel. Paris, 1990, Chap.1, L'histoire de la littérature : un défi à la théorie littéraire pp.54 à60. Disponible sur : ISBN : 2-07-072014-4.

LOICQ M. COURROY L. (dir.) *Les jeunes et les médias – Les raisons du succès*. Vuibert, collection comprendre les médias. Paris, 2008. Première partie : Les jeunes et l'écrit : des affinités possibles : « *Harry Potter* à la rencontre de la réalité des jeunes : un roman magique qui s'exporte » pp.61 à 80. Disponible sur : ISBN : 978-2-7117-1192-5.

PORCHER.L, *Télévision, culture, éducation*. Armand Colin. Paris, 1994 Première partie : Sa majesté la télévision, chap.1 La puissance omniprésente pp.25 à 40. Chap. 2, la télévision, ses publics et ses effets pp. 41 à 50. Disponible sur : ISBN : 2-200-21470-7.

SORIANO M., GRATIOT-ALPHANDERY H, JOLIBERT J., GLOTON R., Groupe français d'éducation nouvelle. *Le pouvoir de lire*. 2<sup>e</sup> éd. Tournai : Casterman, collection « orientations/E3 » (Enfance-éducation-enseignement), 1975. Chap. III, Le rôle de la lecture dans la formation de l'enfant et de l'adolescent, p. 36 à 39. Chap. IV, lecture des préadolescents et des adolescents, p.40 à 48. Disponible sur : ISBN : 2-203-20214-9.

SOURY-LIGIER F., préface de FRANÇOIS F. « *Parle petit, la télé t'écoute !* » *Le rôle de la télévision dans le langage des jeunes à l'école maternelle*. L'Harmattan. Paris, 2002. Disponible sur : ISBN : 2-7475-2809-X

SURFTVLYON. Philippe Meirieu: *Une autre télévision est possible*. Entretien mené par Daniel Dubois. [vidéo en ligne] <[http://www.dailymotion.com/video/xgswi7\\_philippe-meirieu-une-autre-television-est-possible\\_news](http://www.dailymotion.com/video/xgswi7_philippe-meirieu-une-autre-television-est-possible_news)>. (consultée le 15 février 2011).

ZIMMERMAN F.J. CHRISTAKIS D.A. : « Children television viewing and cognitive outcomes, a longitudinal analysis of national data ». In *Pediatrics*. University of Washington, 2007

## Table des illustrations

Figure 1: classement de la lecture et de la télévision par ordre de préférence.....	28
Figure 2: à quel moment de la journée les élèves lisent et/ou regardent la télévision .....	29
Figure 3: estimation du temps consacré à la lecture et à la télévision .....	30
Figure 4: "pour quelle(s) raison(s) lis-tu/regardes-tu la télévision .....	32
Figure 5: trois groupes de lecture répartis en fonction du temps qu'ils consacrent à la télévision.....	39
Figure 6: résultats au test de compréhension en fonction du temps consacré à la télévision.....	42
Figure 7: Taux de scores nuls au test d'anticipation en fonction de la fréquentation de séries animées .....	44
Tableau 1: genres de lecture par ordre de préférence .....	34
Tableau 2: groupes en fonction du temps consacré à la lecture et la télévision .....	38
Tableau 3: deux types d'école, deux répartitions du temps .....	40
Tableau 4: Comparaison du niveau de compréhension des élèves en fonction de l'importance de consommation des séries animées .....	43

# **Annexes**

Annexe 1 : Lettre jointe aux questionnaires à destination des directeurs d'école..	p 53
Annexe 2 : Enquête sur les loisirs des enfants de CM1-CM2.....	p 54
Annexe 3 : Texte servant à évaluer la vitesse de lecture.....	p 61
Annexe 4 : test de compréhension et d'anticipation, un exemple de réponses non validées et un exemple de réponses validées.....	p 62
Annexe 5 : extrait d'article ZIMMERMAN F.J. CHRISTAKIS D.A (2007) : « Children television viewing and cognitive outcomes, a longitudinal analysis of national data ». ....	p 63
Annexe 6 : extrait tiré de <i>TV Lobotomie</i> de Michel Desmurget (2011) au sujet des mangas.....	p 64

## Annexe 1

Carneaux Aurélie  
Étudiante de 2<sup>ème</sup> année en formation  
MEEFA de l'IUFM de Tours-Fondettes  
Directeur de mémoire : Mme Christine MAINTIER

École : .....

Directeur de l'école primaire : .....

Date: .....

Objet : enquête dans le cadre d'un mémoire de recherche

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire de recherche, dont le thème validé par les formateurs de l'IUFM de Tours concerne les effets de la télévision sur les comportements en lecture des enfants entre neuf et onze ans, je sollicite de votre bienveillance l'autorisation de diffuser un questionnaire (ci-joint) et de réaliser des tests de lecture auprès des élèves de CM1-CM2, sous la surveillance de leur enseignant(e).

Je serai vigilante à ce que ce travail de recherche ne perturbe pas outre mesure le rythme de travail de la classe. Les données qui seront recueillies seront traitées dans leur globalité et respecteront l'anonymat des enfants.

J'envisage, après accord de votre part et de l'enseignant concerné, de réaliser mon recueil de données entre le 2 et le 15 janvier

Je vous remercie de l'attention que vous voudrez bien porter à ma demande et vous prie de croire Monsieur le directeur, à l'expression de mes respectueuses salutations.

Signature :

## Annexe 2

---

Carneaux Aurélie  
2011/2012

***Message à l'attention de l'enseignant :***

***Ce questionnaire ne fait pas l'objet d'une évaluation. Il sera présenté aux élèves en présence de leur enseignant et sur le temps de la classe. Chaque enfant dispose de son propre questionnaire ;***

***les réponses sont individuelles et anonymes. Les renseignements obtenus ne seront utilisés que dans le cadre de la recherche et ne seront en aucun cas divulgués ou détournés Nous nous engageons, si cela est souhaité, à vous tenir informé des résultats de nos recherches.***

Aide nous à mieux te connaître en répondant à ton rythme à ce questionnaire. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Essaie seulement de répondre le plus sincèrement possible. N'hésite pas à t'exprimer dans les cases prévues à cet effet. Ce questionnaire est anonyme.

Nom de ton école	.....
Nom de ton enseignant	.....
Ton âge	.....
Fille ou garçon	Fille <input type="checkbox"/> Garçon <input type="checkbox"/>

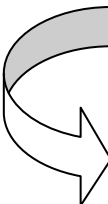
1

**Classe ces activités dans l'ordre de tes préférences.**

*Pour cela, il te suffit de leur attribuer un numéro de 1 à 9, ou plus si tu en ajoutes d'autres ?*

**Donne le numéro 1 à ton activité préférée.**

Activité	Numéro de classement
Faire du sport	N° ...
Jouer avec tes amis	N° ...
Regarder la télévision	N° ...
Jouer à des jeux-vidéo	N° ...
Surfer sur internet	N° ...
Écouter de la musique	N° ...
Dessiner, peindre	N° ...
Lire	N° ...
Te réunir avec tes amis et/ou ta famille pour discuter, échanger	N° ...
.....	N° ...
.....	N° ...



Les cases vides te permettent d'ajouter d'autres activités que tu fais mais qui ne figurent pas parmi les propositions. N'oublie pas de leur donner un numéro de préférence.



## Les livres et toi

**2 Fais une croix pour chaque ligne selon ton choix.**

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Énormément
Aimes-tu lire ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lis-tu d'autres livres que ceux que tu dois lire pour l'école ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aimes-tu aller à la bibliothèque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aimes-tu qu'on te lise des histoires ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aimes-tu lire seul(e) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3 Quand lis-tu ?**

Le matin avant d'aller à l'école	À l'école pendant les récréations	Entre 11h30 et le déjeuner	Pendant le déjeuner	Après le déjeuner avant de retourner à l'école	En revenant de l'école à 16h30	Pendant que tu prends ton goûter	Avant de faire tes devoirs	Pendant que tu dînes	Avant de dormir
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4 Avec quelle fréquence lis-tu ces genres de lecture ?**

	Jamais	Rarement	1à2 fois par semaine	1 fois par jour	Plusieurs fois par jour
Bandes-dessinées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Magazines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mangas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Albums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encyclopédies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les programmes télévisés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre chose : précise quoi .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5 Aimes-tu faire autre chose pendant que tu lis ?**

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Tu ne fais rien d'autre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu regardes la télévision.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu discutes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu écoutes de la musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu téléphones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu manges/grignotes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu fais autre chose : précise quoi .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6 As-tu un livre préféré ?**    oui        non   

*Si oui, indique son titre : .....*

7 Quel est le dernier livre que tu as lu ? .....

8 Choisis-tu seul(e) les livres que tu lis ? oui  non

Si la réponse est « non », précise avec qui tu fais tes choix de lecture ?

9 T'arrive-t-il de lire plusieurs fois le même livre ? oui  non

10 Dans quel endroit lis-tu le plus souvent ?

- Dans ta chambre
- Dans ton salon
- Dans ta cuisine
- À l'école
- À la bibliothèque
- Dans un autre lieu : précise lequel  
.....

11 Pour lire, tu préfères t'installer...

- Sur une chaise
- Dans un fauteuil
- Dans un canapé
- Sur/dans ton lit
- Sur un tapis/sur le sol
- Autre part : où ?  
.....

12 Pour quelle(s) raison(s) lis-tu :

- Pour passer le temps
- Pour rechercher une information
- Pour te divertir/te changer les idées
- Pour être seul(e)
- Pour apprendre
- Parce que tu te sens obligé(e)
- Pour une autre raison :  
Précise .....

13 En général, que penses-tu de ce que tu lis ?

- C'est passionnant
- C'est intéressant
- C'est une perte de temps
- Tu n'as pas d'avis
- Tu ne te souviens jamais de ce que tu lis

14 Parles-tu de ce que tu lis avec quelqu'un d'autre ? oui  non

- Si oui, précise :
- Adultes
  - Enfants plus jeunes que toi
  - Enfant plus âgés que toi
  - Enfants de ton âge

15 Dans une journée, combien de temps lis-tu lorsque tu n'es pas à l'école ?

Moins d'1 heure	Entre 1 et 2 heures	Entre 2 et 3 heures	Entre 3 et 4 heures	Plus de 4 heures
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## La télévision et toi

16 <b>Fais une croix pour chaque ligne selon ton choix</b>	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Énormément
Aimes-tu regarder la télévision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aimes-tu être seul(e) pour regarder la télévision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aimes-tu regarder la télévision avec quelqu'un ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aimes-tu aller au cinéma ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17 <b>Quand regardes-tu la télévision ?</b>									
Le matin avant d'aller à l'école	Entre 11h30 et le déjeuner	Pendant le déjeuner	Après le déjeuner avant de retourner à l'école	En revenant de l'école après 16h30	Pendant que tu prends ton goûter	Avant de faire tes devoirs	Après tes devoirs	Pendant que tu dînes	Avant de dormir
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18 <b>Avec quelle fréquence regardes-tu ces genres de programme</b>	Jamais	Rarement	1à2 fois par semaine	1 fois par jour	Plusieurs fois par jour
Séries, feuilletons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dessins animés, mangas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Films	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Divertissements, télé réalité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clips vidéo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informations, Journal Télévisé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Publicités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre chose : précise quoi .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19 <b>Aimes-tu faire autre chose pendant que tu regardes la télévision</b>	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Tu ne fais rien d'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu lis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu discutes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu écoutes de la musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu manges/grignotes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu fais tes devoirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu téléphones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu fais autre chose : précise.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20 **As-tu un dessin animé ou une émission préféré(e) ?** oui  non

Si oui, indique son nom : .....

21 **Quelle(s) chaîne(s) de télévision regardes-tu le plus ?**

.....

22 **Choisis-tu seul(e) le programme télévisé que tu regardes ?** oui  non

Si la réponse est « non », précise avec qui tu fais tes choix :

.....

23 **T'arrive-t-il de regarder plusieurs fois le même dessin animé (ou le même épisode d'une série) ?**

oui  non

24 **Dans quel endroit regardes-tu le plus souvent la télévision ?**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Dans ta chambre | <input type="checkbox"/> Dans ta cuisine              |
| <input type="checkbox"/> Dans ton salon  | <input type="checkbox"/> Dans un autre lieu : précise |

.....

25 **Pour regarder la télévision, tu préfères t'installer...**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Sur une chaise   | <input type="checkbox"/> Sur/dans ton lit        |
| <input type="checkbox"/> Dans un fauteuil | <input type="checkbox"/> Sur un tapis/sur le sol |
| <input type="checkbox"/> Dans un canapé   | <input type="checkbox"/> Autre part : précise    |

.....

26 **Pour quelle(s) raison(s) regardes-tu ?**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pour passer le temps                  | <input type="checkbox"/> Pour apprendre                  |
| <input type="checkbox"/> Pour rechercher une information       | <input type="checkbox"/> Parce que tu te sens obligé(e)  |
| <input type="checkbox"/> Pour te divertir/te changer les idées | <input type="checkbox"/> Pour une autre raison : précise |
| <input type="checkbox"/> Pour être seul(e)                     | .....  |

27 **En générale, que penses-tu de ce que tu regardes ?**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> C'est passionnant        | <input type="checkbox"/> Tu n'as pas d'avis                                       |
| <input type="checkbox"/> C'est intéressant        | <input type="checkbox"/> Tu ne te souviens jamais des programmes que tu regardes. |
| <input type="checkbox"/> C'est une perte de temps |   |



### Annexe 3 :

Texte servant à évaluer la vitesse de lecture support à la question de compréhension

**Résumé :** Mathieu est invité à un goûter d'anniversaire par Moulinet, un garçon de sa classe qu'il n'aime pas trop. Il accepte, surtout par gourmandise ! Nous le retrouvons en bien mauvaise posture, alors qu'il a déjà avalé de nombreux sandwichs, gâteaux et autres glaces...

- 1 Tout était excellent, à part le cake qui avait un goût de savon ; j'ai bien regretté d'en avoir pris une si grosse tranche et quand j'en suis venu à bout, enfin, j'avais un drôle de poids sur l'estomac.
- 5 – Tu viens, Mathieu ? m'a demandé Moulinet, ma sœur Valentine veut qu'on joue à cache-tampon !  
– Très bien, mais commencez sans moi, ai-je répondu mollement.  
Et je vais m'asseoir sur un divan, à l'écart, pour essayer d'oublier le goût du cake. Survient la mère de Moulinet. Elle m'aperçoit, s'arrête.
- 10 – Qu'est-ce que vous faites-là, tout seul ? Dépêchez-vous d'aller goûter, voyons, avant que tous les plats soient vides !  
– Euh euh, Madame, c'est-à-dire que...  
– Suivez-moi.
- 15 Quelques instants plus tard, j'étais attablé devant une part de tarte, quatre sandwichs, et le cake, le redoutable cake au savon... Comment refuser ? Je fourrais les morceaux dans ma bouche en essayant de les avaler d'un seul coup : peine perdue, j'avais l'impression de déguster une savonnette !
- 20 – C'est bon ? cela vous plaît ? me répétait la dame en souriant.  
– Oh oui, Madame !  
Vrai, j'aurais voulu la mordre !... Enfin, enfin, j'arrive à avoir raison du cake, et, suffoquant, pris de nausées, je m'éclipse avec un « merci » indistinct. Ah, voici une porte, un couloir sombre...
- 25 – Eh là, vous vous trompez, c'est la cuisine, par ici !  
La tante !... J'esquisse un geste de recul, mais elle me saisit par le bras, d'une poigne vigoureuse.
- 30 – Vous cherchez le buffet, sans doute ? Attendez, je vais vous y conduire.  
Au buffet ? encore ? Je me sens pris de panique.  
– Non, non, dis-je d'une voix étranglée, je voulais seulement...
- 35 – Boire un jus de fruits ? Manger quelques friandises ? Je crains que nos gourmands n'aient pas laissé grand-chose, mais il doit cependant rester un peu de cake. Nous allons voir ça.
- 40 Elle me poussait, bon gré mal gré, vers la porte, lorsque Moulinet surgit derrière nous.  
– Où étais-tu donc passé ? On va jouer aux charades, tu viens ?  
Jamais je n'avais été aussi content de le voir, ce brave
- 45 Moulinet ! La tante a bien essayé de reparler du cake, mais nous avions déjà regagné la grande salle où le nouveau jeu battait son plein.  
Dès que j'ai pu, j'ai essayé de partir, ulcéré, secoué de hoquets, envoyant la petite fête à tous les diables, et j'allais atteindre le palier, enfin, lorsque quelqu'un m'agrippe par l'épaule. Et qui était-ce, sinon la tante de Moulinet ?
- 50 – Vous nous quittez sans avoir fait honneur au buffet ? Quel dommage ! me dit-elle en me tapotant le cou. Je suis désolée, vraiment, mais je ne voudrais pas que... Tenez,
- 55 prenez au moins ceci...  
Elle me tend un assez gros paquet, mou, informe, met un doigt sur ses lèvres, et disparaît.  
Et qu'y avait-il dans le paquet, je vous le donne en mille ?

D'après Colette Vivier, *La nuit des surprises*, La Farandole,  
cité par Jacqueline et Claude Held, *18 histoires succulentes*, Magnard, 1985.

## Annexe 4

### Test d'anticipation et de compréhension

(Les élèves répondaient d'abord à la question en bas de page). Le test en haut présente un défaut d'anticipation et une mauvaise compréhension du texte. Dans le test du bas, le texte a bien été compris et le test d'anticipation est valide.

Parmi les phrases proposées, place celles qui te semblent convenables dans les espaces vides.

Il était déjà tard dans l'après-midi quand Gaspard se réveilla. Il alla écouter en haut de l'escalier les bruits de la maison. Thomas devait être dans sa chambre aujourd'hui entrain de faire ses devoirs (ou de lire Lucky Luke !) La route semblait libre. Avec précaution, Gaspard se faufila jusqu'à la porte et gratta doucement.

[1] : c'était une caresse que d'ordinaire Gaspard appréciait beaucoup. Mais Gaspard secoua impatiemment la tête. Il avait d'autres chats à fouetter que de se faire caresser par Thomas !

"Tu ne veux pas ronronner ? dit Thomas étonné. Est-ce que tu serais de mauvais poil ?

-J'ai à te parler sérieusement, dit Gaspard."

Thomas regarda autour de lui mais ne vit rien qui puisse expliquer ce qu'il était sûr pourtant d'avoir entendu.

« [2] Quelqu'un avait parlé, mais Thomas ne voyait personne.

"Il y a quelqu'un ? demanda-t-il.

-Moi, dit Gaspard d'un ton furieux."

1. Il y a vraiment un fantôme dans la maison !
2. J'ai à te parler sérieusement.
3. Son ami vint lui ouvrir, le prit dans ses bras et lui frotta doucement le crâne
4. Ce chat décidément ne ronronne jamais !

Question sur le texte :

Si tu as lu attentivement l'histoire, tu devineras facilement ce qu'il y a dans le paquet offert par la tante de Moulinet :

il y a un moulinet

Parmi les phrases proposées, place celles qui te semblent convenables dans les espaces vides.

Il était déjà tard dans l'après-midi quand Gaspard se réveilla. Il alla écouter en haut de l'escalier les bruits de la maison. Thomas devait être dans sa chambre aujourd'hui entrain de faire ses devoirs (ou de lire Lucky Luke !) La route semblait libre. Avec précaution, Gaspard se faufila jusqu'à la porte et gratta doucement.

[3] : c'était une caresse que d'ordinaire Gaspard appréciait beaucoup. Mais Gaspard secoua impatiemment la tête. Il avait d'autres chats à fouetter que de se faire caresser par Thomas !

"Tu ne veux pas ronronner ? dit Thomas étonné. Est-ce que tu serais de mauvais poil ?

-J'ai à te parler sérieusement, dit Gaspard."

Thomas regarda autour de lui mais ne vit rien qui puisse expliquer ce qu'il était sûr pourtant d'avoir entendu.

« [1] Quelqu'un avait parlé, mais Thomas ne voyait personne.

"Il y a quelqu'un ? demanda-t-il.

-Moi, dit Gaspard d'un ton furieux."

1. Il y a vraiment un fantôme dans la maison !
2. J'ai à te parler sérieusement.
3. Son ami vint lui ouvrir, le prit dans ses bras et lui frotta doucement le crâne
4. Ce chat décidément ne ronronne jamais !

Question sur le texte :

Si tu as lu attentivement l'histoire, tu devineras facilement ce qu'il y a dans le paquet offert par la tante de Moulinet :

Je suis persuadé que c'est du cake au goût de son.

## **Children's Television Viewing and Cognitive Outcomes. A Longitudinal Analysis of National Data**

Frederick J. Zimmerman, PhD ; Dimitri A. Christakis, MD, MPH

### **Comment**

(extrait de la conclusion de la recherche)

This analysis has shown a consistent pattern of negative associations between television viewing before age 3 years and adverse cognitive outcomes at ages 6 and 7 years. The inclusion of extensive controls for parental preferences, ability, and investment in their children's cognitive development suggests that these associations may in some direct or indirect way be causal.

However, the causal mechanism of such an effect, if any, is not clear. It might be that children younger than 3 years who spend more time watching television spend less time in other activities, such as imaginative free play, interactions with adults, and so forth, that would be beneficial to their cognitive development. Or, it may be that the content of the television they watch is deleterious to their cognitive development. Finally, it may be that the medium itself is deleterious, whether because of aspects of the production (eg, the pacing and rapid scene changes) or the simple fact of looking in a single direction at a single stimulus for a long time. This analysis sheds no light on these issues and clearly begs more focused research into these potential causal pathways.

Very little, if any, educational content was available for children younger than 3 years in the years when the children in this

study were that age (1990-1996)—a situation that continues today. Yet children younger than 3 years in this sample were watching an average of 2.2 hours of television per day. Parents may believe that even at young ages television generally can be educational, yet this study suggests that television for very young children is not helpful for cognitive development and may indeed be harmful. By contrast, this analysis suggests that television viewing at ages 3 to 5 years has a more beneficial effect, at least for the outcomes of reading recognition and short-term memory (Digit Span). *Sesame Street*, *Mr Rogers' Neighborhood*, and other educational television shows are targeted at 3- to 5-year-olds, so the finding of a positive effect in this age range is consistent with the experimental and observational literature that finds a positive effect of educational television for children in this age group. On the other hand, there is no beneficial effect on mathematics outcomes or reading comprehension. Because reading recognition and short-term memory are arguably the most basic of the cognitive outcomes studied, the implication would seem to be that the net effect of television viewing from a population perspective is limited in its beneficial impact.



## Annexe 6

*Extrait tiré de TV Lobotomie, Chap. II, La télé étouffe l'intelligence pp.106-107*

[...] Cependant, même les livres les plus simples de la fameuse Bibliothèque rose restent, pour son jeune esprit, un challenge redoutable. *Fantômette contre le géant* en est un bon exemple. Ce texte théoriquement destiné aux 8-9 ans, renvoie bien l'enfant au dictionnaire. Quand la définition fournie par ce dernier s'avère compréhensible, tout va bien. Dans le cas contraire, il faut remonter la pelote des mots et/ou solliciter les lumières parentales. En bout de chaîne, la compréhension du plus petit paragraphe peut nécessiter entre 20 et 30 minutes d'un labeur acharné. Cela n'a rien de scandaleux, si l'on admet que l'écrit est un espace spécifique dont il faut apprivoiser la syntaxe et le lexique. Même un modeste *Fantômette* regorge d'expressions déroutantes et bien peu familières de l'univers oral : « amateur de missel », « quintessence de leurs effluves subtils », « chasseurs néophytes », « cynocéphales au faciès prognathe », « cailloux qui parsèment les abords des ruines » [...] Des exemples qui montrent bien, je crois, que s'il faut énormément de mots pour lire, il faut aussi lire énormément pour acquérir plus que les termes du quotidien. Cela étant dit, il convient sans doute de préciser ici clairement que toutes les lectures ne sauraient se valoir d'un strict point de vue éducatif. Je trouve incroyablement fallacieux l'argument selon lequel il ne serait pas grave que les enfants lisent moins de livres qu'avant parce qu'ils se rattrapent largement sur les bandes dessinées, les magazines people, les blogs

et les mangas. C'est à se demander si les tenants de cette incroyable théorie compensatoire ont déjà lu *Voici, Closer*, le blog de ma nièce, *DragonBall* ou *Naruto*. [...] Une issue côté mangas ? Pour le savoir, je me suis rendu chez Decitre à Lyon. Le jugement d'une vendeuse, aussi charmante qu'enthousiaste, se révéla sans appel : « *Naruto* ! C'est la bible, vous allez vous régaler. » En guise de régalade, j'ai surtout rencontré les affres d'un ineffable ennui. Heureusement, Charlotte [élève de 9 ans] se montra beaucoup plus enthousiaste. Elle avala l'histoire avec voracité. Il faut dire que son voyage au pays de *Naruto* s'opéra sans dictionnaire ni secours extérieur. Une prouesse que l'on peut aisément expliquer à l'aide d'un petit passage sélectionné au bon vouloir du *Sieur Hasard*<sup>17</sup> : « Fwam. Shuuuf.Tchak.Slach.Svaf.Hung.Shrap.Ce n'est qu'une illusion ! Je peux surmonter la douleur !... ! Slap.Slap.Slap.Zrax.Zrax.Zrax.Gwaaaah !!! Hung !!! Stak. ...

---

<sup>17</sup> Totalité du texte compris entre les pages 119 et 125

**Aurélie CARNEAUX**

## **L'influence de la télévision sur les comportements en lecture des élèves**

Résumé :

La démocratisation de la télévision a été accompagnée de nombreuses critiques concernant son influence sur les apprentissages. Selon plusieurs recherches, elle empêcherait notamment le développement de certaines compétences nécessaires à la lecture. La télévision est-elle réellement un frein à la lecture ? En quoi peut-elle rendre la lecture experte difficile ? Ce travail s'intéresse aux pratiques d'élèves de CM1-CM2 liées à la lecture et la télévision. Nous cherchons à vérifier les effets de la télévision sur la vitesse de lecture ainsi que la compréhension et l'anticipation : des compétences admises comme nécessaires et présumées menacées.

Mots clés : lecture, télévision, compréhension, anticipation

### **Influence of television on pupils' reading skills**

Summary :

Since television has been available to the masses, it was the subject of many criticisms regarding its influence on learning. According to several researches, television could prevent some reading skills to grow. Is television actually a bridle to reading skills? In what extends can it make expert reading difficult? This work takes an interest in pupils of CM1-CM2 practices relating to reading and television. We try to confirm the effects of television on speed-reading, reading comprehension and anticipation. Those skills are necessary and threatened in theory.

Keywords: reading, television, reading comprehension, anticipation