

Sophie JEHEL, Université de Paris 2 Panthéon/Assas, Laboratoire CARISM/IFP
Thème Culture juvénile, culture scolaire

Les cultures médiatiques et les cultures scolaires sont-elles conciliables ou antagoniques ?

Cet article est centré sur les rapports qui se tissent entre cultures médiatiques et cultures scolaires chez les préadolescents. Ils construisent dès le CM2 une culture médiatique personnelle à travers les médias audiovisuels (télévision et radio) et électroniques (jeux vidéo, Internet). L'école, elle-même, les incite à l'usage d'Internet. Une consommation intense des médias peut cependant s'accompagner d'un éloignement des normes scolaires. Les fréquentations médiatiques viennent-elles contrecarrer la socialisation par l'école et affaiblir la transmission intergénérationnelle dans un « choc des cultures » ?

Les cultures médiatiques constituent un ensemble complexe de valeurs et de messages normatifs. Le fonctionnement commercial des médias fait que certains contenus à risque sont de plus en plus diffusés, alors même que leur caractère transgressif inquiète les parents. Les contenus à risque seront définis à partir de critères officiels extérieurs à l'enquête. Pour la télévision, la classification par âge du Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) mise en œuvre par les chaînes servira de repère, pour les jeux vidéo, ce sera la classification PEGI –Pan-European game information¹. Sur cette base, on considèrera par la suite comme des contenus « à risque » pour les préadolescents les programmes déconseillés aux moins de 12, 16, ou 18 ans, et les jeux vidéo classés 16 ou 18². La fréquentation des contenus à risque constitue-t-elle un frein à l'acquisition de la culture scolaire ?

La culture scolaire sera entendue comme un ensemble complexe de valeurs qui ont pour objectif prioritaire l'apprentissage méthodique de savoirs et de savoir-faire articulés à l'acquisition des bases de la culture humaniste et scientifique et de la citoyenneté. Le travail administratif d'explicitation des valeurs effectué récemment dans le « livret de compétence » chargé de préciser le « socle de connaissances » que l'école doit délivrer donne des bases objectives pour les interpréter³.

L'analyse s'appuie sur le retraitement de quelques questions d'une double enquête quantitative réalisée auprès de 1142 préadolescents de CM2 et de Sixième, et de 780 parents, entre juin 2006 et juin 2007, dans cinq régions de France⁴. L'échantillon privilégie les classes moyennes et populaires (40% en ZEP) parce que leur accès à la culture accorde une place de choix aux médias

¹ Classification réalisée par le NICAM, institut néerlandais, pour le compte de l'industrie européenne du jeu vidéo, à l'exception de l'Allemagne.

² Nous ne retenons pas les jeux classés « 12 » (par exemple, *Les Sims*) pour tenir compte de la sensibilité du public français.

³ Arrêté du 14 juin 2010. Ce livret accorde une place de choix à la maîtrise de la langue française, à la culture scientifique et technologique, aux techniques d'information et de communication, à la culture humaniste, aux compétences sociales et civiques, à l'autonomie et à l'initiative. Ces objectifs sont précisés et différenciés selon les niveaux scolaires. On remarque la référence, au niveau CM2, à la prise de « conscience des enjeux citoyens de l'informatique et de l'internet » et, parmi les compétences sociales et civiques, à la « conscience de la dignité de la personne humaine », au « respect des autres » et aux « principes (sic) de l'égalité des filles et des garçons. »

⁴ Cette enquête a été réalisée sans financement extérieur dans le cadre de ma thèse en sciences de l'information et de la communication, Enfants, parents, médias et société du risque. La classification des contenus permet elle une régulation des médias ?, sous la direction de Josiane Jouët, soutenue le 4/12/ 2009 à l'Institut Français de Presse - Paris 2, (614 p. de texte et 78 p. d'annexes), Prix de thèse de Paris 2.

(télévision et jeux vidéo, en particulier)⁵. Le critère de la fréquentation d'établissements ZEP sera utilisé comme indicateur d'appartenance aux milieux populaires du fait de la faible mixité sociale de ces établissements. Celui de la catégorie socioprofessionnelle des parents également. L'étude reprend aussi certaines observations de l'analyse qualitative réalisée grâce à 16 entretiens de groupes (90 préadolescents), recrutés pour l'essentiel dans des établissements à proximité de cités et aux 50 pages de commentaires livrés par leurs parents.

La question du rapport entre culture médiatique et culture scolaire sera abordée en faisant toute sa place à la médiation parentale de l'accès aux médias, cruciale à cet âge, et à l'intensité de la fréquentation par les préadolescents des contenus à risque.

1. L'école et les médias : deux instances conciliables

Selon les préadolescents et leurs parents, l'école et les médias sont deux instances qui permettent des apprentissages. Pourtant les valeurs transmises par ces institutions sont souvent en opposition et les parents s'appuient souvent sur l'école pour encadrer l'accès aux médias.

Des cultures potentiellement compatibles selon les préadolescents et leurs parents

L'enquête sur laquelle s'appuie cet article ne portait pas sur les relations entre école et médias mais sur les usages des médias par les préadolescents. Ceux-ci ont cependant spontanément évoqué l'école lorsqu'ils ont décrit leurs pratiques sur Internet. Selon eux, les nouveaux médias et en particulier internet, peuvent en effet participer d'un certain plaisir d'apprendre et de faire ses devoirs. La « recherche » d'information est une de leurs activités préférées sur Internet, elle recouvre des objectifs assez divers comme l'enquête Mediapro l'avait déjà montré⁶. Dans notre enquête, le thème des « recherches » fait partie des premières réponses spontanées aussi bien en CM2 qu'en sixième, pour les filles comme pour les garçons. Au-delà des activités proprement ludiques (recherche de jeux), les préadolescents ont cité des objets de recherche variés (fleurs, mangas, animaux, cartes de géographie, mais aussi musique...), associés ou non à un intérêt scolaire. À cet âge, la « recherche » d'informations dans le cadre du travail scolaire semble une réalité pour la plupart. Certains disent même n'avoir le droit d'aller sur Internet « que pour les devoirs ». On pourra être sceptique sur la qualité de cette recherche, qui induit notamment un apprentissage intensif du copier-coller⁷. Mais dans le cas où la pratique est initiée en classe, en valorisant des sites adaptés, certains manifestent un véritable enthousiasme pour le poursuivre à la maison.

« Si la maîtresse demande, mais si je trouve pas je m'embête pas. Je vais sur un site de maths, français tout le temps, le mercredi, le week end, ça me fait réviser. Par exemple, je cherche la chanson en entier dont on a parlé à l'école. Je fais des recherches sur la mucoviscidose, sur Grégory Lemarchal pour un exposé.»

⁵ Sylvie OCTOBRE *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004. Olivier DONNAT *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*. Paris, La documentation française, 2009.

⁶ Evelyne BEVORT et Isabelle BREDAS *Mediapro : Appropriation des nouveaux média par les jeunes, une enquête européenne en éducation aux médias : une enquête européenne en éducation aux médias*, synthèse pour la France, Paris, CLEMI 2006.

⁷ Cf. Susan D. BLUM *My word! Plagiarism and college culture*, Ithaca and London, Cornell University Press, 2009. L'anthropologue américaine constate dans son enquête la difficulté pour des étudiants américains à comprendre le « crime » que représente le plagiat, ou le copier-coller. Pour elle, ce n'est pas un problème éthique mais un problème d'éducation. La fréquentation d'internet très précoce persuade en effet les jeunes que les données qui y sont disponibles appartiennent à tous.

La recherche sur Internet et le lien entre travail scolaire et Internet semble une évidence, pour cette fille en CM2, école ZEP, Nord-Pas-de-Calais.

« Des fois à l'école on va faire des exos sur ordi en français, en maths, je prends l'adresse, je m'entraîne » complète une autre fille débrouillarde de la même classe.

Les autres médias ne sont pas spontanément associés à l'école, même s'ils peuvent être évoqués comme des moyens d'information. Ainsi les réponses des préadolescents ne font-elles pas de la télévision une source d'apprentissage qui rivaliserait ni même qui aiderait à l'école. Mais la télévision peut être une source de connaissance, en diffusant des émissions qui les « intéressent ». Leur sujet d'intérêt peut aussi bien concerner des préoccupations du quotidien que la vie du monde. Les préadolescents ont conscience d'acquiescer grâce à certaines émissions des procédures pratiques et des idées, par exemple pour décorer leur chambre. Le lien avec l'école n'est cependant pas fait.

L'école n'est plus considérée comme la seule source des savoirs, contrairement à ce que constataient au début des années 1990 Geneviève Jacquinot et Maguy Chailley qui déploraient alors une « dévalorisation longtemps attachée, par les enfants eux-mêmes à tout ce qui n'est pas l'apprentissage à l'école »⁸. Les préadolescents et leurs parents adhèrent assez spontanément aujourd'hui à la perception des médias comme « terminal cognitif » défendue en 1995 par Geneviève Jacquinot, sans doute la notion et le statut du savoir se sont-ils depuis banalisés.

Lorsqu'ils sont interrogés sur le rôle des médias vis-à-vis de leurs enfants, les parents en ont une vision quasi-éducative à une écrasante majorité (84.5%, cf. Tableau 1). Cette opinion est partagée par l'ensemble des parents, quelle que soit leur situation sociale, leur âge, leur genre. L'équipement médiatique des jeunes et des familles répond d'abord à une attente vis-à-vis des apprentissages qu'ils permettent. Sans doute est-ce aussi pour les parents une façon de légitimer les heures de consommations médiatiques de leurs enfants. C'est également une prise de conscience du rôle de socialisation des médias, au sens durkheimien d'apprentissage des normes et des valeurs d'une société.

Tableau 1 : Fonction des médias selon les parents

Les médias apprennent des choses à votre enfant	84,5 %
Les médias lui permettent de jouer, de parler avec d'autres jeunes	50,5 %
Les médias lui permettent de s'occuper	48,5 %
Les médias évitent qu'il sorte de la maison	18%

Interrogés : 781 / Répondants : 751 / Réponses : 1514 Pourcentages calculés sur la base des répondants, réponses multiples.

Ce phénomène de valorisation sociale des nouveaux médias a été observé depuis la fin des années 1980 dans le contexte français par Josiane Jouët, l'acquisition de nouvelles technologies étant souvent perçue comme un avantage social :

« Le souci de « ne pas être dépassé(e) voire de devancer les autres est avancé dans un grand nombre d'entretiens. Peur de déclassement social face à l'insécurité ressentie par l'arrivée de l'informatisation de la société ? Besoin de valorisation personnelle et de reconnaissance sociale.[...] »

⁸ Geneviève JACQUINOT « La télévision : terminal cognitif » *Réseaux* n°74, 1995. Voir aussi Maguy CHAILLEY « Apprendre par la télévision, apprendre à l'école » *Réseaux* n°74, 1995.

Quels que soient les mobiles profonds, conscients ou inconscients, l'usage des nouvelles techniques est pensé dans sa relation à l'environnement social »⁹.

Les médias informatisés restent associés dans l'idée du public à l'idée de performance, de productivité, d'efficacité¹⁰. Cela a également été souligné dans le contexte britannique par Sonia Livingstone quand elle observe en 1999 que l'acquisition d'un PC dans famille ouvrière est perçue comme « un bon atout pour la famille » et conclut que les gens « y voient en général des sources d'avantages éducatifs pour leurs enfants, des marques de statut social »¹¹. Ainsi les parents ont-ils un sentiment fort de la vocation éducative des médias, conforté par les nouvelles technologies, leur horizon de modernité et les usages scolaires qu'en font les préadolescents.

La prise de conscience de la fonction cognitive et/ou socialisante des médias est un peu plus forte chez les parents qui disent exercer un certain contrôle sur les contenus regardés à la télévision (86% de ceux qui disent interdire ou déconseiller des programmes vs 76% de ceux qui n'en interdisent pas). Considérer que les médias sont une instance d'apprentissage les rend plus exigeants sur leur contenu, donc plus sélectifs.

« Il est parfois difficile de gérer tous les médias qui sont des moyens de connaissance, de culture, et de divertissement formidables, mais tout n'est pas de qualité, loin de là » reconnaît une mère qui ne travaille pas. Elle a entre 50 et 60 ans, avec trois adolescents à la maison. Son fils déclare une fratrie de 5 frères et sœurs. La mère contrôle d'assez près ce qui est regardé à la télévision. Mais le garçon, 12 ans, joue régulièrement à GTA et déclare avoir vu tous les signaux télévisuels (10, 12, 16, 18). Il est en CM2 dans une école non ZEP de l'Île de France.

Conséquence logique de leur perception que les médias sont des outils d'apprentissage, les parents sont demandeurs d'émissions « intéressantes » à des horaires accessibles et sont plutôt critiques vis-à-vis des programmes disponibles aux heures où leurs enfants regardent la télévision.

« Les documentaires intéressants pour les enfants sont diffusés très tard, par exemple les documents sur la nature » regrette un père, cuisinier. Son fils, 12 ans, en sixième non ZEP, n'a pas la télévision dans la chambre, Gironde.

« Les médias à ce jour ne communiquent pas forcément de bonnes choses à nos enfants, malheureusement. Par contre des émissions et reportages appropriés aux attentes de nos enfants seraient plus enrichissants » regrette une mère, assistante commerciale. Elle a moins de 40 ans. Le père est viticulteur. Les parents sont vigilants sur ce que regarde leur fille de 12 ans, en sixième non ZEP, Gironde.

La « paléo-télévision » s'était vu reconnaître une triple fonction : informer, éduquer, distraire, pour reprendre le triptyque officiel formulé dans les cahiers des charges des chaînes publiques de la télévision depuis l'ORTF. Depuis l'émergence de chaînes commerciales et la privatisation de TF1, la mission éducative a été remplacée par les professionnels de l'audiovisuel par un objectif essentiellement distractif lorsqu'ils s'adressent aux enfants. Depuis 1993, dans l'impulsion de son *Rapport sur les programmes jeunesse*, le CSA tente d'imposer l'idée d'une responsabilité éducative¹². L'une des recommandations de ce rapport était de réserver 10 % du volume horaire des programmes pour enfants sur toutes les chaînes généralistes pour des magazines et documentaires. TF1 ne s'est toutefois engagé en 1997, lors du renouvellement de sa convention, qu'à diffuser 50 h par an de documentaires et magazines, soit 5 % de ses 1000h de programmes pour la jeunesse¹³. La

⁹ Josiane JOUËT « Les nouvelles formes de sociabilité » *Réseaux*, vol 5 n° 1, 1987, p 78-91.

¹⁰ Cf. Josiane JOUËT « Pratiques de communication et figures de la médiation. Des médias de masse aux technologies de l'information et de la communication », *Réseaux*, n° 83, 1997.

¹¹ Sonia LIVINGSTONE « Les jeunes et les nouveaux médias » *Réseaux*, n° 92-93, 1999, p 112.

¹² Proposition n°5 en faveur d'une diversification en genre de l'offre de programmes jeunesse, voir Marie-Hélène NIQUE-DEPRET *Les programmes pour la jeunesse*, CSA, Paris 1993 p 162. Voir aussi Divina Frau-Meigs « Les programmes jeunesse : réenchanter la télévision » (sous la dir. de) *Les dossiers de l'audiovisuel* INA n°108, 2003.

¹³ Ce qui représentait une amélioration par rapport aux 15h diffusées en 1991 (source CSA).

chaîne a rempli pendant des années ce « quota » avec des émissions achetées à la BBC, *les Tweenies*, émission ludo-éducative pour les tout petits, sans lancer de production originale.

La plus engagée dans ce domaine, parmi les chaînes généralistes, est France 3 qui diffuse depuis 2001 environ 150h par an de magazines et documentaires pour les jeunes avec des émissions consacrées, comme le magazine *C'est pas sorcier*. La chaîne publique a cependant abandonné en septembre 2005 la diffusion du seul magazine d'information destiné aux jeunes (*Mon kanar*) sur les chaînes généralistes, d'abord quotidien puis hebdomadaire. C'est dire le peu d'entrain des chaînes de télévision même publiques à proposer aux enfants des émissions d'information, qui recueillent des audiences plus faibles. La plupart des chaînes pour enfants diffusent essentiellement de la fiction (dessins animé ou séries, et des jeux). Planète junior était une des rares chaînes pour enfants à diffuser un contenu magazine ou documentaire, et à avoir proposé un magazine d'information jusqu'en 2007, avant de disparaître en 2009. La faiblesse de l'offre d'émissions éducatives pour les préadolescents en France, troisième pays producteur mondial de dessin animé, est frappante¹⁴. France 5, créée à l'origine pour être une chaîne éducative, a amorcé un tournant en 2002 en privilégiant les documentaires plus grand public. Elle a alors ouvert de nouvelles cases pour les jeunes enfants et doublé son volume annuel d'animation, mais elle ne diffuse plus de magazines ou documentaires pour ce public¹⁵. Sur la TNT, Gulli, qui s'adresse aux 6-14 ans et dont France Télévisions détient 33% du capital, diffuse un volume horaire de magazines et documentaires équivalent à celui de France 5 en 2000¹⁶. On pourrait considérer qu'elle « compense » ainsi le retrait de France 5. La chaîne qui dispose de la seule fréquence attribuée sur la TNT gratuite à une chaîne pour enfants est aujourd'hui accessible dans la plupart des foyers. Elle doit répondre à une obligation spécifique de consacrer 10 % de son volume à des programmes de découverte¹⁷. Pour réussir à remplir ce « quota », le CSA en a récemment élargi le périmètre à des émissions qui peuvent être des dessins animés pour 50%, mais aussi des jeux. Les volumes de France télévisions et même de Gulli paraissent faibles au regard des réalisations des chaînes publiques britanniques généralistes comme Channel 4, BBC1 et 2, ou de la chaîne dédiée CBBC.

En dépit des attentes parentales, les contenus médiatiques sont donc peu éducatifs. Certains contenus peuvent même s'avérer contradictoires avec les valeurs de l'école comme avec celles des parents.

Conflictualité des valeurs et des normes scolaires et médiatiques

Les parents continuent de nourrir de grandes inquiétudes par rapport aux représentations de violence et aux propos ou aux attitudes vulgaires (cf. Tableau 2). L'image des femmes et la publicité préoccupent moins les parents des classes moyennes et populaires.

Tableau 2 : Nature du contenu médiatique gênant selon les parents

la violence	92,5%
la vulgarité	73 %
la représentation de la sexualité	62,5%
une fausse image de la vie	54,5%
l'image des femmes	20,5%
la publicité ou la pression commerciale	20%
autre chose	4,5%
Rien	2%

Interrogés : 781 / Répondants : 778 / Réponses : 2563 ; Pourcentages calculés sur la base des répondants

¹⁴ Dénoncée aussi dans le Rapport du Collectif Interassociatif Enfance et Médias (CIEM) *L'environnement médiatique des jeunes. Que transmettons-nous à nos enfants?* Paris, 2002.

¹⁵ France 5 diffusait 561h d'animation en 2001 et 965 h en 2003, 1287h en 2008 (source CSA). France 5 diffuse les dessins animés destinés aux plus petits, dans le groupe France Télévisions.

¹⁶ Chiffres 2008, source CSA.

¹⁷ Elle en réalisait 13% en 2007, source CSA, *Bilan annuel Gulli pour l'année 2007*.

Les contenus violents, vulgaires ou représentant la sexualité de façon choquante pour les préadolescents correspondent globalement aux contenus « à risque » que nous avons identifiés en introduction. Ces critères (violence physique ou psychologique, représentation de la sexualité, image dégradante des femmes) font en effet partie de ceux des instances de classification tant pour le cinéma que la télévision ou les jeux vidéo, même si leurs décisions tiennent compte de l'intensité de ces représentations, et que les critères pour les jeux vidéo incluent également la discrimination et les jeux de hasard, non évoqués dans cette grille. D'une façon générale, les contenus télévisuels classifiés ou les jeux vidéo cités comme « violents » par les préadolescents posent un problème de compatibilité avec les valeurs de l'école (respect de l'autre, du vivre ensemble, égalité des genres¹⁸), même si ponctuellement certains peuvent être utilisés dans le cadre scolaire¹⁹.

Les médias et l'école s'opposent aussi dans les modes d'apprentissage et le type de demande que ces autorités adressent à leur public. Aux valeurs de la connaissance humaniste ou scientifique que revendique l'école, les médias se fixent avant tout un objectif de divertissement. Si l'apprentissage scolaire est soumis à des exercices et requiert des efforts intellectuels, voire physiques, les médias offrent des gratifications en contre-partie d'une présence passive devant l'écran. La télévision peut aussi se mettre en scène directement comme autorité éducative, rivale des parents ou de l'école, dans certaines émissions de télé-réalité. Elle a alors à cœur de montrer son efficacité en transformant, dans des délais très courts, des amateurs en professionnels de la chanson (*Star Academy*, *la Nouvelle Star*), ou des enfants récalcitrants en enfants réconciliés (*Confessions intimes*, *le grand frère*, *le camp des fortes têtes*, *le pensionnat de Chavannes...*). C'est notamment dans leur rapport au temps que s'opposent fortement ces deux autorités.

Philippe Meirieu a tenté de mesurer et de comparer le niveau de concentration des enfants d'aujourd'hui par rapport à celui des années 1930²⁰. Il observe que leur temps de concentration a été divisé par trois même si leur efficacité semble supérieure en un temps plus court. Il met en relation le zapping, le raccourcissement des sujets dans les journaux télévisés, des plans séquence dans les reportages ou dans les fictions et le raccourcissement de l'attention des enfants, mais aussi avec le rôle de la télécommande :

« [...] on ne peut guère être surpris de leurs difficultés de concentration : avec une télécommande greffée au cerveau, ils vivent tout travail qui requiert une attention suivie comme une contrainte insupportable. »²¹

Malgré l'ampleur potentielle des conflits de valeur et d'autorité entre médias et école, ceux-ci peuvent être partiellement contenus selon le type de médiation parentale mise en place par les parents.

L'école : une incitation pour les parents à limiter l'accès aux médias

Les parents ne perçoivent pas de conflit a priori entre les médias et l'école, car ils sont sensibles aux potentialités qu'offrent les nouveaux moyens de communication en terme d'apprentissage. Quand on leur demande quels sont les risques comportementaux induits par la fréquentation des médias, les « mauvais résultats scolaires » viennent bien après la vulgarité du

¹⁸ Pour l'analyse des valeurs dans les fictions voir Sophie JEHEL « La rhétorique de la violence dans les programmes pour enfants », in *Image et violence*, Actes du colloque BPI, Paris, BPI en Actes, 1997, Divina FRAU-MEIGS, Sophie JEHEL *Les écrans de la violence, Enjeux économiques et responsabilités sociales*, Paris, Economica, 1997.

¹⁹ Cf. le prix de l'éducation nationale remis à *Elephant* de Gus van Sant, en 2003. Ce film a été interdit aux moins de 12 ans. Laurent Juillier analyse le paradoxe que constitue l'attribution de ce prix à ce film, qui propose une représentation de la violence agie dans un contexte scolaire sans donner d'explication à l'acte criminel, in Laurent JUILLIER *Interdit aux moins de 18 ans. Morale, sexe et violence au cinéma*. Paris, A.Colin, 2008, p 176 et suivantes.

²⁰ Philippe MEIRIEU *Pédagogie, le devoir de résister*, Paris, ESF, 2007, évoqué aussi dans *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Paris, Rue du Monde, 2009 p123.

²¹ Ibid.

langage (51%), ou les comportements violents (43%), n'y souscrivent que 25% des parents interrogés.

Mais en sciences sociales les formulations explicites des acteurs doivent être reçues avec précaution. Face à des conflits de normes, les acteurs peuvent avoir tendance à masquer certains enjeux. Lorsqu'on interroge les préadolescents pour connaître les limites placées par leurs parents vis-à-vis du visionnage de la télévision, 71% déclarent que leurs parents leur interdisent de la regarder à un moment de la journée au moins. Pour 71.5% d'entre eux, les interdits parentaux sont actifs uniquement pendant les périodes de classe. C'est en effet l'école qui est la motivation principale des interdits des parents. L'interdit du matin, avant l'école, le plus répandu, est lié à la nécessité de se préparer et d'être à l'heure, l'interdit de l'après-midi est articulé aux devoirs qui doivent être faits avant toute activité ludique, et celui du soir à la nécessité de se coucher tôt pour être en forme pour l'école. Le lien entre les interdits télévisuels et l'école existe dans tous les milieux, quel que soit le contexte scolaire, et quel que soit le mode éducatif des parents.

L'école aide aussi indirectement les parents à cadrer les médias par la maîtrise des horaires de coucher. Les veilles de jour de classe 72% des préadolescents déclarent se coucher à 21h 30 ou avant, en dehors des veilles de jours de classe 40% seulement déclarent se coucher avant 23h.

Les parents sont amenés à gérer l'accès aux médias de façon à préserver le respect des normes scolaires (devoirs, heures de coucher). Aussi l'école fonctionne-t-elle dans l'agenda des préadolescents comme une limite aux activités médiatiques, inspirant la plupart des interdits parentaux à leur égard. Cette conciliation des impératifs scolaires et des activités médiatiques n'est cependant pas toujours aisée, ni toujours réalisée.

2. Des cultures qui peuvent se révéler antagoniques

Cultures médiatiques et scolaires peuvent se révéler conciliables ou antagoniques selon le type de médiation mise en place par les parents. Lorsqu'ils développent un goût pour les programmes à risque, les préadolescents ont tendance à s'éloigner des valeurs de l'école. On ne peut cependant pas toujours y voir une rupture avec la transmission parentale.

Influence de la médiation parentale dans le rapport des préadolescents aux médias

Tous les parents ne limitent pas les consommations médiatiques de la même façon. Une typologie de la médiation parentale prenant comme axe central l'attention portée au dispositif de la signalétique télévisée permet de distinguer les parents suivant les modalités de l'accès aux médias qu'ils organisent pour leurs préadolescents. A la différence des trois autres catégories, les parents *Indifférents* ne s'y intéressent pas, ils déclarent ne tenir compte que « parfois », voire « jamais » des signes (10, 12, 16, 18) qui apparaissent à l'écran. Les parents *Confiants* placent une télévision dans la chambre de leur enfant, ce que ne font pas les parents *Méfiantes*. Les parents *Filtrants* non plus, et leurs enfants ne regardent pas « tous les jours » la télévision²². Ces critères permettent de partager la population des parents en quatre sous-groupes d'effectifs proches, le sous-groupe des parents *Méfiantes* étant cependant plus nombreux (Cf. Tableau 3). Cette typologie centrée sur la télévision a également l'avantage de refléter assez bien l'attitude des parents vis-à-vis des autres médias, en particulier leur attention vis-à-vis de la classification des jeux vidéo, l'équipement précoce en téléphone portable, l'installation d'Internet dans la chambre.

²² A la différence des trois autres, cette dernière catégorie repose à la fois sur les déclarations des parents et sur celles des enfants. Les préadolescents interrogés devaient indiquer quels jours ils regardaient la télévision, ceux qui n'ont pas coché tous les jours de la semaine sont considérés comme ne regardant pas la télévision tous les jours. C'est le cas de seulement 26% de ceux qui ont répondu.

Tableau 3 : Typologie de la médiation parentale

Styles de médiation	Effectifs	%
Indifférents	164	21%
Confiants	176	22,5%
Méfiant	279	35,5%
Filtrants	149	19%
Non réponse	13	1,5%
Total	781	100%

Les préadolescents peuvent également être différenciés suivant leur attitude face aux signaux télévisés : les *Réfractaires* à la signalétique déclarent regarder les émissions signalisées, les *Solliciteurs* demander à leurs parents l'autorisation de les regarder, les *Supporters* de la signalétique ne pas les regarder. Cette typologie divise les préadolescents en trois groupes de taille presque égale.

L'enquête montre que lorsque les parents portent une certaine attention aux pictogrammes de classification, limitent le visionnage de la télévision, les préadolescents intériorisent les limites fixées, ils sont eux-mêmes plus respectueux des limites posées par la signalétique télévisée. Ainsi les enfants de parents *Filtrants* ont-ils une propension nettement plus grande à être *Solliciteurs* ou *Supporters*. En revanche, les enfants de parents *Indifférents* ont une probabilité nettement plus forte d'être *Réfractaires* (cf. Tableau 4).

Tableau n°4 Attitude des préadolescents face aux signaux TV selon celle de leurs parents

En %	Réfractaires	Solliciteurs	Supporters	Total
Parents Indifférents	49²³	28,5	22,5	100,0
Parents Confiants	35,5	41	23	100,0
Parents Méfiant	30,5	42	27,5	100,0
Parents Filtrants	12	46,5	41,5	100,0
Ensemble	32	40	28	100,0

Tableau : % Lignes. Khi2=54,3 ddl=6 p=0,001 (Très significatif) Base répondants effectif:748, Enquête Parents

L'attitude des préadolescents vis-à-vis des contenus signalisés est également très liée aux nombre de moments interdits par les parents. Lorsqu'aucune limite régulière ne semble posée au visionnage de la télévision, les préadolescents sont plus enclins à ne pas accorder d'attention aux recommandations officielles de la signalétique. Lorsque les parents font respecter des interdits horaires, dont nous avons vu qu'ils sont liés à des préoccupations scolaires, les préadolescents tiennent davantage compte des classifications officielles soit en demandant l'autorisation de leurs parents, soit en renonçant à voir ces émissions. Ce lien fort est valable sur différentes populations aussi bien les garçons, que les préadolescents de milieux populaires.

Tableau 5 : Attitude des préadolescents face aux signaux TV, selon le nombre de moments interdits pour le visionnage télévisuel

	Réfractaires	Solliciteurs	Supporters	Total
Pas d'interdits	56,2²⁴	24,6	19,2	100,0
1 interdit	27,5	41,3	31,2	100,0
2 interdits	22,2	48,8	29,1	100,0
3 et plus	14,1	44,5	41,4	100,0

Tableau : % Lignes. Khi2=117,3 ddl=6 p=0,001 (Très significatif) Enquête Jeunes Base répondants 1070 ; non réponses :72, Enquête Jeunes

²³ Les relations statistiques ont été mesurées systématiquement à la fois avec le test du Khi2 et du PEM (Pourcentage de l'écart maximum. Le PEM, indicateur développé par Philippe Cibois et utilisé par le logiciel Modalisa, mesure l'attraction entre deux modalités. Au-delà de 10% il est considéré comme significatif. Sont mises en gras les valeurs correspondant à des PEM significatifs.

²⁴ PEM : 34

Consommation de contenus à risque et éloignement des normes scolaires

Dans l'enquête, deux questions ont permis d'évaluer les relations des préadolescents avec l'école : l'une portant sur l'auto-appréciation de leurs résultats scolaires, l'autre sur la qualité de leur relation avec l'école. Selon leurs modalités d'accès aux médias et en particulier à la télévision, les relations des préadolescents avec l'école semblent affectées.

Les préadolescents qui ne perçoivent aucun interdit horaire pour le visionnage télévisé sont ceux qui ont les relations les plus mauvaises avec l'école (Cf. Tableau 6). Les préadolescents qui subissent le plus d'interdits ont non seulement plus de plaisir que les autres à aller à l'école mais leurs résultats semblent nettement meilleurs, même en utilisant un indicateur simple construit à partir des déclarations des jeunes (cf. Tableau 7). Cette corrélation reste forte sur des populations plus segmentées, celle des garçons comme celle des préadolescents des milieux populaires. Cette corrélation ne prouve pas l'existence d'un impact direct des médias, mais elle met en exergue le rôle de la médiation parentale vis-à-vis des médias et de l'école. Les interdictions horaires manifestent comme nous l'avons vu le souci des parents de répondre aux exigences de l'école, les parents qui les expriment le moins sont sans doute les moins proactifs dans la transmission des normes scolaires, alors que ceux qui les expriment le plus sont sans doute les plus vigilants vis-à-vis des obligations scolaires.

Tableau 6 Attitude face à l'école selon le nombre de moments interdits pour le visionnage télévisuel

	tu aimes bien y aller	il y a des cours que tu aimes d'autres non	tu n'aimes pas y aller	Total
pas d'interdits	25	58	17²⁵	100,0
1 moment interdit	29	65	6	100,0
2 moments interdits	26,5	66,5	7,5	100,0
3 moments ou plus	34,5	60,5	5,5	100,0
Ensemble	28	62,5	9,5	100,0

Tableau : % Lignes. Khi2=33,9 ddl=6 p=0,001 (Très significatif) Non réponses : 40, Répondants : 1102, Enquête Jeunes

Tableau 7 Résultats scolaires selon le nombre de moments interdits pour le visionnage de la TV

	ils sont bons	ils sont moyens	ils sont insuffisants	Total
pas d'interdits	36,5	56,5	7	100,0
1 moment interdit	42,5	48,5	9	100,0
2 moments interdits	53	40	7	100,0
3 moments ou plus	62,5²⁶	32,5	5,5	100,0
Ensemble	45	47,5	7,5	100,0

Tableau : % Lignes. Khi2=34,2 ddl=6 p=0,001 (Très significatif) Enquête Jeunes, non réponses 42, Répondants : 1100

La fréquentation des contenus signalisés semble également jouer un rôle dans le rapport des préadolescents à l'école. Lorsqu'ils sont *Réfractaires* et visionnent des programmes signalisés, leur rapport à l'école est plus dégradé (cf. Tableau 8). Le sentiment personnel vis-à-vis de l'institution scolaire est plus affecté que le niveau de leurs résultats déclarés, même si il s'en ressent également.

²⁵ PEM : 33

²⁶ PEM : 31

Tableau 8 : Relation des préadolescents à l'école selon leur attitude face aux signaux TV

En %	tu aimes bien y aller	il y a des cours que tu aimes d'autres non	tu n'aimes pas y aller	Total
Réfractaires	19,5	60	20,5²⁷	100,0
Solliciteurs	28	68,5	4	100,0
Supporters	39	56,5	4	100,0
Ensemble	28	62	9,5	100,0

Tableau : % Lignes. $\chi^2=99,2$ ddl=4 $p=0,001$ (Très significatif) Non réponses =40, répondants= 1102 ; Enquête Jeunes

Le rapport à l'école peut également être mis en relation avec les usages des jeux vidéo. Pour ce qui est de l'ampleur de la consommation de jeux vidéo, le fait de jouer de temps en temps ou souvent aux jeux vidéo n'a pas de lien avec le niveau des résultats scolaires. Seuls les préadolescents qui ne jouent pas du tout déclarent moins de bons résultats, ce qui confirmerait un des résultats de l'étude américaine *Grand Theft Childhood*, selon laquelle les garçons qui ne jouent pas à des jeux vidéo du tout auraient des risques plus élevés que les autres de désocialisation²⁸. Mais le fait de jouer régulièrement à des jeux classés 16 ou plus est corrélé à des résultats scolaires moins bons (35% déclarent de bons résultats vs 49%)²⁹.

Lorsque les préadolescents consomment sans limite des contenus à risque, cultures médiatiques et cultures scolaires peuvent donc se révéler antagoniques. Outre la faiblesse de la médiation parentale vis-à-vis de l'accès aux médias qui constitue un facteur explicatif, les *Réfractaires* se recrutent particulièrement chez les gros consommateurs de télévision, comme chez les joueurs réguliers de jeux vidéo, et les plus réguliers des internautes. La fréquentation intense des médias est associée à une plus grande indifférence aux recommandations officielles vis-à-vis des contenus à risque. Ce type de relation aux médias s'accompagne généralement du développement d'un goût pour ces contenus. Une seconde typologie des préadolescents permet de distinguer les préadolescents selon leur goût pour les programmes télévisés « violents » : les *Amateurs* de ces programmes les recherchent, les *Résistants* préfèrent les éviter, l'attitude des *Fluctuants* varie au cas par cas. Lorsqu'ils ne regardent pas la télévision tous les jours, les préadolescents sont plus souvent *Résistants*, lorsqu'ils la regardent tous les jours à toutes les heures de la journée ils sont plus souvent *Amateurs* de programmes « violents ». La corrélation entre ces variables s'observe aussi bien sur l'ensemble de l'échantillon que sur les garçons, les préadolescents en ZEP ou ceux des milieux populaires.

Tableau 9 Goût pour les programmes « violents » selon l'intensité de la consommation télévisuelle

	Amateurs	Résistants	Fluctuants	Total
Pas tous les jours	29	55,5	15,5	100,0
tous les jours à certains moments	36,5	46	17	100,0
Tous les jours à tout moment	47	34,5	18,5	100,0
Ensemble	39	43,5	17,5	100,0

Tableau : % Lignes. $\chi^2=36,3$ ddl=4 $p=0,001$ (Très significatif) Répondants : 1089

Or, les *Amateurs* ont un cursus scolaire moins favorable que les *Résistants*. Ils aiment moins souvent aller à l'école (25,5% vs 33,5%), la proportion de ceux qui n'aiment pas y aller est trois fois

²⁷ PEM :59

²⁸ Lawrence KUTNER, Cheryl K. OLSON *Grand Theft Childhood*, Simon & Schuster, 2008.

²⁹ C'est un des résultats des études menées à grande échelle en Allemagne par Christian Pfeiffer sur la base de l'enquête PISA, cf. Christian PFEIFFER et al. *Die PISA Verliehrer- Opfer ihres Medienkonsums. Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen*, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., Hanover, 2007.

supérieure chez eux. L'éloignement vis-à-vis des normes scolaires se lit aussi dans les résultats obtenus : 36% seulement déclarent avoir de bons résultats (vs 52% des *Résistants*). Ces différences ne sont pas totalement corrélées à leurs caractéristiques sociales. La situation des *Amateurs* est moins favorable que celle des préadolescents en ZEP. Selon les bilans officiels réalisés, les établissements ZEP contiennent (et produisent) davantage d'élèves en difficulté scolaire³⁰. Dans l'échantillon, les préadolescents en ZEP sont moins nombreux que les autres à penser que leurs résultats sont bons (40% vs 48.5%), mais ils aiment autant (voire plus) que les autres aller à l'école (30.5% vs 27.5%).

La situation des *Amateurs* vis-à-vis de l'école ne s'explique pas non plus entièrement par le poids du genre. Certes les *Amateurs* sont plutôt des garçons et constituent le groupe majoritaire chez les garçons (47%). Mais, même pour les garçons, le goût pour les émissions « violentes » est associé à une relation à l'école plus défavorable : 24% des *Amateurs* garçons aiment aller à l'école, vs 33% des *Résistants*. Les résultats scolaires des *Amateurs* garçons sont également moins souvent bons (32.5% vs 48.5%).

Il faut donc faire intervenir d'autres caractéristiques des *Amateurs* pour comprendre la négativité de leur rapport à l'école. *Amateurs* et *Résistants* s'opposent par leurs horaires de coucher. Seuls 60% des *Amateurs* sont couchés à 21h30 lorsqu'ils ont classe le lendemain, vs 82% des *Résistants*. 54% des *Résistants* déclarent être au lit avant 23h lorsqu'il n'y a pas classe le lendemain, vs 26,5% des *Amateurs*. Le goût pour des consommations médiatiques orientées vers la violence peut conduire les préadolescents à se coucher plus tard car ces programmes sont généralement diffusés plus tard que les autres à la télévision. Or, le fait de se coucher tard et de dormir insuffisamment est un handicap dans le cursus scolaire du fait des horaires des cours. Il peut aussi nuire à la bonne mémorisation des apprentissages et donc conduire à des résultats plus médiocres.

Sur le plan des valeurs, les programmes « violents » valorisent plutôt les comportements réprimés à l'école (la réussite des missions par la force et l'intimidation³¹) et dévalorisent les conduites qui y sont attendues et gratifiées (la réflexion, la soumission à l'autorité du maître, l'effort intellectuel), la fréquentation intense de ces contenus peut aussi contribuer à éloigner les *Amateurs* des normes et valeurs scolaires.

Au final, le goût pour les programmes « violents » est donc associé à cet âge à un refus des classifications, qui sont les normes établies pour la fréquentation des espaces médiatiques par les mineurs, à une adhésion à une culture de la violence et à des relations moins favorables avec l'école. L'ensemble de ces caractéristiques peuvent compliquer l'intégration des normes de la société globale par les préadolescents concernés.

Importance de la transmission générationnelle

Lorsque l'autorité médiatique et l'autorité scolaire se révèlent plus difficiles à concilier, voire antagoniques, comme dans le cas des *Amateurs*, cela n'est pas nécessairement le signe ou la résultante d'un échec dans la transmission générationnelle ni d'un « choc des cultures »³². Le rôle des parents est en effet central dans la limitation comme dans l'amplification de l'autorité médiatique.

Lorsque les parents sont indifférents à l'impact des médias et aux outils de classification, attitude plus répandue dans les milieux populaires, les préadolescents ont tendance à développer un goût pour les « contenus à risque » qui s'accompagne d'une surconsommation de ces contenus. Le

³⁰ Cf. « On peut dire qu'à la fin du collège, plus de 25 % des élèves de zep ne maîtrisent pas, ou mal, les compétences générales requises par les programmes, contre 15 % des élèves hors zep. », Fabrice HERVIEU-WANE « Trop de ZEP tue les ZEP », Sciences humaines n°spécial n°5, 4 octobre 2006.

³¹ Divina FRAU MEIGS, Sophie JEHEL *Les écrans de la violence*, op. cit.

³² Sylvie OCTOBRE « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc des cultures ? » *Culture Prospective / DEPS*, n°2009-1.

goût que les préadolescents portent aux programmes « violents » est aussi façonné par le goût qu'ils prêtent à leurs parents. Lorsqu'ils considèrent que leurs parents aiment les émissions « violentes », les deux tiers (64%) le revendiquent eux-mêmes. Lorsqu'ils pensent que leurs parents ne les aiment pas, plus de la moitié sont *Résistants* (56%). Et lorsqu'ils pensent que l'attitude de leurs parents fluctue selon la nature de ces programmes, c'est aussi leur attitude dominante. En ce sens, on ne peut parler d'un « choc » des cultures, ni de rupture transgénérationnelle.

Les préadolescents sont cependant minoritaires à penser que leurs parents aiment les programmes « violents » (18%). De nombreux *Amateurs* (50%) ont donc des parents qui ne les apprécient pas. En étudiant leur profil³³, on constate qu'il s'agit plus souvent de garçons, appartenant à de catégories sociales populaires et à des familles nombreuses. La culture de la violence est en effet devenue un des supports d'identité de genre pour les garçons. Elle est particulièrement développée dans les milieux populaires. Mais elle est aussi très liée à l'intensité de fréquentation des médias. Les *Amateurs* en rupture par rapport à leurs parents sont de gros consommateurs de médias, télévision et radio, ils ont la télévision dans leur chambre. Ils se couchent particulièrement tard en période de classe. L'influence de l'autorité médiatique et la fréquentation des contenus à risque contribuent à rendre plus compliqué l'intégration de ces préadolescents aux valeurs de l'école.

Conclusion

Les conflits entre culture médiatique et culture scolaire sont des conflits masqués. Les parents des préadolescents souhaitent croire que leurs enfants apprennent « beaucoup de choses » grâce aux médias, même s'ils sont un peu déçus par le faible pourcentage de programmes éducatifs. Lorsqu'ils évoquent les risques médiatiques, ils font une part discrète au risque de décrochage scolaire. Pourtant en analysant leur travail de médiation vis-à-vis des médias, on constate que l'école leur sert souvent de point d'appui pour en limiter les consommations. Lorsque les parents encadrent l'accès à la télévision, les cultures médiatiques et scolaires restent conciliables. Lorsqu'ils en perçoivent moins l'urgence, les préadolescents ont tendance à en faire un usage intensif et à développer un goût pour les programmes à risque. Cette surconsommation et ce goût contribuent à les éloigner des valeurs de l'école. On ne saurait voir cependant dans ces comportements une rupture systématique de la transmission générationnelle, tant le poids de la transmission parentale, exprimé consciemment ou en creux, paraît décisif.

Références bibliographiques

- Evelyne BEVORT et Isabelle BREA *Mediappro : Appropriation des nouveaux média par les jeunes, une enquête européenne en éducation aux médias : une enquête européenne en éducation aux médias*, synthèse pour la France, Paris, CLEMI 2006
- Susan D. BLUM *My word ! Plagiarism and college culture*, Ithaca and London, Cornell University Press, 2009
- Maguy CHAILLEY « Apprendre par la télévision, apprendre à l'école » *Réseaux* n°74, 1995J.
- Jouët « Les nouvelles formes de sociabilité » *Réseaux* vol 5 n° 1 1987 pp 78-91.
- Olivier DONNAT *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*. Paris, La documentation française, 2009.

³³ En consultant le profil calculé par le logiciel Modalisa qui met en regard les autres modalités caractéristiques de cette sous population. Nous ne mentionnons que les modalités dont le khi-deux et le PEM sont significatifs.

- Divina FRAU-MEIGS « Les programmes jeunesse : réenchanter la télévision » (sous la dir. de) *Les dossiers de l'audiovisuel INA* n°108, 2003.
- Divina FRAU-MEIGS, Sophie JEHEL *Les écrans de la violence, Enjeux économiques et responsabilités sociales*, Paris, Economica, 1997.
- Divina FRAU-MEIGS, Sophie JEHEL *Rapport du Collectif Interassociatif Enfance et Médias (CIEM) L'environnement médiatique des jeunes. Que transmettons-nous à nos enfants?* Paris, 2002, publié sous le titre *Jeunes, Médias, Violences*. Paris, Economica, 2003.
- Fabrice HERVIEU-WANE « Trop de ZEP tue les ZEP », *Sciences humaines* n°spécial n°5 4 octobre 2006.
- Geneviève JACQUINOT « La télévision : terminal cognitif » *Réseaux* n°74, 1995
- Sophie JEHEL *Enfants, parents, médias et société du risque. La classification des contenus permet elle une régulation des médias ?* Thèse Institut Français de Presse-Paris 2, parue sous le titre *Parents, Médias, qui éduque les préadolescents ? Enquête sur leurs pratiques radio, télévision, jeux vidéo, Internet*, Paris, Erès, 2011.
- Sophie JEHEL « La rhétorique de la violence dans les programmes pour enfants », in *Image et violence*, Actes du colloque BPI, Paris, BPI en Actes, 1997
- Josiane JOUËT « Les nouvelles formes de sociabilité » *Réseaux*, vol 5 n° 1, 1987, p 78-91.
- Josiane JOUËT « Pratiques de communication et figures de la médiation. Des médias de masse aux technologies de l'information et de la communication », *Réseaux*, n° 83, 1997.
- Laurent JUILLIER *Interdit aux moins de 18 ans. Morale, sexe et violence au cinéma*. Paris, A.Colin, 2008. suivantes.
- Lawrence KUTNER, Cheryl K. OLSON *Grand Theft Childhood*, Simon & Schuster 2008
- Sonia LIVINGSTONE « Les jeunes et les nouveaux médias » *Réseaux*, n° 92-93, 1999, p 112.
- Philippe MEIRIEU *Pédagogie, le devoir de résister*, Paris ESF 2007
- Philippe MEIRIEU *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Paris, Rue du Monde, 2009.
- Marie-Hélène NIQUE-DEPRET *Les programmes pour la jeunesse*, CSA, Paris 1993.
- Sylvie OCTOBRE *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004.
- Sylvie OCTOBRE « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc des cultures ? » *Culture Prospective / DEPS*, n°2009-1.
- Christian PFEIFFER et al. *Die PISA Verlieber- Opfer ihres Medienkonsums. Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchung*, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e V., Hanover, 2007.

Citer cet article :Sophie Jehel, « Les cultures médiatiques et les cultures scolaires sont-elles conciliables ou antagoniques ? », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/jehel.pdf>, Paris, 2010.