

Les médias dans les apprentissages informels de la petite enfance : inégalités des stratégies parentales face aux stratégies marketing des industries médiatiques

The role of media in informal learning during early childhood: parenting strategies facing media strategies and social inequalities

SOPHIE JEHEL

Résumé

Cet article présente une enquête portant sur les médiations parentales vis-à-vis des médias avant quatre ans. Nous en avons identifié quatre : « médias-au centre », « médias-intégrés », « médias-éducatifs » et « médias-éloignés ». Les dispositions sociales et culturelles socialement différenciées jouent un rôle crucial dans le type de médiation mis en œuvre. Le souci de la « distinction », la volonté de jouer un rôle pédagogique avant l'entrée à l'école et l'accès à une information plus fine pour comprendre les enjeux de l'exposition aux images animées stimulent, chez les parents des classes intermédiaires et favorisées, la recherche d'activités extra-médiatiques. Dans les classes populaires, les médias bénéficient d'une autorité forte, accrue par le marketing de « l'interactivité » des tablettes. Ils représentent des formes d'occupation d'autant plus avantageuses qu'elles peuvent se prévaloir d'une aura éducative. En ce sens, les médias électroniques rendent d'autant plus complexes la résistance à leurs stratégies marketing.

MOTS-CLÉS:

Distinction, Inégalités sociales, Médiations, Médias, Petite enfance, Autonomie

Abstract

This article presents a survey about parents' mediations relating to media during early childhood. We identified 4 types of mediation: 'media-at-the-core', 'integrated-media', 'educative-media', and 'far-from-media'. Social and cultural characteristics play a major role in choosing the type of parental mediation. Parents of middle and upper classes care about cultural legitimacy, about their own educational responsibility before their children enter school, and about receiving detailed information related to the impact of animated pictures on toddlers' development. Therefore, they feel motivated in seeking out activities that are non-related to media. Working-class parents are more sensitive to media authority, further increased by the marketing surrounding 'interactive' tablets. Digital media can be considered all the more as a beneficial type of activity as they hold an educative positive influence. This explains why digital media make it more difficult to resist media strategies directed to early childhood.

KEYWORDS:

Cultural and social inequalities, Early Childhood, Mediation, Media, Autonomy

Introduction

Les stratégies parentales vis-à-vis de l'introduction des médias électroniques dans la petite enfance sont socialement très différenciées. On connaît la réticence en France des classes sociales culturellement favorisées vis-à-vis de la télévision (Donnat, 2008, Octobre, 2004 et Neveu, 1999). La petite enfance constitue depuis les années 2000 un marché convoité par les industries médiatiques, avec le développement de chaînes spécialisées selon les âges et le genre (lancement de Tiji, la chaîne pour les moins de 7 ans, par le groupe Lagardère en 2000), l'émergence de « chaînes » spécialisées en dessins animés et comptines sur les plateformes de téléchargement (Dailymotion Kids en 2008, nombreuses chaînes de dessins animés sur YouTube avant le lancement de l'application YouTube Kids en 2015). L'apparition de la tablette en tant qu'outil technologique léger et relativement robuste sur le plan matériel a permis de franchir les réticences liées au téléphone portable et d'atteindre directement les plus petits. L'enquête présentée dans ce chapitre a porté sur la place qu'accordent les parents aux médias dans la vie des enfants de moins de quatre ans. Elle a permis de mettre en évidence la façon dont les stratégies parentales d'équipement, de transmission culturelle et de « distinction » perdurent et se transforment dans le contexte du numérique.

Le cadre théorique dans lequel sera traitée cette problématique est triple. Le rapport des enfants aux écrans, et à travers eux aux médias, sera défini à travers les médiations sociales dont ils sont l'objet, en particulier de la part des parents dont le rôle est essentiel (Jehel, 2011). À ce titre, une attention particulière sera apportée aux rapports sociaux « qui constituent la matrice de production » des usages médiatiques (Jouët, 2000: 507) et qui sont notamment marqués par des inégalités culturelles. L'analyse des inégalités culturelles se situe dans la perspective ouverte par le concept de « distinction » (Bourdieu, 1979), défini comme une « homologie structurale entre l'espace des positions sociales et celui des styles de vie » dont Philippe Coulangeon a pu montrer la pertinence au-delà des critiques reçues par ce concept et des « métamorphoses » connues par les pratiques culturelles depuis 30 ans (Coulangeon, 2011). Le contexte des médiations sociales autour des écrans et des médias sera envisagé également à partir d'une analyse socio-économique critique qui met l'accent sur les stratégies des industries médiatiques dans la conquête des publics (de plus en plus) jeunes depuis les débuts de l'industrie culturelle (Buxton, 1982, Stiegler, 2008, Boutang, 2013 et Sohn 2004).

L'environnement médiatique de la petite enfance, les enjeux de l'enquête et sa méthodologie

Télévision, ordinateur, tablette : un environnement médiatique de plus en plus prégnant pour les plus petits

L'origine de l'enquête vient d'un intérêt sociologique récent pour les pratiques culturelles de la petite enfance et des données encore modestes quant à la place qu'y occupent les médias électroniques en France. La situation spécifique des enfants de moins de quatre ans, du fait de la

dépendance particulièrement forte aux adultes, justifiait d'une enquête auprès des parents et d'adultes s'occupant d'enfants pour connaître leurs préoccupations quant à l'accès des tout-petits aux écrans. S'agissant d'une pratique culturelle, il était attendu que des différences sociales fortes apparaissent dans les discours parentaux. On connaît depuis des décennies l'hostilité des Français à capital culturel élevé vis-à-vis de la télévision (Donnat, 2008), avec des conséquences en termes de méconnaissance des programmes en général et en particulier de ceux regardés par leurs enfants (Neveu, 1999). Le contexte de la démultiplication des écrans et des médias destinés aux plus jeunes, accessibles non plus seulement par le téléviseur mais par l'ordinateur, les tablettes, voire les téléphones, était cependant susceptible d'avoir transformé la situation. La familiarité plus grande des parents à capital culturel plus élevé avec l'usage d'Internet et de l'ordinateur dans le contexte professionnel, leur niveau plus élevé d'équipement en tablette (54 % des cadres vs. 34 % des ouvriers¹) pouvaient constituer une incitation plus grande, pour eux, à initier précocement leurs enfants aux écrans en dehors de la télévision. Pour nuancer cet argument, la présence d'enfants et notamment d'adolescents dans les foyers est une motivation forte, quel que soit le milieu social, pour l'équipement du foyer en ordinateur – les 12-17 ans font partie des catégories les plus dotées en ordinateur, équipés à 97 %² –, en tablette (42 %, *ibid.*), mais aussi en connexion Internet et par le wifi ; elle est donc facteur d'homogénéisation sociale des équipements. Les quelques statistiques disponibles pour les 1-6 ans montrent une progression rapide du temps moyen passé sur Internet par les plus petits, selon les déclarations de leurs parents : 2h10 par semaine en 2012, 3h40 en 2015, 4h10 en 2016³, données qui ne permettent cependant pas d'apprécier les différences sociales.

Marketing des industries médiatiques et recommandations publiques en direction des parents

Les parents sont les destinataires de discours contradictoires en provenance des industries médiatiques et des pouvoirs publics. En 2008, le ministère de la Santé publiait un avis « se prononç[ant] contre les chaînes spécifiques pour les enfants de moins de trois ans » et « déconseill[ant] la consommation de la télévision jusqu'à l'âge d'au moins 3 ans indépendamment du type de programme⁴ ». En 2006 et 2007, deux chaînes étaient en effet apparues, BabyFirst TV et Baby TV, qui prétendaient « muscler » le cerveau des bébés, s'appuyant sur un discours marketing très offensif axé sur le développement de l'enfant. Baby TV se présentait comme « la première chaîne de télévision adaptée aux besoins et capacités des moins de 3 ans », insistant sur le fait que ses programmes représentaient des « outils sûrs et efficaces pour l'éducation [des] tout jeunes enfants mais aussi pour le jeu », qu'il s'agissait de « programmes de qualité destinés à favoriser l'éveil, l'activité et l'interaction dans un environnement divertissant⁵. » BabyFirst TV prétendait être une source « d'épanouissement » et de « développement », citant le pédiatre Lyonel Rossant pour qui « sur le petit écran, bébé reçoit des informations qui se succèdent : une notion se succède à une autre, ce qui développe son esprit logique et muscle son cortex. » La télévision, en proposant une succession d'images, constituerait un « type de stimulation [qui] lui permet de

mieux se structurer mentalement, de mieux appréhender le temps et de « muscler » sa mémoire⁶. » Cette conception du cerveau comme muscle et du flux télévisuel comme stimulant pour le tout-petit a été contestée par de nombreux pédiatres⁷.

Suite à une forte mobilisation de la communauté des soignants et des éducateurs, manifestée par une saisine du collectif pluraliste CIEME et une pétition lancée par trois pédopsychiatres (Pierre Delion, Bernard Golse, Serge Tisseron⁸), le ministère de la Santé avait donc pris position contre toute entreprise de ce type. En aout 2008, le CSA publiait une recommandation interdisant les chaînes françaises visant les moins de 3 ans et imposant aux distributeurs de chaînes étrangères destinées à ce public un avertissement clair en direction des parents. Cette position a été validée par le Conseil d'État après saisine de BabyFirst TV en 2010⁹. Si le ministère de la Santé a initié peu d'actions suite à cette prise de position historique, le CSA a procédé pendant quelques années au moins au contrôle des avertissements réalisés par les distributeurs, prononçant une mise en garde à l'encontre de Free et intervenant auprès de SFR et Orange en juillet 2012. Il a demandé à l'ensemble des chaînes de diffuser une campagne de sensibilisation sur le sujet dès 2009, autour du slogan « Pas d'écran avant 3 ans¹⁰ ». Les chaînes étrangères ont cependant continué à être diffusées, doublées en français, grâce à l'autorisation délivrée par l'instance de régulation britannique. En 2010, la chaîne BabyFirst a cessé la diffusion sur les téléviseurs pour se concentrer sur le web et les applications mobiles.

Le sens des recommandations publiques en direction des parents s'est cependant brouillé avec la publication, cinq ans après l'avis du ministère de la Santé, d'un avis de l'Académie des sciences¹¹. Ce texte, fortement médiatisé malgré les contestations scientifiques dont il a fait l'objet, soutenait que la tablette proposait un dispositif « adapté au cerveau des enfants de deux ans » : « toutes les études montrent que les écrans non interactifs (télévision et DVD) devant lesquels le bébé est passif n'ont aucun effet positif mais qu'ils peuvent au contraire avoir des effets négatifs : prise de poids, retard de langage, déficit de concentration et d'attention [...] les tablettes visuelles et tactiles peuvent être utiles au développement sensorimoteur du jeune enfant, même si elles présentent le risque de l'écartier d'autres activités physiques [...] » (Avis 2013 : 8). Le paragraphe sur les « usages des écrans selon l'âge » propose un résumé qui commence ainsi « Les tablettes visuelles et tactiles suscitent, au mieux avec l'aide des parents, grands-parents, ou enfants plus âgés de la famille, l'éveil précoce des bébés (0-2 ans) au monde des écrans, car c'est le format le plus proche de leur intelligence » (Avis 2013 : 33). La même année, des marques spécialisées dans l'éveil de la petite enfance commercialisaient des téléphones et des transats, ou même des pots de chambre équipés de tablettes¹². L'équipement d'écoles maternelles voire de crèches en tablettes numériques, puis l'engagement en 2013 d'un « grand plan numérique pour l'école » fondé sur la diffusion de la tablette au collège, ont renforcé l'aura éducative des médias électroniques.

Enjeux et méthodologie de l'enquête

La recherche présentée ici s'est attachée à comprendre le fonctionnement des médiations parentales autour des médias pour les enfants de 0 à 3 ans¹³. Pour éviter de recueillir des postures déclaratives disjointes

des pratiques, les entretiens ont été annoncés comme portant sur les activités des tout-petits sans référence aux écrans ni aux médias. Considérant que les parents se trouvent dans une situation paradoxale, destinataires de discours culpabilisateurs vis-à-vis de la pratique télévisuelle, mais sollicités par un environnement marchand qui donne aux écrans et aux médias pour les petits une place de plus en plus grande, soutenue par un marketing axé sur le développement de l'enfant et son éveil, il nous semblait important d'aborder cet enjeu sans culpabilisation ni focalisation particulière. Ce décentrement par rapport aux activités médiatiques a eu un effet très bénéfique en permettant de situer ces activités dans le contexte général des objectifs éducatifs des parents et dans celui des activités d'éveil des tout-petits. Les enquêtés n'ont en effet pas manqué d'évoquer eux-mêmes, soit pour s'en distancier soit pour les valoriser, les activités médiatiques de leurs enfants.

L'hypothèse principale de l'enquête était celle d'une réticence socialement différenciée des parents vis-à-vis de l'utilisation des écrans dans la vie des tout-petits, avec le développement de stratégies d'usage associées à l'idée de bonnes pratiques. « La recherche réfute [en effet] le schéma causal selon lequel les usages seraient le simple produit de la diffusion et de l'adoption des technologies » (Jouët, 2000 : 508). Ils sont tissés dans les rapports sociaux et marqués par les rapports différenciés à la culture, à l'éducation et à l'information qui inspirent les comportements des parents. L'hypothèse secondaire étant celle d'une différenciation des dispositions parentales vis-à-vis des écrans numériques et d'une moindre réticence vis-à-vis des écrans ouverts sur Internet qui permettent une individualisation et donc une possibilité d'adaptation plus grande des consommations aux spécificités du plus jeune âge. Les entretiens ont porté sur l'emploi du temps de l'enfant la veille et pendant le week-end – pour tenir compte de l'impact des disponibilités des parents sur l'emploi du temps des enfants –, l'exploration du contexte éducatif de l'enfant, son mode de garde, les relations avec la fratrie, notamment dans les activités de jeu.

Afin de mieux percevoir les modalités sociales de différenciations des pratiques et des dispositions parentales ainsi que les facteurs sociaux, culturels et matériels de ces différences, 25 entretiens ont été organisés avec des parents issus de milieux sociaux très différenciés (23 parents) mais aussi des assistantes maternelles (tableau n°3). L'enquête a été réalisée sur deux terrains en Île-de-France (Paris et Seine-Saint-Denis) avec 12 entretiens, et en Mayenne avec 13 entretiens. Les situations géographiques correspondent à des contextes ruraux ou rurbains en Mayenne, hyperurbains en Île-de-France. Au total, différentes situations familiales ont pu être abordées, celles de mères élevant seules leur enfant, de parents élevant en couple leur enfant, celles d'enfants uniques ou de familles nombreuses, de fratries issues de parents différents, celles de filles et de garçons, celles d'enfants de plus de 2 ans ou de moins de 2 ans. En Mayenne, les adultes ont été recrutés en passant par des associations animant des centres sociaux et des centres socio-culturels accueillant enfants et parents. La distance sociale entre les familles de l'échantillon y était moins étendue qu'en Île-de-France où coexistaient, dans l'échantillon, des parents très diplômés (bac + 5, voire davantage) et des parents en situation de précarité. Au total, l'échantillon est diversifié, il inclut des parents issus des

classes populaires non diplômées, des classes populaires diplômées, des classes moyennes intermédiaires (professions intermédiaires), des classes moyennes favorisées très diplômées (cadres).

Milieu social à partir de la PCS des parents	Classes populaires, non diplômées	Classes populaires diplômées	Classes moyennes intermédiaires	Classes moyennes favorisées	Total
Mayenne	0	5	6	2	13
Île-de-France	4	1	3	4	12
Total	4	6	9	6	25

Tableau n°1. Répartition sociale de l'échantillon.

Les limites de l'étude sont consubstantielles à la méthodologie employée. L'enquête porte sur les discours parentaux, sans observation directe des pratiques de l'enfant et ne peut de ce fait éviter le risque de décalage entre les discours et les pratiques. Mais dans la mesure où l'objectif de l'enquête était moins de dresser un tableau des activités médiatiques des enfants que des postures parentales, la méthode retenue est adéquate avec les objectifs recherchés. Les postures, même si elles ne correspondent pas toujours exactement aux pratiques, ne serait-ce qu'à cause de la nécessité de confier l'enfant à des tiers qui peuvent s'en écarter, irriguent cependant les relations entre les enfants et les médias (Jehel, 2011).

Les objectifs éducatifs des parents dans les apprentissages informels de la petite enfance

Des objectifs éducatifs partagés entre tous les parents : l'éveil, la motricité, le langage

Avant 3 ans, tous les parents s'accordent sur l'importance des apprentissages informels, et sur la place des activités d'éveil, de motricité, et de développement du langage. L'éveil correspond aux petits jeux conduits avec les enfants, sous l'œil attentif des adultes. L'écoute musicale ou le jeu avec des petits instruments, sont également présents dans toutes les pratiques éducatives. Pour le développement de la motricité, l'attention des parents est bien sûr tendue vers les premiers pas et la stimulation avec les tapis d'éveil mais, une fois la marche acquise, ce sont les sorties au parc, les jeux en plein air vers lesquels s'orientent les activités partagées. Pour le développement du langage, les parents sont à l'affût des premiers mots, entre un et deux ans, puis de la formation des premières phrases. La plupart accompagnent ces découvertes de la fréquentation de petits livres, d'histoires lues ou racontées le soir avant de se coucher.

Des modalités différenciées de mise en œuvre de ces objectifs

Si ces trois pôles (éveil, motricité, langage) sont présents dans les objectifs éducatifs de tous les parents, des différenciations apparaissent dans

leur mise en œuvre et les outils employés. C'est ainsi que les mères des classes populaires non diplômées privilégient pour l'éveil musical les jeux qui « interagissent » et « font de la musique » seuls, qui leur semblent plus modernes, quitte à devoir leur fournir des piles, tandis que les mères des classes moyennes ou les professionnelles de la petite enfance veillent à proposer au petit enfant des jouets non mécaniques, qui ne produisent de sons que si l'enfant les actionne. Les premières préfèrent les jouets qui minimisent l'effort de l'enfant, pour rendre un son qui leur semble plus abouti, tandis que les secondes recherchent des jouets musicaux qui nécessitent une action plus soutenue de l'enfant, en lui offrant des instruments de musique, voire dans les classes moyennes intermédiaires ou populaires diplômées, en bricolant pour l'enfant des maracas avec des graines. L'attention au langage prend également des formes différentes selon le milieu social. Pour une mère de milieu populaire non diplômé, l'important est que l'enfant puisse répéter un mot et apprendre les couleurs avec un livre mais une fois acquis un langage basique, il est entendu que l'enfant poursuivra ses apprentissages à l'école ou dans des structures appropriées avant d'arriver à l'école. Pour les parents de classes moyennes intermédiaires ou favorisées, le développement d'un langage précis est un enjeu qui se joue sur plusieurs années. Un père, cadre, a ainsi décrit les différents jeux de société auxquels il s'adonnait avec ses enfants le mercredi ou le week-end, jeux d'énigme et jeux de lettres, auxquels l'enfant le plus jeune était déjà convié à s'initier, en jouant « pour de faux ». Une mère directrice de centre socio-culturel expliquait que les premières activités de sa petite fille de trois ans, à son réveil, était de se « lire » les petits livres de la bibliothèque de sa chambre, avant même d'avoir acquis la lecture. Il s'agit là de constats qui ne font qu'actualiser la différenciation des usages sociaux du langage mis en évidence depuis les débuts de la sociologie de la culture notamment par Basil Bernstein puis Pierre Bourdieu, opposant les usages plus instrumentaux du langage dans les classes populaires, et la place du langage dans les jeux de distinction sociale de la bourgeoisie (Bernstein, 1975 et Bourdieu, 1979). Ces activités requièrent, à la différence du visionnage des médias, une participation constante des parents et donc leur disponibilité. Nous verrons qu'elles prennent sens aussi comme alternatives aux médias.

Des stratégies de « distinction » mises en œuvre dès le berceau

L'un des résultats les plus impressionnants de cette enquête a été la vigueur de la recherche de légitimité culturelle dans les apprentissages informels dès la petite enfance. Les modèles éducatifs contemporains, moins empreints de distance entre les générations qu'il y a 40 ans (Sirota, 2015), font que les tout-petits partagent les activités culturelles des parents et en particulier des mères. Alors qu'il n'a pas encore 3 ans, Mario, dont le père gère un studio de mixage et dont la mère est informaticienne, est déjà allé à Bali et au Canada ; il ira bientôt aux États-Unis. Camille, 3 ans, dont le père est ingénieur et la mère chiropraticienne, est allée en Bretagne, en Corse, à la Réunion à 2 ans, et également en Turquie à 18 mois. Les voyages en dehors de l'Hexagone sont plus rares dans les classes populaires, ils s'envisagent pour des raisons familiales plus que touristiques. Lorsque les parents ont de la famille aux Antilles, au Maghreb ou en Afrique de l'Ouest, certains parents s'y sont rendus avec leurs enfants. Mais les déplacements sont chers, et les voyages très espacés dans le temps.

Le souci de la transmission d'une familiarité avec la culture légitime se perçoit aussi dans les visites effectuées dans les institutions culturelles, musées, bibliothèques, salles de spectacle. L'obstacle financier et les habitudes sédimentent des dispositions très différenciées (Lahire, 2002, Donnat, 2008 et Octobre 2004¹⁴). Amaranta, dont la mère est docteure en sociologie et le père ingénieur en informatique, aime aller voir les tableaux à Beaubourg, et le réclame à sa mère quand elle est dans le quartier. Mario a l'habitude d'aller y voir les Picasso. Mais, dans un milieu modeste, la mère de Chloé, 2 ans, et de Jordan, 3 ans et demi, qui élève seule ses enfants malgré son handicap, est fière de les emmener une fois par an à Disneyland, malgré le coût de la sortie. Les grands-parents d'Éliane (3 ans et demi), enseignants du secondaire à la retraite, l'emmènent une fois par an visiter les châteaux de la Loire, mais conformément au modèle éclectique de la culture des cadres, ils passent également des « week-ends complets à Disney pour bien en profiter ». Le rapport différencié à la bibliothèque est très illustratif d'un rapport de proximité à la culture pour les mères diplômées : Madame B. Y., titulaire d'un DESS, utilise la bibliothèque de quartier comme un espace ludoéducatif pour son fils Juan, depuis qu'il a cinq mois, afin qu'il ne dérange pas son père le samedi matin, alors que des mères des classes populaires diplômées n'osent pas aller à la bibliothèque avec leur enfant tant qu'il est petit, pour ne pas déranger le calme du lieu.. Le rapport aux spectacles est aussi différencié. Nous avons découvert une frénésie des parents des milieux intermédiaire et favorisé à rechercher des spectacles vivants pour les enfants dès six mois. Le fait de vivre en Mayenne rendait ce type de spectacle plus rare, mais certains parents en avaient fait une activité rituelle, lui donnant une valeur symbolique d'autant plus importante.

Le rapport à l'école et aux apprentissages formels produit également des attentes différenciées. Lorsque l'enfant approche des trois ans, les parents des classes populaires non diplômées rencontrés ont tendance à s'en remettre à des structures périscolaires ou scolaires pour développer tous les apprentissages, qu'il s'agisse de dessiner, de chanter, ou d'écrire. Dans les classes populaires diplômées ou dans les classes intermédiaires, les parents ont confiance dans les institutions scolaires, ils ne veulent surtout pas les devancer mais souhaitent accompagner leur enfant dans ses découvertes. Ils sont en demande de conseils : une mère, secrétaire, va demander à la crèche le DVD des comptines de l'école pour les chanter avec sa fille. Au-delà de la crèche, ils appréhendent le rythme de l'école et de ses apprentissages. Pour les parents de classes moyennes favorisées, très diplômés dans notre échantillon, les exigences vis-à-vis de l'école sont fortes, l'inquiétude majeure consiste en ce que le travail n'y soit pas suffisamment sérieux. À la maison cependant, ce qui les caractérise c'est aussi bien la dimension d'entraînement aux compétences scolaires avec des jeux éducatifs que le fait de vouloir favoriser d'autres compétences, notamment celles qui permettent l'éclosion de l'imaginaire, le développement du « monde intérieur » de l'enfant.

La prise de conscience des écarts culturels dès la petite enfance est très éclairante pour appréhender les différences de médiations médiatiques. La perception de l'impact des médias dans la petite enfance est très cohérente avec les attentes formulées par les parents vis-à-vis des activités d'éveil hors médias. À titre d'exemple, la place des médias électroniques

se situe dans le prolongement de celle des jouets qui s'animent tout seuls, non seulement parce qu'ils minimisent d'autant la participation parentale mais qu'ils réduisent aussi les perturbations qu'engendreraient des activités motrices dans un espace d'habitation exigü. Le rapport à l'école, aux voyages et à la culture hors écran joue également un rôle décisif.

Typologie des médiations parentales vis-à-vis des médias dans la petite enfance

Modalités d'inscription des écrans dans la vie des enfants ou au contraire de leur mise à distance

Nous avons construit une typologie relative à la place des médias dans la vie des enfants de moins de quatre ans. Elle est constituée de deux axes, l'un suivant le caractère catégorique ou nuancé de la posture, l'autre suivant la distance prise face aux médias. La typologie crée deux postures « radicales », l'une qui va mettre, dès la naissance, les médias et les écrans au centre de la vie des enfants ou au contraire l'en exclure le plus possible, et deux postures « tempérées », l'une qui intègre les médias de façon régulière aux activités des plus petits, l'autre de façon occasionnelle. Au total, ce sont quatre styles de médiations qui décrivent quatre pôles différents.

	<i>Occupations médiatiques régulières</i>	<i>Médias minimisés</i>
<i>Posture tempérée</i>	Médiation « médias-intégrés » : les médias, une occupation parmi d'autres activités	Médiation « médias-éducatifs » : des occupations médiatiques exclusivement avec des contenus éducatifs
<i>Posture radicale</i>	Médiation « médias-au-centre » : les médias constituent une occupation centrale	Médiation « médias-éloignés » : éviter les médias le plus possible

Tableau n°2. Typologie des quatre styles de médiations parentales pour les enfants de 0-3 ans.

Médiation « médias-au-centre »

Certains parents ont fait le choix de placer les médias au centre de la vie de l'enfant dans son foyer. Une fois le rythme donné, la demande de l'enfant vient justifier les équipements et les visionnages intensifs. Ainsi, quand Chloé, 2 ans, se réveille vers 7h40, elle prend son biberon, va sur le pot et « demande à regarder Barbie, elle veut Barbie », raconte sa mère. Le soir, dès qu'elle rentre de la crèche, « elle veut encore Barbie ». Sa mère se sent obligée d'allumer la télévision et de mettre le DVD, pour éviter qu'elle ne pleure. Madame I. C. a équipé chacun de ses trois enfants d'un écran, qui permet à chacun de s'occuper, et de se côtoyer sans heurt, dans un espace assez exigü. Les écrans permettent d'oublier les murs et l'enfermement dans l'appartement car Madame I. C., handicapée, ne peut pas emmener ses enfants au jardin public. Jordan, le frère de Chloé, voit sa journée rythmée par le DVD de « Mc Queen », la voiture rouge de Disney, alternant avec le CD de sa musique. Il est décrit comme plutôt agressif à l'école. L'écran vient en effet faire obstacle à l'apprentissage

de la frustration et du partage avec les autres, ce qui fait aussi partie des enjeux éducatifs essentiels de la petite enfance selon les professionnels. Le contexte social dans lequel ce type de médiation parentale a été observé appartient aux classes populaires peu diplômées, voire précaires, vivant dans des logements de taille réduite (tableau n°3). Des mères débordées par l'ampleur de la tâche éducative trouvent un soutien dans les médias, parce qu'elles sont seules à s'occuper d'un ou de plusieurs enfants, soit que le père ait abandonné le foyer, soit qu'il ne souhaite pas s'occuper des enfants. La précarité observée est aussi affective, les mères favorisant ce type de médiation ont un emploi mais vivent avec un sentiment fort de solitude et une absence de confiance dans leurs propres capacités éducatives. La solution médiatique qui vient ici compenser une fragilité qu'elles ressentent n'est pas revendiquée, elle est décrite comme un pis-aller, mais son installation dans le rythme de l'enfant rend difficiles les retours en arrière. Le recours effréné aux médias paraît être avant tout le symptôme d'un isolement et d'une sociabilité réduite.

	Médiation médias-au-centre	Médiation médias-intégrés	Médiation médias-éducatifs	Médiation médias-éloignés
Classes moyennes favorisées			Mme A. F. Mme O. D.	M. R. V. M. B. L. Mme A. L. M. E. F.
Classes moyennes intermédiaires		Mme T. N. Mme D. F.	Mme Z. F. Mme F. G. Mme N. A. Mme B. Y.	Mme M. C. Mme O. P.
Classes populaires diplômées	Mme G. M.	Mme E. B. (ass. mat.) Mme I. A. Mme H. L. Mme S. G.		Mme L. L. (ass. mat.)
Classes populaires non-diplômées	Mme P. M. Mme I. C. Mme S. P.	Mme A. E. Mme K. B.		

Tableau n°3. Inscription sociale des différentes médiations parentales.

La médiation « médias-intégrés »

Plus ordinaire, et mieux vécue, la médiation « médias-intégrés » donne au visionnage des médias une régularité dans les emplois du temps des petits enfants. Les parents de classes populaires diplômées ou de classes intermédiaires ont plaisir à installer des moments d'activités médiatiques dans la journée de l'enfant, vers deux ans, deux ans et demi, le matin avant de partir à l'école ou à la crèche, à son retour ou après le goûter. Les parents présentent ces temps de visionnage de façon positive comme un moment où l'enfant « se pose », mais il permet aussi aux parents de se préparer ou d'effectuer les tâches quotidiennes. La présence d'une fratrie peut

étendre ces périodes de visionnage au-delà de ce que les parents auraient prévu pour un seul enfant. Les parents sont sensibles au marketing positif des médias pour les enfants et s'appuient sur les bénéfices cognitifs que cela est censé représenter pour eux. La variété des écrans permet de leur attribuer des moments différents de visionnage et, au final, a pour effet de les démultiplier. Marie, trois ans, joue avec sa tablette le matin pour se familiariser avec les chiffres et regarde un dessin animé en fin de journée pendant 1h30. Sa mère, Madame T. N., informaticienne de formation, confie que lorsque le père n'est pas là, les plages de visionnage peuvent être plus longues. Pourtant, elle a développé une attitude réflexive assez poussée sur son rôle éducatif et considère que ses enfants ne sont « pas très souvent » devant la télévision.

La médiation « médias-éducatifs »

La médiation « médias-éducatifs » vise à limiter au maximum la place des écrans et à la réserver à des usages occasionnels, avec des contenus particulièrement adaptés. Les parents de classes favorisées, de même que les professionnelles de l'enfance rencontrées, cherchent à construire des médiations médiatiques qui évitent à l'enfant d'être « scotché » devant l'écran. La règle adoptée consiste alors à éviter que les médias n'aient une place régulière dans l'emploi du temps de l'enfant. Les médias remplissent des moments particuliers, où il est difficile d'occuper l'enfant et de le tenir tranquille : salles d'attente, trajets de longue durée. Les parents ont souvent eux-mêmes une activité professionnelle qui leur fait utiliser régulièrement les écrans et leur fait voir ces outils médiatiques comme une contrainte autant qu'un outil d'information ou de divertissement. Ils reconnaissent que les médias peuvent représenter un apport éducatif : ainsi Madame Z. F., directrice d'un centre de loisirs, ne veut pas priver complètement sa fille de trois ans de télévision car elle s'est aperçue qu'elle pouvait aussi apprendre du vocabulaire avec certains dessins animés. Madame F. G. privilégie les DVD et Piwi Plus, qu'elle va proposer prochainement à sa fille de deux ans, mais jamais le matin avant l'école. Quand la mère de Juan, Madame B. Y., choisit un programme pour son fils de trois ans, c'est plutôt un documentaire animalier qu'elle va enregistrer. Ces parents ne différencient pas vraiment les écrans et ne favorisent pas particulièrement la tablette. Seule Camille, la fille de Madame O. D., trois ans, peut jouer 15 minutes par jour à sa tablette à des jeux éducatifs qui lui font découvrir l'univers des plantes, des quatre saisons, la forêt, grâce à une application d'éveil documentaire du catalogue Gallimard Jeunesse.

La médiation « médias-éloignés »

Les parents choisissent parfois une position radicale visant à éloigner le plus possible les petits enfants des écrans. Ce choix demande une attention particulière aux enfants, en refusant de se « reposer » sur des médias audiovisuels pour occuper les enfants. Il leur faut en effet remplacer l'activité médiatique par d'autres activités, lecture, jeux, sorties, et souvent accorder à l'enfant des espaces lui permettant de s'investir avec ses jouets ou de circuler librement dans des lieux partagés avec les adultes, comme le salon ou le couloir. Les autres médiations parentales prévoient aussi ces formes d'occupation d'espace par l'enfant mais les minimisent pendant

les temps où l'enfant regarde les écrans. Cette médiation a surtout de spécifique de requérir une disponibilité des adultes plus grande, et une intentionnalité spécifique par rapport aux médias. Elle était, dans l'esprit des parents de l'échantillon, limitée dans le temps aux premiers âges de la vie (jusqu'à quatre ans), même si des formes de régulation assez stricte pouvaient lui succéder. Les parents qui ont témoigné de ce type de médiation étaient motivés par leur inquiétude vis-à-vis de l'impact des écrans sur les autres activités de l'enfant ; il s'agissait de parents de classes moyennes favorisées, souvent cadres, ou de professionnels de l'enfance. Ils n'étaient pas animés par une vision technophobe des médias, certains ayant au contraire des activités personnelles ou professionnelles très liées aux médias ou à l'informatique. Pour les enfants concernés, il ne s'agit pas d'un évitement total des médias car ils sont tous confiés à d'autres personnes, grands-parents, assistantes maternelles auprès desquelles ils peuvent avoir accès aux médias, malgré les consignes parentales.

Des différences de pratiques liées à des rapports différenciés à la culture et à l'information

Alors que les médias répondent fort peu aux objectifs éducatifs des parents pour la petite enfance, en termes de motricité, d'éveil ou d'acquisition du langage, ils sont cependant présents dans la plupart des emplois du temps des tout-petits, en particulier dans les classes populaires. Le rapport aux institutions culturelles mais aussi à la question de l'autonomisation de l'enfant explique en partie comment, selon leur milieu social et leur propre rapport à la culture, les parents vont choisir des modalités d'intégration des médias très différentes pour leur enfant. Dans les milieux les mieux dotés en capital culturel, c'est une conception de l'autonomie internalisée qui prévaut, d'où l'importance de préserver la capacité de l'enfant à construire son monde intérieur et une forme de communication avec soi-même qui passe par des jeux et des déplacements corporels, alors que le comportement de l'enfant devant l'écran indique une absorption complète de son attention et une inactivité motrice. Dans les milieux populaires, c'est une conception de l'autonomie instrumentée qui prévaut davantage, l'utilisation de la tablette, du téléphone ou de la télécommande est interprétée comme une capacité à une action autonome.

Le niveau d'information des parents sur les controverses pédagogiques joue également sur la construction des médiations médiatiques. Les parents, même les plus enclins à l'usage intensif des médias dans le cadre de médiations médias-centrée, sont au courant de la nécessité de limiter la présence des écrans dans la vie des tout-petits. Ils lisent sur les plateformes télévisuelles les conseils adressés aux parents et ont été alertés par les responsables de crèche ou par des psychologues. Mais ils n'en comprennent pas bien le sens. Ils ont du mal à accepter que des services destinés aux tout-petits puissent exister tout en leur étant néfastes, le système de régulation leur semble incohérent, « si c'était mauvais, ce serait interdit ». Sensibles au marketing des marques Disney ou Dora, ils pensent aussi que les médias peuvent apprendre des mots et éveiller les enfants.

Les parents les plus dotés culturellement se tiennent au courant de la controverse sur l'impact des médias. Au-delà du slogan du CSA, ils ont

lu des articles de presse sur le sujet, certains sont allés écouter des conférences, ils sont à l'affût des méthodes éducatives qui peuvent favoriser au mieux l'éveil de l'enfant et ont compris l'enjeu cognitif de la motricité. De plus, l'expérience qu'ils ont tous fait de voir leur enfant absorbé par l'écran et de supporter sa mauvaise humeur quand on interrompt le visionnage, leur a paru suffisante pour en retarder la régularité. La mère d'Amaranta refuse de laisser sa fille devant un dessin animé depuis qu'elle l'a vue « éteinte » face à l'écran, quand elle avait entre douze et dix-huit mois. Madame N. A., éducatrice, a observé un niveau de fascination de sa fille Faustine, deux ans, devant les images télévisuelles qui ne lui semblent pas relever de l'éveil : « avec la télévision, j'ai l'impression que les enfants boivent les images. [...] Mais des fois, elle est plus fatiguée, et elle reste scotchée. Du coup j'ai remarqué qu'elle avançait vers la télévision. Plus elle regarde, plus elle se rapproche de l'écran, comme si elle ne voyait plus vraiment ». Sans s'interdire d'utiliser la télévision, elle préfère lui lire des histoires et en partager les émotions avec elle.

Les stratégies des parents face aux stratégies des industries médiatiques

L'ampleur des stratégies des parents pour réguler les pratiques médiatiques

Tous les parents sont conscients à la fois du caractère pratique des médias et de la nécessité de les canaliser car ils pourraient, selon eux, envahir la vie de leurs enfants. Sauf dans le cas de la médiation « médias-au-centre », ils développent tous des stratégies de limitation des médias. Dans le cadre de médiation « médias-intégrés », ils vont chercher à limiter le temps d'écran, en comptant le nombre de dessins animés et leur durée, ce qui est facile sur les plateformes de téléchargement. La plupart veillent à déconnecter les tablettes de l'Internet (et du wifi). Certains vont limiter l'accès à la publicité en installant un logiciel de blocage sur l'ordinateur. Ils déclarent éviter les programmes qui mettent en scène des bagarres ou des violences, même si les appréciations de certains vont être plus tolérantes dans ce domaine. Certaines mères ont choisi de regarder des programmes avec toute la fratrie mais ont installé un rituel de discussion autour du programme regardé ; il s'agit toutefois d'une pratique rarement évoquée concernant les plus jeunes. La plupart évitent d'installer le téléviseur dans la chambre de l'enfant, s'il a une chambre à lui. Les parents qui ont choisi d'intégrer les médias à l'emploi du temps régulier du tout-petit sont particulièrement sensibles aux fonctionnalités offertes par Internet et par les tablettes qui les aident à contrôler le temps d'exposition grâce à l'affichage de la durée des programmes, à l'ampleur de l'offre et à sa disponibilité, permettant ainsi d'échapper au flux télévisuel.

Dans le cadre de la médiation « médias-éloignés » ou de celle orientée « médias-éducatifs », les parents repoussent le plus possible l'âge de l'équipement de l'enfant en tablette, comme en jeux vidéo. Dans le cadre de la médiation « médias-éducatifs », les parents vont choisir des programmes qui ont un contenu éducatif. Ils portent une attention spécifique à des programmes audiovisuels à caractère documentaire, sur la nature ou la vie

des animaux, mais réservent un caractère exceptionnel à ces visionnages. Ils s'abstiennent de regarder la télévision quand leurs plus jeunes enfants sont réveillés, ce qui représente une forte discipline quand les parents sont fans de séries télévisées. Ils privilégient pour eux-mêmes le visionnage de la télévision en rattrapage et évitent même de travailler sur écran (ordinateur, e-book, tablette) quand les plus petits sont éveillés. Le choix de limiter les médias les conduit à un haut niveau d'engagement vis-à-vis de leurs enfants : ils se rendent disponibles pour des jeux de société, de ballon, de construction, des lectures rituelles le soir qui peuvent durer. Ils privilégient aussi le jeu libre dans lequel l'enfant peut construire son monde personnel, développer son imaginaire avec des objets qui l'entourent dont il détourne l'usage, avec ses jouets qu'il sort de sa chambre. Si les adultes n'y participent pas directement, cela suppose quand même qu'ils acceptent que des lieux soient adaptés à l'enfant, avec des petites tables dans le salon par exemple, où il peut avoir des activités manuelles : dessin, pâte à modeler, transvasement de graines dans des récipients, etc. Ils admettent que l'enfant puisse introduire un certain désordre dans les pièces communes, en construisant des « cabanes » par exemple ou en dérangeant des placards. Le rôle des adultes est donc déterminant, soit pour partager des activités quotidiennes qui deviennent des jeux pour l'enfant, ce que Madame A. F. appelle « paralléliser les tâches », soit pour rendre possibles ces activités libres par un cadre approprié. Dans leur dimension concrète, la plupart de ces activités manuelles organisées pour les tout-petits n'ont rien de très intellectuel. Un des résultats de l'enquête montre cependant que seuls des parents diplômés, voire très diplômés (bac +5) ou des professionnelles de l'enfance ont témoigné de cette activité comme régulière.

Des parents inégaux pour faire face aux stratégies des industries médiatiques

Les médias sont présents très tôt dans la vie de l'enfant dans tous les milieux sociaux, notamment avec l'utilisation des plateformes de téléchargement comme YouTube pour les dessins animés de courte durée, les contes, les comptines, mais aussi sous forme de DVD ou sur tablettes. Tous les parents leur reconnaissent la capacité d'occuper les enfants en mobilisant leur attention. Les classes populaires sont davantage sensibles aux avantages à la fois procurés par les médias et médiatisés par leur discours marketing, mimétisme du monde des adultes, autonomisation par l'individualisation des pratiques, tandis que les parents des classes moyennes favorisées vont être nettement plus inquiets des risques assortis aux pratiques médiatiques intenses, à l'adhérence que suscitent les écrans et à la difficulté d'en réguler l'accès, une fois l'habitude prise. Le tableau n°3 montre qu'il existe une forte propension dans l'échantillon chez les parents des classes populaires à installer régulièrement les médias dans les activités des tout-petits. Cela peut être le cas d'autres situations sociales : Madame T. N. est formatrice en informatique et, à la différence des trois autres experts en informatique de l'échantillon, souhaite que sa fille y soit précocement initiée. Madame D. F., surveillante en collège, a construit pour sa fille plusieurs rendez-vous réguliers avec la télévision essentiellement avec des supports DVD, pour lui construire un environnement de princesses de Disney. Mais la plupart des parents des classes moyennes rencontrés évitent au contraire soigneusement la régularité des visionnages.

Dans les classes populaires, les médias et le plaisir que représentent les images animées sont utilisés aussi bien pour « calmer » les enfants que les récompenser, en réponse à une demande de l'enfant. Les médias bénéficient pour les milieux populaires d'une aura de modernité et d'une forme d'autorité. Ils ouvrent l'accès à des réalités et à des formes de divertissement inaccessibles dans l'espace physique, pour un prix qui semble modique par comparaison. L'interactivité de la tablette, vantée par le marketing, est perçue comme favorisant le développement de capacités cognitives, comme le signe d'une autonomie précoce. Le désir de l'enfant, stimulé par l'équipement des pairs, est interprété comme une forme d'« agentivité », c'est-à-dire de capacité propre à se déterminer et à agir, au point que le poids de la norme du groupe peut orienter les décisions des parents, même s'il s'agit d'un groupe d'enfants de quatre ans. « C'est bête à dire, on leur offre ce dont ils ont envie. Donc, jusque-là, on avait de la chance, il était très tourné vers l'extérieur, très intéressé par les engins, très bricolage. C'était très bien, on lui offrait des jeux de construction. Mais, apparemment, il y a de fortes chances qu'il arrive au cours de l'année à nous faire pencher [en faveur de la tablette] » déclarait une mère aide-soignante, à propos de son fils de trois ans. Elle envisageait difficilement de résister à sa demande, d'autant que les cousins et les copains de l'école en étaient déjà dotés, selon elle. C'est qu'au-delà des demandes de l'enfant, est perçue une autre forme de pression, celle d'une norme de modernité censée transformer le rapport à l'enfance elle-même. Plusieurs parents ont employé la formule « il faut être de son temps », marquant à la fois une forme de résignation, d'abandon de normes éducatives passées, et le sentiment de participer d'un mouvement inexorable allant dans le sens du progrès, celui du numérique. Cette pression exercée sur les parents pour l'équipement en tablette dès la petite enfance représente une nouveauté dans le contexte des médiations médiatiques, et un pas de plus dans l'emprise des médias dans les apprentissages informels de la petite enfance. À l'opposé, dans l'échantillon, plusieurs parents informaticiens insistaient sur le fait qu'ils étaient bien placés pour savoir que ce genre d'acquisition n'avait pas d'intérêt éducatif, et qu'ils en retarderaient l'accès le plus possible.

De la « distinction » à la résistance au marketing des industries médiatiques

Les parents des milieux favorisés, ici cadres souvent très diplômés, développent des stratégies de distinction qui les conduisent à une méfiance particulière vis-à-vis des effets immédiats des médias électroniques ou audiovisuels tels qu'ils les observent sur leur enfant : immobilité, dépendance aux écrans, qu'ils perçoivent comme un envahissement de l'enfant par un imaginaire formaté. Ils ont par ailleurs une connaissance relativement floue de l'impact analysé par les psychologues ou pédiatres : par exemple, aucun n'a mentionné l'impact sur le langage qui est pourtant le plus documenté¹⁵. Ils font confiance globalement à la norme officielle « pas d'écrans avant trois ans ». Leur propre expérience de la formation intellectuelle et de l'usage des TIC les rend plus enclins à favoriser l'autonomie personnelle et la distance aux médias. Ceux qui ont fait carrière professionnellement dans l'informatique, pensent que ce ne sont pas les acquis de la petite enfance qui peuvent constituer une aide ; plus généralement,

ayant tous fait eux-mêmes des études longues, ils souhaitent favoriser tout ce qui peut stimuler la capacité à la concentration et à l'intériorité.

Leur stratégie de « distinction » les conduit à vouloir transmettre dès la naissance les signes de reconnaissance de la culture légitime. Comme le dit Philippe Coulangéon, loin de voir disparaître les différences culturelles entre les milieux sociaux, c'est la « moyennisation des pratiques et des attitudes culturelles » qui est « introuvable » (2011 : 28). La fréquentation des musées, dont nous avons vu qu'elle constitue chez les parents à fort capital culturel une activité régulière pour les tout-petits, est une pratique de plus en plus bourgeoise : entre 1973 et 2008, la fréquentation des ouvriers a perdu 10 points, tandis que celle des cadres augmentait de 5 points (Donnat, 2008). Le rapport au livre a évolué à la baisse dans tous les milieux, mais l'écart entre les milieux sociaux s'est accru en 10 ans : le pourcentage d'ouvriers n'ayant pas lu de livre en 2008 était de 45 % (9 points de plus qu'en 1997) tandis que celui des cadres était de 10 % (3 points de plus qu'en 1997). La différence entre les enfants reste très visible, malgré l'incitation scolaire : 32 % des enfants d'ouvriers lisent tous les jours ou presque, vs. 50 % des enfants de cadres (Octobre, 2004). Il en est de même des voyages : même si l'accès à l'avion et donc aux voyages lointains s'est légèrement démocratisé, l'écart entre ouvriers et cadres dans l'utilisation de l'avion est de 34 points, en légère augmentation entre 1997 et 2008 (enquête sur la mobilité des Français, CGDD, 2010). Le départ en vacances reste lui aussi marqué par de fortes inégalités : « un quart des enfants ne partent pas en vacances. C'est le cas pour 5 % des enfants de cadres supérieurs contre 34 % des enfants d'ouvriers et 50 % des enfants des familles les plus modestes¹⁶. » Les pratiques de « distinction » représentent pour les parents des milieux favorisés un répertoire d'activités distrayantes et de sources d'apprentissages informels dont les parents des milieux populaires disposent nettement moins et qui sont autant d'activités alternatives aux médias.

Au contraire, dans les classes populaires, la centralité de la télévision dans les loisirs n'a cessé de se renforcer « au détriment des formes plus traditionnelles du loisir populaire (jardinage, bricolage, jeux de société) » (Coulangéon, 2011 : 37). L'accroissement des inégalités culturelles dans les budgets loisir et culture, du fait notamment de l'augmentation des budgets consacrés au logement, peut aussi expliquer la préférence marquée des classes populaires pour les médias audiovisuels qui proposent pour des sommes modiques des divertissements adaptés en principe aux différents âges des enfants de la famille, comme l'ont expliqué plusieurs enquêtés. L'exiguïté des domiciles, particulièrement en Île-de-France, favorise aussi l'équipement médiatique, parce qu'il rend plus aisées les cohabitations de générations différentes et d'enfants d'âges différents dans un espace étriqué voire dans une même pièce.

Dans les milieux culturellement favorisés, l'intrusion de plus en plus précoce des médias commerciaux au sein des publics enfantins, ainsi que l'appréhension de l'horizon d'une autonomisation des pratiques à l'adolescence favorisée par Internet et le smartphone, renforcent l'inquiétude des parents quant à la transmission culturelle, avec le sentiment d'une urgence à introduire dès la petite enfance des pratiques « légitimes » et à résister au marketing des industries médiatiques. Les parents rencontrés

endossent volontiers un rôle «pédagogique» actif que Chamboredon et Prévot analysaient déjà en 1973 à l'âge préscolaire des 3-5 ans: «la diffusion d'une définition nouvelle de la prime enfance conduit à une rationalisation de la transmission culturelle, fondée sur la vulgarisation des théories de l'apprentissage. Il s'ensuit, dans les classes sociales qui, par leur position et leur trajectoire, sont particulièrement disposées à 'recevoir' ces thèmes et qui réunissent les conditions, économiques et culturelles, autorisant semblable redéfinition de 'l'élevage' des enfants, une 'rationalisation' et une intensification du travail d'éducation, en ce sens au moins qu'il y a un effort systématique pour majorer le rendement (apprécié selon la vulgate psychologique) de la transmission familiale.» Plus de quarante ans après, le même mouvement d'«intensification du travail d'éducation» est à l'œuvre, plus précoce encore, avant même l'entrée en classe maternelle, et semble dopé non seulement par les théories psychologiques relatives au développement de l'enfant mais par le déploiement d'un contre-modèle de gardiennage de l'enfant par les médias numériques.

Dans les milieux populaires, la préoccupation première est celle de la garde des tout-petits, ancrée aussi sur la croyance rapportée par des professionnels de l'enfance que les enfants «vont grandir tout seuls». Le rapport à l'école et au travail est teinté, comme l'observaient Chamboredon et Prévot, d'une connotation négative, les moments de loisir sont donc envisagés davantage comme des moments de détente en rupture avec le travail. Les moments de visionnage dans la petite enfance sont de ce fait appréhendés comme une parenthèse enchantée, avant que ne se mettent en place les exigences de l'école. Les médias de divertissement viennent s'inscrire aisément dans cette recherche d'une détente sans contrainte. À l'opposé, les parents de milieux favorisés, sans le formuler nécessairement dans des termes aussi radicaux, se préparent à une autre bataille, celle qui se joue entre les médias et les institutions éducatives décrite par Bernard Stiegler: «Ce que les parents et les éducateurs (quand ils sont encore majeurs eux-mêmes) forment patiemment, lentement, dès le plus jeune âge, et en se passant le relais d'année en année sur la base de ce que la civilisation a accumulé de plus précieux, les industries audiovisuelles le défont systématiquement, quotidiennement, avec les techniques les plus brutales et les plus vulgaires tout en accusant les familles et le système éducatif de cet effondrement.» (Stiegler, 2008: 135). Face aux stratégies des industries médiatiques en direction de la petite enfance et du secteur ludo-éducatif, les parents des milieux favorisés et les professionnels de la petite enfance sont conduits par leurs dispositions culturelles à résister, et favorisent des techniques d'apprentissage informels, bricolage, jeux libres, qui faisaient partie des pratiques populaires mais, paradoxalement, plus souvent abandonnées dans ces milieux.

L'homologie structurale entre l'espace des positions sociales et celui des pratiques culturelles est tempérée par le rôle des trajectoires individuelles structurées par les choix de formation ou d'orientation professionnelle. Les professionnelles de la petite enfance rencontrées, issues souvent des milieux populaires, ont ajusté leurs pratiques personnelles et professionnelles à leur compréhension des enjeux de la petite enfance. Elles élaborent des stratégies de résistance vis-à-vis des médias moins coûteuses que celles mises en place par les parents favorisés, privilégiant les équipements publics, le regroupement, une forme de syndication des

moyens, stimulant les activités alternatives par leur mise en visibilité (dans des diaporamas, des livrets d'activités...). Mais ces pratiques sont aussi à interpréter comme le résultat d'une mise en concurrence des professionnels et de la demande des parents des classes moyennes favorisées, susceptibles de recourir à leurs services, de limiter l'accès aux médias.

Conclusion

L'enquête nous a permis de mesurer les différences dans les médiations parentales face aux stratégies de ciblage des tout-petits par les industries médiatiques, selon leur milieu social, leur capital culturel et leur formation professionnelle. Si tous les parents se sentent mis à l'épreuve par des médias dont ils savent que la fréquentation trop précoce n'est pas bénéfique à l'enfant, ils développent des modalités de médiation vis-à-vis des médias fort différentes. Nous en avons identifié quatre : « médias-au-centre », « médias-intégrés », « médias-éducatifs », « médias-éloignés ». En dehors de la médiation « médias-au-centre » qui a été rencontrée dans des contextes de grande fragilité psychologique et sociale, tous les parents ont mis en place des techniques visant à limiter l'accès aux médias. Mais seuls ceux qui ont adopté des médiations « médias-éducatifs » et « médias-éloignés » prennent soin de favoriser dès la petite enfance des formes systématiques d'occupations alternatives, activités manuelles ou bricolage, qui peuvent représenter des contraintes en termes d'occupation d'espace et requérir une disponibilité plus grande de la part des parents. Mais ce sont aussi elles qui ont le plus de chance de réduire réellement le temps d'exposition aux écrans en évitant de créer des habitudes de visionnage avant trois ans. Les dispositions sociales et culturelles différenciées jouent un rôle crucial, dans la mesure où la recherche de légitimité culturelle, la prédisposition des parents à jouer un rôle pédagogique avant l'entrée à l'école et l'accès à une information plus fine des enjeux de l'exposition aux images animées dans la petite enfance stimulent la recherche dès la petite enfance d'activités extra-médiatiques. Dans les classes populaires, les médias bénéficient d'une autorité forte, accrue encore par le marketing des tablettes. Ils représentent des solutions de garde avantageuses, du fait de la fixation des enfants autour des écrans, ils évitent les salissures, le désordre, les cris que d'autres activités occasionneraient. Mais ce faisant, ils accroissent le sentiment de disqualification des parents pour l'organisation d'activités qui requerraient des dispositions ludiques et imaginatives dont ils se sentent dépossédés, alors qu'elles faisaient partie traditionnellement de la culture populaire. Le discours marketing de « l'interactivité » des tablettes opère comme une légitimation de pratiques médiatiques permettant de faire face à la culpabilité de pratiques non éducatives, par le développement d'une forme d'autonomisation de l'enfant, instrumentée par l'équipement. En ce sens, ces innovations technologiques (tablettes, applications téléphoniques, « chaînes » sur les sites de téléchargement) renforcent la pression des industries médiatiques sur les parents dès la petite enfance et rendent d'autant plus coûteuses les stratégies de résistance.

Notes

1. Source : CREDOC, ARCEP Baromètre du numérique 2015.
2. Ibid.
3. Source : Ipsos Junior-connect 2015 et 2016.
4. Avis de la direction générale de la santé suite aux travaux du groupe d'experts réuni le 16 avril 2008 sur l'impact des chaînes télévisées sur le tout petit enfant (0 à 3 ans).
5. Source : http://www.babytvchannel.fr/view_article.aspx?l=1&i=53&si=42, consulté le 9/11/2007.
6. Source : <http://www.babyfirst.fr/parents.asp>, consulté le 10/11/2007.
7. L'association américaine de pédiatrie, qui déconseillait jusqu'en 2013 tout média avant deux ans, a modifié en 2016 sa position, pour tenir compte de la réalité des usages, en recommandant des contenus de « haute qualité » si les parents veulent initier leur enfant au monde numérique à partir de dix-huit mois. La recommandation est consultable en ligne <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/Pages/American-Academy-of-Pediatrics-Announces-New-Recommendations-for-Childrens-Media-Use.aspx>, consultée le 20 novembre 2016.
8. Voir leur tribune dans *Le Monde*, 26 octobre 2007, le dossier du CIEME est consultable sur le site des CEMEA <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article5139>, et de l'UNAF notamment http://www.unaf.fr/article.php3?id_article=6167.
9. Arrêt du Conseil d'État du 26 mai 2010.
10. La campagne était basée sur le slogan « Pas d'écran avant trois ans », développant des conseils plus précis sur son site, <http://www.csa.fr/csajeunesse/Espace-jeunesse/Les-conseils-du-CSA/Le-controle-parental>.
11. Jean François Bach, Olivier Houdé, Pierre Léna et Serge Tisseron, *Les Enfants et les écrans. Avis de l'Académie des sciences*, Éditions Le Pommier, 2013. Pour les contestations scientifiques, voir notamment « Laisser les enfants devant les écrans est préjudiciable », *Le Monde* 8 février 2013, signé par M. Desmurget, L. Bègue, B. Harlé et 60 chercheurs et éducateurs.
12. Notamment Fisherprice, ce qui a suscité aux États-Unis des actions de l'association *Campaign for a commercial-free Childhood*, pétition et plainte auprès de la *Federal Trade Commission*.
13. La recherche a bénéficié de l'aide de l'UNAF et une version synthétique des premiers résultats est parue dans Jehel, S., « Les tout-petits et les écrans. Étude sur les attitudes des parents », *Enquête qualitative* 10, UNAF, décembre 2014.
14. Les différences mesurées par les statistiques du ministère de la culture en matière de lecture de livre ou de fréquentation des bibliothèques sont claires : 81 % des ouvriers, 76 % des employés ne vont jamais en bibliothèque, vs. 55 % des cadres (Donnat, 2008).
15. Voir les travaux de Christakis et Zimmerman et leurs équipes, notamment Zimmerman, F. J. et Christakis, D. A., *The Elephant in the Living Room, Make Television Work for Your Kids*, New York, Rodale, 2006.
16. Voir l'article publié en 2014 sur le site de l'Observatoire des inégalités, http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=1288&id_rubrique=142&id_groupe=13&id_mot=96.

Références bibliographiques

- Bernstein, B., 1975, *Langages et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social* Paris, éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, éditions de Minuit.
- Boutang, A., 2013, « Jeunes, je vous ai compris » : stratégies de ciblage dans les *teen movies*, des années 1950 à aujourd'hui », *Le Temps des médias* 2 n° 21, p. 82-103.
- Buxton, D., 1982, « Le rock, le 'star-system' et la montée de la société de consommation », *L'Homme et la société* 65-66, *Socialisme réel et marxisme. Culture de masse et société de consommation*, p. 151-178.
- Chamboredon, J-C. et Prévot J., 1973, « Le métier d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de Sociologie* 14 (no. 3), p. 295-335.
- Coulangeon, P., 2011, *Les Métamorphoses de la distinction*, Paris, Grasset.
- Donnat, O., 2008, *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique, enquête 2008*, Paris, éditions de La découverte-ministère de la Culture et de la Communication.
- Jehel, S., 2011, *Parents, médias, qui éduque les préadolescents ?* Toulouse, Erès.
- Jouët, J., 1997, « Pratiques de communication et figures de la médiation. Des médias de masse aux technologues de l'information et de la communication », *Réseaux* 60, p. 99-120.
- Lahire, B., 2002, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan.
- Neveu, E., 1999, « Pour en finir avec l' 'enfantisme'. Retours sur enquêtes ». *Réseaux* 17 (n° 92-93), p. 175-201.
- Octobre, S., 2004, *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française.
- Sirota, R., 2015, « Enfance et socialisation au quotidien », *La revue internationale de l'éducation familiale* 1 (n° 37), p. 9-16.
- Sohn, A-M., 2004, « Années 1960, l'entrée dans la culture de masse », *Médiamorphoses* 10, p. 32-35.
- Stiegler, B., 2008, *Réenchâter le monde, la valeur esprit face au populisme industriel*, Paris, Flammarion.