



HAL
open science

Les cultures médiatiques de L'enfance et de La petite enfance

Marlène Loicq, Aude Seurrat, Isabelle Féroc Dumez

► **To cite this version:**

Marlène Loicq, Aude Seurrat, Isabelle Féroc Dumez (Dir.). Les cultures médiatiques de L'enfance et de La petite enfance. 2017. hal-02555369

HAL Id: hal-02555369

<https://hal.science/hal-02555369v1>

Submitted on 7 May 2020

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

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

LES CULTURES MÉDIATIQUES DE L'ENFANCE ET DE LA PETITE ENFANCE

MARLÈNE LOICQ, AUDE SEURRAT
ET ISABELLE FÉROC DUMEZ



SOMMAIRE

INTRODUCTION

MARLÈNE LOICQ, AUDE SEURRAT ET ISABELLE FÉROC DUMEZ P. 3

CHAPITRE I : L'OFFRE MÉDIATIQUE DESTINÉE À LA PETITE ENFANCE

Public Service TV, Pedagogy and Swedish Childhood:
Teaching an imagined child audience

ÅSA PETTERSSON P. 10

Comment adresser une série animée aux enfants ?
Analyse de la conception des *Grandes grandes vacances*

PASCALE GARNIER P. 28

CHAPITRE II : USAGES ET PRATIQUES DES MÉDIAS PENDANT LA PETITE ENFANCE

Pratiques, usages médiatiques et rapport aux savoirs au musée : enquête
lors de l'exposition « Bébés animaux » au Muséum d'histoire naturelle de
Toulouse

JULIE RENARD, JEAN-MARIE BODT
et MARLÈNE STRICOT P. 44

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

SOPHIE JEHEL P. 59

"Mum, Dad, look what I can do with digital technologies at home!"
Young children, parents and digital technologies in the home context
across Europe

STÉPHANE CHAUDRON, ROSANNA DI GIOIA
et MONICA GEMO P. 79

CHAPITRE III : APPRENTISSAGES ET CULTURES MÉDIATIQUES DE L'ENFANCE

Parental Smartphone Use and "Bystander Ignorance" on Child
Development

EERIK MANTERE, SANNA RAUDASKOSKI
et SATU VALKONEN P. 98

Young Children's Touchscreen Habitats, Habituation, and Habitus

BJORN NANSEN ET DARSHANA JAYEMANNE P. 114

CONCLUSION

THIERRY DE SMEDT P. 126

INTRODUCTION

Penser les cultures médiatiques de l'enfance et de la petite enfance à partir des différents acteurs impliqués

MARLÈNE LOICQ, AUDE SEURRAT ET ISABELLE FÉROC DUMEZ

L'enfance n'a pas toujours été perçue comme une phase distincte de la vie sociale et culturelle des individus. Le développement des médias de masse depuis le XIX^e et surtout au XX^e siècle, avec l'apparition, entre autres, d'une presse enfantine ou encore de programmes télévisés pour enfants, a participé à la reconnaissance de l'enfant comme « sujet à part entière » et à une représentation de la période de l'enfance comme moment biographique particulier et essentiel. Plus encore, les médias font partie des instances de socialisation dès l'enfance. À l'heure où les pratiques médiatiques (ludiques, culturelles, éducatives) évoluent, et ce notamment sous l'impulsion du numérique, la place que tiennent les médias dans l'intégration sociale des individus, mérite d'être davantage appréhendée. Les médias font circuler certaines représentations culturelles et sociales de l'enfance et sont, par là-même, une médiation entre les enfants et le monde.

Les jouets, figurines, livres, instruments de musique, décorations, etc. sont des indices de la présence d'un enfant, parfois même avant sa naissance, et des signes de la culture médiatique au sein de laquelle il va évoluer. De nouveaux médias occupent désormais une place privilégiée au sein de l'environnement familial tels les tablettes ou les jouets connectés, même si les inégalités socioéconomiques rappellent que ce phénomène n'est pas généralisé. Ils investissent peu à peu les milieux d'accueil (crèches, écoles, ludothèques, médiathèques, etc.) où l'enfant est amené à expérimenter de plus en plus tôt des objets médiatiques de plus en plus diversifiés. Cet ouvrage, issu du colloque international « Les cultures médiatiques de l'enfance et de la petite enfance » qui s'est tenu en avril 2016 à la M.S.H. Paris Nord, est précisément l'occasion d'étudier la ou les culture(s) médiatique(s) qui émergent des interactions entre jeunes enfants (0-7 ans) et médias. Les enfants construisent leurs représentations du monde, et les médias participent en partie à cette élaboration. Les objets qu'ils regardent ou manipulent, les usages qu'ils en font, les significations qu'ils leur attribuent et les relations signifiantes qu'ils tissent avec le monde à travers eux, nourrissent leurs cultures médiatiques.

Cet ouvrage s'articule autour de trois questionnements complémentaires permettant d'investir les cultures médiatiques de l'enfance et de la petite enfance. D'une part, quelles formes de médiation au monde les médias contemporains proposent-ils à l'enfant, et quelle place occupent-ils dans sa socialisation et son développement ? D'autre part, quels rôles jouent-ils dans la construction sociale et culturelle de l'image de l'enfant dans la société ? Enfin, comment les enfants prennent-ils place ou sont-ils intégrés dans ces constructions de soi et du monde éventuellement par le biais de certaines pratiques éducatives (plus ou moins formelles) ? Ces trois questions ne peuvent véritablement se penser distinctement les unes des autres.

L'ouvrage se décline en trois chapitres : l'exploration critique de l'offre et de la conception des contenus et dispositifs médiatiques qui sont proposés aux enfants ; l'observation et l'analyse des usages et pratiques des médias par ces jeunes enfants ; et enfin, l'examen des dimensions éducatives (formalisées ou non) qui permettent de les accompagner ou de les orienter dans la construction de leurs cultures médiatiques.

Le premier chapitre porte sur l'analyse de l'offre médiatique destinée à la petite enfance à partir de la question de l'adressage. Les enfants constituent aujourd'hui une audience et une cible particulières pour les industries médiatiques. Ils définissent un(des) public(s) que les producteurs de contenus (éditeurs, auteurs, développeurs, annonceurs publicitaires, producteurs, diffuseurs) tentent d'atteindre, à partir d'une connaissance variable et parfois supposée de leurs goûts et de leurs attentes, avec des objectifs divers. Or, l'offre médiatique destinée aux enfants ne cesse de se développer et de se diversifier depuis, d'une part, la segmentation et la spécialisation des productions médiatiques (presse pour enfants, chaînes de télévision dédiées) et, d'autre part, l'avènement des technologies numériques et leur démocratisation.

La contribution d'**ÅSA PETTERSSON** permet d'explorer, par une analyse des formes d'adressage aux enfants, des représentations de la petite enfance présentes dans les programmes pour enfants de la télévision publique suédoise. L'auteure explique que les enfants sont rarement invités à faire partie du processus de catégorisation dont ils font l'objet car le fait que le monde adulte décide pour les enfants est considéré comme normal. Dans le contexte suédois, la télévision publique a été, et est encore, une institution importante pour les enfants. Ce chapitre a pour objet d'étudier comment la télévision publique suédoise construit un public enfant en utilisant un type spécifique d'adresse – l'adresse pédagogique – dans les programmes ciblant les enfants. L'auteure analyse comment l'adresse donne forme aux notions éducatives pour le public enfantin dans les émissions de télévision. Ce texte traite, de manière transversale, de trois questions : comment les enfants téléspectateurs sont-ils abordés de façon pédagogique dans les émissions de télévision ? En quoi ces objectifs peuvent-ils être corrélés à ceux de l'institution scolaire ? Que peut nous dire ce phénomène du rôle des enfants projeté par notre société actuelle ?

PASCALE GARNIER nous propose également de réfléchir à l'adressage à l'enfant dans les productions médiatiques. Elle questionne ce qui caractérise les dessins animés pour les enfants à partir de l'idée que cette expression, outre sa disqualification d'une diffusion étendue et d'une

sorte d'illégitimité, enferme dans une catégorie aux contours esthétiques et culturels peu définis. À partir de l'analyse de la production d'une série animée (*Les Grandes grandes vacances*), l'auteure nous propose d'observer les stratégies à l'œuvre dans la construction de l'âge et de ses caractéristiques, et des moyens de les relativiser pour produire des contenus culturels cherchant à séduire un public plus large. Analyser l'adressage médiatique aux enfants appelle à une démarche pragmatique qui, selon l'auteure, permet de mettre en tension ou en complémentarité des façons de qualifier les personnes dans le processus d'écriture audiovisuelle. L'immersion dans l'univers de la production d'une série animée française qui cherche à s'affranchir des limites péjoratives du « pour enfants » montre les tensions existantes dans les régimes de représentation.

Dans le deuxième chapitre, il est question de mettre en lumière les usages et les pratiques des médias pendant la petite enfance. En effet, de nos jours, l'enfant évolue au sein d'un environnement familial médiatique de plus en plus diversifié. De récentes enquêtes témoignent de la multiplication des écrans dans les foyers. Ainsi, dès leur plus jeune âge, les enfants utilisent et manipulent des objets médiatiques divers qui leur permettent de découvrir un autre monde physique (sensoriel), social, psychologique et symbolique que celui qu'ils rencontrent dans le « ici et maintenant » de la sphère familiale. Ces pratiques et usages restent à ce jour bien moins documentés par la littérature scientifique que ceux des adolescents, sans doute en partie à cause de la difficulté d'enquête – supposée – auprès d'un public plus jeune. Dès lors, les articles présentés dans ce chapitre contribuent à une visibilité croissante des apprentissages informels familiaux ou médiés des enfants et des médiations existantes.

La recherche menée par une équipe du laboratoire LERASS de l'Université de Toulouse dans le cadre d'une exposition dans un Muséum d'histoire naturelle, que nous présentent **JULIE RENARD**, **JEAN-MARIE BODT** et **MARLÈNE STRICOT**, porte sur les pratiques et usages médiatiques et sur le rapport qu'entretiennent les jeunes visiteurs aux savoirs à travers ces pratiques. Ce travail nous invite à reconsidérer les modalités de la visite muséale médiée par les adultes accompagnateurs et instrumentée par des artefacts classiques et numériques. L'exposition dans le musée est ici considérée comme un média, où l'interprétation du message se négocie dans les interactions multiples entre dispositifs médiatiques, accompagnants et enfants. L'apprentissage et la transition des savoirs vers l'enfant sont facilités par les adultes qui l'accompagnent, et tout particulièrement lorsque ceux-ci font partie de la famille. Cependant, la recherche montre que les savoirs construits sont multiples, formels ou informels, portés par des institutions reconnues comme l'école, ou suivant des habitus sociaux, des souvenirs ou des enjeux qui sont propres aux jeunes visiteurs. Les façons de construire ces savoirs diffèrent également d'une famille à une autre, tout comme d'un dispositif à l'autre, en fonction des modalités d'interactions entre enfants et accompagnateurs.

L'enquête de **SOPHIE JEHEL**, sur la place accordée par les parents aux écrans dans la vie des enfants de moins de quatre ans, est une contribution notable à la compréhension des apprentissages informels familiaux des enfants. À l'instar des travaux de Josiane Jouët, l'auteure nous rappelle que les usages ne sont pas le produit d'une diffusion, d'un accès ou d'une

adoption des technologies, mais bien l'aboutissement de rapports sociaux modalisés par l'environnement socio-culturel familial. Les jeunes enfants, encore très encadrés par les adultes, sont donc pris dans ces rapports sociaux dont les rapports différenciés à la culture, à l'éducation et à l'information inspirent les comportements des parents. L'auteure nous montre comment, à partir de l'apparition de nouveaux terminaux (les tablettes) et au sein même des tensions commerciales et politiques liées à la production et la diffusion de contenus et dispositifs explicitement orientés vers les moins de quatre ans (création de chaînes ou d'application spécifiques), les stratégies parentales se transforment mais restent largement socialement différenciées dans le contexte du numérique. En effet, la recherche de légitimité culturelle dans les apprentissages informels des enfants se lit à travers le type des activités proposées aux plus jeunes (voyages, spectacles, musées, bibliothèques, etc.). C'est sur cette base que Sophie Jehel propose une typologie des médiations parentales pour les enfants de 0-3 ans, allant de positions « radicales » (d'inclusion ou d'exclusion des médias dans l'éveil des petits) à « mesurées » (les introduisant de manière ponctuelle ou régulière aux activités). Dépassant le cadre d'un constat d'usage, l'auteure intègre ceux-ci dans une réflexion critique plus large sur la structuration de la vie sociale des familles interrogées pour illustrer l'ancrage socio-économique et culturel de ces médiations. Celui-ci conditionne les visions même de l'autonomie en cours d'acquisition chez les enfants: internalisée pour les milieux favorisés et instrumentée dans les milieux populaires. Mais c'est bien du côté du marketing des industries numériques et audiovisuelles que l'on peut penser la légitimation des dimensions interactives des nouveaux médias à partir d'une offre toujours plus étendue et diversifiée.

Le texte de [STÉPHANE CHAUDRON](#), [ROSANNA DI GIOIA](#) et [MONICA GEMO](#) présente une large enquête menée entre 2014 et 2016 auprès de 206 familles réparties dans 19 pays d'Europe sur les usages technologiques des jeunes enfants dans le cadre familial. Les auteures nous présentent alors quelques-uns des résultats de cette étude concernant à la fois les usages des enfants, la perception qu'ils ont des technologies numériques et les compétences qu'ils ont pu développer par leurs usages. Elles questionnent à la fois la perception, les attitudes et les stratégies de médiation adoptées par les parents, qui observent parfois dubitativement les interactions que leurs enfants peuvent avoir avec ces outils dans le cadre familial. La position ambivalente des parents à l'égard de ces technologies numériques et des usages qu'en ont leurs enfants est portée par un sentiment d'inévitabilité dû à la présence de ces médias dans la vie de leur progéniture. Face à cela, ils tentent de cerner les enjeux d'une régulation et d'un contrôle dont ils disent peiner à trouver les clés. En nous présentant les bénéfiques potentiels, mais en même temps les risques identifiés de l'interaction des enfants avec ces technologies numériques, l'équipe du Joint Research Center de la Commission européenne nous rappelle à nos propres usages d'adultes qui se présentent comme autant de références pour les plus jeunes qui nous observent. Le rôle éducatif tend alors à devenir explicite dès lors que l'on souhaite rendre ces usages bénéfiques. Les parents rencontrés pour l'étude sont alors demandeurs d'aide à cet accompagnement, de conseil pour cette médiation qui, si elle commence dès la petite enfance, se poursuivra tout au long de la vie.

Si la question des apprentissages est formalisée dans le troisième chapitre de cet ouvrage, elle est transversale à l'ensemble des articles présentés puisqu'elle constitue un point essentiel de compréhension des cultures médiatiques de l'enfance. La présence et l'utilisation accrues des médias, notamment numériques, dans les différents contextes de vie des jeunes enfants (scolaire, familial, associatif et culturel) renvoient à des questions éducatives. Les analyses portent sur les modalités les plus formelles des pratiques éducatives (de «l'éducation aux médias» à proprement parler, à l'introduction de pratiques pédagogiques dites innovantes via les médias). Ces pratiques peuvent s'observer à l'école, où les médias, avec l'immense gamme des ressources informationnelles, techniques et sociales aujourd'hui disponibles, sont utilisés comme leviers à l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences. Mais qu'en est-il également des industries culturelles qui produisent des contenus et des ressources dits «éducatifs»? Un deuxième questionnement ouvre la porte à des approches éducatives plus informelles. Celles-ci, présentes dans la plupart des apprentissages, peuvent s'observer, entre autres, du côté de l'environnement familial, incubateur des représentations, des actions et des relations humaines les plus profondes de l'enfant, de plus en plus traversé aujourd'hui par les systèmes médiatiques. Elles se lisent également au sein des milieux associatifs, culturels, etc., qui jouent depuis longtemps un rôle important dans le développement des enfants et en particulier dans leur appropriation des médias. Les enfants y trouvent parfois l'occasion de s'inter-éduquer en développant, dans un contexte peut-être plus libre, les pratiques médiatiques créatives qui font sens pour eux. Les médias s'intègrent ainsi au sein des processus de socialisation de l'enfant, qui se déroulent tout au long de son développement, de ses expériences et de ses interactions du quotidien. La rencontre avec les pairs ou le rôle joué par certains médiateurs dans tel ou tel espace de loisirs seront alors analysés comme autant d'occasions de s'approprier des médias toujours plus présents. Si les nécessités de l'analyse conduisent à distinguer apprentissages formels et informels, les espaces institutionnels (école, ludothèque / médiathèque, accueil petite enfance, etc.) ou sociaux (famille, univers de la production, groupe de pairs, etc.) peuvent évidemment les combiner, ou plus exactement les superposer volontairement ou de facto. La connaissance des médias ne peut que gagner en pertinence à analyser ces croisements qui conduisent à envisager la question éducative de façon plus large et donc plus complète.

L'article d'[EERIK MANTERE](#), [SANNA RAUDASKOSKI](#) et [SATU VALKONEN](#) propose aussi de porter un regard analytique sur l'intégration de dispositifs numériques (en particulier les smartphones) dans le quotidien familial des jeunes enfants, mais à partir de l'œil de l'enfant spectateur de ces usages. En effet, ils interrogent à la fois empiriquement et théoriquement la position d'observateur de l'enfant face à l'usage et l'appropriation des smartphones par leurs parents. Ils rappellent que le cadre familial est le lieu majeur de socialisation primaire et l'utilisation des nouveaux dispositifs au sein des foyers interroge les modalités d'interaction quotidienne qui s'y jouent. L'ethnométhodologie et l'étude des conversations employées pour cette étude se révèlent être des outils pertinents pour analyser des interactions en temps réel prenant des formes diverses et étant souvent contraintes implicitement par un ensemble de normes structurantes.

La particularité des dispositifs nomades, tels que les smartphones, est de conduire à un sentiment d'ubiquité et en même temps à une certaine opacité des actions effectuées qui s'imisce dans nos relations sociales et familiales. L'enfant, spectateur de ces usages, n'a donc pas accès aux usages de ses parents, mais à des postures et gestes manifestés dans l'utilisation du téléphone en sa présence. Dans cet article, c'est autour de ce concept de «spectateur ignorant» («*bystander ignorance*») que les auteurs nous conduisent, à travers des exemples d'interactions familiales, à repenser nos interactions avec les enfants... et les appareils! En effet, l'apprentissage informel par imitation est structurant dans l'appropriation d'un environnement familial par les enfants. Les gestes d'utilisation d'un smartphone effectués par les parents ne «disent» rien à l'enfant sur pourquoi et comment l'environnement doit être manipulé de telle ou telle manière, et encore moins sur la relation de causalité qui découle de ces manipulations.

Le texte de **BJORN NANSEN** et de **DARSHANA JAYEMANNE** met l'accent sur les contextes et les modalités d'usages des écrans tactiles par les jeunes enfants. La recherche s'appuie sur des approches ethnographiques établies pour la consommation et l'utilisation des technologies domestiques à partir d'une enquête menée auprès de familles australiennes ayant des enfants âgés de 0 à 5 ans. Les textes de ce chapitre analysent la domestication des dispositifs qui façonnent les usages d'écrans tactiles par de jeunes enfants et la formation d'un habitus d'écran tactile. Pour les deux auteurs, cet habitus est produit par l'accumulation d'expériences situées et intimes dans la vie domestique quotidienne, ainsi que par des changements culturels plus larges et l'instauration de normes entourant les médias numériques destinés aux enfants.

En conclusion, **THIERRY DE SMEDT** propose de façon synthétique de revenir sur les questions vives que ces textes ont mises en avant, et les structure autour de trois types d'acteurs: les enfants, les parents et les éducateurs, et les industriels des médias. Il permet de clore cet ouvrage par des pistes de recherche qui montrent l'étendue des perspectives qui s'ouvrent à celles et ceux qui travaillent sur les relations entre médias et petite enfance.

CHAPITRE I

L'OFFRE MÉDIATIQUE DESTINÉE À LA PETITE ENFANCE

Public Service TV, Pedagogy and Swedish Childhood – teaching an imagined child audience

Public Service TV, Pedagogy and Swedish Childhood – teaching an imagined child audience

ÅSA PETTERSSON

Résumé

L'article analyse comment les enfants sont représentés en tant que public à la télévision publique suédoise. Il s'appuie sur une étude de corpus de programmes de télévision destinés aux enfants et diffusés à la télévision publique suédoise en 1980, 1992, 2007 et 2016. Les programmes étudiés s'inscrivent tous dans une perspective éducative. Ceci construit une représentation des enfants comme des être "incomplets" et en constant besoin d'éducation. Cela montre également que la télévision publique suédoise ne croit pas que le divertissement puisse être considéré comme un genre légitime pour les enfants. Le texte explique comment les notions d'enfance sont inévitablement liées aux aspects éducatifs de la société, ce qui soulève des questions sur la façon dont les médias produisent et reproduisent des représentations stéréotypées et normatives de ce à quoi l'enfance est censée ressembler.

MOTS-CLÉS :

Télévision du service public, Télévision pour les enfants, Enfants en tant qu'audience télévisuelle, Adresse pédagogique, Objectifs pédagogiques, Enfance.

Abstract

The article aims to explore how children and childhoods are represented, visualized and negotiated as an audience by focusing on pedagogics in public service television. It draws on a study of a vast body of public service TV material broadcast for children in Sweden during the years 1980, 1992 and 2007, as well as programmes from 2016. When studying public service TV content for a Swedish child audience, there is a discourse that cannot be overlooked. TV for children is almost always educational in one way or another, something this chapter looks into in more depth. This discourse forms a view of children as incomplete and in constant need of education. But it also shows that public service TV does not believe entertainment can stand on its own as a legitimate genre for children. The text discusses how notions of childhood are inevitably entangled with educational aspects in society, which raises questions of how media produce and reproduce stereotypical notions of what childhood is supposed to be like.

KEYWORDS:

Public service TV, TV for children, Children as a TV audience, Pedagogical address, Educational aims, Childhood.

Introduction

In society at large, people of a somewhat specific age tend to be categorized as a group and be called children (Morrow, 2013: 153). This is done on multiple arenas, but the people who are defined as children are seldom invited to be part of the categorization process, or to decide what they, as a group, need or are supposed to be like (James, Jenks, and Prout, 1998). The fact that the adult world decides for the group children is considered normal, and it may therefore be difficult to question the demands that the adult world places on people categorized as children. One way to investigate what children and childhood are expected to be like in society is to study how children are portrayed and addressed in TV made for them. TV as a medium has a strong position in Western society (Ellis, 2006: 12), and in a Swedish context, public service television has been and still is an important institution for children (Pettersson, 2013: 10; *Småungar och medier*, 2015: 8). Television for children is often debated in terms of the risks and assets the medium is thought to result in for its target audience. However, what is actually broadcast for children on TV is much more seldom looked into either by people engaging in public debate or by researchers (for exceptions, see Bignell, 2005; Buckingham, 2000; 2002; Lury, 2005; Oswell, 2002; Rydin, 2000).

The focus of this chapter is on investigating how Swedish public service television forms a child audience by using a specific kind of address – pedagogical address – in programmes targeting children. This is done by analysing how and in what ways address gives shape to educational notions for and of the child audience in TV programmes. Drawing on this aim, three research questions have been asked:

- How are child viewers pedagogically addressed in TV programmes?
- What are the educational outcomes of this address?
- What can the pedagogical address tell us about children's role in society at large?

The analysis draws on TV Studies to put a focus on TV's important role in society (e.g., Corner, 1999; Ellis, 2006; Lury, 2005). It is inspired by Visual Studies, a research field which stresses that visual aspects must be taken into consideration when researching societal phenomena (e.g., Mitchell, 2005; Rose, 2001). Childhood Studies is also a cornerstone of the study, as it focuses on the fact that practices cannot be overlooked when children are positioned at the centre of research (e.g., James, Jenks, and Prout, 1998; Lee, 2001; Prout, 2005). These three research fields form the framework for exploring how children and childhoods are represented, visualized and negotiated as an audience for public service television in relation to pedagogical notions.

When studying the Swedish broadcasting arena and its focus on a child audience, one must bear in mind that some aspects are specific to the national context, such as the very long period of a public service broadcasting monopoly (1956-1992 for Swedish television) and the associated strong public service TV tradition for the child audience. The present chapter is based on findings from a study of TV material broadcast for children in Sweden during the years 1980, 1992 and 2007.¹ These years were chosen specifically as presenting key moments in the evolution of the national broadcasting context. In 1980, the public service

monopoly was still strong in the Swedish context. In 1992, the monopoly was abolished, inviting commensal actors onto the terrestrial net. In 2007, the analogue broadcasts were shut down and digital broadcasting took over.

All programmes targeting children and young people up to 18 years of age were examined in the main study (Pettersson, 2013: Ch. 2), which covers children's programmes, young people's programmes, family programmes, programmes in ethnic minority languages and educational programmes that targeted children and/or young people. Programmes from 14 days for each year were in focus. This amounted to almost 500 programmes and 180 hours of TV material in the main study. It is in this vast material that the present chapter finds its background and from which it borrows its examples, focusing on pedagogical address for the youngest audience (0-9 year olds) in the most recent material (2007), and adding some examples from public service TV for children in 2016.

Methodology

This chapter, as well as the main study (Pettersson, 2013: 54-56), takes a discursive approach; it sets out to investigate how the child audience is addressed in the TV material. The analytical tools have been chosen in relation to this aim. Discourse analysis is originally a linguistic method (e.g., Wetherell and Potter, 1992: 59). Therefore, studying images using discourse analysis, without turning them into text, has been debated, but Visual Culture researcher Gillian Rose nonetheless argues that discourse analysis can be used successfully to analyse visual material. She maintains that images are so tightly connected with texts and verbal statements that the same method can be used to study all these modes of communication, as long as their specificities are not neglected in the research (Rose, 2001: 10, 140. Cf. Lindgren, 2006; Potter and Wetherell, 1994).

In the analysis, I have focused on the discursive practices in the TV programmes (Cf. Wetherell and Potter, 1992: 60-61). In other words, I have studied the ways in which things are said, re-/produced and visualized in the TV programmes to discover how these practices pedagogically address children as a TV audience. While my focus has been on how things are articulated when spoken about (Cf. Potter and Wetherell, 1994; Wetherell and Potter, 1992), the visual aspects have also been an issue of special interest (Cf. Rose, 2001).

By using some of the methodological advice offered by Rose on how to approach visual material discursively, I have been "immersing" (Rose, 2001: 158) myself in the material by watching it over and over again while taking notes. My focus has also been on "paying attention to details" (Rose, 2001: 158), by studying closely what the programmes contained, what was said in them and what was visualized for a child audience. In the main study, this process was preceded by "identifying themes" (Rose, 2001: 158) that the repeated watching and attention to details had made visible. One of the themes of specific relevance to how TV for children addresses its imagined viewers, which emerged from the analysis, was the pedagogic address used in many programmes. This theme is therefore explored in detail in the chapter.

But first of all, the overarching themes will be presented as a background for the pedagogical address.

Background: Public service TV and the child audience

The background offered in the main study can be summed up as follows: when looking into the public service TV content for a Swedish child audience, there are a few discourses that cannot be overlooked.²

First, children are expected to be active in TV made for them. This expectation is performed in different ways, for example in programmes where children are invited to move along, like in the programme *Ready, steady, go*³ from 2007 – an aerobics programme in which children are asked to follow an adult instructor in movement, on screen as well as off screen, by the way the instructor looks into the camera and “speaks to” the viewer (Pettersson, 2013: 2014). This direct type of address is something that I will return to in the upcoming analysis. The notion that children are supposed to be active can also be seen in how the audience is asked to contact the programmes. This phenomenon is more common in the more recent programmes than in the earlier one, but during the whole of the main study’s research period (1980-2007), children are asked to be active in communicating with the programmes (Pettersson, 2013: Ch. 6).

Second, nature is always appropriate content for targeting young viewers, regardless of whether the programmes are produced by the public service TV company, are Swedish productions at all, or have been purchased on the international TV market. Over 80% of the programmes in the main study show children outdoors, animals and/or take up environmental issues. Nature thus constitutes important content in TV for children, and this brings with it the notion that children are expected to be interested in nature per se as well as that adults would like children to be outdoors rather than indoors in front of a TV. It also indicates that children are expected to take an interest in animals and in the planet’s survival, as both animals and environmental issues are part of programme content during all the main study’s researched time periods (Pettersson, 2013: Ch. 4).

Intertwined in this is a third theme, which I will focus on in this chapter: that children are almost always expected to learn things in and from TV aimed at them. Over 70% of the studied programmes in the main study were educational in one respect or another. For example, there are instructive programmes on how to make a movie, how to do different kinds of crafts, and how to build things, such as making a compass from a needle.⁴ Informative programmes belong to this category as well, for example what it was like during the Gold Rush in the United States, how to make ice cream in a factory or what happens in the body if one takes steroids.⁵ Additionally, programmes testing children’s knowledge, such as game shows and quizzes, are included in this category.⁶ To this can be added programmes that contain a moral lesson, such as fables, fairy tales and dramas ending with the message that one should, for example, think about others or tell the truth.⁷

This shows that there is an educational aim or address in almost all kinds of public service TV programmes for children. However, the programmes broadcast by the Swedish public service programme company (SVT) are not formally required to be educational (*The SVT Broadcasting licence 2007*; *The SVT Broadcasting licence 2014*). Only programmes broadcast by the Swedish educational broadcasting company (UR) must have an educational purpose (The UR website). There are, thereby, many programmes that have a pedagogical address without being required to do so.⁸ SVT has also not stated any explicit educational aim for the programmes they broadcast for children. Adults and society typically view learning as something that is good for children. In this chapter, however, the focus is on how this pedagogical address discursively forms notions of the child audience. The learning outcome of the pedagogical address is also discussed in order to put what is to be learnt in the programmes in a critical light. Furthermore, the pedagogical address is analysed to see what it can tell us about notions of children and childhood in society.

I would like to focus the analysis on four different programmes for children: *JoJo's Circus*, *Bear in the Big Blue House*, *Little Einsteins* and *Bolibompa*. The first three programmes – *JoJo's Circus*, *Bear in the big blue house*, *Little Einsteins* – are all acquired from large international actors on the global media market and linked to Disney in some way. The programmes can be viewed as commercial, something that has been troublesome in the public service context, and not something that the child audience has been thought to benefit from (Rydin, 2000).⁹ The programmes are stop-motions, animations or puppet-shows, broadcast for the youngest Swedish public service TV audience (0-9 years of age), and defined as entertainment by the public service programme company (SVT) (*The SVT Public Service Report 2007*; Pettersson, 2013). The fourth programme – *Bolibompa* – is the flagship children's programme on public service broadcasting produced by SVT and has both a content of its own and functions as a framework for other programmes. It will be presented in more detail below.

The programmes were selected to allow a discussion of what pedagogics can look like in programmes that are not explicitly defined as educational, but rather focus on entertainment. These programme examples were also chosen because the characters in them seem to speak directly to the viewers. As will be shown in the analyses, the closeness this address creates stresses the educational notions these programmes draw on, in that all of them have a clearly defined educational topic intertwined in the programme plot. However, how this is done, what is actually taught and with what means are, as we will see, something that divides the programmes.

Traditional disciplining and instruction

Many programmes broadcast by SVT are animated fictional stories. One such programme is *JoJo's Circus* (*Jojos cirkus*).¹⁰ The episode analysed here was made in 2003; it is about 10 minutes long and was broadcast at 8am on a Sunday morning in 2007, as part of the Children's programme *Bolibompa's* weekend morning show. It uses stop motion animation, with bright colours and starring a diverse set of characters. The programme

series was produced during 2003-2007 in the United States and broadcast by SVT in 2007 (The Royal Library database). It has also been shown on Disney's channels up until 2015 (Disney's website, A). The storyline in this specific programme is that the leading character JoJo, a young animated clown, is going on an excursion to a farm with her circus school. At the farm they meet Uncle Flippy, the circus farmer; they look at circus animals and are given rules to follow by both the farmer and their teacher, Mrs. Kersplatski. The pupils are to stick together and keep all gates closed behind them.

JoJo often addresses the viewer when she is not talking to the other characters in the programme. The address consists of asking the viewers to participate in singing, moving, dancing and answering questions. When everyone has just arrived at the farm, all the pupils walk around the stables looking at the circus animals. When they look at the tiger cubs, the cubs start to wave and JoJo then turns around and asks straight into the camera:

1. JoJo: Would you like to wave to the tiger cubs together with Croaky and me? ((looking straight into the camera.)) /
2. ((A ringing sound is heard)) /
3. First you must stand up. /
4. Come on, there you go, stand up now! /
5. And hold up your arms in front of you and fold your hands so that they look like paws, like this. ((folds hands)) /
6. And wave your hands like this, one after the other and reach high and wave, wave, wave. ((waves hands)) /
7. So, now we look like the tiger cubs. /

Excerpt 1.

JoJo turns to the camera and asks a question straight into it. It is the individual viewer whom JoJo addresses here, which is signalled by how she looks beyond the screen and the use of "you" (singular in Swedish) (lines 1, 3-5) when she asks the question encouraging the viewer to move and actively take part in the programme. A pause for a possible answer from the viewer follows in the conversation, and during this pause a ringing sound is heard (line 2). There is no explanation as to why the sound is present in the programme, but it turns out that it is heard when the viewers are asked to engage in the programme. In this way, the viewers may be seen as experienced viewers of the programme and thereby to know that one is expected to take part when JoJo is talking straight into the camera and the ringing sound is heard.

JoJo's question is a friendly offer, which means that the viewer is included in the programme if she/he wishes to participate (line 1). However, when the ringing sound is heard, the accepted answer is predestined, as the conversation goes on independent of whether the viewer answers and what the answer is (lines 3-7). The viewer is even supposed to hesitate in joining in, as an extra exhortation is needed (line 4). In this very specific way, the viewer is asked to engage in bodily movements on four occasions in the programme.

In the conversation shown above, and throughout the programme, JoJo acts as if she can hear and see the audience. It is, for example, expressed that both the viewer and JoJo look like tiger cubs, and JoJo looks into the camera when saying this (line 7). As a viewer, one has to accept this fictive communication and agree to play along with the clown, or one has to in fact believe that the clown can actually see one off screen, in the midst of watching the programme.

As the framework of the narrative is a school, there is an educational address present in the programme, and it can be understood as JoJo teaching the viewers to move along with her. However, the educational aims in *JoJo's Circus* are most visible when the programme is summed up. JoJo has forgotten the most important rule and left the door open. All of the animals have therefore escaped, and the pupils, the teacher and the farmer have all, after quite a struggle, managed, on JoJo's initiative, to dance them all back into their places. The pupils on screen, as well as presumably the viewers off screen, have all moved a great deal and seemingly had a good time doing so. But just when the framer, Uncle Flippy, has told JoJo not to worry about having forgotten to close the door, the teacher, Mrs Kersplatski, joins the conversation:

1. Mrs Kersplatski: So JoJo, what have you learnt? /
2. All *So JoJo what do you say?*
we would like to know what you learnt today
we would like to know if you figured something out
we would like to know what you learnt here today.
(All the pupils sing and a stage is built on screen) /
3. JoJo: I think that I have learnt two things.
(JoJo is now on a stage facing the viewers) /
4. Number one: It is very, very important to do as I've been told, because it is important! /
5. And number two: I also realized that I would like to become a farmer clown and have lots and lots of rubber hens when I grow up. /

Excerpt 2.

The teacher hereby overrules Uncle Flippy's words, as JoJo's wrongdoing is not forgotten. JoJo should instead elaborate on what the wrongdoing has taught her (line 1). As soon as the teacher has posed the question, the whole setting changes and a stage is built. During this change of scene, all the children sing a song (line 2). All episodes of *JoJo's Circus* end with the teacher posing this question followed by this song being sung by the other pupils.¹¹ As the teacher wonders what the pupil has learnt, but already has a fixed notion of what answer she would like to hear, the question could be called "quasi-authentic" (Dysthe, 1996: 58), i.e. a question that is posed to control rather than one that requires a genuine answer. The other pupils also take for granted that something should have been learnt, when singing the song. However, JoJo is required to spell out, in her own words, what the pedagogical lesson from this visit must be, which also allows her to define what learning is. JoJo is not altogether sure about what she has learnt (line 3), but when expressing the learning outcomes (lines 4-5), she thinks that she has learnt that it is important to do as one has been told.

The explanation JoJo gives is that it is important “because it is important” (line 4). In this way, the clown pupil accepts the rules and the schooling customs established by the adult teacher. Childhood researchers Allison James and Adrian James discuss the phrase: “Do as you’re told” (James and James, 2004: 3) as an articulation of and symbol for adult authority over children. No matter the issue at stake, the idea is that children should generally obey adults, perhaps especially if the adults are teachers (Cf. Edwards and Mercer, 1989: 129-130; Stensmo, 2000: 9-10).

In this programme, rules and a school setting promote a traditional pedagogical view on what children should learn. However, doing what you are told to do is not what is generally promoted for children in a Swedish learning environment (Cf. Lgr11; Lpfö 98). Instead, the educational ideology promoted by the Swedish school system is more focused on participation, and an involved and democratic way of educating children in which children are asked to join in and be part of the decision-making, and where critical thinking is a virtue. The traditional pedagogical address in the programme is foremost put forward by the teacher and targets primarily JoJo. This address places JoJo in a pupil role and forms how JoJo’s way of talking to the viewer can be understood. JoJo’s talk to the viewer performs a form of address that is more in line with participation and getting involved, as it is built on requests and on inviting the viewer to be part of the game. However, the way in which the fictive dialogue in *JoJo’s Circus* is built up limits the impact of the requesting address. The viewer is not told what to do by JoJo, instead no choice is given but to participate. If they follow the storyline, the viewers will answer questions, sing and dance and move according to JoJo’s instructions. JoJo is the pupil taking orders in the programme, but JoJo is also the one giving, if not orders, then at least tasks for the viewers to perform. By pretending to see the viewers, JoJo’s way of talking encourages them to actively move and take part in the fictional dialogue. In this conversation, viewers are rendered passive, as they have to follow JoJo’s lead and cannot influence the conversation in any way. In this manner, the imagined viewers are given the most subordinated position in the programme.

Follow the master’s lead

Little Einsteins (Små Einsteins) is an animated programme series produced in the United States from 2005 to 2009. It is a programme purchased by SVT and broadcast on public service TV during the period 2006-2014 (The Royal Library database). The programme has been shown on Disney’s channels from 2005 to 2015 (Disney’s website, B). In the programme, two girls, Annie and June, and two boys, Leo and Quincy, play the leading roles, i.e. as the Little Einsteins. Every programme promotes a specific piece of music and a piece of art. The particular episode analysed here is 20 minutes long and it begins with the Einsteins introducing Mozart’s concerto number 21 for piano.¹² Both the composer and the notes are shown and talked about. Throughout the programme, a piece of the Mozart concerto is repeated and contrasted with other tunes. It is referred to as *Annie’s friendship song*, and the lyrics go like this: “*Hey, I like you, shall we be friends? I do like you, shall we be friends?*” The Einsteins introduce the artwork as Kuna Molas.

The fact that Kuna Molas is a form of textile art from South America is not mentioned. The name of the artwork is mentioned twice, and parts of the art are used in the animated background of the programme. This is not pointed out; the pattern is simply there in case someone happens to recognize it from the beginning of the programme. It is, thus, the piece of music that is in focus in this programme.

Once the music and artwork have been introduced, the scene changes and the storyline is presented. It is built up around a missing hermit crab. The Einstein children see a hermit crab being flushed out to sea by a wave and caught by, what is said to be, the Gulf Stream. Left on the beach is another hermit crab, and the Einsteins promise the hermit crab that they will help rescue its friend. They all jump on board the children's rocket and start a search party at sea.

During the programme, the viewers are asked to help in rescuing the hermit crab by, for example, recognizing the tune, singing it and doing other chores related to the song and the narrative. After a while the crab is shown trapped in a fishing device, and Annie says that the Einsteins need to reach the captured crab fast and therefore need the viewers' help:

1. Leo: Can you help me to fly Rocket superfast? ((Looks into the camera and holds out his hands in an encouraging gesture)) /
2. Great! Superfast! ((Does thumbs up)) /
3. All Einsteins: SUPERFAST! ((The Mozart tune starts playing)) /
4. Leo: To reach superfast we need to start at adagio. Clap the rhythm on your knees, slowly! ((He beats a slow rhythm with his hands onto his knees at the same time as a sign on the dashboard starts flashing ADAGIO)) /
5. Moderato. Now clap the rhythm on your belly. A bit faster. ((The sign changes to MODERATO. The boy looks into the camera except for a quick glance at the sign. He starts to clap on his stomach instead)) /
6. Allegro! Now clap the rhythm on your shoulders. Even faster! ((The tune is now played at a slightly faster tempo. The boy starts to clap his own shoulders looking into the camera. The sign is now showing ALLEGRO.)) /
7. PRESTO. Now reach your hands up in the air and shake your whole body! ((The sign blinks PRESTO. The boy and the rest of the characters on board the rocket reach their hands up in the air.)) /
8. We succeeded! Now we are flying superfast! ((The rocket is shown flying through the water.)) /

Excerpt 3.

The viewer is asked to help out (line 1), but when the pause is over it becomes obvious that the viewer is assumed to have volunteered to do so, as Leo replies: "Great!" (line 2). All the Einsteins engage in making Rocket speed up (line 3). The viewers are asked to move in relation to the different paces of the Mozart piece (lines 4-8), which goes from slow to "superfast". Every time the tempo changes, the sign on the rocket's dashboard shows the musical term for the tempo. What in the first line

is introduced as a request for help, transforms into a musical exercise for both body and mind. However, the musical vocabulary is neither introduced as such nor explained to the viewers in any other way than the above excerpt shows. That it is somehow linked to the tempo of the tune can perhaps be figured out when it changes when the tempo does, and the boy glances at the sign when this happens. It also seems to be of importance in the programme, as the musical terms are so carefully both shown and pronounced by Leo (lines 4-8). The pedagogical address in this programme is thereby built up on following instructions, but not expecting to get the full explanation why.

As the viewer is asked to join in all activities and to help out on all missions that the Einstein children are engaged in, the educational aims of this programme are incorporated into the direct pedagogical address. Even if the plot is not built around a school setting, the flow of the storyline depends on a master and a novice, the master being the Einstein children and the novice the viewer.

What the viewers of *Little Einsteins* are to learn is what the child scientists tell them to keep in mind, and without asking why, which renders the viewers passive. The Einsteins hence talk to the viewer in a hierarchical way, much like the way adults are usually allowed to talk to children (Cf. James and James, 2004: 3). The pedagogical idea used is that knowledge will be internalized by just hearing it or seeing it. Moreover, the information and things taught are not summed up in the end. How are the terms flashing on the dashboard related to the tempo of the music and to the rocket? The artwork in the programme is said to be Kula Molas, but what kind of art is that?

This programme presents a view on learning in which a mixture of facts and cultural and visual aesthetics is taught. Visual pedagogy and aesthetics are usually linked to progressive notions of learning (Cf. Buhl and Flensburg, 2011; Goldfarb, 2002), but in the programme analysed here a masterpiece of highbrow culture is to be learnt by heart, in terms of how the Mozart tune is repeated throughout the programme and embodied and how the musical vocabulary is emphasized. The characters leading the viewers are also named after the grand professor of all professors, namely Einstein. However, the highbrow culture gets lost in the narrative, nothing is followed up and there are no teachers around, only know-it-all child characters. The pedagogy and learning outcomes serve more to frame and legitimize the simple animated narration, for who can object to Mozart's music?

Educational teamwork

*Bear in the Big Blue House*¹³ (Nalle har ett stort blått hus) is a programme series in which the main character, Bear, played by a person in a bear costume, lives in a blue house together with several animal puppet friends. This series as well was purchased by SVT and produced in the United States from 1997 to 2006. SVT has broadcast it on and off between 2000 and 2013 (The Royal Library database), and it has been shown on Disney's channels as well. This particular episode, made in 1998, is 20 minutes

long and called “Picture this”. The storyline is that Bear is going to take photographs of his house and send the pictures to a friend who has not yet seen the house.

In this programme, Bear is the one talking directly to the viewers, but he also talks to his friends. The friends, however, do not talk to the viewer. When the programme intro comes to an end, the camera closes in on the front door of the blue house. Bear opens the door from the inside and steps out onto the porch.

1. Bear: Oh, hi, there you are! Good to see you! Welcome! ((Bear looks into the camera)) / ((Bear turns around and walks into the house again but turns to the camera as soon as he starts to speak)) (...)
2. Well, today I’m going to take some pictures with my camera of some of my favourite things in the blue house, which I will send to my friend Ursa. /
3. She has never seen the blue house so now I will photograph my favourite things and make a picture book and send it to her. /
4. For example, we are right now standing in what is called the hallway or the entrance, say after me, entrance ((This is said in play posh voice and ‘entrance’ is pronounced with an accent)) /
5. Let’s take a picture of it. /
6. ((a musical sound is heard and Bear turns to the camera)) /
7. Yes, would you like to see what I see through my camera? /
8. Look at this. ((the image now has a frame and a focus mark just like on a camera screen and the viewer is allowed to ‘see’ through the camera Bear is holding.)) /
9. This is perfect. You see exactly what I see. /
10. Okay, then we can take a picture. /
11. Wow, we just took a picture!

Excerpt 4.

From the start of the programme, Bear acknowledges the viewer as an expected visitor, whom he can see and hear (lines 1, 6-7). The conversation is relaxed and welcoming, and Bear pretends that the viewer is physically in the house, doing so through his direct communication. The fictive dialogue flows along owing to the fact that Bear tells the viewer, in a conversational tone, what he is going to do today (line 2). When the word “entrance” is explained to be the synonym of hallway and the viewer is told to repeat the word, this is done in a joking manner, where Bear changes his tone of voice and his accent (line 4). The explanation of the room and its synonym, however, is something Bear is teaching the viewer, but his funny manner of speaking puts the viewer on more equal ground with Bear.

A musical sound is played (line 6). Bear stops his actions, as if listening, and then formulates a question, as if the viewer has asked to see what he sees (line 7). Here, the viewer is represented by the sound rather than it being a signal for the viewer to pay attention, like in *JoJo’s Circus*. Because it is framed as a request from the viewer, the pretend conversation comes across as two-way and not as an assessment. When the camera focus mark appears on screen, the viewer is invited into the

technology of photography. This changes the pedagogical focus from Bear being the photographer and the teacher into a joint activity, as the bear and the viewer are now photographing together. The fact that Bear also says “we” (lines 10-11) stresses that the viewer is part of both the practice and the story.

Bear is the animal portrayed as the most grown up, has an adult voice and explains things. What he explains concerns different kinds of images of technique as well as their relations to each other. His explanations are directed both to the viewer and to the other animals living in the blue house.

In this programme, the learning objective is rather advanced, as it concerns a complex way of seeing and seeing things from different perspectives. Nothing is declared as right or wrong, but instead the programme calls for an understanding of different viewpoints. Because the viewer is included in the “we” of the story, the teaching going on is not imposed but instead offered. Bear is not telling the viewer or the other animals what to do, but instead he answers the questions posed by the other animals and brings the viewer in as a pretend companion in the task of picture taking. The other animals are used as the novices, and words and causalities are explained to them, and hence, without pointing out the viewer as lacking in knowledge. Even though Bear is the knowledgeable character in this programme, he too learns things in the end. This is archived by the other animals borrowing Bear’s camera and taking pictures of the house and its surroundings from angles that Bear has never experienced before. In this way, Bear can also see his home environment in a different light, thanks to his friends. Accordingly, in this programme, both the novice and the master have opportunities for learning. The characters in this programme are animals, and the adult pedagogical voice address takes the shape of a bear. The pedagogical address in this programme is in dialogue with its recipients. It is willing to listen and learn from the characters it is in dialogue with. It is interested in creativity and not in fixed notions of right and wrong. The audience is instructed that difference in images is something good, an idea that can be transferred to understandings of life and people through the examples given in the programme. In this programme, everyone is valuable just as they are, and everyone is acknowledged as important friends through the use of direct pedagogical address.

Still evaluating the viewers

Based on the above analysed programme examples, it is clear that learning, education and teaching are aspects that can be linked to the child audience even in programmes that are labelled entertainment. *Bolibompa* is the flagship of Swedish public service children’s programmes. It has been broadcast since 1987, and today it is on six days a week via broadcast, as well as on the online channel and the streaming service (SVT’s website A). When *Bolibompa* was transformed, in early 2015, into a programme more completely focused on young children, one of the hosts and scriptwriters, Sara Edvardsson, was interviewed. In the interview, she states that parents had asked for more educational programmes and that the new version of *Bolibompa* wanted to meet parents’ desires (SVT’s website B). In the

framework of the programme, there is a clear educational theme, however not an explicit one given how the programme is officially presented (Cf. SVT's website A). One example is when the main character, the dragon, is traveling by elevator to visit his friends in the block of flats where they all live. This is a reoccurring part of the programme plot and it appears several times in each episode. When the dragon, the camera focus and/or the narrator enters the elevator, the voice of the narrator is heard saying, not as much to the dragon as to all of us watching:

1. The narrator: Nina lives on the fourth floor.
((The elevator buttons are shown on screen.)) /
2. Which button shall we press?
((Pause)) /
3. Yea, that's right!
((Button number four is pressed by itself and lights up.)) /¹⁴

Excerpt 5.

From this example, it is obvious that the form of fictional dialogue, which can be recognized from all of the examples analysed this far, also continues in more recent home-grown public service TV for children. With the fictional dialogue also comes the direct address (Cf. Pettersson, 2013; 2014). The narrator's inviting question to the presumed viewers (line 1) is followed by a pause. This gives the viewer a chance to answer before the narrator gives the right answer himself and adds an affirmation (line 3). It implies that an answer from the viewer has been heard and that it was the right one. This can also be seen by the image showing the right button being pressed and lighting up. In the conversation, the viewer is addressed as a collective together with the narrator, and presumably also with the dragon, as we are supposed to have entered the elevator together. This can be seen by the fact that determining which button "we" should press (line 1) is a collective task, which differs from *JoJo's Circus*, which, as we have seen, addresses the viewer as an individual, and rather aligns with the teamwork spirit of the conversation in *Bear in the Big Blue House*. However, the narrator's voice is also the voice of a teacher, who is not really interested in knowing the answer to the question posed in line 2, but rather controlling that the viewer knows it, with the affirmation in line 3. This links the narrator to the same pedagogical tradition as the teacher in *JoJo's circus*. However, in *Boliboma* the learning aim is an exercise in learning numbers and doing so together, not doing as you are told, but the programme still shows an on-screen adult teacher asking questions to evaluate the child viewers. Using TV programmes to educate children is thereby a practice still very much in use today.

Discussion and conclusion: Teaching an imagined child audience

In this chapter, the focus has been on investigating the pedagogical address in TV for children. What we have observed are different coexisting pedagogical addresses promoting diverse learning outcomes as well as different notions of the child TV audience.

In the programmes studied here, animated, costumed and ‘real’ characters talk to the camera, as if it were possible to hear and see the viewers. This talk also carries the pedagogical address in the programmes and builds relationships with the imagined audience in terms of *who* addresses *whom*, with *what* and in *what ways*. There are diverse ways of addressing the audience pedagogically in the examples analysed here, in that both adults and children are allowed to use both traditional and more progressive ways of talking about what is to be learnt. Thus, neither the hierarchical order nor the pedagogical agenda is linear with regard to age, adulthood or time, but the way the address is used most often puts the imagined child audience at the bottom, because the child is told what to do, instructed and informed, and cannot answer back.

All the pedagogical addresses produce ideas about preferred learning outcomes. The imagined child audience comes forward as a group that should develop the ability to take different perspectives as well as follow the lead of authorities, do as they are told, focus on traditional virtues and school subjects, and get moving. These rather different viewpoints show how multi-layered the elements of pedagogy and learning are in TV for children.

Legislative requirements concerning SVT do not emphasize education as a more pressing aim for the child audience than for the adult audience (*The SVT Broadcasting licence 2007*). Still, most of the programmes for children are educational in some way. What has been shown in the present analysis is that incorporating education into the entertainment programmes legitimizes TV production for a child audience, as it makes TV ‘useful’ and less likely to be associated with the passivity and unhealthy bodies often attributed to entertainment TV for children (Cf. Pettersson, 2013: 18). This discourse forms a view of children as incomplete and in constant need of education. But it also shows that public service TV does not regard entertainment as a genre that stands on its own as a legitimate genre for children. It could also be argued that because pedagogy, education and learning are such crucial aspects of the child discourse in general, even when producing entertainment for this audience the link between children and education remains unbroken.

Ideas about pedagogy, education and learning affect all children in society, and learning is almost always referred to as something good (Cf. James and James, 2008: 112-115; Säljö, 2000: 27, 201). But the learning objectives adult society sets for children are quite high, and the concept of learning needs to be questioned and not assumed to be solely positive (e.g., Buckingham and Scanlon, 2005; Säljö, 2000). The fact that adult society assumes the right to ‘pedagogize’ (Cf. Pettersson, 2013; 2016; Sparrman, 2006: 56-57) children’s everyday life can thus be questioned in regard to TV for children. The child audience is supposed to be educated and to even feel it is being addressed by pedagogical voices per se. Thus, when we look at the presence of educational aims in TV for children, it seems impossible to imagine a child TV audience that is only entertained and not required to learn. The notions of childhood are, thereby, inevitably entangled with educational aspects in society. This raises questions concerning how media produce and reproduce stereotypical notions of what childhood is supposed to be like – a topic that must be studied further.

Notes

1. The analysis and examples this chapter is based on can be looked into in further depth in my dissertation (Pettersson, 2013). The 2013 study will hereafter be referred to as ‘the main study’ (see also Pettersson, 2016).
2. These discourses are analysed in more depth in Pettersson (2013).
3. *Ready, steady, go (Klara färdiga gå)* was broadcast by SVT1 20071021, 08.25-08.35.
4. E.g., *Bits of film (Filmbitarna)*, SVT2, 19800405, 18.00-18.30; *Doing craft the Danish way (Att pyssla på danskt vis)*, SVT1, 19920420, 18.40-18.45; *The brain office (Hjärnkontoret)*, SVT1, 20071013, 10.15-10.40.
5. E.g., *In the steps of the gold-diggers (I guldgrävvarnas spar)*, SVT2, 19800402, 18.00-18.30; *Funksi* (part of another programme), SVT1, 20071013, 09.00 - 09.30; *The Bun (Bullen)*, SVT1, 19920415, 19.10-20.00.
6. E.g., *We in fifth grade (Vi i femman)*, SVT2, 19800404, 16.15-17.00; *The main thread (Röda Tråden)*, SVT1, 19920415, 18.45-19.10; *Amigo*, SVT1, 20070406, 19.00-19.30.
7. E.g., *Half past five – Inga Sarri tells a story (Halvfem - Inga Sarri läser och berättar)*, SVT1, 19800402, 16.30-17.00; *Children’s programmes: The story about a younger brother (Barnprogram: Sagan om lillebror)*, SVT1, 19920415, 18.15-18.40; *Josef Lamb also wants a human being (Josef Lamm vill också ha en människa)*, SVT1, 20070927, 18.30-18.40.
8. An overview of programmes with a pedagogical address and learning aims in the major study can be found in Pettersson (2013:135).
9. The public service broadcasting company has, however, been buying programmes continuously over the years.
10. *JoJo’s Circus*, “Uncle Flippy’s Funny Farm”, (*JoJos circus*), SVT1, 20070408, 8.01-8.11. It was produced by Cuppa Coffee Studios, Cartoon Pizza and Disney Channel.
11. There is another episode of *JoJo’s Circus* broadcast just after this one, and it ends in just the same way. *JoJo’s Circus*, “Up, Up and Away!”, (*JoJos circus*), SVT1, 20070408, 8.11-8.21.
12. *Little Einsteins*, episode 32, “Annie’s friendship song” (*Små Einsteins, Annies vänskapssång*), SVT1, 20071021, 8.01-8.25. This programme series is produced by The Baby Einstein Company and Curious Pictures.
13. *Bear in the Big Blue House*, “Picture this” (*Nalle har ett stort blått hus, Säg det med bilder*), SVT1, 20070405, 18.00-18.25. It is produced by Shadow Projects and The Jim Henson Company.
14. *Bolibompa*, Barnkanalen SVT1, 20160920, 18.00-18.30, produced by SVT.

References

- Bignell, J., 2005, "Familiar aliens: Teletubbies and postmodern childhood", *Screen* 43, p. 373-387.
- Buckingham, D., 2000, *The making of citizens: young people, news and politics*, London, Routledge.
- Buckingham, D., 2002, "Child-centred Television? Teletubbies and the Education Imperative", in: Buckingham, D. (ed.), *Small Screens: Television for Children*, New York, Continuum, p. 38-60.
- Buckingham, D. and Scanlon, M., 2005, "Selling learning: towards a political economy of edutainment media", *Media Culture Society* 27, p. 41-58.
- Buhl, M. and Flensburg, I., 2011, *Visuel kulturpædagogik*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Corner, J., 1999, *Critical Ideas in Television Studies*, Oxford, Clarendon.
- Disney's webpage A: <http://www.disney.se/disney-junior/brand/jojos-cirkus.jsp>, Retrieved 30 September, 2015.
- Disney's webpage B: <http://www.disney.se/disney-junior/brand/sma-einsteins.jsp>, Retrieved 30 September, 2015.
- Dysthe, O., 1996, *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*, Lund, Studentlitteratur.
- Edwards, D. and Mercer, N., 1989, *Common Knowledge: the development of understanding in the classroom*, London, Routledge.
- Ellis, J., 2006, "Defining the Medium: TV Forum and Aesthetics", in: Creeber, G. (ed.), *Tele-visions: an introduction to studying television*, London, BFI, p. 12-19.
- Goldfarb, B., 2002, *Visual pedagogy: media cultures in and beyond the classroom*, Durham, N.C., Duke University Press.
- James, A. and James, A., 2008, *Key Concepts in Childhood Studies*, London, Sage.
- James, A. & James, A., 2004, *Constructing Childhood. Theory, policy and social practice*, London, Palgrave.
- James, A., Jenks, C., and Prout, A., 1998, *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.
- Lee, N., 2001, *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty*, Maidenhead, Open University.
- Lgr11, 2011, *Curriculum for Primary school, preschool classes and after school centres (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet)*.
- Lindgren, A., 2006, *Från små människor till lärande individer. Föreställningar om barn och barndom I förskoleprogram 1970-2000*, Stockholm, Stiftelsen Etermedierna i Sverige.
- Lpfö 98, 1998, *Curriculum for preschool (Läroplan förskolan)* (revised 2010).
- Lury K., 2005, *Interpreting television*, London, Hodder Arnold.

- Mitchell, W. J. T., 2005, *What do pictures want?: the lives and loves of images*, Chicago, University of Chicago Press.
- Morrow, V., 2013, "What's in a number? Unsettling the boundaries of age.", *Childhood* 20, p. 151-155.
- Oswell, D., 2002, *Television, childhood, and the home: a history of the making of the child television audience in Britain*, Oxford, Clarendon Press.
- Pettersson, Å., 2016, "Du är väl lärande, lilla vän? – Om public service-TV för barn och synen på barnpubliken", p. 49-64, in: Söderberg, E., ed., *Ordning och reda, konsten på freda'!: om fostran, marknad och barnkultur*, Stockholm, Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.
- Pettersson, Å., 2014, "Children's programmes and the narration of TV Technology", in: Marinescu, V., Branea, S. and Mitu, B. (eds.), *Contemporary Television Series: Narrative Structures and Audience Perception*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, p. 16-25.
- Pettersson, Å., 2013, *TV for children: how Swedish public service television imagines a child audience.*, diss., Linköping, Linköpings universitet. <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A620324&dswid=8138>
- Potter, J. and Wetherell, M., 1994, "Analyzing discourse", in: Bryman, A. and Burgess, R. (eds.), *Analyzing qualitative data*, London, Routledge, p. 47-66.
- Prout, A., 2005, *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*, London, RoutledgeFalmer.
- Rose, G., 2001, *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*, London, Sage.
- The Royal Library database. <http://smdb.kb.se/> Retrieved January 11, 2017.
- Rydin, I., 2000, *Barnens röster. Program för barn i Sveriges radio och television 1925-1999*, Stockholm, Stiftelsen Etermedierna i Sverige.
- Småungar & medier 2015: fakta om små barns användning och upplevelser av medier*, 2015, Stockholm, Medierådet.
- Sparrman, A., 2006, *Barns visuella kulturer: skolplanscher och idolbilder*, Lund, Studentlitteratur.
- Stensmo, C., 2000, *Ledarstilar i klassrummet*, Lund, Studentlitteratur.
- SVT's website A, http://www.svtb2b.se/?page_id=70 Retrieved January 11, 2016.
- SVT's website B, "Träffa draken i nya Bolibompa". Published January 1, 2015. blogg.svt.se/barnkanalen/2015/01/premiar-for-direktsand-morgonshow-i-barnkanalen/#disqus_thread Retrieved June 25, 2015.
- The SVT Broadcasting License 2007*, (*Sändningstillstånd för Sveriges television AB*, Utbildnings- och kulturdepartementet 2006-12-21).
- The SVT Broadcasting License 2014*, <http://www.svt.se/omsvt/fakta/public-service/article1713807.svt/BINARY/S%C3%A4ndningstillst%C3%A5nd%202014%20-%202019> Retrieved January 11, 2017.

The SVT Public Service Report 2007, (SVT:s Public service-redovisning 2007).

Säljö, R., 2000, *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm, Prisma.

The UR website: <http://www.ur.se/about-ur> Retrieved January 11, 2017.

Wetherell, M. and Potter, J., 1992, *Mapping the language of racism: discourse and the legitimation of exploitation*, New York, Columbia University Press.

Programmes

Amigo, SVT1, 20070406, 19.00-19.30.

Bear in the big blue house, “Picture this” (Nalle har ett stort blått hus, Säg det med bilder), SVT1, 20070405, 18.00-18.25. Produced by Shadow Projects and The Jim Henson Company.

Bits of film (Filmbitarna), SVT2, 19800405, 18.00-18.30.

Bolibompa, Barnkanalen SVT1, 20160920, 18.00-18.30, produced by SVT.

The brain office (Hjärnkontoret), SVT1, 20071013, 10.15-10.40.

The Bun (Bullen), SVT1, 19920415, 19.10-20.00.

Children’s programmes: The story about a younger brother (Barnprogram: Sagan om lillebror), SVT1, 19920415, 18.15-18.40.

Doing craft the Danish way (Att pyssla på danskt vis), SVT1, 19920420, 18.40-18.45.

Funksi (part of another programme), SVT1, 20071013, 09.00-09.30.

Half past five – Inga Sarri tells a story (Halvfem - Inga Sarri läser och berättar), SVT1, 19800402, 16.30-17.00.

In the steps of the gold-diggers (I guldgrävarnas spar), SVT2, 19800402, 18.00-18.30.

JoJo’s Circus, “Uncle Flippy’s Funny Farm”, (*Jojos circus*), SVT1, 20070408, 8.01-8.11, produced by Cuppa Coffee Studios, Cartoon Pizza and Disney Channel.

JoJo’s Circus, “Up, Up and Away!”, (*Jojos circus*), SVT1, 20070408, 8.11-8.21.

Josef Lamb also wants a human being (Josef Lamm vill också ha en människa), SVT1, 20070927, 18.30-18.40.

Little Einsteins, episode 32, “Annie’s friendship song” (Små Einsteins, Annies vänskapssång), SVT1, 20071021, 8.01-8.25. Produced by The Baby Einstein Company and Curious Pictures.

The main thread (Röda Tråden), SVT1, 19920415, 18.45-19.10.

Ready, steady, go (Klara färdiga gå) was broadcast by SVT1 20071021, 08.25-08.35.

We in fifth grade (Vi i femman), SVT2, 19800404, 16.15-17.00.

Comment adresser une série animée aux enfants ? Analyse de la conception des *Grandes grandes vacances*

How to target a cartoon for children? Analysis of the making of the "Long Long Holidays"

PASCALE GARNIER

Résumé

Dans le cadre d'une recherche sur la conception des dessins animés pour les enfants, l'objectif est de centrer l'analyse sur le fait même qu'un programme télévisuel soit destiné à une catégorie d'âge particulière. La démarche s'appuie sur l'étude des *Grandes grandes vacances*, une série animée de dix épisodes, diffusée pour la première fois en 2015 : l'investigation empirique est menée par entretiens auprès des principaux acteurs de sa réalisation et de sa diffusion. Il s'agit d'explorer la diversité des processus de construction d'un adressage aux enfants en s'intéressant à une « forme incorporée » des destinataires (Denis, 2008). Nous mettons ici l'accent sur les processus qui composent avec les interdits pesant sur l'animation pour les enfants, les manières de comprendre les compétences enfantines et les formes de participation des enfants à ces processus. L'enjeu est bien de s'adresser aux enfants, tout en intégrant plus largement les familles comme destinataires.

MOTS-CLÉS:

Enfant, Âge, Conception, Animation, Morale, *Grandes grandes vacances*

Abstract

This article is based on a research and development program focused on cartoon conception and analysis how the cartoons are constructed with a certain conception of children. The case study used to support this analysis, the *Long Long Holidays*, is an animated series of ten episodes broadcast in 2015. The empirical investigation was conducted by interviews with people who played a direct role in its realization and dissemination. This aims to explore the diversity of the construction process in addressing children by focusing on an "embodied" addressee (Denis, 2008). We propose to outline, in these processes, the different ways of dealing with the prohibitions weighing on animation for children, in order to better understand children's skills, as well as how children participate in these processes. The real challenge is to specifically address the children, while also including families as the addressees.

KEYWORDS:

Child, Age, Design, Animation, Morality, Long long holidays

Introduction

Dans le cadre de l'analyse des processus de conception des dessins animés pour les enfants¹, l'objectif de ce texte est de s'arrêter sur le fait même qu'il s'agit de dessins animés *pour les enfants*. L'expression « pour enfant » véhicule des significations proches : l'idée d'une cible, d'un adressage particulier à certaines personnes identifiées sous le rapport de l'âge, voire d'une sorte d'équivalence ou de correspondance entre un objet et une catégorie d'âge. S'y ajoute une idée de rapport positif ou de bénéfice pour les personnes ciblées. En désignant un public particulier en termes d'âge, on associe étroitement à l'âge, comme qualification des personnes, une valeur morale, en référence à ce qui est (ou serait) « bon » à cet âge (Garnier, 2006).

L'âge semble une caractéristique tellement universelle et naturelle qu'elle est souvent passée sous silence ou à l'inverse critiquée pour son déni des différences sociales : l'enfance, comme la jeunesse, ne serait alors qu'un mot (Bourdieu, 1980). Cependant la critique d'un « enfantisme » qui, en particulier dans l'univers télévisuel (Neveu, 1990 ; 1999), met l'enfance et les enfants en apesanteur sociale, oublie à son tour les processus sociaux de construction des contenus culturels classés et classant selon l'âge. En outre, cette critique occulte toute la question de la mobilisation (ou non) par les acteurs eux-mêmes de cette forme de qualification des personnes selon l'âge, de sa contestation, de sa mise à l'épreuve. C'est en particulier le cas des multiples débats sur les objets qui conviennent (ou non) aux enfants, à tel ou tel âge (Garnier, 2012).

Or, précisément, il pèse sur l'animation le sentiment d'une illégitimité lié à sa cible privilégiée, les enfants. L'association ordinaire entre animation et enfance constitue un stéréotype culturel qui peut faire obstacle à sa plus large diffusion : ainsi, pour le réalisateur Michel Ocelot, « Il s'agit de se libérer du boulet au pied : 'Pour les petits' » (2003). Le « pour les enfants » présente alors une connotation péjorative, comme l'a montré encore récemment la polémique sur les réseaux sociaux suscitée en 2015 par le tweet d'un journaliste du *Figaro*, se déclarant « sidéré par le nombre d'adultes, sans enfants, qui vont voir le film *Vice Versa*. Infantilisation de notre société » (Aubel, 2015). En réponse à cette critique, « asseoir l'animation comme cinéma légitime », c'est argumenter en faveur du développement d'une animation « pour adultes » et plus largement « pour tous les publics », montrer une élévation du statut culturel du cinéma d'animation, non sans indiquer dans ce domaine une certaine lenteur de la France par rapport aux pays anglo-saxons² (Mérijeau, 2015). Pour Cécile Noesser, « irrésistible ascension du cinéma d'animation » va de pair avec le développement des « films à destination des adultes, ce qui aide à leur qualification comme films d'auteurs » (Noesser, 2013 : 423). Si aujourd'hui des transformations sont à l'œuvre du côté de l'animation « pour adultes », quelles sont les contraintes qui pèsent spécifiquement sur l'animation pour les enfants ? Quelles sont aussi ses ressources ? Comment, en outre, faire de l'animation pour les enfants sans non plus les « infantiliser » ? L'animation ne court-elle pas, en effet, le risque d'une sorte d'excès de zèle, d'une sur-adaptation véhiculant de forts stéréotypes sur ce qui conviendrait exclusivement aux enfants ? Comment alors s'adresser aux enfants sans exclure un public plus large ? Plus exactement, comment,

au-delà des enfants, s'adresser aux adultes, non seulement au titre de leurs responsabilités éducatives, mais aussi en les intéressant directement aux côtés et au même titre que les enfants ? Comment ces tensions sont-elles gérées dans les processus de conception ?

Pour avancer des réponses à ces questions, nous avons choisi de nous pencher sur le cas d'une série animée afin de pouvoir analyser dans le détail les choix effectués au cours de sa conception. Il s'agira ainsi de montrer comment cette conception s'efforce de répondre à un double enjeu : d'une part, construire des différences d'âge entre enfants et adultes qui vont de pair avec des responsabilités des « grands » à l'égard des « petits » ; d'autre part, relativiser ces classements d'âge en s'adressant aussi à un plus large public dit « familial ».

Étudier la conception d'une série animée

Un domaine de recherche à développer

À notre connaissance, aucune recherche en France ne s'est attachée à l'analyse sociologique des dessins animés « en train de se faire », c'est-à-dire aux processus qui touchent à leur conception, entendue au sens large depuis l'invention du concept jusqu'à la diffusion, même si l'animation comme genre et son histoire ont fait l'objet d'un intérêt académique croissant (Denis, 2011). Sébastien Denis avance une hypothèse pour expliquer la faible importance des études sur la production dans ce domaine : « Ceci est sans doute dû au fait que l'esthétique animée étant le plus souvent distincte du monde réel, les films semblent s'autoproduire, s'autogénérer en dehors de la réalité économique du cinéma » (Denis, 2011 : 27). Une autre hypothèse ne tiendrait-elle pas à la multiplicité des métiers et la complexité des rapports entre les différentes arènes qui composent, de près ou de loin, le « *petit monde* » de l'animation, près de 5 000 personnes en France ? Ne tient-elle pas aussi à l'ampleur du travail collaboratif engagé aujourd'hui dans chaque réalisation ou à l'absence de frontière précise entre des dimensions artistiques, artisanales et industrielles³ ? Reste que, dans le domaine de l'enfance, les travaux portent bien davantage sur les contenus culturels et / ou leur réception et plus encore sur leur critique (Baton-Hervé, 2000 ; Poels, 2013), que sur leur production ou encore leur programmation (Chambat-Houillon et Jost, 2003). Cette rareté n'est pas le seul fait des recherches françaises : la littérature anglophone développe davantage une *media literacy* (Buckingham, 2011 ; 2014), les témoignages d'auteurs ou les récits de *making of*, oscillant entre valorisation et critique (Hendershot, 2004 ; Giroux et Pollock, 2010) que l'analyse d'une production et sa circulation transmédiatique (Condry, 2013).

Pour éviter cette oscillation entre regard critique et prosélytisme, la démarche pragmatique que nous privilégions ici s'attache avant tout à comprendre comment fonctionne l'adressage aux enfants et à en montrer les ressorts. Elle s'efforce de suivre les acteurs, cherche à rendre compte de leurs manières de mettre en tension ou en complémentarité des façons différentes de qualifier les personnes, de définir ce qui leur convient ou non, à travers les opérations qu'ils mettent en œuvre pour concevoir le dessin animé. Plus précisément, parmi les trois formes de « projection

du public» que distingue Jérôme Denis (2008) chez les professionnels, notre analyse ne se focalisera que sur l'une d'entre elles : à côté des figures du public représenté comme marché (analysé comme cible économique) ou comme usager (analysé par ses usages effectifs), nous insisterons sur le public comme destinataire, c'est-à-dire, pour reprendre les termes de Denis, en mettant l'accent sur la «technologie représentationnelle incorporée» du public dans le contenu et la «subjectivité partagée» entre les concepteurs et les spectateurs (Denis, 2008 : 179).

L'investigation de la série Les Grandes grandes vacances

Le dessin animé qui sert de support à notre analyse, *Les Grandes grandes vacances* (GGV) est une série feuilletonnante de 10 épisodes de 26 minutes diffusée pour la première fois en avril 2015 sur France 3, mais dont le projet remonte à 2009. Elle «*raconte la seconde guerre mondiale et l'occupation à hauteur d'enfants*⁴». Outre son format de feuilleton, aujourd'hui assez rare à la télévision, il s'agit d'une création originale et non d'une adaptation d'un contenu culturel préexistant⁵. Sa diffusion a rassemblé près de 1,3 million de téléspectateurs, auxquels il faut ajouter son audience en *replay* et sur la plateforme lesite.tv, les ventes du DVD et, depuis août 2016, son exportation dans une vingtaine de pays, entre autres via Netflix.

Notre analyse s'appuie principalement sur un travail par entretiens auprès d'une vingtaine d'interlocuteurs mobilisés par le projet, à commencer par son instigatrice principale, Delphine Maury, qui en a été d'une certaine façon la «*showrunner*», pour reprendre l'expression d'un de nos interlocuteurs. Ces professionnels interviennent dans les principales arènes où se joue la réalisation d'une série animée : guichet (Centre national du cinéma et des images animées), diffuseur (France TV), producteur (Les Armateurs), studio d'animation (Blue Spirit), casting (Piste rouge), distributeur (Cyber Group Studio), agence d'auteurs (Kamaji) et, indirectement, dans les arènes médiatiques de sa publicisation. Nous avons choisi ici de conserver la plupart du temps l'anonymat de nos interlocuteurs, en indiquant seulement leur métier ou le type d'arène où ils exercent⁶.

Le choix de cette série tient tout particulièrement au statut spécifique des GGV du point de vue de l'adressage aux enfants, qu'ont souligné de façon assez unanime nos interlocuteurs : «*Ce projet étant particulièrement atypique, parce que contrevenant à à peu près toutes les règles de bienséance de la jeunesse*». Dérogeant aux contenus habituels des séries animées, souvent décrits comme «*très normés*», à la «*structure dramaturgique répétitive*» ou encore «*sur des rails*», les GGV mettaient donc à l'épreuve les contraintes du système qui pèsent sur la mise en forme de l'adressage aux enfants. Ce sont ces mises à l'épreuve par et pour les acteurs, que notre analyse s'attache à montrer. Nous nous focaliserons ici justement sur les manières de jouer avec les contraintes morales qui enserrant un contenu destiné aux enfants et de se mettre à leur portée, d'en référer aux adultes en tant que co-destinataires, pour interroger en dernier lieu la place des enfants «*en chair et en os*» dans la réalisation de la série.

Se battre contre une « logique prohibitionniste »

Le monde de l'animation pour enfants est marqué par, d'une part, le sentiment d'une liberté spécifique pour les créateurs qui tiendrait notamment à ce que le « pour enfant » et l'animation seraient considérés comme un « sous-produit », avec un « niveau d'exigence très faible pour les enfants ». Mais il est contrebalancé, d'autre part, par le sentiment que ce domaine représente, tout spécialement par la puissance de sa diffusion télévisuelle, un danger potentiel pour une enfance par définition vulnérable, d'où sa capacité à engendrer des paniques morales. Cette « logique prohibitionniste », dénoncée par les auteurs de la série, paraît d'autant plus pesante ici qu'aux contraintes habituelles s'ajoute le traitement inévitable de la violence de la Seconde Guerre mondiale.

Stratégies de contournement

Ces pesanteurs moralisantes font l'objet d'une sorte de jeu de rôles entre ceux qui les dénoncent et ceux qui apparaissent comme des censeurs plus ou moins identifiés, à commencer par les diffuseurs. En effet, s'agissant de s'adresser aux enfants, de multiples « tabous » ou « pruderies » qui touchent à la violence, au sexe, au sang, à la mort, à la religion, mais aussi à la nourriture, aux émotions, comme la peur et le chagrin, ou encore à la grossièreté des propos tenus par les personnages, sont dénoncés, en premier lieu par l'instigatrice de la série, Delphine Maury.

« Il y a une scène dans le premier épisode où Colette va rejoindre son frère dans son lit, parce qu'elle a sa chambre, on lui a filé le lit de sa mère et la première nuit, évidemment, elle a la trouille, le lit est froid et elle va dans le lit de son frère. Super interdit parce que... ça va vous paraître dingue mais on m'a fait la même sur Maya l'abeille, tout de suite on est soupçonné de pédophilie. Vous ne pouvez pas imaginer la colère que j'ai prise avec les gens de la télé pour dire : 'arrêtez de penser que les enfants ne contextualisent pas les choses. Ce n'est pas parce que Colette va dans le lit de son frère qu'elle va lui tailler une pipe, qu'il est pédophile. Arrêtez, vous êtes en train de supprimer des images qui sont hyper importantes' ».

Outre ce qui n'est pas destiné à être montré aux enfants, Delphine Maury met en cause un principe de précaution plus général, le « grand principe de non-reproductibilité des choses », qui interdit par exemple de montrer une fenêtre ouverte dans un dessin animé parce que « évidemment, tous les enfants se jettent par les fenêtres quand il y a une fenêtre ouverte, c'est hyper connu ». À côté de ce qu'il est interdit ou dangereux de montrer aux enfants, il y a aussi ce qu'il faut leur faire voir : les normes tacites de la vie d'un enfant, comme par exemple ne pas sortir seul la nuit.

Le cadre historique de la série permet justement de contourner de multiples interdits : le contexte autorisait par exemple de montrer à l'écran un enfant avec un couteau, des adultes en train de boire du vin ou encore plusieurs enfants sans casque sur un même vélo, etc. Au-delà d'une convergence de nos interlocuteurs sur le rejet d'une posture moralisatrice (« faire des trucs moralo »), la question du « jusqu'où on peut aller » avec les enfants ne se pose pas dans l'absolu, mais en termes de prudence, au sens de jugement moral en situation (Aubenque, 1963), c'est-à-dire ici

de manière très concrète dans les images qui sont données (ou non) à voir et les mots donnés (ou non) à entendre aux enfants, comme l'explique un scénariste.

« Quand les enfants voient la jeune fille morte pendant l'Exode, en fait on ne la voit jamais mais on comprend, tout le monde comprend, le petit comme le grand. En même temps, dans l'Exode toujours, le soldat qui est mort, on le voit vraiment mort mais on ne dit jamais 'il est mort'. Donc en fait on ne s'empêche rien mais on ne montre pas la violence en vrai. Sauf, la grande discussion qu'il y a eu c'est à la fin, dans l'épisode 10, au moment où ils descendent Durand, tout à la fin, ça on ne le voit pas et au moment où ils veulent descendre Otto, là il y a eu une grande discussion sur la place du revolver, est-ce qu'on le tue, est-ce qu'on ne le tue pas ? Enfin, pas est-ce qu'on le tue, est-ce qu'on ne le tue pas parce qu'on a toujours su qu'on ne le tuerait pas, mais comment gérer ça par rapport aux enfants. Et c'est vrai qu'elle reste hyper violente cette scène mais moins qu'elle ne l'était, un peu moins qu'elle n'était. [...] En même temps il faut rester dans un programme que les enfants de six ans peuvent voir. »

S'il s'agit de ne pas cacher la violence de la guerre, il faut en montrer juste ce qu'il faut pour la signifier, stratégie de l'allusion : « laisser entendre, éviter de dire » (Julien, 1995 : 115), tout en jouant sur les rapports entre ce qui est dit (ou non) et ce qui est montré (ou non).

Régulation externes et intersubjectives

Il y a bien une autorité, le Conseil supérieur de l'audiovisuel, chargée au plus haut niveau d'une protection des enfants et de recommandations sur les contenus (CSA, 2010), et en particulier d'une « signalétique » différenciée selon les âges (CSA, 2016) mais elle n'opère pas directement sur la conception des GGV. Elle serait plutôt de l'ordre d'un « chiffon » qu'on agite, d'une autorité avant tout symbolique, chargée des cas hautement problématiques, plutôt qu'une police permanente des flux quotidiens. Cette logique de surveillance, voire d'accompagnement du cours ordinaire de la production de contenus est comme déléguée au diffuseur. Ce déplacement est bien mis en avant par une interlocutrice au CNC.

« Donc sur ce plan-là, que le diffuseur reste assez vigilant, c'est potentiellement compréhensible et puis de toute manière, très souvent les diffuseurs honnêtement agitent le chiffon du CSA en disant 'le CSA, le CSA'. Moi je n'ai jamais très bien compris si c'était vrai. Parce que moi j'ai travaillé au CSA et je ne me souviens pas tellement qu'on était dans ce rapport-là. Les mises en demeure du CSA, elles sont suffisamment rares pour qu'elles soient très médiatisées. [...] Je ne sais jamais si c'est finalement un truc qui, encore une fois, reproduit des a priori, permet de reproduire des a priori, ou réellement est un gendarme de l'audiovisuel tel qu'on veut bien le présenter, je n'en suis pas sûre. [...] Je parle de tout ce qui, inconsciemment, nourrit le fait que ça, on peut, ça, on ne peut pas. Ça, le CSA ça passera ; ça, ça ne passera pas. »

Si cette potentielle censure ne s'exerce pas directement sur la réalisation de la série, jouent en revanche très immédiatement une «*autocensure*» et une «*bien-pensance*» des acteurs, que pointe un de nos interlocuteurs à France TV dans la «*chaîne de validation*».

«C'est plutôt implicite, on n'a pas la liste des trucs interdits, mais c'est une espèce de bien-pensance assez forte, hein, je dois dire, ce n'est pas une bien-pensance molle, hein, c'est quand même une bien-pensance... je ne sais pas comment dire. Par exemple, il ne faut pas dire de gros mots, il ne faut pas être méchant avec les autres. [...] Après, il y a une autocensure, très forte, et pas du tout partagée, pour le coup, parce que moi je suis nul en autocensure parce que je n'ai pas du tout les mêmes degrés. Et comme on est dans un rapport très subjectif, moi je suis dans mon bureau, c'est moi qui valide mes scripts, je demande à personne d'autre de valider mon script».

L'accent mis sur un jugement «*subjectif*» va de pair avec une valorisation des qualités personnelles des acteurs, leur capacité à avoir des «*audaces*», voire une «*espèce de grain de folie*», d'être «*passionné*», voire «*kami-kaze*». Il va aussi de pair, collectivement, avec une mise en partage de cette subjectivité, une résonance intersubjective mettant pour ainsi dire les personnes sur la même longueur d'onde, plutôt qu'un accord fondé sur une mise à l'épreuve objective du contenu – nous y reviendrons. D'où l'importance fondamentale des «*discussions*» entre les acteurs, s'agissant non pas seulement de construire la trame narrative et l'évolution de rapports entre les personnages, mais de se mettre d'accord sur des «*aspérités*» (par opposition à un contenu «*lisse*»), qui peuvent être objets de controverses en termes de ce qu'il est possible ou non, intéressant ou non, de montrer aux enfants.

Outre la force collective d'une intersubjectivité contre l'autocensure plus ou moins forte de chacun, se battre et trouver la parade contre les interdits ordinaires reviennent à savoir jouer avec les contraintes, à trouver des déplacements et des décalages de cadre, en l'occurrence la guerre et la vie à la campagne, sans oublier l'absence des parents: «*les parents, c'est vraiment l'empêchement*». Autre stratégie: «*mettre un truc énorme*», destiné à être sacrifié, pour mieux «*garder le reste*». Ou encore faire figurer des actions des personnages qu'il serait impossible d'éviter sauf à transformer leur logique intrinsèque: «*il y a un mec qui fume, c'est le collabo, ça a été toléré parce que c'est une ordure, donc il a le droit de faire un truc super interdit, super grave*».

Héritière d'une longue histoire (Cohen, 2004¹; Jullier, 2008), cette logique prohibitionniste serait d'ailleurs plus forte aujourd'hui qu'hier: en cause, la montée des «*lobbying familiaux*», mais aussi les exigences des co-productions internationales: «*Aujourd'hui, via les Anglo-Saxons, on est arrivé dans un niveau de prudence et de tabous qui est juste délirant*». La question est d'autant plus importante qu'au-delà des aides publiques en France, le montage financier des projets passe de plus en plus nécessairement par des collaborations internationales qui représentent plus du quart des financements (CNC, 2016). Celui de la série des GGV a largement échappé à ces pressions, dans la mesure où, outre les apports en France (CNC, diffuseurs, producteur, collectivités territoriales...), c'est avec le soutien d'un diffuseur allemand qu'elle a été réalisée.

Absents, en arrière-plan ou avec les enfants : figures des co-destinataires adultes

L'intégration de ces contraintes morales dans la série des GGV montre bien qu'au-delà des enfants, le contenu incorpore une représentation de la figure d'un « consommateur hybride », enfant-parent (Cochoy, 2004). Du point de vue du diffuseur, il faut que la série puisse être vue par tous, d'autant que les enfants peuvent se retrouver « abandonnés devant la télé » par des parents occupés à faire autre chose : « *La télé, ça envoie, c'est allumé tout le temps, toute la journée, toute la nuit, et tout le monde peut se retrouver à voir tout* ». Mais les adultes peuvent aussi occuper un rôle de *gatekeeper*, contrôlant ce que les enfants peuvent regarder, soit pour l'interdire, soit pour le préconiser, voire l'obliger. La série doit donc aussi intégrer des destinataires adultes susceptibles de favoriser son accès par les enfants, mais aussi rassembler un large public au lieu de le diviser entre petits et grands.

Ensemble, enfants et parents constituent une famille qui constitue également le destinataire intégré au contenu de la série : « *c'est ouvert à tous, c'est familial* », insiste une productrice. Il faut ici penser la famille au sens d'un modèle domestique des rapports entre enfants et parents qui met en valeur l'idée d'interdépendance entre tous les membres d'une même « maison » et qui, à ce titre, relativise leurs différences d'âge (Garnier, 1995). Il s'agit sans doute de s'adresser aux enfants, mais pas qu'aux enfants (Bahaud et al., 2011). Le contenu très explicitement « *intergénérationnel* » des GGV offre des prises pour dépasser une centration sur les seuls enfants, globalement définis par la tranche d'âge entre 6 et 11 ans. En effet, outre les jeunes personnages, la série s'appuie sur la présence des grands-parents des deux héros et mobilise de surcroît les témoignages de personnes ayant eu entre 5 et 15 ans pendant la Deuxième Guerre mondiale⁸. S'y ajoutent différents niveaux d'intertextualité (de la Ville et Durup, 2008), avec des références à des classiques de la littérature jeunesse (*Robinson Crusoe*, *Tom Sawyer*...) dont l'audience traverse plusieurs générations. D'un point de vue technique et esthétique, la série rappelle de surcroît d'autres traditions, « *des lignes claires, mélange de l'école franco-belge et de l'école japonaise* », comme le précise l'auteur de la bible graphique, qui mettent en valeur un réalisme, à distance du genre « *cartoon* ».

La visée intergénérationnelle de la série s'appuie également sur un souci de vérité historique, porté par une histoire orale, nous l'avons dit, mais aussi une fidélité aux représentations du passé, à travers par exemple les images et les sons du matériel militaire, même si, comme le relève un des scénaristes, un « *puriste* » trouverait à y redire. Outre la culture historique des auteurs, ce souci s'incarne aussi à travers le conseil d'une historienne essentiellement sollicitée, selon eux, pour des « *détails* », voire à titre de « *caution* ». En effet, cette expertise historique n'est pas sans susciter des tensions entre le point de vue surplombant d'une historienne qui expliquerait la guerre aux enfants d'aujourd'hui, et le propre point de vue des personnages enfants dont la série cherche à rendre compte, c'est-à-dire avec une vision limitée à leur propre vécu pendant la guerre et au peu d'explications fournies par les personnages adultes qui les entourent. Il s'agit non pas de réaliser un cours d'histoire destiné aux enfants, mais de raconter une histoire vécue à « *hauteur d'enfants* ».

« À hauteur d'enfants » : en haut ou en bas ?

Au cœur de la production d'une série pour les enfants, et en lien étroit avec ce qu'il est légitime ou non de leur montrer, les acteurs se posent la question de la compréhension de la série par ces jeunes téléspectateurs. Celle-ci porte tout d'abord sur leur capacité à différencier la fiction et la réalité, ou un premier et un second degré (Maire Messenger, 2009), avec cette difficulté que même s'il s'agit, en particulier pour les GGV, d'une « fiction ancrée dans la réalité », elle présente un « caractère lacunaire » qui nécessite un travail interprétatif (Caïra, 2011 : 110).

À cette difficulté répond un « *a priori* » fort sur les compétences des enfants : « *C'est le postulat. On les prend pour des gens plutôt éveillés, en réalité. On part du principe que les enfants sont des gens éveillés* ». Il faut insister sur ces mots « *a priori* », « *postulat* », « *principe* », qui indiquent une prise de position fondamentale à partir de laquelle peut se construire une connaissance des compétences et de l'expérience des enfants. Seul un *a priori* permet de donner sens aux épreuves qui permettent d'établir la réalité des compétences enfantines et d'en faire la démonstration ; ici comme ailleurs, les compétences des enfants ne sont pas isolables du regard des adultes qui les présupposent (Garnier, 1995). Elles font l'objet de discussions entre les acteurs, notamment quand il s'agit de donner aux enfants des prises pour s'approprier la trame narrative, comme l'explique un scénariste.

« Il y a eu aussi une grande discussion avec la chaîne autour de la voix-off du début. C'est Colette, vieille, qui raconte. Et ça, nous l'avons réécrit plusieurs fois parce que nous n'étions pas sûrs que les enfants comprendraient vraiment que ce soit Colette vieille. Et la voix-off c'est un concept pas facile pour les tout-petits. D'ailleurs pour les tout-petits on met rarement que de la voix-off. Là c'était indispensable pour permettre d'expliquer certaines choses et de rentrer dans l'histoire. Et puis il y a des voix-off posées comme ça. Mais nous l'avons réécrite, toujours en se disant : 'Est-ce que les petits... ?' Les grands comprennent, et puis s'il y en a qui ne comprennent pas ce n'est pas très grave. Par exemple, au début dans la voix-off, elle ne disait pas : 'Mon frère Ernest et moi'. Ça, nous l'avons rajouté parce que nous pensions que les enfants ne comprendraient pas sinon ».

À des difficultés de compréhension qui seraient inhérentes à l'âge des enfants, répond ainsi une posture de compromis qui évite à la fois de les « *infantiliser* », « *des trucs prémâchés, pré-compréhensibles* » et ce qui serait complètement hors de leur portée, qui ne leur donnerait aucune prise pour s'attacher au récit. Le souci est donc de mêler différents niveaux de lecture, différentes « *couches de sens* », y compris des ellipses et un lexique qui ne sont pas d'emblée à portée des enfants, par exemple des « *mots de plus de trois syllabes* », comme le précise la directrice artistique du casting, mais dont ils peuvent s'emparer au fur et à mesure de leurs confrontations répétées avec l'œuvre. La répétition ne signifiant pas ici la reproduction du même, mais bien l'itération des différences. Dans cette perspective, la complexité du contenu peut être aussi mise en valeur en tant qu'inscrite dans le « grandir » même des enfants, sur lequel insiste Delphine Maury.

«Il y a un truc qui est extraordinaire aujourd'hui, c'est que tout le monde est dans une logique de dire: 'les enfants, il faut leur donner des trucs prémâchés, pré-compréhensibles', etc. Alors que l'essence même d'un enfant, pour moi, c'est quelqu'un qui ne comprend pas le monde et qui est confronté en permanence à des trucs qu'il ne comprend pas et c'est ça qui lui donne envie de grandir. Et il s'y re-confronte jusqu'à avoir compris le truc».

Les enfants présenteraient donc ici une appétence pour ce qui est « trop grand » pour eux, une propension particulière à la répétition, ou plus exactement à l'appropriation chaque fois renouvelée du même à mesure qu'ils grandissent. Leurs compétences interprétatives jouent à la fois au présent et dans un futur potentiel que les enfants peuvent anticiper dans la mesure même où la série leur offre matière à appropriations multiples. Même si les enfants ne comprennent pas tout, rien n'interdit alors de leur permettre de se confronter à une complexité des contenus dont ils prennent d'eux-mêmes ce qui est à leur portée et ce qu'ils y projettent de leurs compétences à venir, y compris si les adultes ne savent pas exactement ce qu'ils y trouvent. Au lieu de définir étroitement ce qui convient à tel ou tel âge, la solution ainsi valorisée par nos interlocuteurs est celle d'une œuvre ouverte à des lectures et des relectures multiples.

La mise à l'épreuve des «*projections*» des adultes

Quels sont enfin les moyens mis en œuvre pour s'assurer que le dessin animé est effectivement bien « adapté » aux enfants ? Comment sont mises à l'épreuve de la réalité les représentations des enfants inscrites dans les contenus ? Le contenu est élaboré avec des représentations du public et n'est éprouvé qu'*a posteriori*, avec la diffusion de la série. Au cours du projet, il n'est pas question de tests sur la valeur éducative du contenu sur la base d'une psychologie du développement, ni de *focus groups* sur le potentiel de séduction du contenu auprès des enfants, alors qu'ils peuvent être très présents dans la fabrication des séries américaines dites «*preschool*» et, à un moindre degré, en Angleterre (Stemers, 2010). Il n'est pas plus question d'une expertise spécialisée qui jalonnait et accompagnerait le processus, au niveau du producteur ou du diffuseur. Ici nulle «*psy*» chargée de juger de l'adaptation du contenu selon l'âge, dont un autre réseau de diffusion s'est attaché les services, une «*madame censure*», une «*espèce de surmoi*» comme la perçoit un de nos interlocuteurs.

À la différence du monde de l'édition jeunesse, celui de la télévision apparaît coupé du monde des enfants : un «*vrai problème de contact*». Il laisserait ainsi le champ libre aux «*fantasmes*» des adultes, ou du moins à des prises de positions qui se résument très vite à un «*travail assez subjectif*» souligné par l'ensemble de nos interlocuteurs : «*on est vite cantonné à des j'aime, j'aime pas*». En revanche, que ce soit via les réseaux sociaux, du côté des parents, ou directement auprès des enfants, grâce à des «*masters classes*» réalisés dans des festivals ou des écoles élémentaires, les «*retours*» ne manquent pas, notamment du côté du diffuseur.

«Donc là, par exemple, on a présenté cette série à plusieurs reprises dans des raouts, et donc, il y a eu plein plein de fois où il y

avait des enfants, des classes qui étaient là. Donc moi j'ai regardé, pas le dessin animé, j'ai regardé la salle. [...] Et je dois dire que moi j'avais besoin de voir si mes intuitions, enfin disons mon métier, comme je l'avais exercé tout au long de l'écriture en disant 'Non, ça ne me va pas, ça arrive trop tôt' ; 'il faut reformuler cette phrase', 'là il faut faire un gag plutôt là-dessus', 'est-ce que ça marche?' Là on attend exactement cette espèce d'écart qu'il y a entre la projection qu'on peut faire de ce qu'ils attendent les enfants, et ce qui se passe réellement».

À l'absence de «tests» ou de «psy» pour évaluer l'adaptation du dessin animé aux enfants en cours de réalisation, s'ajoute aussi l'absence de formation spécifique dans ce domaine : *«il devrait y avoir au moins trois formations généralistes, à savoir: des formations de psychopédagogie, des formations d'histoire de l'art, et des formations littéraires. Bon, ben en général, tu peux cocher aucune case»*. C'est donc, pour l'essentiel, via les retours des enfants et des adultes que les acteurs peuvent évaluer le bien-fondé de leurs choix, mais toujours une fois la série réalisée.

Pourtant, sous d'autres formes, les enfants en chair et en os sont parfois présents auprès des adultes pendant la conception de la série. C'est par exemple le cas à l'occasion de rencontres entre quelques protagonistes du projet avec leurs propres enfants : *«les gamins ont regardé des animatiques avec des yeux gros comme ça et ça fonctionnait»*. *«On a des enfants, ça aide»* remarque de son côté un animateur. L'expérience familiale ouvre une *«banque du vécu»*, mais loin d'un *«cliché»*, nous précise-t-il, les animateurs, dans ce cas, n'en sont pas meilleurs pour autant. Comme dans le cas des producteurs d'Hollywood étudiés par Zafirau (2009), vie professionnelle et vie familiale peuvent ainsi être mises en rapport, créant un espace qu'il qualifie de liminal, ou zone grise, pour développer leur capacité à se mettre à la place de leur audience, tout particulièrement quand il s'agit d'enfants ou de jeunes.

En outre, animer, mettre en mouvement, faire vivre les personnages enfants dessinés dans la bible graphique constitue ici un défi : *«c'est très difficile pour un adulte de s'asseoir comme un enfant»*, indique par exemple le directeur du studio d'animation. Outre les compétences techniques, c'est une *«sensibilité»* à la fois émotionnelle et artistique qui est mise en jeu dans la capacité à animer la gestuelle et les mimiques des personnages enfants, pour en souligner *«l'émotion»*, avec un *posing* à la fois *«confortable et naturel»*. C'est dire que la mise en vie des personnages, l'animation proprement dite, est essentielle, s'agissant de se placer du point de vue des enfants de manière *«encorporée»*⁹. Si, selon Jérôme Denis (2008), la forme incorporée d'une représentation du public passe par la capacité des concepteurs à se mettre *«à sa place»*, elle demande ici la médiation corporelle des personnages animés, et non pas uniquement de se projeter dans la tête des enfants, futurs spectateurs de la série.

Conclusion

Dans la série étudiée, l'adressage aux enfants s'opère ainsi par une pluralité de moyens pour les cibler, ou plus exactement pour les comprendre dans l'œuvre en leur donnant une diversité de prises indispensables pour

leur permettre d'entrer dans l'histoire. Cet adressage met directement à l'épreuve les représentations des contraintes morales visant à protéger l'enfance des destinataires enfants, ainsi que la capacité des adultes à se placer véritablement de leur point de vue, y compris corporellement. En même temps, on l'a souligné, il s'agit de s'adresser à la fois aux enfants et à « la famille » ; pour nos interlocuteurs, cette série peut ainsi s'adresser aussi bien à leurs propres parents, voire leur grand-mère, qu'aux enfants de leur entourage : « *tout le monde y a trouvé son compte et oublie que c'est un dessin animé*¹⁰ ». Sans doute les circuits de diffusion discriminent-ils les publics possibles, notamment au travers de leurs stratégies de programmation (Chambat-Houillon et Jost, 2003), mais ici le diffuseur intervient aussi très directement dans la conception même de la série pour qu'elle puisse rassembler un large public, tout en s'assurant qu'elle s'adresse bien aux enfants.

Cela demande une ouverture intergénérationnelle du contenu et différentes « *couches de sens* » pour que chacun puisse y prendre ce qu'il peut et/ou lui plaît d'y trouver. Quand l'animation acquiert une légitimité culturelle, en dépassant le monde de l'enfance, « [L]a jeunesse n'est plus un âge mais une attitude » (Martell, 2012 : 81). Aussi, l'analyse d'une série qui s'efforce de s'affranchir des limites péjoratives du « pour enfants » interroge très directement ce qui fait l'animation « pour adultes », entre flou et rigueur des frontières d'âge.

Avec la diversité des trajectoires et des formations des acteurs du « *petit monde* » de l'animation, il faudrait interroger systématiquement les modes de coordination qui sont mis en jeu dans la réalisation de ces œuvres collectives, en lien avec la pluralité des « modes d'existence » du projet¹¹. On saisit ici tout l'intérêt qu'il y aurait à observer et analyser des « discussions » en train de se faire, quand il s'agit de faire des choix, d'anticiper des critiques, de prendre en compte la logique économique propre à l'animation des personnages, etc. Pourtant, plus que des différences d'appréciation entre les acteurs, ce qui marque le cas des GGV est la figure d'un travail éminemment collectif. Si, pour reprendre à nouveau Jérôme Denis, l'adressage met en jeu une « subjectivité partagée » entre les concepteurs et le public, il faut souligner qu'ici, cette subjectivité est en tout premier lieu partagée entre les professionnels impliqués dans la réalisation de cette série, à travers leur large « attachement » (Hennion, 2004) à un projet à la fois porté et porteur.

Notes

1. Cette étude participe de la recherche CoCirPE (conception et circulation des produits pour enfants), dirigée par Gilles Brougère ; elle est soutenue par le Labex ICCA (Industries culturelles et créations artistiques) de Sorbonne Paris Cité. Outre toutes les personnes qui nous ont donné accès à leur travail sur cette série, je remercie particulièrement Sébastien François qui est étroitement associé à l'ensemble du travail d'enquête pour sa relecture de ce chapitre.
2. D'une autre manière, la réception de l'animation japonaise en France au cours des années 1990 témoigne de malentendus culturels sur l'âge des destinataires ; voir par exemple le cas du long-métrage *Le tombeau des Lucioles* (Allamand et Morand, 2016).
3. Voir sur les processus de collaboration, l'analyse de Heather (2015) et, au-delà de l'animation, Becker (2010).
4. Voici un extrait du synopsis présent sur la pochette du DVD distribué par France TV Distribution : « Nous sommes en septembre 1939, Ernest et Colette, deux petits parisiens [sic] de 11 et 6 ans, passent un week-end en Normandie chez leurs grands-parents. La France entre en guerre et les parents décident de les laisser loin de Paris, le temps de 'voir venir'. Les enfants vont finalement rester cinq ans, ce séjour se transformant en 'grandes grandes vacances' ». Notons aussi que cette série a été romanisée par les éditions Bayard et déclinée sous forme d'un *serious game* en ligne par France TV Éducation.
5. Plus de la moitié de la production française en animation pour les enfants est constituée de transpositions venant essentiellement de la littérature jeunesse : cette part de l'adaptation par rapport à celle de la création est au cœur de tensions au sein du « petit monde » de l'animation, même si l'adaptation peut représenter par ailleurs un véritable travail de re-création.
6. Les citations en italiques sont issues des entretiens : nous avons choisi d'indiquer la sphère professionnelle de leurs auteurs, sans les nommer. Cette question des noms propres mériterait à elle seule une étude spécifique, tant elle importe aux acteurs eux-mêmes car c'est à des degrés divers la reconnaissance de leur participation singulière qui se joue au sein d'une création collective.
7. Cohen (2004) analyse le contenu des « codes » institués aux USA, dont le premier *Don'ts and Be Carefuls* de 1927, ainsi que la liste des 20 règles diffusées dans un studio d'animation dans les années 1980, telle que mettre un casque sur la tête des enfants qui font du vélo.
8. Chaque épisode de la série est suivi d'une animation d'une minute réalisée par des étudiants de l'école d'animation La Poudrière mettant en scène les souvenirs de ces personnes. Ces témoignages, réalisés selon une démarche de type ethnographique par Delphine Maury, ont nourri l'écriture de la série.
9. Ces savoirs « incorporés » ne sont pas seulement ceux incorporés (ou faits corps) : ils procèdent d'un champ visuel inscrit dans la présence corporelle des personnes en situation (Haraway, 2007).
10. Notre recherche focalisée sur l'adressage à un public au cours de la conception des GGV ne permet pas d'éclairer la constitution de l'audience effective de cette série.
11. Les formes de coordination de l'action entre une multiplicité d'acteurs et dans des arènes différentes seraient à analyser en rapport avec les objets dans lesquels s'incarnent successivement le projet (bibles, scénario, *storyboards*, animatiques...) ainsi que les « chaînes de validation », à travers lesquelles l'œuvre « va vers l'existence, cette existence qui à la fin éclatera de présence actuelle, intense et accomplie » (Souriau, 2009 : 4). Car l'une des principales caractéristiques de la production dans le monde de l'animation est la durée longue de la réalisation des projets comme leur fort taux de mortalité (Noesser, 2013).

Références bibliographiques

- Allamand, C. et Morand, E., 2016, « Distribution et promotion des films du studio Ghibli en France : stratégie marketing et logique sérielle, éléments d'analyse », in : Pruvost-Delaspre, M. (dir.), *L'Animation japonaise en France. Réception, diffusion, réappropriation*, Paris, L'Harmattan, p. 115-140.
- Aubel, F., 2015, <https://twitter.com/francoisaubel?lang=fr>, posté le 29 juin 2015.
- Aubenne, P., 1963, *La Prudence chez Aristote*, Paris, PUF.
- Bahaud, M., Destal, C. et Pecolo, A., 2011, « L'approche générationnelle de la communication : placer les publics au cœur du processus », *Communication et organisation* 40, en ligne : <http://communicationorganisation.revues.org/3508>.
- Baton-Hervé, E., 2000, *Les Enfants téléspectateurs. Programmes, discours, représentations*, Paris, L'Harmattan.
- Becker, H., 2010, *Les Mondes de l'art*, Paris, Champs Flammarion (première édition, 1982).
- Bourdieu, P., 1980, « La 'jeunesse' n'est qu'un mot », in : *Question de sociologie*, Paris, Minit, p. 143-172.
- Buckingham, D., 2011, *The Material Child*, London, Polity Press.
- Buckingham, D., 2014, "On the Impossibility of Children's Television. The Case of Timmy Mallett", in : Buckingham, D., Bragg, S. et Kehily, M. J. (eds.), *Youth Cultures in the Age of Global media*, London, Palgrave and Macmillan.
- Caïra, O., 2011, *Définir la fiction*, Paris, Presses de l'EHESS.
- Chambat-Houillon, M. F. et Jost, F., 2003, « Parents-enfants : regards croisés sur les dessins animés », *Informations sociales* 111, p. 62-71
- Cochoy, F. (dir.), 2004, *La Captation des publics. C'est pour mieux te séduire mon client*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Cohen, K. F., 2004, *Forbidden Animation. Censored Cartoons and Blacklisted Animators in America*, Jefferson, Mc Farland.
- Condry, I., 2013, *The soul of anim. Collaborative creativity and Japan's media success story*, Durham & London, Duke UP.
- CNC, 2016, *Le Marché de l'animation en 2015*, Paris, Centre national du cinéma et de l'image animée.
- CSA 2010, *Protection de l'enfance et de l'adolescence*. Paris, Conseil supérieur de l'audiovisuel.
- CSA, 2016, *Les Chiffres clés de la signalétique jeunesse sur les chaînes nationales gratuites. Rapport 2015*. Paris, CSA.
- De la Ville, V. I. et Durup, L., 2008, « Managing the Stakes of Inter-Textuality in Digital Cultures », in : Willett, R., Robinson M. et Marsh, J. (eds.), *Play Creativity and Digital Cultures*, London Routledge, p. 36-53.
- Denis, J., 2008, « Projeter le marché dans l'activité. Les saisies du public dans un service de production télévisuelle », *Revue Française de Socio-Économie* 2008 / 2, p. 161-180.
- Denis, S., 2011, *Le Cinéma d'animation*, Paris, A. Colin (2^e édition).
- Garnier, P., 1995, *Ce dont les enfants sont capables*, Paris, Métailié.

- Garnier, P., 2006, « L'âge : opérations de qualification et principe d'ordre », *Cahiers du CERFEE* 21, p. 41-53.
- Garnier, P. 2012, « La culture matérielle enfantine. Catégorisation et performativité des objets », *Strenae* 4, en ligne <http://strenae.revues.org/761>
- Giroux, H. A. et Pollock, G., 2010, *The mouse that roared. Disney and the end of innocence*, Lanham , Rowman & Littlefield Publishers.
- Haraway, D., 2007, « Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle », in : Haraway, D., *Manifestes cyborg et autres essais*, Paris, Exils Éditeurs, p. 107-142.
- Heather, L. H., 2015, « Art, Animation and the Collaborative Process », *Animation Studies Online Journal* 8, <https://journal.animationstudies.org/heather-holian-art-animation-and-the-collaborative-process/>
- Hendershot, H. (dir.), 2004, *Nickelodeon Nation. The History, Politics, and Economics of America's Only TV Channel for Kids*, New York, New York University Press.
- Hennion, A., 2004, « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés* 2004/3, p. 9-24.
- Jullien, F., 1995, *Le Détour et l'accès. Stratégie du sens en Chine, en Grèce*, Paris, Grasset.
- Jullier, L., 2008, *Interdit aux moins de 18 ans. Morale, sexe, violence au cinéma*, Paris, A. Colin.
- Maire Messenger, D., 2009, « Reality and fantasy in media: can children tell the difference and how do we know? », in : Drotner, K. et Livingstone, S. (eds.), *The international Handbook of Children, Media and Culture*, London, Sage, p. 121-136.
- Martell, F., 2012, *Mainstream. Enquête sur la guerre globale de la culture et des médias*, Paris, Champs-Flammarion.
- Mérijéau, L. 2015, « Pourquoi les films d'animation sont toujours considérés comme des films pour enfants » ; en ligne <http://www.lesinrocks.com/2015/06/30/actualite/pourquoi-les-films-danimation-sont-toujours-consideres-comme-des-films-pour-enfants-11757431/>
- Neveu, E., 1990, « Télévision pour enfants : état des lieux », *Communication* 51, p. 11-130.
- Neveu, Erik. 1999, « Pour en finir avec l'« enfantisme ». Retours sur enquêtes », *Réseaux* 17 (92), p. 175-201.
- Noesser, C., 2013, *L'irrésistible ascension du cinéma d'animation. Socio-genèse d'un cinéma-bis en France (1950-2010)*, Thèse de doctorat, Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Ocelot, M., 2003, *Tout sur Kirikou*, Paris, Seuil.
- Poels, G., 2013, « De Televisius à Gulli : l'invention des enfants de la télé (1949-2005) », *Le temps des médias* 21, p. 104-120.
- Souriaux, E., 2009, *Les Différents Modes d'existence*, Paris, PUF.
- Stemers, J., 2010, *Creating preschool television. A story of commerce, creativity and curriculum*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Zafirau, S., 2009, « Audience Knowledge and the Everyday Lives of Cultural Producers in Hollywood. », in : Mayer, V., Banks, M. et Caldwell, J. (eds.), *Production Studies: Cultural Studies of Media Industries*, New York, Routledge, p. 190-202.

CHAPITRE II

USAGES ET PRATIQUES DES MÉDIAS PENDANT LA PETITE ENFANCE

Pratiques, usages médiatiques et rapport aux savoirs au musée : enquête lors de l'exposition « Bébés animaux au Muséum d'histoire naturelle de Toulouse

Media practices, media usages, and relations to knowledge at the museum: a survey of the « Animal Babies » exhibition at the Natural History Museum in Toulouse

JULIE RENARD, JEAN-MARIE BODT et MARLÈNE STRICOT

Résumé

D'octobre 2014 à juin 2015, le Muséum d'histoire naturelle de Toulouse a proposé une exposition destinée à la petite enfance autour du thème des « Bébés animaux ». Les nombreux dispositifs ludiques et expérimentaux avaient pour objectif de favoriser l'apprentissage dans un contexte de visite familiale, bien loin de la transmission des savoirs formels de l'institution scolaire. À ce titre, nous avons considéré l'exposition comme un média, où l'interprétation se négocie dans de multiples interactions entre dispositifs médiatiques, accompagnants et enfants. Comment, dans ce contexte particulier, les enfants s'approprient-ils les savoirs ? Et quels types de savoirs pouvons-nous identifier ? Grâce aux résultats d'une enquête réalisée au sein de l'exposition par une équipe de huit chercheurs en sciences de l'information et de la communication, nous proposons d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

MOTS-CLÉS:

Enfant, Média, Musée, Pratiques, Usages, Interactions, Savoirs

Abstract

From October 2014 to June 2015, the Natural History Museum in Toulouse hosted an exhibition dedicated to small children about "Animal babies". The purpose of the many entertaining and interactive exhibition devices was to encourage learning in the context of a family visit, therefore offering a different perspective from a formal scholar knowledge. As such, we considered the exhibition as a media, where interpretation is negotiated by the multiple interactions between the devices, the children and the accompanying people. In this specific context, how do children make the knowledge their own? And what types of knowledge can we identify? In this article we propose to answer these issues through the results gathered for the survey by a team of eight researchers in Information and Communication Sciences.

KEYWORDS:

Children, Media, Museum, Practices, Uses, Interactions, Knowledges

Introduction

Depuis plus de trente ans, les études de public au musée se sont largement développées. Cependant, peu d'entre elles se sont focalisées sur la petite enfance alors que de nombreuses institutions culturelles développent leurs offres à destination de ce public. C'est le cas du Muséum de Toulouse qui a proposé d'octobre 2014 à juin 2015 l'exposition temporaire «Bébés animaux» destinée à un public âgé de trois à huit ans, et visitée par près de 125 000 visiteurs.

Cette exposition, coproduite avec le Muséum d'histoire naturelle de Belgique, proposait aux enfants de découvrir «125 animaux naturalisés dans des postures dynamiques et émouvantes», de la naissance à leur autonomie, par des jeux, des activités multimédia ainsi que par des expériences psychomotrices et émotionnelles. La visite de cette exposition, destinée à un très jeune public essentiellement non lecteur, ne pouvait s'opérer qu'en présence d'accompagnant.es positionné.es comme médiateur.rices potentiel.les.

Dès lors, cette configuration de visite muséale a entraîné un double processus de vulgarisation, dont le Muséum et les accompagnants sont les acteurs. Cependant, si cette situation sociale est fortement empreinte de visées éducatives et pédagogiques, elle ne peut pas être considérée comme le socle de transmission de savoirs formels. Contrairement aux institutions scolaires, les musées dispensent des savoirs et de la culture relevant de l'éducation non formelle (Jacobi et Coppey, 1996). En effet, en opposition aux contraintes du cadre scolaire, les savoirs diffusés par les institutions muséales peuvent être transmis de manière ludique. En outre, ils ne sont pas fixés a priori dans un programme, l'apprentissage est libre et spontané et le processus pédagogique n'est pas soumis à évaluation (Jacobi, 2001).

Afin d'appréhender cette situation de transmission et d'apprentissage de savoirs informels, il nous a semblé pertinent de nous appuyer sur la définition du musée proposée par Jean Davallon (1992). Pour ce dernier, le musée – et plus particulièrement l'exposition – peut être considéré comme un média en tant qu'il est à la fois un lieu de conservation et d'institutionnalisation des savoirs et «un outil de communication qui optimise la prise d'information et l'interprétation des objets par le visiteur (sic)» (Davallon, 1992: 114). Dans le cadre de cette définition, il faut toutefois appréhender le concept de «média» dans un sens plus large que son acception commune. Il s'agit d'un «espace social défini par les relations sociales qui s'y nouent ; les jeux entre acteurs qui s'y déroulent ; les discours sociaux (émission, négociations, commentaires, discussions, etc.) qui s'y produisent et y circulent ; les façons de percevoir et de penser qui s'y négocient ; les organisations qui sont mobilisées, qui s'y créent et y fonctionnent» (*Ibid.*: 103).

Dans cette perspective communicationnelle, le musée peut donc être considéré comme un espace socio-symbolique, à l'intérieur duquel se négocie l'interprétation du visiteur, qui – à l'instar de l'interprétation du «lecteur modèle» d'Umberto Eco (1979) – «ne se réduit [...] ni à une simple conformation à une signification imposée par l'auteur [...], ni, comme on le croit parfois, à une interprétation infinie ou totalement libre» (Davallon, 1999: 19).

Nous considérons donc le musée comme un espace social de communication, où s'articulent et se négocient des interprétations symboliques et se construisent des rapports au monde (animal comme humain). Suivant ce changement de paradigme, l'expérience muséale n'est plus centrée sur les objets et les savoirs de l'institution, mais sur les sujets visiteurs – enfants et adultes –, leurs points de vue, leurs savoirs et les interactions qui en découlent. L'acceptation du musée comme un média «hybride» – composé à la fois d'une dimension éducative et ludique – permet alors de mettre l'accent sur les multiples médiations possibles, afin d'étudier comment les enfants construisent et s'approprient des savoirs informels.

Cette perspective théorique nous a conduits à explorer plusieurs pistes de recherche. Quelle est l'influence du contexte social de la visite ? Comment les enfants s'approprient-ils ce média spécifique ? Comment les dispositifs médiatiques et les interactions qu'ils suscitent participent-ils à la construction des savoirs ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questionnements, nous proposons de nous appuyer sur des exemples empiriques d'une recherche menée par une équipe de huit chercheurs en sciences de l'information et de la communication, d'octobre 2014 à juin 2015, au sein de l'exposition «Bébés animaux» du Muséum d'histoire naturelle de Toulouse. Dans un premier temps, nous décrirons la démarche générale de l'équipe en explicitant la méthodologie développée spécifiquement à l'aune de cet objet de recherche. Ensuite, nous mettrons en perspective des observations relatives aux différentes situations de visite, en s'appuyant sur les savoirs préalables et les contextes sociaux. Enfin, dans un troisième temps, nous apporterons des éléments de réflexion sur la manière dont les enfants construisent et s'approprient différentes formes de savoirs, au travers des multiples possibilités de médiation ouvertes au sein de l'espace muséal.

Méthodologie

Nous avons décidé de prolonger la méthodologie du « re-situ subjectif » développée par D. Schmitt (2014 : 45) :

« Les entretiens en re-situ subjectif sont séquencés en deux étapes : dans un premier temps, nous équipons un visiteur d'une mini-caméra qui enregistre le champ de sa perception visuelle durant sa visite. Ainsi nous conservons une trace vidéo du monde perçu par le visiteur. Dans un deuxième temps, à l'issue de son parcours de visite, nous présentons ce film au visiteur et nous l'invitons à raconter et à commenter son expérience à partir de ses propres images. »

Cette approche permet de solliciter le visiteur dans son vécu, en suscitant un phénomène de réminiscence, tout en conservant la précision de la visite telle qu'elle a été vécue. Si l'étude de Schmitt vise à comprendre «la façon dont ces visiteurs 'comprennent' les œuvres, comment ils réussissent (ou ne réussissent pas) à se lier à des œuvres d'une façon qui leur convient», notre approche se distingue alors de cette dernière dans la mesure où nous souhaitons appuyer notre expérimentation sur

la construction des savoirs et les liens sociaux qui se forment autour des dispositifs médiatiques.

De plus, le jeune âge des visiteurs nous a aussi amenés à repenser cette méthodologie pour ce public spécifique. Nous avons ainsi développé une méthodologie d'enquête originale combinant des observations filmées par les chercheuses et chercheurs, des observations filmées des visiteurs par lunettes caméra et des entretiens dont la mise en œuvre méthodologique s'apparente à celle du re-situ subjectif.

Le corpus, sur lequel nous nous appuyons, est composé des comptes rendus d'observations des visites et d'entretiens de huit familles. Cinq sont des visites d'enfants avec leur(s) parent(s) (enfant seul.e dans quatre cas et une fois avec sa fratrie) et trois correspondent à des visites d'enfants seul.es avec leurs grands-parents. Les enfants observés avaient entre six et onze ans (le public visé, rappelons-le, était celui d'enfants non lecteurs de trois à huit ans). Afin de pouvoir avoir la meilleure prise de vue et de son possible, nous avons sollicité les visiteurs pendant des temps de faible affluence : l'après-midi en semaine après les temps scolaires (16h30-18h00) et les matinées en week-end.

Les enfants ont systématiquement été équipés de lunettes caméra pendant toute leur visite de l'exposition, avec un accompagnant de leur choix. S'il s'agissait d'une fratrie, les deux enfants étaient équipés. Les chercheurs, qui ont opéré en binôme, se sont partagés les rôles : l'un observait la visite et prenait des notes, l'autre filmait les visites avec une caméra extérieure afin d'avoir un angle de vue plus contextuel. Les visites ont duré entre 30 minutes et 1h30.

À la fin de la visite, un entretien en re-situ subjectif a ensuite été réalisé dans l'enceinte du Muséum avec ces familles, en montrant à la fois des passages des films de la visite vue par les lunettes des enfants et des photos de l'exposition prises en amont par les chercheurs. Cette dernière méthode nous a permis de pouvoir insister sur des éléments de visite pertinents repérés par le chercheur en position d'observation et d'approfondir de manière plus fluide certains éléments de l'entretien. L'analyse a été construite en synchronisant et en comparant les différentes vidéos réalisées. Nous nous sommes en effet vite aperçus que l'étude isolée du film du parcours de l'enfant n'était que partielle. Seule la confrontation des différents films, nourrie de l'analyse des entretiens, a rendu possible l'appréhension en finesse des pratiques et appropriations des enfants face aux médias proposés dans cette exposition.

À partir d'exemples concrets issus de nos recherches, nous aborderons, dans un premier temps, les enjeux liés au contexte des visites. En effet, le moment de la visite ne prend sens qu'à partir d'une attention portée à l'arrière-plan de la visite : habitus, configurations familiales, différents savoirs préalables, etc. Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur le rôle et la place des dispositifs muséaux dans les interactions et les appropriations qui en résultent. À l'appui de trois situations, nous montrerons comment les dispositifs médiatiques entraînent des interactions et des appropriations singulières.

Savoirs, savoir-être et savoir-faire préalables à la visite

On ne peut aborder la question des pratiques et appropriations des enfants face aux médias rencontrés dans le musée sans questionner le contexte de la visite. En effet, les enfants interrogés ont des connaissances qui précèdent la visite de l'exposition, un socle de connaissances relatif au musée et aux savoir-faire et savoir-être qui y sont associés, et relatif aussi aux thèmes abordés dans l'exposition. Cet ensemble de connaissances incorporées, ainsi que la configuration familiale de la visite, contribuent à définir une situation de visite particulière.

Prenons par exemple le cas de Léa, neuf ans et demi, qui a l'habitude de fréquenter les musées avec sa mère et sa grand-mère. C'est une pratique commune depuis l'âge de trois ans. Elle va au moins quatre fois par an dans des musées, principalement des musées d'art, et deux fois par an au Muséum. Léa aime particulièrement les animaux et après avoir vu l'affiche, c'est elle qui a sollicité sa grand-mère pour visiter l'exposition.

Léa et sa grand-mère ont un rituel de visite élaboré. Soit elles préparent la visite en amont et décident ensemble du déroulé en fonction de leurs intérêts communs «*en gardant le meilleur pour la fin*» soit, une fois au musée, la grand-mère lance le sens de la visite afin de créer une dynamique puis c'est Léa qui prend les choses en main. La visite terminée, elles passent généralement à la boutique «souvenirs» afin d'y acheter des cartes postales. Une fois à la maison, elles ont un carnet de bord des activités passées ensemble dans lequel elles collent les cartes.

Dans ce cas, l'habitus de visite incorporé par les expériences familiales de visite passées influence donc les comportements et choix dans le parcours de visite. En effet, Léa, habituée des musées d'arts et des expositions «classiques», semble avoir incorporé certaines pratiques : elle s'intéresse principalement aux vitrines avec les animaux naturalisés et n'accorde pas ou peu d'importance aux autres dispositifs médiatiques. De plus, nous apprendrons lors de l'entretien que n'étant pas familière des dispositifs ludiques et médiatiques dans les musées, elle n'est pas spontanément allée vers certains d'entre eux, et que d'autres sont passés complètement inaperçus : «*ça j'avais même pas vu*».

L'exemple de Robin, six ans et demi, va aussi dans ce sens puisqu'il est coutumier des musées et de l'art en particulier. En effet, il y a une histoire familiale liée à l'art puisque son père est photographe et son grand-père artiste peintre, il a vu des expositions de son grand-père à plusieurs reprises. Robin fait plus jeune que son âge, il a une grande maîtrise du langage, une très bonne capacité d'analyse et est plutôt sérieux y compris dans son attitude au moment de l'exposition. Il est très attaché aux grands-parents «*Mamou et Papou*», dans une relation de confiance. Les grands-parents, ayant une relation de proximité avec Robin, l'emmènent souvent au Muséum.

Robin, autonome, prend souvent la direction de la visite, suivi par les grands-parents peu voire pas du tout intrusifs dans les choix de l'enfant. La démarche des grands-parents est plutôt ludique, ils procèdent à un accompagnement sensible, à la disposition de l'enfant, ils ont envie de lui faire plaisir (y compris en revenant le lendemain) et sont peu dans la transmission de savoirs formels.

La grand-mère se met souvent à la hauteur de l'enfant quand le dispositif le nécessite et répond à ses sollicitations : lit les consignes, entretient un dialogue, répond aux questionnements de l'enfant. Elle est très à l'écoute. Le grand-père, lui, est le plus souvent debout, à distance des deux autres et donc de Robin, ses interventions sont plus sporadiques mais il apparaît aussi comme ressource potentielle. Ce dernier s'échappe parfois du dispositif où est l'enfant mais revient de façon assez fréquente. Robin a une expérience plurielle et témoigne d'une capacité à s'adapter à des contextes différents (Lahire, 1998) : habitué des musées d'art et des musées d'histoire naturelle, sa visite est le résultat de savoirs multiples incorporés dans des configurations familiales singulières dont il se saisit pour appréhender cette exposition.

Quant à Antoine, sept ans, il a aussi une pratique familiale fréquente des musées de Toulouse (la famille possède la carte Musées). Dans la famille, les parents font souvent des activités séparément avec chacun des enfants, le petit frère est venu avec la maman la semaine passée.

Antoine et sa mère vont passer 45 minutes dans l'exposition et se consacrer uniquement aux vitrines. Lors de l'entretien, l'enquêtrice les questionne alors sur leur non-participation à l'ensemble des dispositifs et notamment ce qui concerne les écrans. Bien qu'étant très visibles pour la plupart, ils ne les ont pas vus. Puis, grâce à l'entretien, nous apprenons que, à la maison, il n'y a pas d'écrans, ni télévision, ni ordinateur. Ils ne s'attendaient pas à en trouver au Muséum et le petit Antoine ne semble pas s'en préoccuper pour autant.

Enfin, l'exemple de Zia, onze ans, illustre comment l'histoire personnelle participe à forger la perception du message muséal. Ses parents ont délibérément choisi de quitter la ville pour s'installer à la campagne et vivre autrement. Ils ne viennent en ville que pour prendre les «*bonnes choses*», comme les musées, suivant une attitude non-consumériste. Lors de l'entretien avec Zia, des traces de cette histoire personnelle s'expriment à de multiples reprises. Elle sera par exemple la seule à évoquer des problématiques liées au rapport entre humains et espèces animales :

«Avant, on tuait le wapiti parce qu'on en avait besoin, maintenant on le tue pour s'amuser» [...] «avant on utilisait leur viande pour manger, leurs bois pour faire des flèches et leurs peaux pour faire des cabanes, en gros tout nous servait, même les os parce qu'on mangeait la moelle» [...] «c'était utile parce qu'on en avait besoin».

La visite de l'exposition est aussi l'occasion d'un partage d'expériences qui sortent du cadre de la famille et qui n'appartiennent qu'à l'enfant. Lorsque les enfants sont déjà venus visiter l'exposition, ils en profitent pour montrer à leurs accompagnants les dispositifs qui les ont intéressés lors de leur visite précédente. Devenant à son tour acteur de la visite, voire guide et expert, Robin (six ans) décide ainsi du sens de la visite et des modules à explorer avec ses grands-parents.

Les connaissances et habitus incorporés définissent donc bien les situations de visite. Notons que la plupart des enfants enquêtés ont des habitudes muséales importantes, caractéristiques des milieux sociaux favorisés. L'influence des déterminismes sociaux sur les pratiques de visites des publics au Musée a d'ailleurs déjà été soulignée (Véron et Levasseur, 1983).

Ces couches sociales ont en effet des pratiques muséales fréquentes, comme les études sur les publics des musées le montrent (Donnat, 2011 et Jonchery, 2010) et comme nous avons pu le montrer à l'appui d'enquêtes par questionnaire dans ce même Muséum (figure 1).

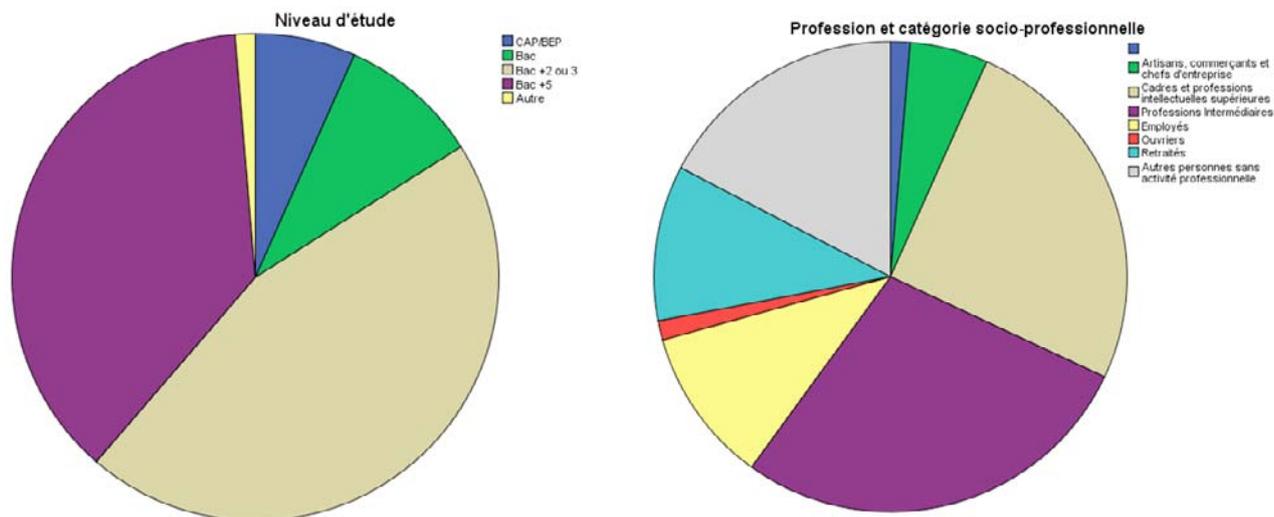


Figure 1 (a). Niveaux d'étude et (b) catégories socio-professionnelles des accompagnants sur l'exposition « Bébés animaux ».

Appropriations multiples et constructions de savoirs plurielles

Pour comprendre comment des savoirs sont construits au travers d'une visite au musée, il faut donc prendre en compte l'existence de savoirs pré-alables et l'influence de configurations familiales particulières. La construction des savoirs dans un contexte de visite doit aussi être envisagée selon des situations originales qui sont propres à chaque dispositif. En effet, chaque média présent dans le Muséum invite à penser une situation de communication particulière autour d'un contenu à transmettre : certains dispositifs plus ouverts comme les jeux favorisent les échanges alors que d'autres induisent des interactions plus limitées.

De plus, cette exposition prévue et pensée pour des enfants essentiellement non lecteurs s'affranchit d'indications sur la plupart des dispositifs, seuls des cartels de BD sur les vitrines et des textes à hauteur des enfants peuvent orienter les contenus. La plupart des enfants guident et orientent la visite. À noter aussi que la quasi absence des médiateurs ou médiatrices met au centre de la visite la relation et les interactions entre les enfants et les accompagnants (parents ou grands-parents). Ces derniers facilitent alors l'apprentissage et la transition des savoirs vers les enfants.

Les savoirs, et les façons de construire ces savoirs, diffèrent d'une famille à l'autre mais aussi d'un dispositif à l'autre. De plus, les savoirs construits sont multiples. Ils débordent souvent des stricts effets visés par les dispositifs médiatiques. Les visiteurs s'approprient et interprètent les dispositifs suivant des habitus, des souvenirs et des enjeux qui leurs sont propres. Il n'est dès lors plus question de la seule transmission de connaissances institutionnalisées, mais de savoir-faire et de savoir-être, ou comme nous le montrerons, de la construction d'un certain rapport au savoir, d'un savoir-savoir.

À l'appui de situations particulières autour de trois dispositifs, nous mettrons en évidence dans cette partie comment ces dispositifs de médiation sont le socle d'appropriations multiples, entraînant différentes formes de savoirs. Les trois dispositifs retenus pour illustrer notre propos concernent ici « les vitrines » dans lesquelles sont exposées les bébés animaux naturalisés, « le jeu de la grimace » et celui de « l'œuf ou le ventre ».

« Les vitrines »

Les vitrines sont, par leur spatialité, l'élément central de l'exposition. La figure 2 en présente quelques exemples.



Figure 2. Exemples de vitrines de l'exposition « Bébés animaux ».

Sur chaque vitrine contenant un animal naturalisé figure, à portée de l'enfant, une bande dessinée en quatre cases sur l'évolution de chaque espèce et un court texte traduit en quatre langues européennes : français, espagnol, anglais, allemand. Toutefois, malgré cette prédominance en terme de spatialité et de thématique en lien direct avec l'exposition, nous avons pu observer que certaines familles n'y ont prêté que peu ou pas d'attention, les rendant ainsi marginales dans l'expérience de visite. Ces familles ont alors privilégié les dispositifs ludiques ou les dispositifs plus proches des médias classiques (vidéos, écrans tactiles). Au contraire, comme nous l'avons vu plus haut, certaines familles davantage habituées aux musées d'art, se sont elles exclusivement et/ou exhaustivement focalisées sur les vitrines. Nous utiliserons des exemples de ces familles afin d'illustrer quels peuvent être les savoirs et les rapports au savoir véhiculés au travers des interactions suscitées par ce dispositif.

Tout d'abord, la réception et l'interprétation de l'exposition peuvent se faire par le prisme d'une réactivation mémorielle. L'encyclopédie personnelle (Eco, 1979) des enfants (et des accompagnants) est alors convoquée pour se saisir des contenus transmis par l'exposition. Elle est alors

constituée de savoirs mobilisés en famille pour la plupart, et c'est ainsi l'occasion de se saisir de références relatives à des expériences passées ou à un vécu commun. Plus rarement, ce sont les savoirs formels de l'institution scolaire qui sont mis en avant. Ainsi, Isidore, sept ans, en observant le corps naturalisé d'un caméléon dans une des vitrines, évoque avec sa mère un voyage familial récent à l'étranger et une histoire partagée avec deux caméléons. Léa, quant à elle, consolide les connaissances «théoriques» du musée en s'appuyant sur son vécu. La connaissance devient alors reconnaissance. En voyant des grèbes ou les Bernaches du Canada, elle évoque ses vacances sur l'île d'Oléron, avec les grands-parents qui l'accompagnent dans la visite :

Léa : Ça c'est le Bernache du Canada
 Grand-père : Hein Bernache ?
 Léa : Là ... (Montre du doigt) ... Et tu sais, tu te rappelles, on les a vus à l'île d'Oléron, ils étaient des centaines...
 Grand-père : Magnifiques d'ailleurs... Ils venaient du Nord et ils allaient repartir mi-avril.
 Léa : Ouiiii

Cet ancrage des connaissances du Muséum dans un vécu personnel et partagé est un phénomène fréquent dans nos enquêtes. Il permet de rendre plus palpables les connaissances sur les animaux et renforce la mémorisation des critères de reconnaissance.

Alors que les savoirs scolaires pourraient être attendus dans cette situation de communication, Léa s'appuie à une seule reprise, non pas sur des connaissances acquises dans le cadre de la classe mais là encore sur des savoirs informels circulant dans le contexte scolaire :

Léa : C'était sur les déplacements, sur la locomotion...
 Enquêtrice : À un moment donné tu vois des chenilles processionnaires...
 Léa : Oui c'est pareil qu'à l'école, oui parce qu'une fois il y avait la directrice de la maternelle car il y a juste un grillage qui nous sépare, et elle disait qu'il y avait des chenilles processionnaires et j'ai écouté ce qu'elle disait en fait...
 Enquêtrice : Tu fais le lien entre ce que tu vois et ce que tu as déjà appris ?
 Léa : Mmh...
 Enquêtrice : Ça t'aide à comprendre ?
 Léa : Oui des fois
 Grand-mère : Oui toujours ! pourquoi tu dis des fois ?
 Léa : Parce que des fois c'est des choses que je sais déjà... ben qui sont faciles à comprendre...

Dans d'autres cas, les vitrines fonctionnent comme des passerelles vers d'autres connaissances partagées. C'est, par exemple le cas d'Antoine (sept ans) qui, à la lecture du terme "merle" en anglais (*blackbird*), évoque un livre lu à l'école où il est question de "*redbird*". Sa mère le relance alors sur ses connaissances et ses souvenirs acquis grâce à ce livre à l'école et lui promet de lui faire écouter une «très jolie chanson où il y a *blackbird dedans*». Ici, ce sont des savoirs institutionnalisés, des savoirs formels, qui se croisent. Mais la mère d'Antoine met également en relation le

contenu de l'exposition avec des expériences partagées à la maison autour d'une chanson. Devant les bébés tortues, elle renvoie vers un documentaire qu'elle a regardé avec son fils. Dans le cas d'Antoine, l'acquisition des connaissances est donc renforcée par une circulation des savoirs au contenu didactique entre maison, musée, école et médias.

Enfin, les vitrines peuvent être un dispositif de médiation qui permet d'évaluer ses connaissances sur les espèces. C'est le cas de Zia qui aime beaucoup les animaux et a beaucoup de connaissances sur eux (rappelons toutefois que Zia est âgée de onze ans, elle dispose alors d'une encyclopédie personnelle plus riche que celle des autres enfants de notre corpus). Elle guide la visite et cite les noms des animaux. Alors que la mère se place dans une attitude de « maître ignorant », Zia ne veut pas montrer qu'elle ne sait pas quelque chose. Lorsque la mère dit « *Tu le savais ça ? Moi je le savais pas* », Zia répond qu'elle savait ou lorsque le savoir vient à manquer, Zia détourne sa méconnaissance : « *Je le savais ça, mais je l'ai oublié* ».

Dans ce dernier cas, l'exposition fonctionne donc comme un test des connaissances déjà acquises. C'est un rapport au savoir qui se construit. Le savoir doit être maîtrisé dans la globalité et la défaillance viendrait plutôt du musée que de la jeune fille. Par exemple, lorsque Zia touche des reproductions de peaux de grenouilles, celles-ci ne correspondent pas à sa réalité et elle le fait remarquer.

| | |
|--------|--|
| Zia : | Hé maman |
| Mère : | Oui ma chérie ? |
| Zia : | D'habitude c'est plus mouillé la grenouille hein |

En effet, les grenouilles attrapées dans des mares autour de chez elle n'ont pas du tout cet aspect-là.

La médiation proposée par les vitrines, au contenu didactique assez faible, ouvre la voie à des interactions entre enfants et accompagnants. Les situations d'interaction permettent alors d'observer comment se construisent les savoirs, ainsi qu'un certain rapport au savoir. Cette question du rapport au savoir s'illustre bien dans une autre situation, autour du dispositif « l'œuf et le ventre ».

Le jeu « l'œuf et le ventre »



Le jeu « l'œuf et le ventre » consiste à placer des cartes avec des bébés animaux, soit dans un œuf, soit dans un ventre (figure 3).

Ce jeu a particulièrement mis en difficulté certains accompagnants, en raison du manque de visibilité des critères de validation du jeu. L'absence de validation a entraîné ici des situations révélatrices de certains rapports aux savoirs. Le cas de Robin, qui est venu avec ses grands-parents, témoigne de cette appropriation liée à un dysfonctionnement du dispositif. Les grands-parents de Robin sont plutôt dans une posture

Figure 3. Le jeu « l'œuf et le ventre ».

ludique. Ils ne font pas d'interventions didactiques et ont des réponses intuitives. Par exemple, contrairement à d'autres, ils n'évoquent pas les distinctions entre mammifères et ovipares lors du jeu en question. Néanmoins, face à une carte incertaine (animal non reconnaissable), ils ne veulent pas mettre en doute leurs savoirs. Sans plus de questionnement et d'explication, ils mettent alors la carte dans l'œuf, en disant «*on le sait ça*». Et, en le finissant, ils disent «*c'est facile*».

L'appropriation «forcée» d'un dispositif montre ici comment une situation d'incertitude vient renforcer une cohésion de groupe. Le «on» utilisé dans «on le sait» renvoie vers l'entité du groupe visiteur. Et cette entité ne peut pas ne pas savoir des choses aussi élémentaires. Alors que dans d'autres cas, cette situation a entraîné des questionnements ou des critiques du dispositif, chez Robin et ses grands-parents, elle a renforcé une identité de groupe disposant d'un savoir sous-entendu.

Pour Tom (huit ans) et Sarah (six ans) qui sont venus accompagnés de leur mère et de leur grand-mère, une autre configuration de rapports au savoir s'est mise en place. Durant la visite de l'exposition, la maman est très présente, elle accompagne et cherche la plupart du temps à stimuler ses enfants. Elle lit systématiquement les cartels, elle valorise sans cesse l'activité de lecture (elle le confirme à l'entretien), notamment pour être certaine d'avoir bien fait ce qui était attendu en terme de dispositif. Toutefois, elle ne se positionne pas comme sachant mais se met dans le même rôle que les enfants et pose des questions en s'incluant dedans : «*Qui mange qui ?*», «*Qui est le bébé de qui ?*», et joue parfois l'incrédule «*Grande outarde... je ne savais pas que ça existait*».

Sarah a déjà visité l'exposition «Bébés animaux» avec le centre de loisirs de son école. Elle est donc supposée avoir déjà pratiqué ce dispositif. Pourtant, comme pour le reste de la visite, les instructions sont données par la mère qui lit d'abord le tableau de validation du dispositif, qui cherche ensuite à comprendre avec son fils le fonctionnement du jeu. Une fois le système compris, Tom joue, Sarah l'observe et participe. La mère valide alors par onomatopées positives «*Yes*», «*Ouhai*», «*Bravo!*» lorsque les enfants réussissent. Ce n'est qu'une fois que son frère et que sa mère se sont éloignés que Sarah va, toute seule, se saisir de ce dispositif. L'utilisation de ce dispositif reflète assez bien le mode de fonctionnement et la transmission des savoirs dans la famille. Les savoirs ont une place importante et lorsque la chercheuse questionne la maman sur le fait d'inciter Tom à chercher de quelle façon s'utilise le dispositif, elle répond :

J'essaie de leur apprendre à lire la consigne...

Tom : *Oui, parce que moi je déteste lire...*

Nous apprendrons alors que Tom, plutôt bon élève, a tendance à papillonner et à ne pas aller au bout des choses. Ici la transmission est double : il y a celle relative aux savoirs liés à l'institution (comment on se comporte dans un musée, comment on cherche l'information) mais aussi celle relative à des contenus pédagogiques (une constante dans cette famille).

Dans le cas d'Isidore, qui est déjà venu avec sa grand-mère et son petit frère, les échanges sont moins fréquents. Il connaît l'exposition et est alors en position d'expert. Il guide sa mère qui le questionne régulièrement – pour le recentrer et le remobiliser lorsqu'il se disperse (il a une

tendance à vouloir tout faire). C'est sa mère qui l'interpelle pour venir sur ce dispositif et alors qu'elle s'apprête à lui lire les instructions, il la coupe :

Isidore : Oui, oui il faut dire si le bébé vient du ventre de la maman ou de ce ventre-là (il montre l'œuf) et puis on le met à l'intérieur (il lui montre les cartes)
Mère : D'accord, il y a des cartes (elle ne les avait pas vues) – et ça c'est quoi?
Isidore : Un phoque
Mère : Et ça?
Isidore : Un âne

Une fois expliqué l'objectif du dispositif, les interactions entre Isidore et sa mère sont particulièrement limitées. Isidore joue en parfaite autonomie et ne cherche aucune forme de validation. Sa mère le questionne uniquement sur l'animal qui figure sur la carte et non pas sur l'objectif du jeu ni sur la véracité des propos de son fils.

Le jeu de la grimace

Le troisième exemple porte sur le jeu de la grimace. Dans celui-ci, un écran montre des animaux qui font des grimaces et les visiteurs sont invités à les imiter. Les grimaces des enfants sont alors filmées et projetées sur un grand écran (figure 4).



Figure 4. Le jeu de la grimace.

L'interaction qui nous intéresse ici commence avec Zia et sa mère dans une cabine vidéo sur l'instinct. Lorsqu'il est question de l'instinct de se laver, Zia fait une blague et dit «*Ah je l'ai pas celui-là moi*». Juste après, lors du jeu de la grimace, l'écran montre un hippopotame avec la gueule grande ouverte. La maman revient alors sur la blague de sa fille et lui dit :

Tu vois, comme toi il ne s'est pas lavé les dents.

Entre des interactions quasi exclusivement didactiques autour de la connaissance du règne animal, se glisse donc une autre forme de connaissance. Sur le ton de la rigolade, la maman en profite pour rappeler des règles d'hygiène qui doivent être incorporées par son enfant. Au travers d'une identification avec les animaux, il n'est donc plus question de savoirs formels et institutionnalisés, mais de règles de la vie quotidienne.

Le jeu de la grimace, où l'enfant doit se mettre en scène devant des personnes inconnues, est aussi un dispositif permettant d'éprouver une représentation de soi dans le jeu. Dans le cas de Léa, une des enfants les plus âgés de notre panel, ce jeu entraîne une attitude ambiguë, à la fois d'attrait et de rejet. Dans une étape de la vie où la construction identitaire est centrale (passage de l'enfance à l'adolescence), Léa ne veut pas se montrer en public.

Mais cette situation est résolue par un détournement lorsqu'elle demande à sa grand-mère de le faire.

Léa (à sa grand-mère) : Imite ces animaux
 Grand-mère : C'est quoi?
 Grand-père : Ben alors Léa, tu ne veux pas en prendre?
 Léa : Mais moi je ne sais pas le faire!

Dans d'autres situations, Léa détourne également les dispositifs pour ne pas subir une exposition de soi trop forte et indésirable. Ainsi lorsqu'elle doit enfilez des ponchos pour se camoufler dans différents environnements, elle les place juste devant elle.

Enquêtrice : Qu'est ce qui t'a gênée?
 Léa : Ben je sais pas, c'est pareil que les gilets, ça me...
 Enquêtrice : Là c'était dans un petit endroit un peu confiné... y a personne qui te voyait...
 Léa : ...
 Grand-mère : Je sais que moi je ne l'ai pas fait car j'ai cru qu'il fallait faire le son de l'animal, et donc...
 Léa : T'avais pas vu la caméra?
 Grand-mère : Non mais il fallait faire comme l'animal...
 Léa : Ben je t'ai dit ben fais-le!
 Grand-mère : Oui ben ça j'ai entendu...
 Enquêtrice : Du coup vous n'aviez pas compris le dispositif...
 Grand-mère : Non mais moi vous savez, [...] Donc quand elle me disait, « il faut faire comme l'animal », je pensais que c'était...
 Enquêtrice : Comment tu as deviné Léa?
 Léa : Parce que déjà je me suis rendu compte qu'il y avait une caméra et que du coup il fallait faire ça!
 Grand-mère : Haaaaaaa!
 Grand-père : À mon avis, il y a un problème, c'est qu'elle n'aime pas ni être prise en photo, ni... à partir du moment où il y a une photo, je pense que c'est pour ça qu'elle n'a pas voulu faire ça. C'est ça Léa?
 Léa : Et surtout quand j'ai vu que derrière il y avait un écran où ils montraient ceux qui... (Rires) Du coup j'étais là : non!
 Grand-mère : Tu avais bien compris!
 Léa : Je me suis approchée et je me suis dit, ha mais cet écran c'est pour ça en fait...

Ainsi, grâce à ces derniers exemples, on observe comment les constructions de savoirs portées par les interactions entre enfants, accompagnants et dispositifs débordent largement des savoirs institutionnalisés et formels. Au travers de l'expérience du média exposition, c'est un rapport à soi et au monde qui est en jeu, au travers de savoirs formels, tout comme au travers de savoirs de la vie quotidienne et de rapports affectifs au monde.

Conclusion

Même si notre étude a permis d'approfondir la question du rapport aux savoirs des enfants dans un contexte médiatique spécifique, nous sommes toutefois conscients des limites que comporte cette étude : la taille de l'échantillon de participants, les catégories socioprofessionnelles plutôt élevées des familles interrogées ou encore la présence des chercheurs pendant la visite familiale. Dans le cadre de cette recherche, nous avons aussi eu l'occasion de développer une méthodologie qualitative spécifique, utilisant des méthodes combinatoires afin de mieux cerner la compréhension fine des pratiques médiatiques des jeunes. Grâce à la richesse de cette dernière, et ce dans un contexte spécifique au jeune public, nous nous rendons bien compte que le dispositif seul ne permet qu'une partie de la construction des savoirs et que c'est par l'interaction et la médiation que cette construction s'opère.

Le rôle des accompagnateurs-médiateurs est alors central dans ces formes d'appropriation. Un paradoxe toutefois s'opère ici puisque la présence des médiateurs était assez rare et la quasi-absence de textes d'accompagnement des dispositifs laissait parfois les accompagnants un peu dans l'embarras. Cela a pour autant conduit à une situation de communication particulière dans laquelle l'enfant, pour qui l'exposition avait été imaginée (dispositifs à sa hauteur, cartels, pas de texte, jeux, etc.), avait toute sa place et pouvait transmettre les éléments de son encyclopédie personnelle.

Si certains s'en tiennent à des savoirs formels originaires d'institutions reconnues, comme l'école, d'autres se réfèrent à des connaissances plus personnelles, liées à des expériences vécues, ou encore à des règles de vie, des savoir-faire ou des savoir-être.

Enfin, ce travail a permis d'étudier comment, dans le cadre d'une expérience médiatique à la fois ludique et pédagogique, les interactions avec les accompagnateurs peuvent entraîner des constructions de savoirs à de multiples niveaux. Que ce soit dans le cadre d'un rapport au monde humain ou animal, l'exposition comme média stimule et participe à une construction de soi en rapport avec ce monde.

Références bibliographiques

- Davallon, J. (1992), « Le musée est-il vraiment un média ? », *Publics et Musées* 2, p. 99-123.
- Davallon, J. (1999), *L'Exposition à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan.
- Donnat, O. (2011), *Pratiques culturelles, 1973-2008. Questions de mesure et d'interprétation des résultats*, ministère de la Culture et de la Communication, DEPS.
- Eco, U. (1979), *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985.
- Jacobi, D. et Coppey, O. (1996), « Introduction – Musée et éducation : au-delà du consensus, la recherche du partenariat », *Publics et Musées* 7, p. 10-22.
- Jacobi, D. (2001), « Savoirs non formels ou apprentissages implicites ? », *Recherches en communication* 15 (15), p. 169-184.
- Jonchery, A. (2005), *Quand la famille vient au musée : des pratiques de visites aux logiques culturelles*, Thèse en sciences de l'information et de la communication et en muséologie, Paris, Muséum national d'histoire naturelle.
- Jonchery, A. (2010), « Enfants et musées : influence du contexte familial dans la construction des rapports au musée pendant l'enfance », in : Octobre S. (dir.), *Enfance & Culture Transmission, appropriation et représentation*, coll. « Questions de culture », Paris, La Documentation Française, p. 59-81.
- Lahire, B. (1998), *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, coll. « Essais et recherches », Paris, Nathan.
- Martin, T. (2011), *L'expérience de visite des enfants en musée de sciences dans le cadre des loisirs : les logiques d'interprétation et enjeux d'un dispositif communicationnel*, Thèse en sciences de l'information et de la communication, Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3.
- Martin, T. (2012), « Les logiques d'interprétation des enfants selon leur expérience de visite dans les musées de sciences et dans le cadre des loisirs », *Communication* 30 (2), p. 2-12.
- Schmitt, D. (2014), « Vers une remédiation muséale à partir de l'expérience située des visiteurs », *Les Enjeux de l'Information et de la Communication* 15 (2a), p. 43-55.
- Véron, E. et Levasseur, M. (1983), *Ethnographie de l'exposition : l'espace, le corps et le sens*, Bibliothèque publique d'information, Centre national d'art et de culture Georges Pompidou, Paris, éditions du Centre Pompidou.

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 Coulangeon, 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) » (Coulangeon, 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 étiqué 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.

“Mum, Dad, look what I can do with digital technologies at home!” Young children, parents and digital technologies in the home context across Europe

« Maman, Papa, regarde ce que je sais faire avec les technologies numériques à la maison ! » Jeunes enfants, parents et technologies numériques dans les foyers européens

STÉPHANE CHAUDRON, ROSANNA DI GIOIA et

Résumé

Dès la petite enfance, la pratique des jeux vidéo et le visionnage de vidéos, avec une grande variété de dispositifs interconnectés, apparaissent parmi les pratiques préférées des enfants. Les parents considèrent les technologies numériques comme positives et inévitables, bien que pas forcément nécessaires, tout en pensant que la gestion de leurs usages est un défi. Ils perçoivent les technologies numériques comme quelque chose qui doit être régulé et contrôlé attentivement. Ils apprécieraient des conseils pour améliorer la sécurité et les compétences en ligne de leurs enfants. L'étude évoquée ici a été développée à partir de données recueillies auprès de 206 entretiens effectués avec des familles (parents et enfants), de septembre 2014 à avril 2016 dans 19 pays. Cet article présente les principaux résultats sur les premiers usages et représentations des technologies numériques par les enfants et leurs compétences numériques. Il abordera également les représentations, attitudes et stratégies des parents dans le contexte familial. Pour conclure, seront évoqués les avantages, risques et conséquences potentiels associés aux interactions (en ligne) intégrant les technologies numériques.

MOTS-CLÉS:

Technologies numériques, Enfants, Compétences numériques, Sécurité en ligne, Stratégies parentales de médiation.

Abstract

Since a very early age, gaming and video watching on a variety of Internet-connected devices are among children's favourite activities. Parents see digital technologies as positive and unavoidable, if not necessary, but at the same time, find managing their use challenging. They perceive digital technologies as something that needs to be carefully regulated and controlled. They would appreciate advice on fostering children's online skills and safety. The present analysis builds on data coming from 206 family interviews with both children and parents, carried out from September 2014 until April 2016 in 19 countries. This paper will expose the key findings regarding first children's usage, perceptions of the digital technologies and their digital skills. It looks then on their parents' perceptions, attitudes, and strategies in the home context. It will finally reflect on the potential benefits, risks and consequences associated with their (online) interactions with digital technologies.

KEYWORDS:

Digital technologies, Children, Digital skills, Digital safety, Parental mediation strategies

Introduction

It only takes witnessing a few interactions within modern western families to realise how much the experience of childhood has changed. The change comes from different winds blowing on today's families but certainly, the use of digital technologies peaks out and its impacts on childhood, education, learning and safety has been at question over the last years.

Until 2014 very little was known about the substantial increase in usage of Internet and digital technologies by very young children in Europe. Research focusing on the benefits and challenges associated with children's use of the Internet mainly targeted those of 9-16 years old. The EU Kids Online Searchable European Evidence Database, a database gathering more than fifteen hundred studies of European research on children and young people's online activities, risks and safety, showed in 2014 that only a small percentage of them focuses on children under the age of 9 (fig. 1). Moreover, most of those studies are quantitative rather than qualitative and focus more on the risks associated with the use of the fixed Internet (few take into account mobile devices) and little on profit and opportunities for children. In addition, as Ólafsson, Livingstone and Haddon (2014) pointed out in their review of the European evidence database on children's use of online technologies in Europe, little attention is paid to the role of parenting (Dias et al., 2016) in the use of new technologies by children. Finally, those studies are rarely cross-national.

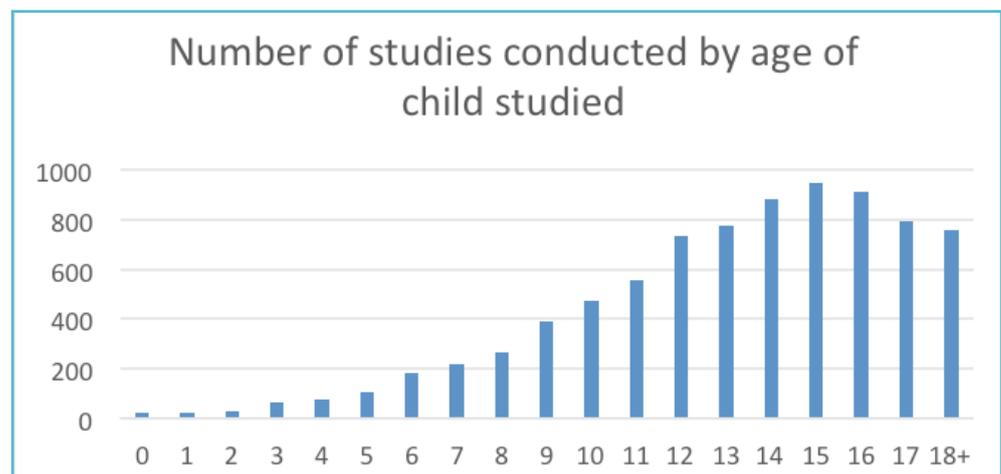


Figure 1. Number of studies conducted by age of child studied, EU Kids Online's Searchable European Evidence Database (www.eukidsonline.net).

EU Kids Online's recent review of the available literature on children aged between zero and eight and their use of new technologies drew out some tentative findings (Holloway, Green, and Livingstone, 2013; Plowman and McPake, 2013; Plowman, Stevenson, Stephen, and McPake, 2012; Marsh, Hannon, Lewis, and Ritchie, 2015).

Children engage in diverse activities online using a range of Internet-connected devices:

- Online activities can stimulate imagination, creativity and play.
- Up to a certain point, these help with learning, reading and navigating information.
- Many children use devices / contents not designed for their age group.
- Children’s digital footprints often begin at birth, with unknown consequences.
- Younger children are more often upset about or vulnerable to risks of harm online.
- Children can be very trusting, e.g. if invited to meet someone after playing a game.

Yet many questions remained unanswered about the physical, mental, emotional and social consequences (opportunities or risks) of Internet/digital engagement for young children and their families.

This analysis builds on data from the research project “Young Children (0-8) and Digital Technology”, funded and coordinated by the Joint Research Centre of the European Commission (Chaudron et al., 2015). It includes findings from 206 family interviews in 19 countries¹. In this work, researchers choose to have a closer look at the role(s) played by digital technologies in families with young children. They focus on the following research questions:

- How do children under the age of 8 engage with digital technologies?
- How do the different family members perceive them?
- How do parents manage their younger children’s use of technologies? What role do they play?

The present paper exposes the key findings of the analysis regarding young children’s usage of digital technologies, their perceptions and the digital skills they may acquire in the home context. It will provide insights about the perceptions and attitudes of their parents regarding digital technologies and their use by young children. It will underline the potential benefits, challenges and consequences associated with their (online) interactions with digital technologies. It will contrast the findings within homes with other factors that may influence children’s usage, perceptions and skills outside the household context. It will finally conclude on the need expressed by the majority of interviewed parents to be guided in managing children’s engagement with digital technologies and to be enlightened for positive and educational use of digital technologies.

Methodology

Given the scarcity of research on young children’s media use and the challenge of involving young children in research, the study took a qualitative approach following other researchers who opted for such method in the attempt to understand better young children’s digital media practices (Plowman, McPake, and Stephen, 2010; Stephen, Stephenson, and Adey, 2013). Looking in depth at a limited number of cases allowed as many aspects of the use of technologies by children as possible to be captured, leaving the door open to any element. In particular, it looked

at young children's (online) technological engagement as well as the potential benefits and risks associated to their (online) interactions with digital technologies. It included findings from 206 family interviews in 19 countries conducted between September 2014 and March 2016.

The core of the sample is formed from families with children under 8 with at least one parent and at least one child of age 6-7 who used digital technologies regularly and who have younger siblings. The sample in each country also counted at least one only-child family, one single-parent family, one family with siblings older than 7. The goal was to get purposely a diverse mix within the sample in each country, with diversity in terms of children's ages and gender, family composition, and income. Contact to families was made through schools or social services.

The data set comes from semi-conducted interviews and observations in 10 families respectively in Bulgaria, Croatia, Cyprus, Czech Republic, Denmark, Finland, Germany, Italy, Latvia, Malta, The Netherlands, Norway, Portugal, Slovenia, and United Kingdom, 11 in Spain and Romania, 20 in Belgium and 24 in Russia amounting to 206 families across 19 countries in total. It resulted in a total sample of 376 parents and 206 children from the target group aged 6-7; 27 interviewed children under the age of 6 and 21 interviewed children aged 8. The entire sample counted 254 interviewed children (n=254). In addition, further context was provided by indirectly or directly observing in the interviewed families 96 children outside the target group aged 8 or under and 89 older than 8.

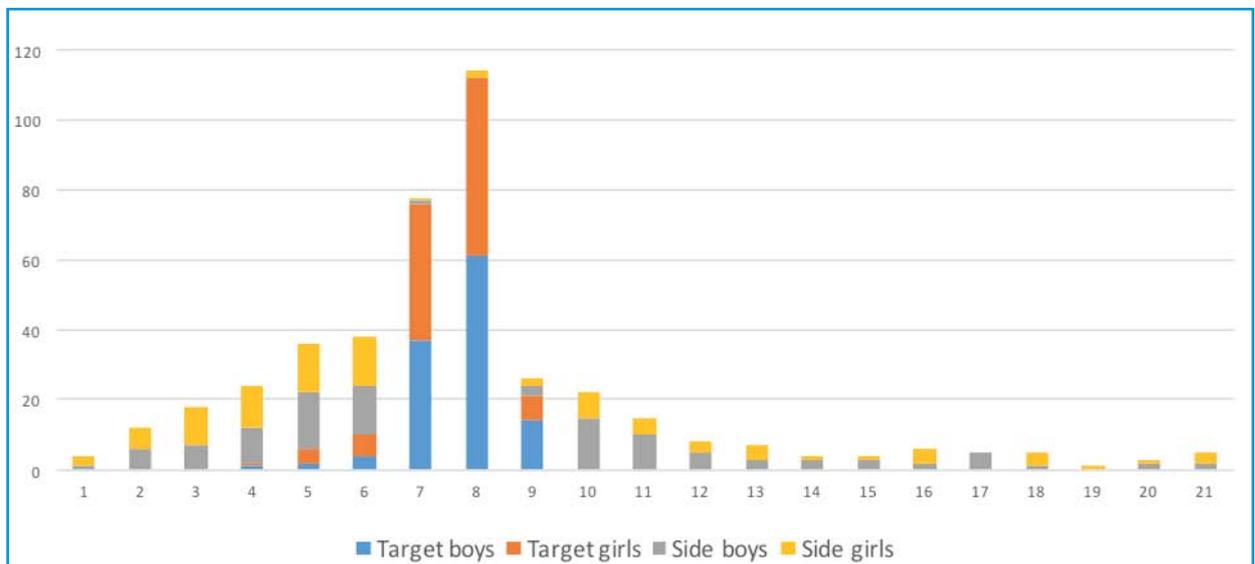


Figure 2. Sample composition following age of the interviewed child (target child) or present during the interview (side child).

The interviews were conducted in the home of participants, with the exception of a few interviews that were conducted, at the request of the families, in community service facilities.

All interviews followed an observation protocol where each research team had some freedom to make adaptations according to specific interview contexts and needs (e.g. country, culture, family context, etc.), given

the exploratory nature of the study. After a short and interactive family introduction in which the entire family participated, parents and children were taken care of separately by one of the researchers. The parents had a short interview, while innovative and age-appropriate interview tools such as card games and toys were used to grasp the children's point of view (Irwin and Johnson, 2005). Researchers and family members came together in a moment dedicated to final reflections. An entire session lasted between one-and-a-half to two-and-a-half hours.

Each interview was (partially) transcribed verbatim and analysed according to the principles of thematic analysis (Braun and Clarke, 2006). Although analysis was conducted separately in each country, the coding of data was based on a protocol of analysis jointly constructed by the consortium partners. Moreover, participating researchers from various countries compared and discussed the coding and results in both face-to-face and computer-mediated meetings. All results provided in this manuscript have been set against the individual findings in each of the countries.

Key Findings

Digital Homes – Balanced Lives

One important factor influencing whether and how children use new technologies is their access to digital devices at home. Interviewed children all across the samples live in digitally rich homes as a norm. The economic power of the family and the level of education of the parents seem to have little impact on the number of digital devices that young children can access and use. Parents' perceptions, views and technology use seem to matter more on the parenting mediation style and the type and quality of the devices of the household. The lifestyle of the majority of the interviewed children consists of a variety of different activities and the use of digital technology shares only a small part.

Children see digital activities mainly as leisure and relaxing time, as a social time when they share games, interests or bond with friends or family members with communication tools (including social networks sometimes). Indeed, although children's use of digital technologies is rather individual, their narratives usually include family members. Children's use of digital technologies varies in time and space depending on the context and opportunities they are offered. Researchers generally observe that children use more digital technologies at weekends and during holidays, and more under climatic conditions that allow little outdoor play.

TV holds on, tablet takes over

The interviewed children use a variety of digital technologies. At 6-year-old, the majority of them have an experience of using different digital devices – smartphones, tablets, laptops, etc. Children's choice is smartphones and tablets, because of their multi-functionality and portability.

Although completely or nearly absent from children's narratives, the TV is still at the centre of their favourite mediated activities. The most

common screen present in all interviewed families remains the TV, which starts to be commonly digital and interactive in areas that benefit from an extended broadband network, like Latvia at country level.

Nevertheless, the most popular device among children, the tablet, seems to gain preferences against TV for watching online-videos or TV programmes on demand, especially in the North Europe part of our sample. The phenomenon was also reported by the Ofcom report (2015) for the UK. Tablets are increasingly adopted across countries as 'family' devices or sometimes as the individual property of the child. Most of the interviewed children have access and use the tablet regularly if not on a daily basis. Three reasons can be offered to account for the large adoption of the tablet as a preferred device for children and families as mentioned in our preliminary results (Chaudron et al., 2015). The size of its screen, larger than a smartphone, its portability and its ease of use thanks to the touchscreen technology are the main assets of this device for child use.

Almost all families have smartphones (at least one). Some children already own a smartphone, either a gift for a special occasion or inherited from one of their parent or siblings. Smartphones are very versatile in their use. They make it possible to watch videos, play games, send messages, take pictures and make video-calls and ultimately phone calls. Parents generally consider the smartphone their private property, usually available for children to use in certain circumstances. Smartphones are considered the 'SOS' device by parents. In most cases, children use their parents' device equipped with free apps, recurrently for filling gaps in the day, to keep the children occupied in waiting times or when parents need to retrieve time for themselves. Using devices that are not configured for their use increases risks of problematic experiences with pop-ups and in-app purchases for children.

Game consoles, laptops and computers might also be present in the household. Their use is more limited and is regulated with parental permission, especially when used for gaming activities. Laptops and PC's are most commonly considered the property of the parents – often linked with professional activities – and difficult to operate by children.

Internet, Play Stores, YouTube and Social Networks

Children under 8 use digital technologies mainly in leisure time, for relaxing and entertainment. Their most common activities are watching online videos and gaming. Few interviewed children link the use of digital technologies to education purposes. Children attending primary school can sometimes use digital technologies for learning and studying, particularly for searching information for their homework. This usage increases if supported or requested by the school itself. Both children and parents across countries – except Denmark, Finland, Norway, Netherlands, UK and the Dutch-speaking part of Belgium – often say that the quality of educational applications and games is quite poor or missing in their national language. A few of the interviewed children create digital content, mainly objects in the virtual world, pictures, drawings and videos. When children have access to a mobile device and an Internet connection, searching, downloading and erasing apps on the device can become an activity in itself.

In most cases, children use digital technology individually and autonomously. Their individual interests, often clearly differentiated between genders, drive their choice of a particular video or game. Their digital activities nourish their traditional off-line play and are often embedded in it. This continuity and cross-pollination between digital activities and traditional play can explain the fact that, despite their individual use of digital technologies, the narratives about their use include usually family members or friends.

Many children use, especially upon their parents' suggestion, apps for drawings and painting and learn how to save their own creations that they are so proud of.

Some children know how and like to take pictures or videos with the devices they own or have access to. For most of them, these recordings have no other purpose than preserving some moments of their lives that they consider important and sharing with their families and friends.

However, in a minority of cases, picture messages are intended to address a wider audience than the family circle. Two situations stood out: 1) sending photos to a community of interest (e.g. sport or hobby) to get information or informed evaluation and 2) sending out photos to the world without a precise purpose or target. In the first case, the parent has an important role, be it while creating and distributing the content, or through a more general, but ongoing, active mediation, through which the child is given an explanation of what can be made public and how.

The second situation is when the child takes initiative and, through mimetic behaviour, posts uncritically on the parent's Facebook account various pictures he/she took (including selfies). Interestingly, in one case, the parent considers it as digital competence.

Another usage of social network by children is linked to the importance of being part of a peer group and of using its communication tools. This phenomenon was reported particularly by the researchers in Bulgaria who saw six out of the ten interviewed children aged 6-7 having a Facebook profile that in most but not all cases the parents had themselves created. The parents explained that the majority of the schoolmates of their children (first grade of primary) have a personal Facebook account. They felt a social pressure in doing equally as they feared that their children would feel isolated without an account of their own. Other early social network adopters could be observed in other countries like the Netherlands, where a 6-year-old girl had her own social network account mainly for gaming purposes. Others reported to have access to Facebook indirectly via the mobile devices of friends while playing outside the house, the parents being unaware of the fact.

Some children show the capacity of auto-regulating their use of digital technologies, but most of them expressed the will to use them more if allowed to. A few children present signs of overuse of digital activities, mainly linked to video gaming and only boys in our sample. One toddler, a 3 year old Maltese boy, was reported to suffer from some difficulties in oral communication while being ahead with learning alphabets, numbers, and shapes, supposedly due, following his parents and his speech therapist,

to extensive use of watching TV and YouTube videos as ‘babysitter’. Even now that he is four and taken care of by specialists, digital devices are hidden from him, as he tends to become overexcited about them.

Young children’s digital skills

Most of the interviewed children’s digital skills are gained in the home context unless the school provides digital literacy classes.

“Our 3-year-old son just came into using the smartphone. We do not know how he learned. Some games he just learned how to play by himself interacting with the smartphone”

Latvian mother, 31.

Children are often described as having learnt how to use digital media ‘on their own’. Actually, this process includes close observations of use and interaction with digital devices by parents, older siblings, cousins or peers. Most of the interviewed children benefited from initial operational indications offered by their parents or older siblings, and then children, mirroring the behaviour of others, learn following a trial and error path. Nonetheless, children are prompted to ask for help from adults or siblings when needed.

“She calls out to me, (...) and it often happens that I do not have the time so she is trying so long until she manages by herself.”

Slovenian mother, 40.

Even though the searching skills of the children are quite limited, due to limited reading and writing skills, researchers observed that some children succeed in finding games, videos, or websites usually with the help of the autocomplete feature of some search engines. However, this trial and error process is not without risks to encounter commercial or inappropriate content.

Their knowledge of the concept of ‘Internet’ is mainly focused on whether or not they have access to Wi-Fi and therefore whether they can use apps or watch videos they like. As such, the Internet is a non-concrete concept for the children in the study. They do “surf the Net” to look up information about their likes or interests, but these practices are most of the time parent or sibling mediated as it involves writing and reading, sometimes in a foreign language (English). Children at this age take the digital world for granted. The Internet is not ‘out there’, it is just there.

“Internet means that you can go somewhere”

Danish boy, 7.

They know that the games they like to play, music they like to listen to or films they like to watch are “there” and they know what they need to do in order to reach them (turn on their device, click on the proper icon). Most children of the sample can distinguish between the online content and the content stored on the device. The main difference between the two, in their opinion, is that to reach the former, you need a Wi-Fi signal, while the latter is always available. Very young children are not necessarily capable of making this distinction and therefore are not aware that the information comes from Internet sites and not from the device itself.

This point is important to underline as therefore young children are little (if not at all) aware of the possibilities and pitfalls of using an Internet connected device.

Most of the interviewed children have good mastery of the digital devices they use, but are not proficient users, and can be described as independent users in a limited range of skills. Even among the very active users, the range of skills varies considerably.

Those that are allowed to do so can easily download a game or an application to a smart phone or a tablet, without the help of an adult. They were all aware of Play Store (for Android) and App Store (for iOS). The ones who play games prefer touch screens to a computer mouse, and if they have the choice for the same game will prefer the tablet to the smartphone for its larger screen.

Rare are the children in our sample that show more sophisticated digital literacy skills. Those advanced users are digital creators (pictures and video editing, drawings, videos...). Researchers could observe that those children invest time in digital creation for two main factors. The first is the interest of some children in this form of expression. The second is the active mediation from well-informed grown-ups. In most cases, those children benefitted from learning opportunities when a parent, a sibling or another family member took the time to share with them an interest in or mediated through digital technologies.

Not surprisingly, children's skills vary greatly. What remains constant, however, is the fact that the more children use digital technologies, the better their skills. In other words, children performed best with the digital technologies they consume on a regular basis, such as watching the same sort of videos or playing their favourite game. In contrast, children are not good in online activities they seldom perform and, consequently, turn to their parents or older siblings for help. Researchers came across rare exceptions like a boy aged 8 who taught himself how to solve certain errors by reading "help pop-ups". This makes him one of the most skilled children interviewed, yet he is also the one more exposed to violent and sexual content, as also noticed during the interview. Noticeably he is among the oldest and has already gained autonomy thanks to his reading and writing skills. This corroborates the concept of "ladder of digital opportunities" developed on the results of the EuKids Online project (Livingstone and Helsper, 2007) following which the more children do online, the more skills they have or the more skills and / or self-confidence children have, the greater the range of online activities they undertake, the more they climb the "ladder of digital opportunities" (Livingstone, Haddon, Görzig, and Ólafsson, 2011: 33).

Parents' perceptions of digital technologies

Across the different countries represented by our sample, there is wide agreement between parents that perceive both positive and negative aspects of digital technologies. The main difference among parents is their general attitudes towards technology: some parents positioned themselves as supporters of technology whereas others displayed a moderate or resistant positioning towards it. Interestingly, regardless of the position

they take, most parents agreed on the fact that it is impossible (and inadvisable) to avoid the use of technology in the life of their children, both at school and at home. Karen Ferneding (2003) refers to this idea as the “discourse of inevitability”; the notion that technology is the future and is unavoidable for the children, dominates parents’ viewpoints. Some parents from northern countries even state that children’s use of digital media is part of a natural phenomenon.

“We are really relaxed and look upon the children’ use of media as a natural thing”

Danish mother, 31.

For themselves, parents generally see digital technologies as positive tools from which they benefit in numerous ways both professionally and privately. The fact that parents invest a lot in digital technologies even in families with limited resources is a factor that sustains this point.

Still they may have not clear views on the scope of digital technologies, especially as an educational tool. This fact influences their position and general attitudes towards digital technologies for themselves and for their children.

The large majority of parents see the necessity for their children to learn how to use technologies from childhood, to embrace the technologies of their time.

“That is just 2015. (...) We are about to go only digital. (...) It should not be an issue. (...) It should not be a problem that children are on them [digital media]. They should be able to do their own thing”

Dutch mother, 28.

“At the end of the day, what is literacy today? Is it defined by signing one’s name or being able to obtain information from available media? ”

Croatian father, 37.

Paradoxically, parents tend to limit the access and use of digital technologies despite their positive and supportive views on early childhood digital literacy. Their limiting strategies are motivated by their fears about possible negative effects and the values they attach to off-line activities. Often, parents see digital technologies entering into competition with off-screen activities that they consider healthier or stealing away time from family moments. Some parents tend to take their own childhood experiences with television and computers as model of mediation. They also have the tendency to idealise their own active and outdoor childhood.

For their children, parents consider technologies challenging to manage, and the Internet as a place where they can lose control. Parents’ fears are firstly considering the possible impacts on the physical and cognitive health of their children. The more commonly reported are possible damage to eyesight, or possible cognitive disorders.

“You can get hypnotised as soon as you see moving images”

Dutch mother, 37.

Parents are also worried about the impact on the emotive state of their children. Violent or inappropriate content can lead to nightmares, and /or to the integration of violence in their traditional play. They are also worried about the effect of video gaming or overuse on the child behaviour (frustrating, absorbing, socially isolating). Some parents reported commercial risks while others reported concerns about privacy risks.

A recurrent use of digital technologies that parents see as positive is the use of mobile devices as a Nanny or SOS when they need to save time for themselves. Yet, some parents find it difficult to manage the pervasive aspect of the digital technologies in the various spheres of their life.

Parents' mediation of digital technologies

Measures parents adopt to restrict their children's media use involve technical limitations (e.g., using password protection), stimulating or enforcing alternative activities (e.g., outdoor play) and explicit rules. Rules apply to four different domains: the acquisition and use of specific content (e.g., not being allowed to download apps); timing (e.g., no television on weekday mornings); the combination of content and timing (e.g., no energizing media activities before bedtime); location or context (e.g., no media during play dates); control (e.g., having to ask permission to use a device). Some parents monitor their children's media use rather than setting strict rules. This sometimes results in on-the-spot decisions.

Parents' perceptions, practices and digital skills influence their mediation style and therefore their young children's usage. As few parents have a clear vision of the learning opportunities that digital technologies can offer, parents' mediation strategies are more commonly restrictive, limiting time, space and content. Few include active mediation that often limits itself to basic operational directions. Parents that are gamers themselves or that take interest in digital technologies as a creation or communication tool are more likely to use active mediation. Fathers and mothers of a family do not always share the same perception, attitudes and mediation regarding digital technologies, depending on their respective usage and experience. Fathers of our sample show a preference to use laptops and to keep their smartphone private. The ones that are gamers tend to share the game activity with their children, especially boys. The ones that have an interest in the technology itself tend to use technological solutions (filters, passwords...). Mothers of our sample show a preference to use smartphones that they are inclined to share with their children. They also use communication tools such as instant messages, video calls or social networks. Mothers tend to believe more in mediating children's use of digital technologies through dialogue. However, parents create rules, often unilaterally, to overcome or prevent an issue and dialogue is often absent.

Parents feel in control of their children's use of technology and therefore do see minor risks. They feel their children not having enough skills and knowledge to be at risk. In general, they deliberately choose to postpone safety mediation until their children are teenagers, when they suppose social network communication will start.

Children's attitudes question some adults' perceptions of their use of digital technologies

Digital devices attract the interest of young children from a very early age (below the age of 1 in some cases). In our sample, children from age 4 can clearly state that they find digital technologies very attractive and of positive use. Researchers witnessed directly the high interest and interactions of children aged under 2.

Passions, Creativity, Empowerment and Social Bounds

Children have a clear sense of ownership and of the possibility of access to the various digital devices present in the household, clear ideas about the devices they prefer or dislike and the reasons why. Their preferences and rankings are based on particular criteria such as the degree to which they can access and use a device with relative autonomy or the type and number of applications a device contains. Related to the latter, regarding tablet devices, researchers have noticed that children with access to educational tablets nevertheless preferred “standard” ones mainly because of their access to the Internet that enlarges the palette of their possible use.

Ruling passions shape children's options, engagements and uses of technology. Contrary to the extended view according to which children are passive consumers of technology, our results show that their passions (e.g., dancing, cooking, model car racing) determine what children choose to do with the devices. Children actively use technology to cultivate their interests.

Children seem to see digital technologies and the digital world linked to the ‘grown-up's world’. They see their use as an opportunity to grow, to experience freedom of choice and action, to act like the ‘grown-ups’. Children also interpret devices in relation to their age and perception of the ‘maturity’ of the device. Interestingly, many children were not able to identify the children designed computer among proposed pictures. When the interviewer explained to them what it was, children aged 6 did not like it, referring to it as a technology for very little children. Due to the popularity of the tablet, thanks to its feature usability and portability, the children's computer has lost importance.

Moreover, observations and interviews challenge the common perception that use of digital technologies can lead to social isolation. Children actually feel social links based on specific use of digital technologies as they also establish associations between particular devices and family members such as siblings, parents or the extended family. For instance, playing with a video game console is an activity that boys, all across the sample, to some extent associated with the father, their brothers, uncles or cousins.

Despite their evident enthusiasm, and sometimes their emotional attachment, children perceive digital technologies as toys or activities among others that they use seamlessly with traditional toys. In general, they do not see them as indispensable or list them at the very top of their favourite games or free-time activities. Children in divorced families are very illustrative in this respect. They may have only limited access to tablets for instance, if these are only found in the homes of one of their parents.

The limited access does not seem to be a concern for the children; this is just a condition that they accept. As such, one can conclude that digital, mobile media are not (yet) personal tools for the children (even though some of them have a great desire to own their own tablet or smartphone). They use them, whenever they can and are allowed to, but when they cannot use them, they use other toys and tools just as much.

“At my mother’s I play with the iPad and at my father’s I watch YouTube videos on the computer”

Danish boy, 6.

Nevertheless, children consider digital activities as easy, straightforward anti-boredom solutions. Parents take advantage of this facility when needed, especially via a smartphone that to some extent is considered as the ‘SOS device’, used to keep the child busy in waiting circumstances outside the house or unpleasant times to get through.

“They can play games on our smartphone while we try to comb their washed hair, as it is usually a bit painful and they can better deal with it with the game in their hand”

Slovenian mother, 35.

Children’s use of digital devices often depends on the availability of alternatives. For example, several children indicated that they preferred regular play than using new technologies such as tablets, but would use those new technologies when their preferred options for spending time were unavailable. Whether or not those preferred options are available can depend on a number of circumstances, a prominent one being the weather conditions or the absence of a partner to play together with in off-line, traditional play.

Summarising the positive aspects of technologies, children have complex views on digital technologies and devices. They have their own criteria for preference and choice of devices. Those are based on elements such as the resources that devices contain, the access they have, their leisure preferences or interests, the social link they would like to invest in. The nuances in their discourses challenge the socially extended discourse that children are ‘absorbed’ or ‘alienated’ by technology devices. On the contrary, children have clear ideas regarding for what purposes they want the devices and which devices can help them develop their personal interests, alone and with others (parents, siblings, other family members, peers), nourishing also in this case social relations.

Children’s perception of risks

Children usually talk about technology in a positive way, focusing their talk about technology on what they can do or like to do with the devices. This is a salient difference from their parents’ discourse above, where risks emerged spontaneously in nearly all the conversations (although the type of risks and the intensity with which they talk about them are different). Children talk about the risks only when explicitly asked and they mainly reproduce adults’ verbalisations on risks. Children seem to internalise adults’ discourse and the views on risks and dangers that they have heard from their parents or other adults.

“Tablet should not be used much, because otherwise it damages the eye”

Latvian girl, 6.

Children across the sample at first often mention the risk of damaging their eyesight because of watching screens too much. Interestingly, one 6-year-old girl reported in her interview this argument but looked at it critically, when she remarked that her parents should have important eye problems as they have been working all day watching computer screens for years.

Another commonly cited risk by children is the risk to encounter ‘silly’, violent or scary content while watching TV, video-on-demand or video gaming. Some children reported that they came across violent and scary content when watching TV or game content with their parents or siblings but also alone.

“The devices connect to the Internet and they might open things that we don’t want to see”

Cypriote boy, 8.

Some children repeat their parents’ discourses in stating that violent and scary contents are not good for children as it can cause nightmares. One 6-year-old Croatian boy reported proudly:

“I watched ‘Transformers’ and I didn’t have nightmares”

Croatian boy, 6.

Children label ‘silly’ and ‘crazy’ two different categories of content. On one hand, they found ‘silly’ and ‘crazy’ the very popular videos that their older teenage siblings love to watch, following their favourite YouTuber stars. Children feel they are not for them and sometimes judge harshly the silliness of their content. On the other hand, few children classified video with sexual content under the same label when they expressed some concerns or told us about less pleasant online experiences. When they were asked what they do when they see nudity, those children answered that they just close the screen.

A third kind of risk mentioned by children is the behavioural consequences of the overuse of digital technologies, as it is making you acting ‘goofy’ or becoming addicted.

“Too much TV and computer can make you crazy”

Croatian boy, 6.

“If you play all day, at night instead of hearing dreams you will hear your brain making sounds”

Cypriote boy, 7.

Some children report to be worried about the integrity of the device itself, again reflecting the worries of their parents over expensive devices, and who often put into place rules for insuring the integrity of the device itself *in primis*.

Commercial aspects of digital devices are recognized and disliked by some children, or on the contrary are purposefully sought after by others.

While consuming content, children encounter advertisements. Some children think these advertisements are annoying and a waste of time that they skip whenever possible.

In some cases reported by the Romanian and Bulgarian part of the study, exposure of children to advertising seems to have arrived at a new form where some children look purposefully for the adverts. Under their parents' approval or with their help, when the child does not read/write, some children intently search for promotional videos for various products (e.g., Kinder Surprise), sometimes related to their hobby (Lego) but sometimes just randomly. Although they know that it is advertising, they enjoy it and even react to it in the expected direction. Parents report that children are heavily influenced by all kinds of advertising and that they feel under enormous pressure to provide the advertised product. Some parents, repeatedly and intensively exposed to advertising along with their children, tend to consider the acquisition of those products as 'normal'.

Moreover, children watch official demo videos for the games they want to download and install on their mobile devices. Created partially for marketing purposes (to make as many users download them) and partially for information-education (as they also show how you are supposed to play them), these videos are surprisingly used by children in the logic of window-shopping. Thus, with no intention of downloading new apps, sometimes children 'navigate' from link to link inside the magazine play/app store, stopping from time to time to admire a product, via its promotional video, and then going on to another.

One 11 years old sibling in Cyprus and a father in the Netherlands referred in the interview to possible breach of privacy.

"People can spy on you when you are online."

Cypriote boy, 11.

In a striking way, none of the children referred to cyber-bullying stories, even children that already have their social network at the age of 6-7 and use it with peers as reported by the Bulgarian and Dutch researchers.

Some young children witness the overuse or unregulated use of technology by their parents or close adults. Although children are not always aware of their own risks in using digital technologies, they do understand what excessive use is and even recognise it with their parents. Several children state that their parents "check their smartphone all the time". Children perceive it as annoying because it results in a lack of attention for them. Sometimes they mimic their parent's behaviour.

Interestingly for the cross-national analysis, even when prompted, the interviewed children in Denmark were not aware of the possibilities and pitfalls of the Internet. It is also the country where parents and children show the most common digital activities for entertainment of the entire family. It seems that children feel confident in the netsphere and parents do not yet pass to them their concerns. Parents, aware of the digital risks, explicitly stated that they postpone the discussion about online risks and behaviour to an older age, when the children will be of an age to understand it.

To sum up, in comparison to the parent's discourses on technologies where the awareness of risks and opportunities are explicit and central (see below), children's ways of talking about technology seem not to be structured in these terms. However, from the children's points of view, technology is a reality full of authentic choices; it is a space where they can do things that attract them. Obviously, the view of technology as an opportunity for growth or as a space where some dangers exist requires more perspective, knowledge and a complex interpretation of it.

Conclusion

Based on the present analysis we can see that children's usage, behaviour, perceptions and attitudes with / towards digital technologies challenge some of the pre-conceptions of adults. Where children are thought of as mainly passive consumers of digital technologies' products and services for their enjoyment and relaxing time, children in fact look to enter themselves in the digital world in which they see their surrounding adults being immersed in with benefit. They do not want to be left out and in general seek to enter, understand the digital world and seize the opportunities it can offer. Children are often more digitally skilled than their parents realise. They are more creative than it seems too. They are not only consumers of digital products and services; they usually embed screen-based activities with their traditional play or activities, enriching them. This feeds their interests and pleasure, their imagination and play, their social life, their skills and creativity. The rise of mobile and on-demand digital products provide children with the opportunity to create and shape their own media landscape following their interests and tastes, supported or not by their parents. The analysis underlines as well that young children develop most of their digital skills in the home context, supported to some extent by their parents' mediation but mainly by a trial / error strategy mirroring adults' behaviour. If the latter allows for freedom of exploration, it also leaves the door open to unwanted experiences that can have negative impacts on young lives. Increasing digital skills and intimate knowledge about the digital world are essential to mitigate those risks: the more you know a process, a technology, the more you know its pitfalls. The more you gain digital skills, the more you build yourself tools that allow you to avoid those pitfalls. Here, parents' mediation based on their own perceptions and usage is shown to have a key impact on children's relation with digital technologies, although other factors matter too.

Even though the research project focuses on the use of digital technologies in the home context, it provides the researchers with data concerning other factors that show important influences on how young children use digital technologies. Older siblings, cousins and young relatives can have an important impact on the mediation of digital technologies for children. They are generally up-to-date with the technology and can easily provide help or demonstrations. Other family members are also influential. Grandparents for instance, who may have more time and economical resources, can have an important role. They show patience and are ready to seize any learning opportunities for the sake of their grandchildren. Finally, yet importantly, schools, starting with kindergarten, have a key role to play in enhancing learning opportunities and mitigating risks. Indeed, parents

sometimes feel that digital technologies can offer learning opportunities but recognise that they lack a clear vision of concrete possibilities. Parents ask to receive guidance and advice. This was clearly less the case for parents in our sample who got familiar with digital technologies along with their children and the learning strategies developed in the school context. Integrating digital technologies already into preschools and elementary schools can support the development of digital skills. It can also help parents in developing their mediation strategies as well as facilitate digital learning opportunities at home. In order to mitigate the risks of negative experiences with digital technologies, it is important to develop positive, safe, digital learning opportunities supported by adults, schools, parents and other family members across Europe and beyond.

Notes

1. Belgium, Bulgaria, Croatia, Cyprus, Czech Republic, Denmark, Finland, Germany, Italy, Latvia, Malta, The Netherlands, Norway, Portugal, Romania, Russia, Slovenia, Spain and United Kingdom.

References

- Braun, V. and Clarke, V., 2006, "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), p. 77-101.
- Chaudron, S., Beutel, M. E., Černikova, M., Donoso Navarette, V., Dreier, M., Fletcher-Watson, B. et al., 2015, *Young Children (0-8) and Digital technology*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Dias, P., Brito, R., Ribbens, W., Daniela, L., Rubene, Z., Dreier, M. et al., 2016, "The role of parents in the engagement of young children with digital technologies: Exploring tensions between rights of access and protection, from 'Gatekeepers' to 'Scaffolders' ", *Global Studies of Childhood* 6 (4), p. 414-427.
- Ferneding, K. A., 2003, *Questioning technology: Electronic technologies and educational reform*, Vol. 2003, New York, Peter Lang.
- Holloway, D., Green, L., and Livingstone, S., 2013, *Zero to Eight: Young Children and Their Internet Use*, London, LSE, EU Kids Online.
- Irwin, L. and Johnson, J., 2005, "Interviewing young children: explicating our practices and dilemmas", *Qualitative Health Research* 15 (6), p. 821-31.
- Livingstone, S. and Helsper, E., 2007, "Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide", *New media & society*, p. 671-696.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K., 2011, *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*, London, LSE, EU Kids Online.
- Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M., and Ritchie, L., 2015, June, "Young children's initiation into family literacy practices in the digital age", *Journal of Early Childhood Research*.
- Ofcom., 2015, *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. London, Ofcom.
- Ólafsson, K., Livingstone, S., and Haddon, L., 2014, *Children's use of online technologies in Europe: a review of the European evidence base*, second edition, London, LSE, EU Kids Online.
- Plowman, L. and McPake, J., 2013, "Seven myths about young children and technology", *Childhood Education* 89 (1), p. 27-33.
- Plowman, L., McPake, J., and Stephen, C., 2010, "The technologisation of childhood? Young children and technology in the home", *Children and Society* 24 (1), p. 63-74.
- Plowman, L., Stevenson, O., Stephen, C., and McPake, J., 2012, "Preschool children's learning with technology at home", *Computers & Education* 59 (1), p. 30-37.
- Stephen, C., Stephenson, O., and Adey, C., 2013, "Young children engaging with technologies at home: The influence of family context", *Journal of Early Childhood Research* 11, p. 149-164.

CHAPITRE III

APPRENTISSAGES ET CULTURES MÉDIATIQUES DE L'ENFANCE

Parental Smartphone Use and “Bystander Ignorance” on Child Development

Développer une culture médiatique à la maternelle : coup d’œil sur les jeux et discussions des enfants

EERIK MANTERE, SANNA RAUDASKOSKI ET SATU VALKONEN

Résumé

Dans cet article, les effets de l'utilisation des smartphones sur les interactions directes en face à face ont été conceptualisés sous le nom de « Sticky Media Device ». Il s'agit de voir en quoi l'utilisation des smartphones par les parents suscite des inquiétudes chez leurs enfants. : pourquoi, par exemple, cette utilisation en tant que source de distraction parentale, diffère-t-elle de la lecture d'un livre ou de la réparation d'une machine à café? Nous nous intéressons à cet aspect particulier de l'utilisation des smartphones qui diffère d'autres activités : l'enfant ne peut comprendre le comportement du parent ni grâce à l'appareil ni en regardant quelles actions le parent exécute. En analysant les possibilités d'utilisation des smartphones et en se référant au travail de Tomasello sur l'apprentissage par imitation, nous pensons que notre nouveau concept de « Bystander Ignorance » offre une compréhension des conséquences en termes de développement de l'utilisation des smartphones par les parents. « Bystander Ignorance » signifie ici l'état d'ignorance dans lequel une personne prête à engager une interaction directe avec un interlocuteur est placée lorsque celui-ci utilise son smartphone.

MOTS-CLÉS :

smartphones, développement de l'enfant, interaction parent-enfant, analyse conversationnelle

Abstract

In this article, the hampering effects of smartphone use to concurrent face-to-face interaction have been conceptualized as “Sticky Media Device”, and concern has been raised about parental smartphone use in particular. Why would parental smartphone use as a source of parental distraction differ from, for example, reading a book or fixing a coffee machine? We explain an aspect of smartphone use that is missing in other activities parents might engage in: the child cannot infer from the parent’s behavior, nor from the device, what type of action the parent is currently performing. By analyzing the affordances of smartphone use and referring to Tomasello's work on imitative learning, we propose that our new concept of “Bystander Ignorance” offers understanding of potential developmental consequences of parental smartphone use. Bystander Ignorance means the unawareness that a person interested in pursuing face-to-face interaction with a smartphone user has about the aspects of the activity that the smartphone user is currently engaged in.

KEYWORDS:

smartphones, child development, parent-child interaction, conversation analysis, attachment theory

Introduction

In this paper we examine and conceptualize some phenomena of smartphone use, which we argue to be crucial for understanding the role of smartphones in modern interaction frameworks. We are focusing on the interaction between a parent and a child. The bases of this article are both theoretical and empirical observations. The subject of the paper is very contemporary, since the percentage of smartphone owners has gone up rapidly, and nowadays the majority of people in the Western countries own a smartphone, and the use of smartphone and the diversity of applications they offer have likewise grown fast. Because these new media devices have also become a constant presence in families with children, it is of great relevance to inquire how their use effects everyday interaction in the homes of families, since this is where the primary socialisation usually takes place.

In our previous studies, we have identified some hampering effects of smartphone use to simultaneous face to face interaction, and coined a concept of “Sticky Media Device” to illustrate the phenomenon in which one participant of the face to face interaction is simultaneously using a smartphone and the others have difficulties in getting them away from using it. We have raised worry about parental smartphone use in particular (Mantere and Raudaskoski, 2015; Mantere and Raudaskoski, forthcoming). A common response to the critical notion of sticky media device has been that new technologies have always been met with suspicion and dystopias which, in hindsight, have turned out to be exaggerated. Cannot parental attention be “stuck” on various things and so make responses to a child missing or confused? Why would smartphones differ from, say, a book or a magazine? We argue, that this is actually the point: the smartphones do differ from many other media artefacts in that the applications used often create an interactional field that demands “here-and-now” reactions from the user (ibid.). In addition, in this paper, we bring out that there are also other, yet uninspected, elements in the equation. We present a concept of “Bystander Ignorance” to illustrate one crucial aspect in the social environment of today’s children that is different from those children who have lived in earlier decades.

Parental smartphone use is widely discussed in media and is constantly coming up also in the conversations with professionals. However, there are still only few studies concentrating on the subject. In addition to our work (Mantere and Raudaskoski, 2015; forthcoming; Raudaskoski, Mantere, and Valkonen, forthcoming), only Radesky and her colleagues from the United States have done some research in the area. In their first study (Radesky et al., 2014), they observed 55 occasions of families dining in a fast-food restaurant in the Boston area during July and August 2013. They focused on caregivers’ use of a smartphone. In most of the cases, at least one of the caregivers was using a mobile phone. They concluded the dominant theme to be parent’s absorption to the smartphone use. Parental absorption was not necessarily related to long duration of continuous use, but could also be observed in cases of short intermitted use of the device. There were some parents who, while using the smartphone, were only using the phone and not performing any other activities at the same time. Then there were parents who were simultaneously doing something else while still also focusing on using their smartphones. In the second study,

Radesky et al. (2015) analyzed data from videotapes of parents introducing different foods to their children in a laboratory experiment, previously conducted for other research aims. During the experiment, some parents spontaneously began to use their smartphones, which gave Radesky and her colleagues an opportunity to utilize the data for their own research. They counted the verbal and nonverbal prompts for interaction, done by parents towards their children, and concluded that parents using mobile phones initiated interaction less, both verbally and nonverbally.

Also Sherry Turkle, who has been studying digital culture for over thirty years, discusses in her latest book (2015) the “extinction” of face-to-face conversation, and considers the issue of children competing with smartphones for their parents’ attention. In addition, a growing amount of authors in the therapeutic and other professional circles have addressed the subject from the bases of their clinical practices. Catherine Steiner-Adair, a clinical psychologist, after listening to many stories of children’s perceptions of their parent’s smartphone use, summarized them in a book, *The Big Disconnect: Protecting Childhood and Family Relationships in the Digital Age* (2013). A recurrent theme in the stories she reported was how children felt that smartphones were taking too much attention from their parents.

Theory and Method

The idea behind our research is one of studying parent-child interaction and the life of a modern family from the point of view of a child rather than the parent. Parent-child interaction has overwhelmingly been studied from the point of view of parents. The requests children make to their parents have in particular been very commonly demarcated into incidents of begging, disobedience or complains. The ethos has been to find out ways in which children could be made to obey the parents. This is a tendency of thinking about the category of children that has been suggested to prevail in society very general and in diverse, although often unnoticed ways (eg. Kurki, 2013).

Both the theoretical and methodological bases of our research come mainly from the tradition of ethnomethodology. Ethnomethodology (later EM) was founded by the sociologist Harold Garfinkel (1967) as the study of properties of practical common sense reasoning in mundane situations. Garfinkel was interested in the ways in which people build and maintain order in social action. The issue that EM made empirically relevant was the fact that in social situations the actors somehow know what they are doing and share this knowledge. Thus, in order to provide for the stable organization of some set of social activities, detailed consideration had to be given to the participants’ understandings of their empirical circumstances (Heritage, 1984; 1987). The fact that these understandings are not explicitly discussed and cannot easily be explained, does not mean that they do not exist. An original idea of Garfinkel was to reveal these norms by finding out what happens when you act against them. Just like we would become acutely aware of the life sustaining function of air if someone deprived us of it, the social norms became obvious when someone was acting against what was expected. Garfinkel’s idea was that “the operations that one would have to perform in order to produce and sustain anomic features

of perceived environments and disorganized interaction should tell us something about how social structures are ordinarily and routinely being maintained” (Garfinkel, 1963: 187). His famous breaching experiments revealed that in everyday social activities we act under the tacit rules of behaviour and if someone deviates from normal procedures and acts differently, these deviations are usually interpreted as “motivated”, and they often cause anger (Heritage, 1984: 78-84).

Conversation Analysis (CA) lies in the theory of ethnomethodology. CA originated in studying talk-in-interaction, the systematic analysis of the kinds of talk produced in everyday situations of social interaction. Traditionally the focus has been on the description and explication of the competences that ordinary speakers use and rely on when participating in conversation. An assumption throughout CA is that human activities are accomplished as the accountable products of common sets of procedures. We start learning turn taking organization since infancy. Even young babies orient to interaction as something structured by turns alternating between the interactants, and show a preliminary understanding of turn taking organization in their interactions with others (Levinson, 2006). Turn taking organization explicates the rules that apply in ending a turn and beginning a turn – when taking your turn in conversation is treated as normal and when it is treated as something needing an explanation. Not only do we take and give turns according to an order but these turns routinely relate to other turns that came before them or are anticipating turns that might follow. A turn considered as a “greeting” is expected to be followed by “greeting back”. This is what sequence organization means. Certain turns in interaction are expected to appear together, right after one another as an “adjacency pair”. The first turn is called the “first pair part” and the turn that comes after is called the “second pair part”.

Commonly, the turns that form the first or the second pair parts in talk-in-interaction are not so often grammatical sentences and phrases amounting to linguistically correct sentences and phrases. Regardless of their linguistic shortcomings, they are nevertheless routinely treated as perfectly intelligible, normal and competent in real life interactions. This kind of unit, a turn construction unit (TCU), is in its own way complete and is also called “an utterance”. The utterance is the amount of speech that is produced by a person between two places in time where the person who is speaking could change, without it being interpreted as an interruption. Usually these places, called “transition relevant places” (TRP), are marked by silence after the utterance has ended and another one begins. Intonation, obviously also grammar and the content of the speech, as well as the eye gazes of the interactants, commonly play a role in constructing a moment into TRP.

By large, it can be analytically defined that there are two types of interaction contexts:

1. Mundane interaction, where the rules of interaction are the ones commonly known to be “the normal way of interacting” in a given culture in any given everyday situation. When people meet each other without the sign of any institutional system being present (like a teaching situation in school or a doctor’s appointment in a hospital), the situation can be considered as a case of mundane interaction.

2. Institutional interaction, where there is a system of interacting which alternates or gives additional rules to the way people distribute turns – for example when a teacher is teaching and the students are expected not to spontaneously start telling about their thoughts but are obligated to raise their hand as a way of requesting a permission.

For parental smartphone use and its effect on parent-child interaction, it is important to note that it is exactly in the way the turns are allocated that mundane interaction differs from institutional interaction. When there is no institutional frame dictating the meeting and interaction of people, each time a TRP is reached, the implicit question of “who will take the next turn, or will the current speaker continue?” is in some way being addressed. This is so much a common routine that any kind of explicit addressing of this question, like for example raising a hand as a way of showing interest in taking the next turn, will be oriented to as something out of the ordinary and in need of explication.

A subcategory of sequence organization is something called preference organization. This states that not only are certain turns expected to be followed by a specific type of certain other turns, but even in the kinds of second pair parts that make sense, there is often a second pair part that would be preferred over others. For example, after a first pair part of “stating an opinion”, the second pair part of “agreeing to the opinion” is preferred over “disagreeing”, whereas the second pair part of “greeting back” would not even make any sense. Still, preference organization in real life interactions is naturally more complex than just looking at the literary meaning of the turns spoken. Often a turn that grammatically seems to beg for compliance, is actually preferring a disagreement as a second pair part. For example, “I’m too fat!” rarely begs for agreement “yes you are”, but would more likely be an invitation to support the self-esteem of another by disagreeing to the literary content of the first pair part by producing a second pair part that in its content seems to be in opposition to the turn before: “no, you are beautiful!”

The dispreferred turns are usually marked by several elements that try to avoid and soften the effect that the dispreferred turn has. Dispreferred turns, be it a first pair part or a second pair part, are routinely avoided in interaction and when they appear they are commonly produced after a pause or containing pauses between words. Also, the production of words can be lengthened, signs of hesitation, stuttering, starting the sentence again, apologizing and giving explanations are likewise common. As a dispreferred second pair part to an invitation, someone might for example reply: “ummmm..... sorry, I caaan’t.. mh th’. I can’t really come tomorrow. I have to get some work done also in the evening and I must wake up early the next morning. Could we go next week?” The explanations do not usually assign guilt for any person about the fact that a dispreferred turn has occurred. They also depict the one producing the explanation as unable to do otherwise and are appealing to private circumstances rather than some conditions that are readily known and available to the other person also to observe.

CA offers a large collection of tools for studying real time interaction of many forms but is especially well suited for analyzing face-to-face interaction in mundane settings. The ideal data for conversation analytic research is

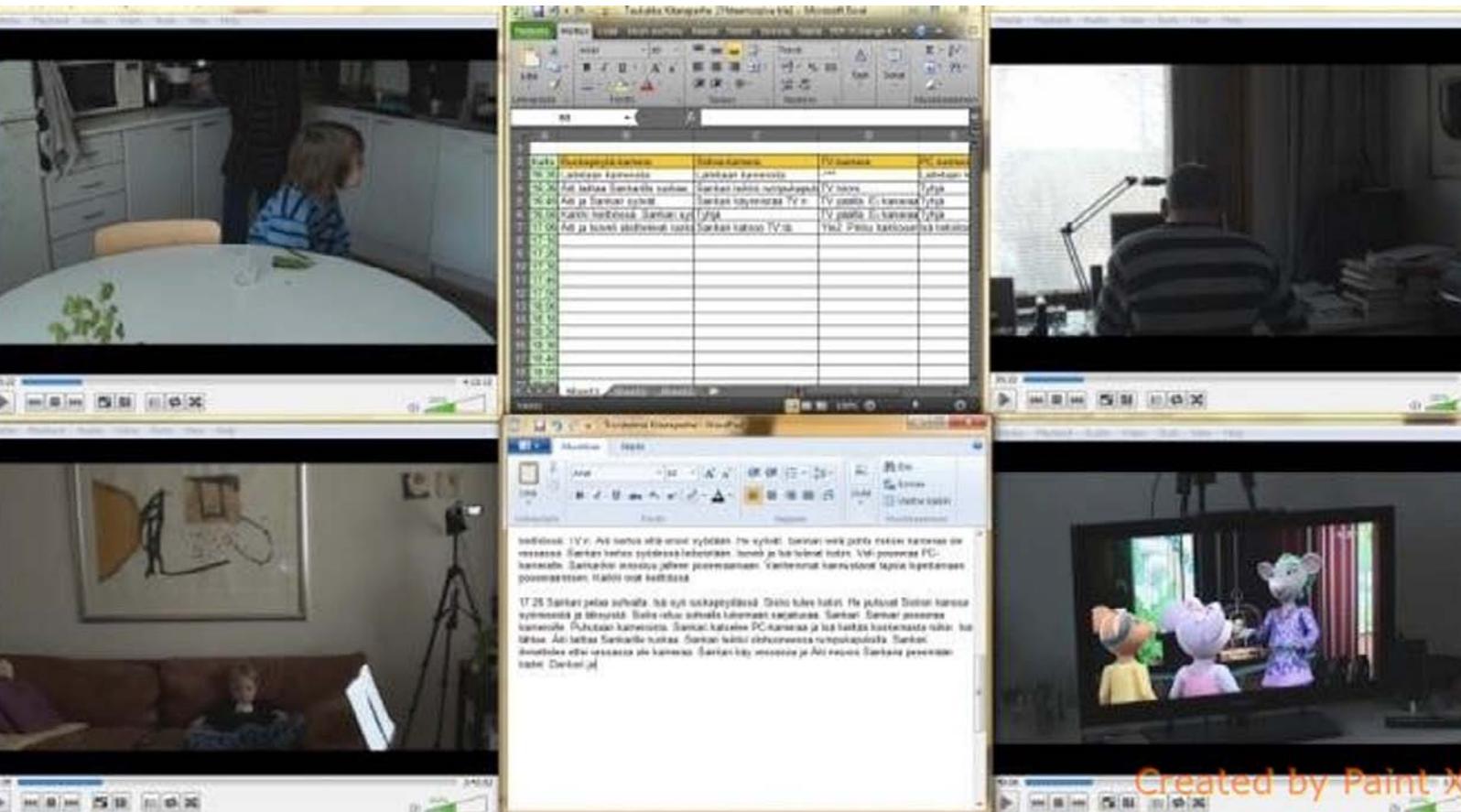
naturalistic – meaning that the participants were not asked to come to the laboratory to interact about a specific topic in a specific manner but rather that the researchers have gathered the data in a location natural to the lives of the participants and instructed them to behave as they would if there was no collecting of data happening at all. The best method for getting this kind of naturalistic data is to let the recording devices do the data gathering without the presence of the researchers (Mazeland, 2006).

Data

Our data was collected in many phases. It is the product of a large project, “Media, Family interaction and Children’s Well-Being” funded by the Academy of Finland and conducted between the years 2009 and 2015. In the first phase, a middle-sized city in Finland was chosen as the location of the data collection. The different districts of the city were divided into high income and low income categories based on the average salary of the household, according to tax records. An equal amount of schools and preschools were then chosen as the locations where questionnaires were distributed to the parents of 12-year old schoolchildren or 5-year-old preschoolers. A number of 249 questionnaires were returned and statistical analyses were conducted on that data to evaluate how representative it is of average Finnish population. One item on the questionnaire was a question asking about the willingness to take part in a more in-depth study, involving the installation of video cameras into the home of the family. A board game or a video game of a maximum value of 75 euros was promised as a reward for the families that take part in this more through study. We recruited 13 families with a 5-year-old child and 13 families with a 12-year-old child. Many of the children had siblings living in the same household so we began to call the 5 year-olds and 12-year-olds that were the focus of our research as “focal children”.

The parents were then contacted to schedule a day for videotaping. A non-weekend day, which they consider would represent their “normal day”, was chosen. When arriving to the family’s home, the parents were asked which the most relevant locations in the house were from the point of view of the child’s media use. The first camera was installed to videotape the main TV set, the second captured the living room as a whole, the third one videotaped the events in the kitchen and the fourth one was installed to capture the focal child’s main media device (e.g. computer or a video game set) and the area around it. The research assistant started the video recording, instructed the parents how to stop it when the focal child had gone to sleep and left the family with an instruction of “just passing the day as usual”. The following day the assistant returned to collect the cameras and interviewed both the parents and the child about their media use and whether the day of the recording actually went according to what they would consider to be common in their family. The data collected comprises out of four simultaneous video recordings of the 26 families. Because the four recordings cover different areas of the house and sometimes capture simultaneous but unrelated events, it is hard to describe the size of the video data. There is 655 hours of video and it covers a time span of 186 hours.

We have gone through the entire data marking with two different levels of accuracy (to an excel sheet and as more lengthy description) the events inside the house; focusing specifically to describe the parent-child interaction that took place as well as who was initiating it, was it the child or the parent.



Picture 1. Going through the data making summaries in two levels of accuracy (permission granted for the use of the picture).

The quantitative data showed that the 26 families taking part in the more in-depth study with the video recordings did not significantly differ from the 249 families that only answered the questionnaires. The only difference seemed to be that the fathers of the 26 families in the in-depth study were on average more educated than in the 249 only answering the questionnaire. This difference in education level was not found with regard to mothers.

Results

First, as an introduction to the main theme of the paper, we show an episode from the data in which a 7-year-old Zoe (name changed) is looking to have her mother join her into building a puzzle. **The mother** is watching TV. Her phone is next to her on the couch.

1. Mom: .hh Oh no I should clean the °kitchen° (1.5) °I'm too tired°
2. (15)
3. ((Mom begins to key in her phone))
4. (3)
5. Zoe: This puzzle is not even holding together (1) hhhh hhh hhhhh. (2) soon comes (-)
- 6
7. Mom: Huaaa ((Mom starts to make a phone call to the father and while yawning, puts the phone on her ear.))
9. Zoe: <Can you come help.>
10. Mom: How are you doing there.

Excerpt 1.



Picture 2. Zoe did not witness mother picking up the smartphone..

11. Zoe: Where.
12. (1)((Zoe turns her head towards the mother and sees the mother on the phone. The mother doesn't react to Zoe's turn even non-verbally))
- 13.
14. Mom: Any clients.
15. Zoe: Ups.
16. (2)
17. Mom: Yeah.
18. ((Mother continues phone conversation. Zoe builds the puzzle by herself))
- 19.

Just prior the excerpt above, Zoe talked with her mother face to face, sharing eye contact. During the excerpt, Zoe is looking at her puzzle and has no knowledge of her mother starting a phone call. Zoe then asks her mother to help her with the puzzle (Line 9) but hears a surprising answer: “*How are you doing there?*” (line 10). Zoe commences a repair sequence by asking clarification “*Where?*” (line 11). This is due to the content of the second pair part that the mother has produced, not making much sense in relation to the first pair part of Zoe. As Zoe turns her head towards the mother, she notices that the mother is in fact not talking to her but is talking on the phone.

Bystander ignorance

This extract exemplifies that due to their mobility, smartphones are ubiquitous devices. It has become a norm to carry them with you at all times and thus they are also a noticeable part of the daily life of families. This means that family members can potentially at any time commence an activity with their smartphones, and the possibilities of other family members in their immediate vicinity to know about their availability for face-to-face interaction are significantly reduced. The participants of a face-to-face interaction that start using a smartphone stop, to a large

extent, giving hints of the goals of their actions to other people around them. If a person is reading a newspaper, we immediately see that they are reading and not chatting with someone. If a person is using a printer, we know they want to print papers. We claim that the posture and gestures of the smartphone user, or the shape and state of the smartphone itself, can be obscure. While using a smartphone, it is harder to infer what the user is currently doing. It is a less obviously dedicated action than it can be for other devices. Having recognized this special aspect, we name it “Bystander Ignorance” (cf. Raudaskoski, Mantere, and Valkonen, forthcoming). The lack of visual and auditive cues to the bystander, the mobility of the device and the bigger amount of variation in the types of action possibilities than is the case with any other device, are responsible for keeping a collection of aspects about the smartphone user’s activity hidden to the person in their immediate vicinity. These aspects include:

I. Phase of action

(e.g. preparatory phase, execution phase or being already close to terminating the action)

II. Category of action

(e.g. entertainment, work, information seeking or communication)

In the chart below are presented the technological solutions and functional features of a smartphone that we think are responsible for the phenomenon of “Bystander Ignorance”.

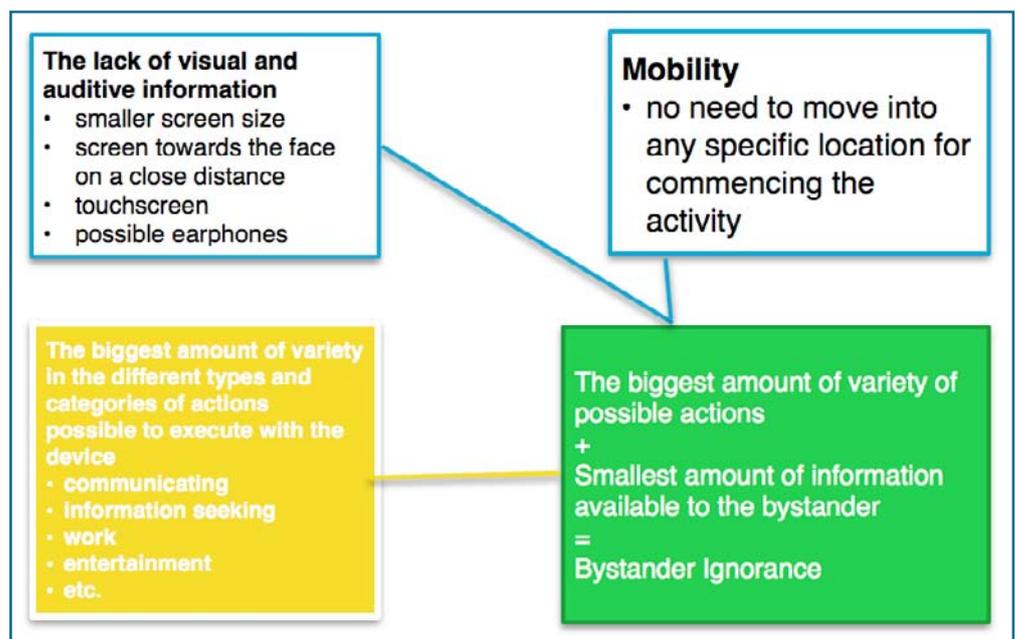
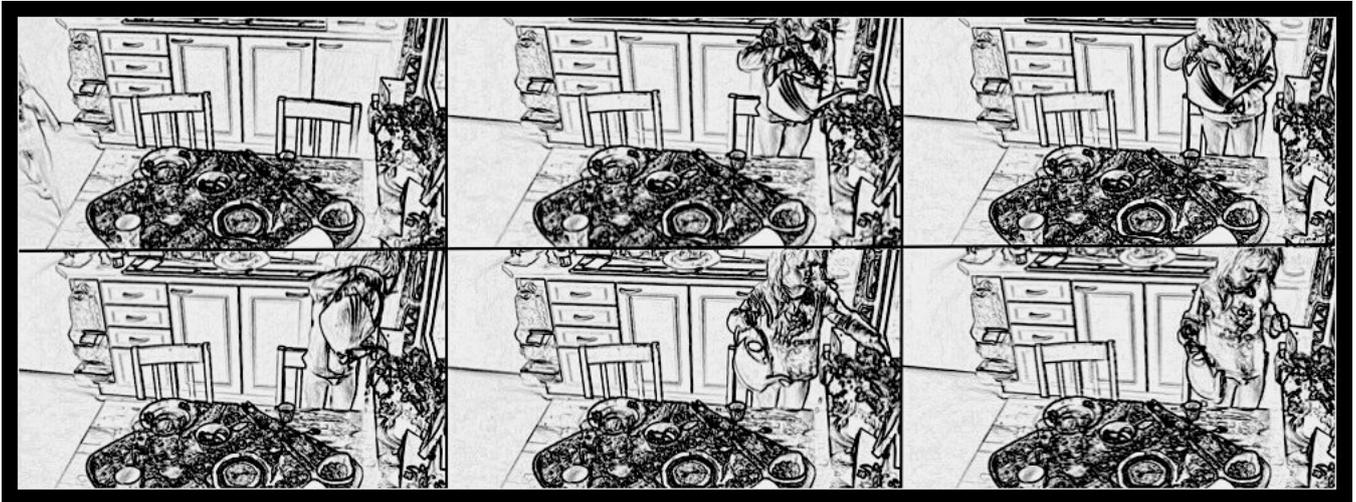


Chart 1. The blue-bordered boxes signaling physical qualities and the yellow box signaling functional qualities combine to produce Bystander Ignorance in the green box.

Both technological solutions and functional features (cf. also Raudaskoski, 2009: 48) have an influence on what the bystander could reasonably expect to get as a reply from the executor of the action if they interrupted the actor in order to suggest the commencement of face-to-face interaction. More generally, it could be said that what is hidden to the bystander are the current and future goals of the action the smartphone user is undertaking.

In our data, there were numerous examples of actions that could safely be done in different phases. The series of pictures below depicts the watering of plants performed by one of our five-year-old focal children. We can assume that she has seen her caretaker undertake this action and has acquired the necessary knowledge in performing it herself, to an important degree, through social learning.



Picture 3. Phases of action. Read from left to right and then down: 1) preparation; 2) execution; 3) intermediate assessment; 4) continued action; 5) repair; 6) final assessment.

It is clear that, regardless of the number and type of categories that are likely to emerge from the action of watering plants, distinct phases can be observed. This is generally also the case for other actions performed in the home environment of families. To the person seeking face-to-face interaction with the performer of this action, there are immediate signs that show the expected preoccupation of the actor, and hence information about what might be expected as a reaction when issuing them with different kinds of requests. A person commencing a final assessment of watering plants might be more likely to produce a preferred second pair part to a request of joining a shared activity, than a person who has just commenced the execution phase.

In the usage of a smartphone, the phases of action, observable to the bystander, are limited to merely taking hold of the smartphone, to looking at it and to the intermitted swiping or tapping of its screen. Whether the user has just begun writing an email and is expected to be preoccupied with this task during the following five to ten minutes, or whether they are merely reading a status update on Facebook and writing a short comment, is commonly unknown to the bystander.

This brings us to the second hidden aspect of smartphone use. Unlike in the case of plant watering, when using a smartphone, there are often little if any clues to the bystander about which category of action the user of the device is undertaking. Whether the looking, swiping and tapping of the smartphone screen are part of a work or leisure activity cannot easily be seen. Obviously this might be less of a problem if the screen of the device was visible, but due to smaller screen sizes and the modality how smartphones are used (i.e. they are kept close to the face

of the person using them), this is less the case than for example with a traditional computer. Also, perhaps due to this very characteristic of screen sizes, and also the fact that smartphones often contain personal credit card information and immediately show contents of very personal messages, the viewing of another person's smartphone screen is not as socially accepted as the viewing of another person's laptop screen. This seems to make smartphones devices more private than any other in the modern world (cf. *The Guardian* 2016). This has been acknowledged also by manufacturers who now produce phones that can be unlocked with the user's fingerprints.

Since it is impossible to recognize neither the phase nor the category of action that the smartphone user is performing, the bystander cannot infer the norms of interruption that apply in the situation. The variety of categories is here immense and the ignorance of the bystander goes as far as not even knowing if the smartphone user is undertaking an interaction with another person or just seeking information about a topic. Needless to say that the norms of interruption and the expected reply to an interruption as well as any suggestion for commencing joint activity, differ vastly in these two cases.

Sticky Media Device

We argue that initiating interaction with a smartphone user differs immensely from initiating interaction, for instance, with a person who is having a conversation with another person present in the same time and space. In our previous work (Mantere and Raudaskoski 2015; forthcoming), we discovered an interaction phenomenon, which we coined as "Sticky Media Device". It depicts how smartphones appear to the person who is inviting the smartphone user into face-to-face interaction. The smartphone user's attention is hard to gain. It appears as if "stuck" on the sticky device. Even if the user's attention is momentarily gained, it easily reverts to the screen.

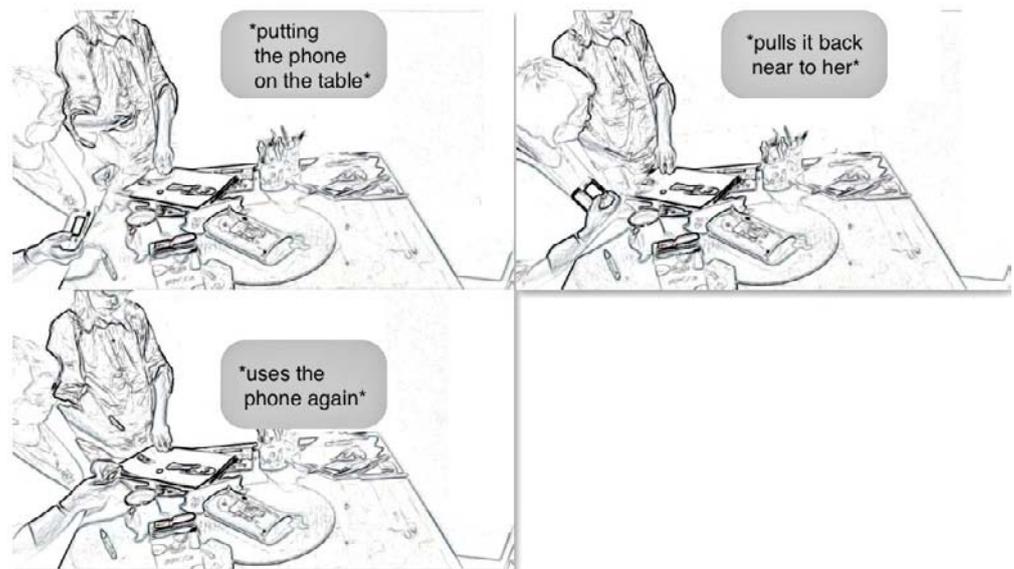
The following excerpt depicts the phenomenon of sticky media device and its relation to the issue of bystander ignorance. A 12-year-old Amy (name changed) attempts to get the attention of her mother but only succeeds through sustained effort. The way her mother is interacting with Amy is what we are mainly interested in.



Picture 4. Mom and Amy at the beginning. Amy is drawing pictures of supermodels in her notebook and mother is using her smartphone

1. Amy: This is not so terrible is it, (1.1) #mom#, ((showing a picture from her notebook))
2. notebook))
3. (2.0)((mother looks at the picture))
4. Mom: Th' ↑no::.. it's like (.) nice.
5. (7.0) ((mom continues to use her smartphone but glances at Amy's pictures when Amy is going through her notebook))
6. pictures when Amy is going through her notebook))
7. Amy: Go through these from here onwards?
8. (1.1) ((Amy gets up from her chair and walks towards mother with her notebook))
9. notebook))
10. Amy: And tell me which one you think is <the best>.
11. Mom: .hhh (.) oh[hhhhhh
12. Amy: [tell (.) from one to five how many stars you give this one?
13. ((while talking, Amy is knocking on mother's shoulder with her finger))
14. (2.1) ((mother looks at the picture, starts to put her smartphone on the table but pulls it back next to her body and takes hold of it again with both of her hands and returns her gaze to the screen of the phone))
15. table but pulls it back next to her body and takes hold of it again with both of her hands and returns her gaze to the screen of the phone))
16. both of her hands and returns her gaze to the screen of the phone))

Excerpt 2.



Pictures 5, 6 and 7. Read from left to right, then down: Sticky Media Device does not dislodge from the mother's hands.

17. Amy: Mom? ((nudges mother on her arm with her elbow))
18. (0.2)
19. Mom: Well- ((the sound is cut short and followed by a short holding of the breath; mother starts putting away her smartphone))
20. breath; mother starts putting away her smartphone))
21. (8.0) ((after putting away the phone as far away from her onto the table as possible, mother finally looks at Amy's picture))
22. as possible, mother finally looks at Amy's picture))

Mother's attention is here divided between using her smartphone and attending to face-to-face interaction with Amy. To be more specific, two separate interaction fields preoccupy the mother, and they both request sole focus of her eye gaze and cognition. During this division of mother's attention, we witness pauses, bending of a word, stopping of the word, loud breath and a sigh. All these are usually present with dispreferred turns and would suggest that the mother would be evaluating Amy's picture in a way that is contradictory to the expected response, i.e. in a negative way. The micro-pause at line 4 makes the sentence sound sarcastic but looking at the content of the other turns and their whole progression, it seems more likely that this pause is connected to the searching of the correct word, "nice".

Our opinion is that those elements implying dispreference have actually nothing to do with the way the mother is orienting towards the quality of Amy's picture of a supermodel, but are in fact connected to her using the smartphone. We are arguing that they would not exist if the smartphone were not present. Also, the necessity to search for a word as common and simple as "nice" suggests that the mother's interaction is challenged by her simultaneous focus on the smartphone.

Altogether, the mother's behaviour shows that she is willing to interact with Amy but her distracting smartphone does not seem not to dislodge from the mother's hands. In lines 14-16 and in the pictures 4-6, we see how the mother is starting to put away the smartphone and is orienting towards evaluating Amy's picture, only to finally return her full focus back on the device.

One might say that we should be able to see what exactly it is that the mother is doing with her smartphone before we could really analyze its role in these types of interactions. This might at first seem like a valid criticism since the application of the smartphone creates an adjacency pair structure with the user (Raudaskoski, 2009) and therefore becomes part of the interactive frame of the situation. However, we as researchers look the situation very much from the similar position than Amy does: she cannot see what her mother is doing with her smartphone and has thus very little information of both the category and the phase of action conducted by the mother. In other words, Amy is in a situation of "bystander ignorance" in relation to the mother's smartphone use.

Each time a turn produced by a smartphone user is delayed, contains pauses or inconsistencies, or is left unfinished or started again, the interpretative task of the receiver becomes challenging. Bystander ignorance of the receiver makes it hard to determine whether these aspects relate to the shared social activity of the participants, or whether they exist solely due to one of the participants having their orientation directed towards their smartphone.

Therefore we can conclude that discerning the phenomena of sticky media device and bystander ignorance explicates that the norms and expectations of mundane interaction are often radically breached when one of the interactants is utilizing a smartphone during the face-to-face conversation.

Discussion

We have drawn attention to a certain aspect of smartphone use that is by and large missing in other forms of solitary activity in which a parent may become absorbed: a child cannot infer, from the body of the caregiver or the shape and state of the smartphone, which action the caregiver is currently in the midst of performing. Young children learning to interpret their environment come across many kinds of objects and artifacts: they grasp, suck and manipulate them and thus become aware of their affordances. This is called the direct learning of affordances. But even the objects of the physical world are usually encountered in a social framework so most of human affordances are in fact “social” (e.g. Ingold, 2000). A child is selectively exposed to different objects by other people. He starts using these individuals as reference points for deciding how to interact with the objects in question (Tomasello, 1999b: 165). Furthermore, already babies begin tuning into and attempt to reproduce the goals and behavioral means an adult manifests with an object. The artifacts come to embody what Tomasello calls “intentional affordances” (1999a: 84; 1999b: 166). Children learn about artifacts’ cultural affordances and while observing the use of cultural tools and artifacts they often engage in the process of “imitative learning” (Tomasello 1999a: 81; 1999b): they try to place themselves in the “intentional space” of the other, discerning the other’s goal or what she/he is using the artefact “for”. This way, children come to know not only the sensory-motor affordances but also the intentional affordances, i.e. the intentional relation that the other person holds with the world through the artefact (ibid. 1999a, 84–85).

In imitative learning, a child usually joins the other person in affirming what this object is used for: hammers are for hammering, pencils for writing (Tomasello, 1999a: 84). We argue that unlike most artefacts in the human environment (e.g. the watering canister and the plant), smartphones serve exceptionally poorly as intentional affordances for children. By explicating how the phases and goals of action of smartphone use are hidden to the bystander, we suggest that the smartphone and its use include less “clues” for tracing the “intentional stance” (Dennett, 1987) of its user than other devices in the home environment. At the same time, it is the device that offers the biggest amount and varieties of use and accompanies its user throughout the day more than any other device. Children’s embodied engagement with an environment is being shaped into meaningful actions through interaction with an experienced practitioner and the structure of mutual accessibility created in joint participation framework (cf. Goodwin, 2007: 59) and intentional affordances. A caregiver using a smartphone not only draws back from the participation framework but also to a large extent stops giving hints of the goal of her/his action. This leads to what we call the “Bystander Ignorance” of the child: the exceptional level and quality of unawareness that a person interested in pursuing face-to-face interaction with a smartphone-user has about the aspects of the activity that the other is currently engaged in.

References

- Dennett, D. C., 1996, *The Intentional Stance*, Massachusetts, The MIT Press (first published 1987).
- Garfinkel, H., 1963, "A conception of, and experiments with, 'trust' as a condition of stable concerted actions" in: Harvey, O. J. (ed.), *Motivation and Social Interaction*, New York, Roland Press, p. 187-338.
- Garfinkel, H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Goodwin, C., 2007, "Participation, Stance, and Affect in the Organization of Activities", *Discourse and Society* 18, p. 53-73.
- Heritage, J., 1984, *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, UK, Polity Press.
- Heritage, J., 1987, "Ethnomethodology", in: Giddens, A. and Turner, J. (eds.), *Social Theory Today*. Cambridge, UK, Polity Press, p. 224-272.
- Ingold, T., 2000, *The Perception of the Environment*, Florence, Routledge.
- Kurki, J., 2013, "Lapsi ja yhteiskunta: Lacanin Antigone ja hylätyt lapset" ["Child and society: Lacan's Antigone and the abandoned children"], Academic presentation in a Lacan-seminar at the University of Tampere, Finland, 13.4.2012.
- Levinson, S. C., 2006, "On the human 'interaction engine' ", in: Enfield, N. J. and Levinson, S. C. (eds.), in: *Roots of human sociality: culture, cognition and interaction*, Oxford and New York, Berg, p. 39-69.
- Mantere, E. and Raudaskoski, S., 2015, "Kun matkapuhelin vie vanhemman huomion" ["When parents attention is stuck on a smartphone"], in: Lahikainen, A. R. et. al. (eds.), *Media lapsiperheessä [Media in families]*, Tampere, Vastapaino, p. 205-226.
- Mantere, E. and Raudaskoski, S. (forthcoming), "Sticky Media Device", in: Repo, K., Mälkiä, T. and Lahikainen, A. R. (eds.), *Media, Family Interaction and the Digitalisation of Childhood*, Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA, Edward Elgar.
- Mazeland, H., 2006, "Conversation analysis", in Brown, K. (ed.), *Encyclopedia of language and linguistics*, second edition, Elsevier, p. 153-162. Available online at: <http://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780080448541>
- Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M., Augustyn, M., and Silverstein, M., 2014, "Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants", *Pediatrics* 133 (4), p. 843-849.
- Radesky, J., Miller, A., Rosenblum, K., Appugliese, D., Kaciroti, N., and Lumeng, J., 2015, "Maternal Mobile Device Use During a Structured Parent-Child Interaction Task", *Academic Pediatrics* 15 (2), p. 238-244.
- Raudaskoski, S., 2009, *Tool and Machine. The Affordances of the Mobile Phone*, Tampere, Tampere University Press.

- Raudaskoski, S., Mantere, E., and Valkonen, S. (forthcoming), “The influence of parental smartphone use, eye contact and ‘bystander ignorance’ on child development”, in Repo, K., Mälkiä, T. and Lahikainen, A. R. (eds.), *Media, Family Interaction and the Digitalisation of Childhood*, Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA, Edward Elgar.
- Steiner-Adair, C., 2013, *The big disconnect: Protecting childhood and family relationships in the digital age*, New York, NY, Harper.
- The Guardian* (2016), “Leave my iPhone alone: why our smartphones are extensions of ourselves”, newspaper article by Michael Lynch, Friday 19 February 2016. Available at: <https://www.theguardian.com/technology/2016/feb/19/iphone-apple-privacy-smartphones-extension-of-ourselves> (viewed 15.9.2016).
- Tomasello, M., 1999, *The Cultural Origins of Human Cognition*, Massachusetts, Harvard University Press.
- Tomasello, M., 1999b, “The cultural ecology of young children’s interactions with objects and artifacts”, in: Winograd, E. et al. (eds.), *Ecological Approaches to Cognition: Essays in Honor of Ulric Neisser*, New Jersey, Erlbaum, p. 173-150.
- Turkle, S., 2015, *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*, New York, Penguin Press.

Young Children's Touchscreen Habitats, Habituation, and Habitus

Écrans tactiles, accoutumances et habitus des jeunes enfants

BJORN NANSEN et DARSHANA JAYEMANNE

Résumé

Dans la lignée des études sur les usages quotidiens des médias, ce texte propose d'évaluer le contexte, le contenu et la conduite des jeunes enfants dans leurs interactions avec des écrans tactiles. Il s'appuie sur des recherches qualitatives en cours auprès de plus de 40 familles incluant des enfants de 0 à 5 ans à Melbourne, Australie. La recherche mobilise des approches ethnographiques éprouvées pour l'étude de la consommation et l'utilisation des technologies domestiques, telles que les entretiens, les observations participantes au domicile et dans le contexte technologique réel des enfants. Cet article étend l'analyse des habitats tactiles et de l'accoutumance des jeunes enfants au concept d'habitus, dans lequel l'acquisition et la personnalisation des dispositifs tactiles par les enfants sont perçus comme résultats de l'accumulation d'expériences et de leur ancrage dans les normes culturelles des nouvelles technologies médiatiques.

MOTS-CLÉS :

Écrans tactiles, Petite enfance, Habitus, Famille, Médias mobiles, Médiation parentale

Abstract

Informed by media studies approaches that seek to understand everyday media use, this paper focuses on the context, content, and conduct of young children interacting with touchscreen devices. It draws on ongoing qualitative research with families and children aged from 0 to 5 (n=40+) in their domestic media settings in Melbourne, Australia. The research builds on established ethnographic approaches to domestic technology consumption and use, utilising methods such as household technology tours, interviews, participant observation, and child-guided demonstrations of use. The paper extends the analysis of young children's touchscreen habitats and habituation through the concept of habitus, in which children's acquisition and embodiment of dispositions towards touchscreen devices is understood as produced through the accumulation of experiences *and* their embeddedness within cultural norms surrounding new media technologies.

KEYWORDS:

Touchscreens, young children, infants, habitus, family, mobile media, parental mediation

Introduction

It is now commonplace for infants and toddlers to inhabit household media environments characterised by the presence of multiple and mobile touchscreen devices. Within these contemporary touchscreen habitats, young children are habituating to tablet computers and mobile phones in ways that were restricted by input devices such as keyboards, mice, and gamepads. Drawing from ongoing qualitative research with families and children aged from 0 to 5 in their domestic media settings in Melbourne, Australia, this paper reports on the contexts and conduct of young children interacting with touchscreen devices. The paper analyses the domestication of devices shaping young children's touchscreen habitats, the ways they habituate to mobile and touchscreen media, and the formation of a touchscreen habitus, or acquisition and embodiment of dispositions towards touchscreen interfaces and devices. This habitus, we suggest, is produced through the accumulation of situated and intimate experiences within everyday domestic life, as well as their embeddedness within wider cultural shifts and norms surrounding children's digital media.

Background

There is relatively little research on computational use by very young children, in part because of young children's historically limited engagement with, or capacity to use, older desktop devices and their associated interfaces. However, trends in mobile media and touchscreen interfaces challenge these historical conditions. Accompanying the relatively recent domestication of smartphones and tablet computers is a growing body of research attempting to quantify the devices, activities and time spent by young children with mobile and touchscreen devices (e.g. Marsh et al., 2015; Ofcom, 2013; Rideout et al., 2013), to understand forms of parental mediation around young children's touchscreen use (Nansen and Jayemanne, 2016; Nevski and Siibak, 2016); to assess young children's capacities to interact with touchscreen interfaces (Cristia and Seidl, 2015; Hourcade et al., 2015), to review the design and marketing of children's mobile application software products (Chiong and Shuler, 2010; Shuler, 2009), and to explore emerging technologies and spaces in which computation is spreading beyond the screen through "postdigital" play (Giddings, 2014; Jayemanne, Apperley, and Nansen, 2016).

This research literature provides some insights into the contexts and content of young children's mobile and touchscreen media use. Yet, there remains a lack of research, especially qualitative research, exploring children's touchscreen conduct. That is, how young children come to be disposed towards touchscreen media through relations of encounter, enculturation and embodiment. Informed by media studies approaches that seek to understand everyday media use, this paper contributes to this more situated understanding by drawing on qualitative research with families in domestic environments, and by locating this analysis within the theoretical concept of habitus.

Theory and Methodology

Understood as the acquisition and embodiment of culturally shared dispositions or forms of conduct, habitus emphasises the production and performance of bodily practices. Mauss (1973), for example, observing English troops' inability to dig with French designed spades during World War I, argued habits such as walking, swimming, and sitting, are entrained in culturally specific – and thus collectively structured – ways. From a phenomenological perspective, Merleau-Ponty (1962) and later Ihde (1993) understood such embodied technology relations as a process of extension and internalisation involving people's encounters, experiences and enculturation of technologies. As Merleau-Ponty explains in reference to the shaping of a keyboard habitus, “the subject who learns to type incorporates the key-board space into his bodily space” (1962: 145).

Updating such phenomenologically-oriented approaches within a media studies frame, Highmore (2011) has argued that habitus is critical for our senses to accommodate or habituate to the complexity of contemporary media and information environments. Drawing on Walter Benjamin's notion of apperception, which sees the automated embodiment of sensations and knowledge as enabling human capacities to engage with new and changing technological experiences, Highmore turns to contemporary media environments to discuss his own habits of media interaction: “I can perform fairly complex operations on a computer while also successfully following a TV show that has a number of intertwined narrative threads” (p. 134). In this way, he challenges effects discourses around things like screen time, pathological media use, or information overload to suggest habitus can operate as an embodied resource – distributed amongst the senses, and in relation to the materiality of media – to allow for attention to be delegated, scattered and distracted in ways that foster new forms of media relations to emerge.

We suggest that applying such phenomenologically-informed cultural theory around habitus to technology relations may be a productive way to understand young children's encounters, enculturation and embodiment of touchscreen media. This approach aims to highlight the changing media environments they *inhabit*, the processes by which they *habituate* to mobile touchscreen interfaces, and the formation of an embodied disposition or *habitus* towards touchscreen media, based on situated and qualitative research methods.

This research draws on qualitative research with families and children aged from 0 to 5 (n=41) in their domestic media settings in Melbourne, Australia. The research builds on established ethnographic approaches to domestic technology consumption and use (Mackay and Ivey, 2004; Silverstone and Hirsch, 1992), utilising methods such as household technology tours, interviews, participant observation, and demonstrations of children's media use. This approach turns to the geographies and routines associated with mobile media and communications in the home, how they are encountered by infants, and how parents mediate these encounters within the everyday contexts of home life. This approach is aimed at complementing more survey-based measurement on children's increasingly touchscreen mediated environments, with more theoretical

and ethnographic insights into the qualities of these contexts and cultures. Whilst the participating families are largely homogeneous and privileged, they comprise a sample of relatively early and heavy adopters that reveal emerging qualities about young children's changing media environments, enculturation and embodiment.

Results and Discussion

Habitats

The findings from the research consider touchscreen *habitats* through families' rationales for domesticating touchscreen devices, the ways they are materially located in household media environments, and how they come to inhabit homes in ways that become readily available or appealing for young children to use.

During the household research, many observations and family discussions centred on the domestication and aggregation of mobile and touchscreen media in the home. The reasons given for purchasing new tablets or smartphones, whilst often bound up with obsolescence and the imperatives of technology to upgrade, were also articulated in terms of the presence or needs of young children:

“The smartphone gave you access to the Internet while you were breastfeeding? Yeah, I decided to get like a smartphone so that I could do that...”

“Really we bought it for M, when we were traveling, so she had games when we went overseas and on the long flight to entertain her.”

“We got it specifically because we were about to go on this massive journey, and D had just turned 2, and I was worried about the journey, so I think we got it then, and I wasn't sure how much we'd use it or not.”

Once purchased, however, family discussions highlighted how domesticating and dwelling with mobile devices reconfigured media habitats; the mobility of devices meant they were not often located in a fixed place but circulated around the home through routines of use and disuse that facilitated young children's encounters and established them as shared devices to be negotiated:

“Yup, and we've got an iPad, which just floats around anywhere.”

“I think the family realises it is a shared device, because if someone wants it, there's often a lot of kinda like bargaining between siblings, like you know, you can have the iPhone, I'll have the iPad.”

“Yeah, so they kind of just sort of inherited stuff that was around, so rather than going and buying them a device, they just kind of picked up the things that were laying around.”

Touchscreen media, then, come to inhabit homes in ways that become readily available but also appealing for young children to use through the affordances of the interface responding to their touch, the lighting up of screens, and through the mediation of parents making mobile devices readily available for children:

“He reaches for screens if he sees them.”

“And he notices when the lights, the bright light. A little bit, little bit moth to a flame, you know.”

“We’ll put the iPad in their room, on a Saturday morning, or a Sunday morning. And then... Do that the night before, and we’ll sort of tell them to, it will be there.”

Habituation

This discussion of habitats then extends to address modes of *habituation* through analysis of the spatial and temporal rhythms of media practices shaped by and around touchscreen devices, and how parents mediate these relations, in young children’s daily lives.

Young children become habituated to regularly seeing mobile devices around the home and in other places, such as child-care centres – where they are increasingly used as part of early childhood education – but also through observing their parents embodied, distracted or intimate relations with their phones and tablets:

“Cause he notices that we pick up this black thing.”

“Yup, um she’s watched... like, I’ve done work in the past and she’s watched me do it.”

“The other day he found... he got his mum’s phone and starting going, “Lala-lala”, talking.”

“I, I suppose indirectly he’s fascinated... he notices when our attention is drawn by it.”

In addition to such indirect forms of habituation, discussions with parents identified more deliberate practices of providing children with mobile devices, so-called ‘passing-back’ (Chiong and Shuler, 2010), in order to ‘pacify’ them in situations where they were otherwise occupied, such as driving, working or socialising, and thus deployed as a tool of distraction or management within the routines of family life:

“Um, so it’s kind of hard like you say, like sometimes you use devices to pacify them, so you’re busy, you know doing... your activities or work or something.”

“Kind of handy but you know, on the same token um, it’s, it’s a way to shut the kids up, you know. If you got a DVD player at the back of mum and dad’s headrest in the car and the kids are silent, or they take the iPad into the restaurant.”

“... on my phone and she’ll watch a show if I’m out somewhere. It’s usually a... I use it like a tool to entertain her...”

Yet such parental provision of devices – and subsequent child familiarisation and habituation of mobile media – was not driven purely

by the prioritising other demands over considerations of their children, but were more frequently discussed in terms of the value placed on digital content or communication and deliberately sharing and showing this content, especially family photographs, and mediated video communication with relatives:

“We had my son’s birthday and there were some photos, some footage of us singing happy birthday and the little one just wants to watch it over and over again. She thinks it’s fantastic watching herself.”

“In terms of Facetime it has already happened a little, we chatted with our parents. They’ll be viewing him, I don’t think he’s viewing them yet, but probably will soon be. He’s got a new little baby cousin as well and been introduced by Skype”

“We quite often just have them [on Skype]... have the computers in there while we’re having dinner... the laptop will be there, opened up at one end of the table with the family here and there will be my sister having breakfast with her family in Ireland... the kids are running around and playing with each other, they’ll pop in and say, ‘Hi.’”

Such parental mediation facilitated children’s initial encounters with mobile media and touchscreen devices. Yet importantly it was the combination of parental mediation along with device mobility, appealing digital content and touchscreen interfaces that over time assembled children’s habituation. This was evident in the research through discussions and observations around the ways touchscreen devices were seen to be easy to use, the ways mobile applications were seen to offer opportunities for education and learning through different stages of child development, and the ways mobility helped privilege touchscreen devices over older media forms:

“Well also... well for one thing when we put all those games and what not on her... on the iPad for her, that was like three years ago. We really need to get on there and get rid of stuff that maybe is baby-ish and put some more interesting things on.”

“I generally, when I choose apps, I often write a message on Facebook... it’s usually just before a long journey, going back to the UK, and I’ll say does anyone know of any good apps... So then I’ll, I usually go on like, Google it and review, you know, have a look at the reviews, and then choose a couple of those new ones to put on.”

Habitus

As the discussion of young children’s touchscreen habitats and habituation above suggests, the formation of young children’s touchscreen *habitus* emerges through their embodiment and enculturation of dispositions towards touchscreen media shaped by direct experience (responsive interfaces, interactive content, tactility of the media), by rich household media environments (multiple and mobile devices, Internet connectivity), and through mimesis and mediation (observing and imitating, fitting

within family media practices). Children are no longer necessarily “sat” in front of media; media are more mobile and circulate around them. Within reach, media encounters are entangled with and animated by touchscreen interfaces that are responsive to the gestural actions of young children, and by their mobile affordances for being held, touched, and carried.

In one sense, then, a touchscreen habitus addresses the ways mobile devices and touchscreen interfaces become embodied through habitual modes of seeing and engaging with the media interfaces around them; how young children interact with but also incorporate media devices within their bodily practices:

“The kids know that there’s like... kind of everywhere on every device and always accessible. They can watch whatever show they want, whenever, wherever.”

“They can scroll, because I know that they like scrolling, they love scrolling through my photos on my iPhone... she can do it, once I’ve unlocked.”

“... The phone is 100% instant and it’s little, they can carry it around, so I think that’s part of the attraction as well.”

There is some emerging research on young children’s embodied or developmental touchscreen capacities (Buckleitner, 2011; Cristia and Seidl, 2015; Hourcade et al., 2015; Nansen and Jayemanne, 2016), which has drawn on parent surveys and user generated content, especially YouTube videos, to analyse infants’, toddlers’ and young children’s abilities to use touchscreen devices. A common and not unexpected observation in this research is that infants’ initial modes of device interaction involve actions such as jabbing, swatting, licking, and smearing (e.g. Buckleitner, 2011). Such infant object exploration can be understood as a form of gestural excess (Apperley, 2013; Simon, 2009), inasmuch as these gestures exceed and therefore are not clearly registered within the codified regime of the touchscreen interface. To be registered, gestures must map onto the predefined and limited range of common UI (user interface) gesture types (tapping, pressing, swiping, dragging, scrolling, pinching, spreading, rotating), which are designed, detailed and determined by product manufacturers such as Apple, and made available for software developers through documentation such as Apple’s “Event Handling Guide for iOS”.

Yet, young children’s capacities to more deliberately interact with touchscreens are fairly quickly acquired. Beginning from around the age of 12 months, children demonstrate abilities for simple discrete types of single-fingered gestural interaction such as tapping and swiping (or flicking) (Cristia and Seidl, 2015; Hourcade et al., 2015). More complex and multi-touch gestures such as dragging or pinching are, whilst slower to develop, displayed from around 18 months and steadily increase over time (Hourcade et al., 2015). The ability to use touchscreen devices, however, is not simply determined by children’s developmental capacities, with research showing that such digital dexterity operates within feedback loops involving parents deliberately assembling the interface between child and touchscreen through the provision, positioning and promotion of mobile devices and applications (Nansen and Jayemanne, 2016). Similarly, the so-called “Minimum User Competency” (MUC) of touchscreen interfaces is

not simply a product of touchscreens automatically lowering thresholds of computational usability to ever-younger populations, with research on children's capacities for gestural interaction purposefully fed back into UI development in order to foster both the design of child-friendly software applications and extend the market of potential users (Buckleitner, 2011).

In our qualitative and situated research with young children in family settings, the *swipe* emerged as the key gesture of an embodied touchscreen habitus. Like Merleau-Ponty's keyboard habitus, the swipe is expressive of young children moving from infant gestural excess to specific learnt modes of interfacing. The swipe emerges as critical in the transition from simple and intuitive discrete interaction to more encoded multi-touch gestural styles. The swipe is embedded within touchscreen habitats, takes shape through processes of habituation, and is internalised as a particular mode of gestural input for corporeal conduct as part of a wider touchscreen habitus:

"They can grab it and start playing with it. It just shows that it's so much part of their world... to swipe something."

"She knew from quite a young age to swipe a photo on the phone."

"He has been using an iPad before he was 1. He could unlock it. He could open things with it. Play games. Choose apps. Before he could talk or walk. It's such an intuitive interface."

This habitus speaks to the emergence of young children's embodied capacities, but also constraints, shaped through the dominance of a particular interfacial mode of media engagement characterising young children's current media lives. The formation of an embodied disposition or habitus towards touchscreen technologies guides orientations towards media more generally by, for example, an expectation of resemblance driving attempts to touch legacy media and residual interfaces through standardised gestural interaction modes; or alternatively animating a sense of difference between similar computational technologies:

"It's funny because when she was younger she would go up the T.V. and she would try swiping the T.V. to turn the channel."

"Anecdotally um, I was uh, talking to a friend a couple of years ago, who was, you know, at a relative's house and they were looking at a bunch of old photos out of table and one of their toddlers came up and tried to swipe the photos... they were physical Polaroids."

"The, the keyboard in my office is a big novelty... So, it's a novelty, that, I think that they actually don't see the computer and the tablet as similar devices."

Whilst, then, a touchscreen habitus is clearly a personal embodied relation, these legacy interface encounters also highlight how such individual dispositions are part of wider shifts and norms within children's media cultures. Such dispositions are then also clearly located within and informed by wider cultural contexts in which young children's use of touchscreen devices and software are represented, understood, and normalised. These include the development of digital content for young children, especially the ways app developers market their products as educational (Shuler, 2009), and through a range of digital media

channels that operate to instruct patterns of consumption and practice, including reviews sites (e.g. children's technology review), commercial YouTube channels (e.g. FunToyzCollector) and mummy-tech blogs (e.g. coolmomtech), which are then filtered by parents within social networks, and the spaces and routines of domestic life.

Here, the interface is understood not solely as the point at which the user interfaces with the computer screen, but as Cramer and Fuller (2008) argue, the interface becomes a site of exchange which operates below the level of the user interface through hardware, software, code, and protocol within computer systems, as well as beyond the screen through shared practices and norms operating at the level of culture. This conceptualisation raises important questions about the significance of culturally dominant interface forms in reconfiguring dispositions and habitus, especially for young children growing up in media and information environments defined by increasingly intimate and entangled haptic computational experiences.

In discussing these conditions of encounter, enculturation and embodiment, parents reflected on the significance and implications of such changing media interfaces and experiences. Importantly, whilst not having the theoretical language at their disposal, parents often touched on critical elements of phenomenological interest and notions of habitus in discussions of sensation, affect and subjectivity in the touchscreen relations observed in their children. These were understood as both extending and attenuating possibilities for perception and engagement with the world:

“I think that in some ways it (touchscreen) makes them feel more connected to the device, like they're more part of what they're doing... They're more in the, they're more in their moment with the device, because they're, they're, they're doing it, cause I think in mouse and keyboard, probably a little more disconnected.”

“I think, I think that, they're learning, they're learning how to navigate, like the fact that they have to, they have to put the pass code into my phone and then to choose a channel, and then sometimes even with that he knows he has to wait for the Internet to refresh.”

“The other thing is, with the iPad, is you don't get texture. You don't sort of feel, you know, if you're using sand, or if you're using tissue paper, or you're using Play-Do, or whatever, you're actually getting different textures to feel. It's definitely missing a sensory input to it. Yeah.”

These observations highlights shifting but shared media subjectivities entrained through an emergent haptic habitus in terms of dispositions and expectations for immediacy, for availability, and for connectivity in the operation of digital media. Paradoxically, whilst such reconfigurations enable new modes of experience not available through older interfaces, the touchscreen interface also installs anxieties about the erasure of sensory engagement afforded by more traditional modes of physical play and learning. These expressed tensions around the re-distribution and re-valuation of sensory experience structured through young children's everyday intimate touchscreen interfacing are, in turn, folded into broader contradictions within cultural theories of media haptics and habitus.

On the one hand, acquiring capacities for using touchscreen interfaces equips young children with embodied resources for relating to and through digital media (Highmore, 2011); simultaneously, touchscreens inscribe or ‘brand’ bodies with codified gestures for manipulating interfaces (Parisi, 2015), which has the potential to delimit the agentic, experiential, and imagined potentials of children’s computational culture.

Conclusion

In this paper, we have suggested that applying phenomenologically-informed cultural theory around habitus to technology relations may be a productive way to approach young children’s encounters, enculturation and embodiment of touchscreen media. Drawing on this theoretical approach, and qualitative research, this paper has explored the media environments young children now *inhabit*, the processes by which they *habituate* to mobile touchscreen media, and the formation of an embodied disposition or *habitus* towards touchscreen interfaces. We have shown how this touchscreen habitus is produced through the accumulation of situated and intimate experiences within everyday domestic life, as well as their embeddedness within wider cultural shifts and norms surrounding children’s digital media.

This research has relevance for research on children’s media, adding qualitative and theoretical insights to the existing quantified data on infants, toddlers, and young children’s increasing use of mobile and touchscreen media. The touchscreen habitus described, speaks to the emergence of young children’s embodied capacities, but also certain sensory and subjective constraints shaped through the cultural dominance of this particular interfacial mode of media engagement. Whilst the approach of this paper offers insights into the experiences, meanings and values associated with mobile device use by young children, it is also limited by the small, largely homogeneous and privileged participant sample.

Further research could extend these insights through analysis of young children’s touchscreen use in more diverse cultural, socioeconomic, and family contexts; trying to tease out some of the tensions between policy advice and everyday practice. An alternative direction for research could further explore the significance and implications of online contexts in which the representation and discursive construction of this touchscreen habitus unfolds. Finally, an increasingly urgent area for research surrounds changes in computational interfaces, for example, the ways user interfaces are no longer to screens and discrete devices, and instead spreading across different devices, objects, and spaces through ubiquitous computing and the Internet of Things to form a situation David Berry describes as “continuous interfaces” (2015). Examples of children’s continuous interfaces can be found in a range of emerging products and designs that hybridise the physical and digital, and referred to through terms such as connected toys, app toys, augmented and mixed reality games, and what we have defined as postdigital play (Jayemanne, Apperley, and Nansen, 2016). Such reconfigurations raise important questions around the children’s shifting media experiences, dispositions and subjectivities.

References

- Apperley, T.H., 2013, "The Body of the Gamer: Game Art and Gestural Excess", *Digital Creativity* 24 (2), p. 145-156.
- Berry, D., 2015, "Continuous Interfaces", blog post, <http://stunlaw.blogspot.com.au/2015/06/continuous-interfaces.html>
- Bourdieu, P., 1977, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Buckleitner, W., 2011, "A Taxonomy of Multi-Touch Interaction Styles, by Stage", *Children's Technology Review* 18 (11), p. 10-11.
- Chiong, C. and Shuler, C., 2010, *Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*, New York, The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Cramer, F. and Fuller, M. 2008, "Interface", in: Fuller, M. (ed.), *Software studies: A lexicon*, Cambridge, MIT Press, p.149-153.
- Cristia, A. and Seidl, A., 2015, "Parental Reports on Touch Screen Use in Early Childhood", *PLoS ONE* 10 (6), p. 1-20.
- Giddings, S., 2014, *Gameworlds: Virtual media and children's everyday play*, New York, Bloomsbury.
- Ihde, D., 1993, *Postphenomenology: Essays in the Postmodern Context*, Evanston, Northwestern University Press.
- Highmore, B., 2011, *Ordinary Lives: Studies in the Everyday*, Routledge, London.
- Hourcade, J. P., Mascher, S. L., Wu, D., and Pantoja, L., 2015, " 'Look, my baby is using an iPad!' An analysis of YouTube videos of infants and toddlers using tablets", *Proceedings of CHI 15*, New York, ACM Press, p. 1915-1924.
- Jayemanne, D., Apperley, T., and Nansen, B., 2016, "Postdigital Play and the Aesthetics of Recruitment", *Transactions of the Digital Games Research Association (ToDiGRA)* 2 (3), p. 145-172.
- Mackay, H. and Ivey, D., 2004, *Modern Media in the Home: An Ethnographic Study*, Rome, John Libbey.
- Marsh, J. L., Plowman, D., Yamada-Rice, J., Bishop, C., Lahmar, J., Scott, F., Davenport, A. et al., 2015, *Exploring Play and Creativity in Pre-Schoolers' Use of Apps: Final Project Report*. http://www.techandplay.org/reports/TAP_Final_Report.pdf
- Mauss, M., 1973, "Techniques of the Body", trans. B. Brewster, *Economy and Society* 2, p. 70-88.
- Merleau-Ponty, M., 2002 / 1962, *The Phenomenology of Perception*, Routledge, London.
- Nansen, B., 2015, "Accidental, Assisted, Automated: An Emerging Repertoire of Infant Mobile Media Techniques", *M/C: A Journal of Media and Culture* 18.5.
- Nansen, B. and Jayamene, D., 2016, "Infants, Interfaces, and Intermediation: Digital Parenting in the Production of 'iPad Baby' YouTube Videos", *Journal of Broadcasting and Electronic Media* 60 (4), p. 587-603.

- Nevski, E. and Siibak, A., 2016, "The Role of Parents and Parental Mediation on 0-3-Year Olds' Digital Play with Smart Devices: Estonian Parents' Attitudes and Practices", *Early Years: An International Research Journal* 36 (3), p. 1472-4421.
- OfCom., 2013, *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*, London, OfCom.
- Parisi, D. 2015, "A Counterrevolution in the Hands: The Console Controller as an Ergonomic Branding Mechanism", *Journal of Games Criticism* 2 (1), <http://gamescriticism.org/articles/parisi-2-1>
- Rideout, V., 2013, *Zero to Eight: Children's Media Use in America 2013*, Common Sense Media.
- Silverstone, R. and Hirsch, E. (eds), 1992, *Consuming Technologies: Media And Information In Domestic Spaces*, Routledge, London.
- Simon, B., 2009, "Wii are out of Control: Bodies, Game Screens and the Production of Gestural Excess", *Loading* 3 (4), <http://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/65/59>
- Shuler, C., 2009, *iLearn: A Content Analysis of the iTunes App Store's Education Section*, New York, The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

CONCLUSION

Médias et petite enfance : lignes de forces

THIERRY DE SMEDT

La rencontre scientifique « Cultures médiatiques de l'enfance et de la petite enfance » des 7 et 8 avril 2016, organisée par le Centre d'études sur les jeunes et les médias, a permis de mieux saisir les transformations actuelles des rapports entre médias et petite enfance liées à l'émergence des nouveaux médias.

Traçons-en les lignes de force de manière synthétique et selon trois points de vue : les enfants, les parents et éducateurs, et les industriels.

Du côté des jeunes enfants

L'environnement médiatique de l'enfance est très dense : TV, tablettes, smartphones, consoles, ordinateurs fixes et portables. Paradoxalement, l'abondance d'équipements médiatiques se manifeste davantage en milieu populaire que dans des milieux fortunés ou plus instruits. Cet environnement médiatique attire les enfants. Le moteur de cette attirance semble être une motivation sociale plutôt qu'un goût de la technique et les enfants développent certaines capacités en manipulation active des médias. Le « temps-écran » devient un temps ordinaire dans la vie des enfants. Il n'est pas une activité exceptionnelle mais plutôt une routine qui s'inscrit dans un environnement familial. Enfin, on peut observer quelques émergences de jugement critique de la part des enfants. Ils sont capables de formuler des appréciations lorsque quelqu'un les sollicite.

Du côté des parents et des éducateurs

Le comportement médiatique des enfants engendre des tensions familiales à propos des « *sticky media* » (médias « gluants ») et suscite des inquiétudes parentales. Parents et professionnels ne manifestent pas une vision précise des enjeux (opportunités – risques) liés aux usages. Ils

consomment eux-mêmes des médias en abondance tout en s'en méfiant, mais le plus souvent sans discernement. De ce fait, la culture médiatique des petits enfants est à envisager comme une part intégrante de la culture familiale. Pourtant, les usages médiatiques des petits enfants restent interprétés par beaucoup de parents comme les effets de l'intrusion d'un corps étranger dans la vie familiale.

Le milieu éducatif est aussi en tension et son attitude est ambivalente et interrogative. Les médias sont-ils des objets d'activité ou de passivité pour l'enfant ? La communauté éducative peut-elle faire confiance aux industries médiatiques éducatives qui, de leur côté, font appel à certains éducateurs pour développer de nouveaux produits ?

Parents et éducateurs sont à la recherche de prescripteurs, capables de les guider vers l'achat de médias de qualité, dotés de pouvoirs éducatifs, alors que, le plus souvent, les enfants manifestent une attirance envers des médias qui ne semblent pas présenter ces propriétés.

Les parents appliquent des modèles de distinction, au sens de Pierre Bourdieu, mais, développent aussi, dans le même temps, des stratégies de distanciation et de résistance au marketing des médias. Il est par ailleurs intéressant de noter qu'une catégorie de parents a des attentes fortes envers l'école pour accompagner les enfants dans la construction de leurs cultures médiatiques. Ils attendent aussi, de la part des programmes médiatiques eux-mêmes, des performances éducatives. L'industrie y voit une niche et répond à cette attente en offrant des produits annoncés comme spécifiquement éducatifs. Pourtant, un produit médiatique, même conçu comme tel, n'est pas éducatif en soi : tout dépend des formes d'accompagnement et du contexte d'usage.

Du côté de l'industrie médiatique

Les médias proposent aux parents des opérations de « mise en conformité de l'univers des enfants », notamment par une programmation qui définit l'enfant comme actif ou interactif captif, naturaliste et comme un « être à éduquer ». Cela passe par des formes d'« adressage » spécifiques aux enfants ou aux parents.

Par ailleurs, une nouvelle offre émerge, venant des éditeurs papier, des jeux vidéo et du développement de sites Web. Ces projets industriels qualifiés d'innovants émergent d'associations originales entre agents producteurs. Il s'agit, par exemple, de l'association entre une maison de production et une chaîne de diffusion multimédia.

De nombreuses incertitudes

Cette nouvelle situation laisse cependant bien des zones obscures dans la compréhension du phénomène des cultures médiatiques de l'enfance.

En ce qui concerne l'école, il reste difficile de cerner dans quelle mesure l'école favorise les usages médiatiques des enfants, au-delà des médias imprimés littéraires et d'une conception essentialiste du texte écrit.

De même, on peut craindre que l'école, à de rares exceptions près, entretienne une certaine obsession visant à protéger les enfants, plutôt que de développer leurs capacités. Cela se manifeste *a contrario* par une relative dévalorisation des pratiques et par une faible promotion de la production, de la navigation et de la collection de médias par les petits enfants.

Au mieux, l'école accepte-t-elle que les enfants twittent pour apprendre à écrire, davantage que pour apprendre à twitter.

En ce qui concerne la famille, il semble subsister la croyance selon laquelle les enfants sont plus habiles que les parents pour utiliser les outils numériques et que leurs capacités se développent naturellement, pour peu qu'ils soient protégés d'un usage intensif ou inapproprié. En matière de médias, quels sont les parents qui développent une attitude incitative envers les petits et observent positivement leurs évolutions éventuelles ? Ces parents-là méritent à coup sûr d'être observés avec finesse car ils sont probablement les pionniers d'un mouvement éducatif parental.

Au-delà de l'intérêt considérable des recherches présentées dans cet ouvrage forcément non exhaustif, de nombreuses questions de recherche subsistent, dessinant des pistes pour l'avenir de nos recherches. En voici quelques-unes.

La littératie, un concept en gestation

La première est probablement la plus vaste : qu'est-ce que la littératie ? Ce terme s'est aujourd'hui imposé à juste titre, mais ce n'est pas pour autant que sa définition ou même sa compréhension est claire et partagée.

La littératie est-elle limitée à une maîtrise des usages sociaux comme le suggère Gilles Brougère ?

S'il s'agit effectivement d'une maîtrise, dans quelle mesure la maîtrise engendre-t-elle des « bonnes pratiques » ? L'histoire des médias dans nos sociétés nous montre abondamment combien l'efficacité médiatique peut rimer avec la barbarie, en se manifestant par la manipulation des foules et l'usage stratégique des peurs et des frustrations.

La littératie est-elle à définir comme la capacité de juger et de choisir avec un sens critique ? Dans ce cas, la critique est-elle une recherche de la vérité informationnelle, alors que tout média ne peut proposer qu'une représentation forcément limitée ? Par ailleurs, la critique, si précieuse, ne gagnerait-elle pas à s'étendre aux effets sociaux, culturels, économiques et environnementaux des médias ? Alors, la littératie elle-même prend l'ampleur d'un projet éducatif global plus large même que celui de l'école.

On le voit, pour commode qu'il soit, le concept de littératie sera probablement encore l'objet de discussions incontournables en vue d'en mieux cerner la pertinence et les limites.

Une seconde perspective de recherche concerne l'offre éducative des médias. Certains produits présentés durant ce colloque international offrent aux enfants une multitude de procédés de manipulation, sous forme de commandes, de tâches et d'activités. Cette approche maximaliste

est-elle la plus appropriée pour obtenir les effets éducatifs recherchés ? Cette question pourrait être étudiée en comparant les effets éducatifs obtenus à ceux qui résulteraient de l'usage d'une version limitée à des manipulations élémentaires génériques.

Les médias, des objets transitionnels

Parents et éducateurs considèrent le plus souvent les téléphones et les tablettes comme des obstacles à l'épanouissement communicationnel des enfants. Les chercheurs pourraient étudier ce qui se produit dans une attitude inverse de la part des parents et des éducateurs. Puisqu'il semble que l'attraction que les enfants ont envers les médias résulte davantage d'une recherche de relations sociales que d'une fascination pour les objets techniques ou informationnels, un meilleur développement de la littératie médiatique des enfants pourrait-il résulter de l'usage des écrans comme « objets transitionnels », au sens de Donald Winnicott¹ ?

Corollairement, en comparant des familles qui tentent de préserver les enfants des écrans à d'autres qui en font usage sans restriction, peut-on relever un clivage marqué en ce qui concerne les mécanismes et les logiques dans l'écologie des échanges de commentaires, de contenus et de médias entre les membres de la famille ?

À la recherche des temps perdus

Une cinquième voie de recherche concerne le sujet apparemment fertile de la « *bystander ignorance* ». Il s'agit de ces nombreux moments familiaux durant lesquels parents, frères et sœurs s'ignorent, ne s'observent pas ou s'observent sans se comprendre, tout en partageant des temps, des lieux et des médias communs. La famille est, par excellence, le milieu dans lequel, en dépit des apparences, se développent ainsi des interactions éducatives informelles et spontanées. Ce phénomène cache probablement des réalités pleines de sens mais dont la nature évanescence et inconsciente attend encore de nouvelles méthodes astucieuses d'investigation, susceptibles de révéler une réalité éducative peut-être aux antipodes des opinions que manifestent les parents à propos des usages médiatiques des enfants. Une telle investigation permettrait de mieux comprendre quelles sont les régulations culturelles, spontanées ou élaborées, qui naissent au cœur des relations familiales dans les moments où il n'est pas question d'éduquer mais tout simplement de coexister en famille étroite ou élargie. Il y a fort à parier que, comme cela a probablement toujours été le cas, l'incubation des pratiques éducatives nouvelles se soit produite pour répondre intuitivement aux mystères d'un futur inconnu, chargé d'espoirs et d'appréhensions.

Traverser le miroir de l'éducation

Cette cinquième voie de recherche oriente l'attention des chercheurs vers un renversement des questions de recherche qui forment le domaine

classique de l'étude des relations entre les jeunes et les médias, et en constituent le soubassement invisible.

Il est commun de considérer les enfants comme des êtres en devenir, qu'il convient d'équiper au mieux des capacités à s'épanouir personnellement et socialement dans un monde fortement médiatisé. Nous y travaillons tous. Ce qui est plus difficile, lorsqu'on se considère comme un parent, un éducateur, un producteur de médias éducatifs ou un adjuvant d'éducateurs, c'est d'observer qui nous sommes pour porter ainsi intérêt et valeur à un tel projet.

Quelle serait une éducation aux médias «au-delà du miroir», capable d'envisager l'enfant comme un être déjà accompli, fût-ce partiellement puisqu'encore vivant, et non uniquement dans le projet de l'adulte ? Dans cette perspective audacieuse, il ne s'agit plus uniquement de fournir à l'enfant ce dont il a besoin pour grandir, mais de le mettre en mesure de nous aider à comprendre ce que nous-même attendons de lui sans nous en rendre compte. Alors, les enfants deviendraient des partenaires capables de nous donner matière à (nous) penser en tant qu'adultes. Peut-être qu'ainsi deviendrions-nous plus sages, en comprenant mieux pour quelles raisons, bonnes ou mauvaises, les enfants sont si importants pour nous.

Notes

1. WINNICOTT Donald, *Les Objets transitionnels*, coll. « Petite Bibliothèque Payot », Payot, 2010.

BIOGRAPHIES

JEAN-MARIE BODT

Jean-Marie Bodt est docteur en Sciences de l'information et de la communication et chercheur au LERASS (Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales) à Toulouse. Ses recherches portent sur la médiation des savoirs scientifiques, notamment dans le cadre des problématiques écologiques. Des discours médiatiques aux dispositifs muséaux de médiation, ses terrains d'étude sont interrogés suivant des méthodologies croisant quantitatif et qualitatif.

STÉPHANE CHAUDRON

Stéphane Chaudron works on research projects dedicated to Empowering Children's Rights and Safety in emerging ICT at the Joint Research Centre of the European Commission. Her background is in Social Geography and Science Pedagogy. She has been in charge of the coordination of large European Research Networks dedicated to e-Safety, New Media Education, Standardization and Science Teaching Education (UCLouvain, Imperial College London, European Schoolnet) for fifteen years. She has been in charge of the coordination of EC's research project "Young Children (0-8) and Digital Technology" since 2014.

ROSANNA DI GIOIA

Rosanna Di Gioia is a researcher in the JRC Cyber & Digital Citizens' Security Unit. She earned a degree in psychological and social disciplines from UTIU University, Rome, Italy, with a dissertation on Media Education and Gamification, where she is now following a master course on Cognitive Processes and Technology. In the past four years, she has contributed to projects on cybersecurity, cyberbullying and empowering citizens' rights in emerging ICT.

ISABELLE FÉROC DUMÉZ

Isabelle Féroc Dumez est maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'université de Poitiers. Formatrice à l'École supérieure du professorat et de

l'éducation (ESPE), elle intervient en Masters MEEF 1^{er} et 2nd degrés. Elle est chercheuse en tant que membre titulaire au laboratoire Technologies numériques pour l'éducation (TECHNE), spécialisé dans les études d'usages de dispositifs numériques en milieu scolaire. Elle a soutenu une thèse de doctorat en 2006, sous la direction de Jacques Gonnet, sur les usages et représentations d'Internet d'élèves de cycle 3. Ses sujets de recherche portent sur les usages scolaires des médias et des technologies de l'information et de la communication. En 2016, elle a été nommée directrice scientifique et pédagogique du CLEMI (Centre pour l'éducation aux médias et à l'information), service de Réseau Canopé, opérateur pour le Ministère de l'Education nationale (France).

PASCALE GARNIER

Pascale Garnier est sociologue, professeur en sciences de l'éducation, directrice du laboratoire EXPERICE à l'Université Paris 13. Ses recherches portent sur l'enfance dans la perspective d'une sociologie pragmatique des classements d'âge, ainsi que leurs rapports avec d'autres principes de classement (genre, classes sociales, etc.). Elles analysent ainsi des façons de faire (ou non) des différents âges, des relations de représentation entre enfants et adultes, mais aussi, du point de vue des enfants, des manières de « faire son âge » (ou non) en situation.

MONICA GEMO

Monica Gemo is a scientific officer in the JRC Cyber & Digital Citizens' Security Unit, where she is investigating participatory mobile edutainment tools. She holds an MSc degree from Politecnico di Milano, Italy. From 2002 to 2007, she worked at the Catholic University of Louvain, Belgium, specializing in multimodal applications.

DARSHANA JAYEMANNE

Darshana Jayemanne is a researcher at Abertay University. His work has examined temporality and performance in video games, narrative form in navigable media, and the contemporary “post-digital” environment of distributed computing devices. His work has appeared in *Westminster Papers in Communication and Culture*, *Fibreculture*, and *The Refractory Journal*.

SOPHIE JEHEL

Sophie Jehel est maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'Université Paris 8-Saint-Denis, et chercheuse au CEMTI. Ses études portent sur la socialisation des jeunes par les médias, les régulations sociales et juridiques des médias, l'éducation aux médias. Elle conduit actuellement une recherche sur les stratégies des adolescents vis-à-vis des images numériques.

MARLÈNE LOICQ

Marlène Loicq est maitresse de conférences à l'Université Paris Est Créteil (UPEC) au sein du laboratoire Céditec. Elle enseigne l'éducation aux médias et les problématiques numériques à l'ESPE de Créteil. Présidente du Centre d'études sur les jeunes et les médias, elle confronte les études médiatiques aux problématiques éducatives. Elle a soutenu une thèse en cotutelle (Université Paris III Sorbonne Nouvelle - Université Laval, Québec) portant sur l'éducation aux médias et les problématiques interculturelles en France, au Québec et en Australie. Ses recherches plus récentes portent sur les pratiques numériques des jeunes, les politiques d'éducation aux médias et l'éducation aux médias pour les enfants.

EERIK MANTERE

Eerik Mantere, a cotutelle PhD researcher in social psychology at the University of Tampere, Finland and in sociology at the University of Bordeaux, France has studied ethnomethodology and conversation analysis also at the University of California, Los Angeles and is doing research on how smartphone use in the presence of others is impacting the social situation and the face-to-face interaction in it. Mantere's research is currently funded by a young researcher grant by the Emil Aaltonen foundation.

BJORN NANSEN

Bjorn Nansen is a lecturer in Media and Communications at the University of Melbourne. He researches digital media and communications technologies, computer interaction, and network culture in the contexts of household, family, and everyday life. Utilising a range of ethnographic, online, and visual research methods, his work focuses on technology adoption and use / non-use, home media environments, young children's digital culture, mobile and tangible media, and interface studies.

ÅSA PETTERSSON

Åsa Pettersson has a Ph.D. in Child Studies at the Department of Thematic Studies at Linköping University, Sweden, and she is a lecturer in Moving Image Production at the School of Humanities and Media Studies at Dalarna University, Sweden. Her research focuses on issues related to children, media and communications and is inspired by Visual Culture, Childhood Sociology and Media Studies.

JULIE RENARD

Docteure en sciences de l'information et de la communication, chercheure au LERASS à Toulouse, elle aborde dans ses recherches les questions de médiation et de légitimation culturelle mais aussi

les pratiques de réception et les méthodes d'enquête qualitative. Plus récemment, elle s'est également intéressée à la problématique de la circulation des savoirs dans la sphère médiatique et notamment aux écrits scientifiques qui dépassent la communauté scientifique pour toucher de nombreux amateurs.

AUDE SEURRAT

Aude Seurrat est maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'université Paris 13 et responsable de la Mention Licence Information et Communication. Ses recherches portent sur la médiation des savoirs sur les médias, la communication et les identités sociales et plus spécifiquement sur les dispositifs d'éducation aux médias et de formation professionnelle. En 2009, elle a soutenu une thèse intitulée « Les médias en kits pour promouvoir la diversité ». Membre du bureau de l'association Jeunes et médias, elle participe également en tant qu'experte au Conseil de l'Europe à l'élaboration d'outils pédagogiques sur les relations interculturelles et les médias. Ses travaux récents portent sur la construction de normes sur la communication et les médias à travers les formations professionnelles courtes à la communication.

MARLÈNE STRICOT

Marlène Stricot est responsable de la recherche au Quai des Savoirs-Toulouse Métropole et chercheuse associée au LERASS. Son travail a pour objectif la production de connaissances sur la culture scientifique, technique et industrielle, ses dispositifs, ses acteurs et ses publics sur le territoire toulousain. Elle s'intéresse notamment à la médiation scientifique pour les tout-petits avec comme terrain applicatif le Quai des Petits – espace dédié aux 2-7 ans – basé au Quai des Savoirs.

SATU VALKONEN

Dr Satu Valkonen is working as a senior planning officer on media education at Mannerheim League for Child's Welfare where she applies her combination of practical and academic experience. She finished her Ph.D. in Social Psychology in 2012. She has written guidebooks for parents and professionals, contributed to web-portals, given lectures, planned educational material, coordinated workshops and published academic texts.

Les textes de cet ouvrage sont en partie issus du colloque international organisé par le Centre d'études sur les jeunes et les médias :

**LES CULTURES MÉDIATIQUES DE L'ENFANCE
ET DE LA PETITE ENFANCE**

les 7 et 8 avril 2016,
Maison des Sciences de l'Homme (MSH) Paris Nord

<https://www.cejm2016.eu>

Comité scientifique

Ana NUNES DE ALMEIDA – Université de Lisbonne, Institut des Sciences sociales

Benoît BERTHOU – Université Paris 13, Labsic

Aurélié BROUWERS – Université catholique de Louvain, GREMS

Stéphane CHAUDRON – European Commission, Joint Research Centre

Ana DIAS CHIARUTTINI – Université Lille 3, CIREL

Thierry DE SMEDT – Université catholique de Louvain, GREMS

Pierre FASTREZ – Université catholique de Louvain, GREMS

Matthieu LETOURNEUX – Université Paris Ouest, CSLF

Eerik MANTERE – University of Tampere

Jackie MARSH – University of Sheffield

Nicolas PELISSIER – Université de Nice, I3M

Nathalie ROUCOUS – Université Paris 13, Experice

Régine SIROTA – Université Paris 5, CERLIS

Serge TISSERON – Université Paris 7, CRPMS

Comité d'organisation

Isabelle FEROC DUMEZ (Université de Poitiers, ESPE, Laboratoire TECHNE)

Marlène LOICQ (Présidente du Centre d'études sur les jeunes et les médias)

Isabelle RIGONI (INS HEA, Grhapes / Centre Émile Durkheim / MICA)

Aude SEURRAT (Université Paris 13, Labsic)

Avec le soutien du Groupe de recherche en médiation des savoirs (Grems) de l'Université catholique de Louvain (UCL), le laboratoire Experice de l'Université Paris 13, le Labex Industries culturelles et création artistique (ICCA), le laboratoire Labsic de l'Université Paris 13, le laboratoire Techné de l'Université de Poitiers, le Centre Émile Durkheim.



Le Centre d'études sur les jeunes et les médias (association Loi 1901) est issu d'un collectif de chercheur.e.s en Sciences de l'Information et de la Communication.

Il regroupe aujourd'hui des enseignant.e.s-chercheur.e.s de diverses disciplines, des professionnels de l'éducation et des médias, des étudiants, doctorants, des éducateurs et animateurs socio-culturels qui, ensemble, explorent et accompagnent les pratiques culturelles et médiatiques des jeunes (réception et participation), mais aussi de nouvelles manières de penser une éducation aux médias. Ce collectif questionne et observe ces objets en analysant les pratiques, les dispositifs, les contenus, les modes d'accompagnements, etc.

Le Centre d'études sur les jeunes et les médias organise depuis 2010 des rencontres et journées d'études, et chaque année depuis 2013, un colloque international (à Paris en 2013, à Lyon en 2014, à Bruxelles en 2015).

Le Centre d'études sur les jeunes et les médias veille à maintenir un réseau de chercheur.e.s autour des questions de cultures médiatiques et d'éducation aux médias en organisant chaque année des événements scientifiques internationaux, reconnus pour amener des réflexions intéressantes et des approches variées sur les objets partagés. Les lieux choisis pour ces événements évoluent au gré des partenariats en cours : 2010 et 2013 à Paris, 2014 à Lyon, 2015 à Bruxelles, et 2016 et 2017 à Paris.

Pour suivre nos activités ou adhérer à l'association,
n'hésitez pas à nous contacter par e-mail :

jeunesetmedias@gmail.com

ou via notre site internet :

<http://jeunesetmedia.wixsite.com/jeunesetmedias>

Trouvez-nous sur [Facebook](#) :

<https://www.facebook.com/jeunes.medias>

Achévé d'imprimer: septembre 2018

ISBN : 978-2-9549483-2-4

Conception graphique :

Book-é et Valérie Dussart

Coordination éditoriale et relecture :

Book-é

book-é
conseil en édition

booke.edition@gmail.com

