

---

# Les écrans en famille

## Education et autonomie des jeunes enfants

### Marie-Christine Le Floch

Marie-Christine Le Floch

Université de Lille, EA 3589 – CeRIES

Centre de recherche « Individus - Epreuves - Sociétés »

F-59000 Lille, France

marie-christine.lefloch@univ-lille3.fr

---

*RÉSUMÉ.* Dans cet article, nous abordons l'année du cours préparatoire comme une épreuve qui consiste pour les enfants à « apprendre à lire et à écrire correctement » le plus vite possible. Pour les parents, le défi réside dans le respect des « rythmes » des enfants dans un contexte désormais peuplé d'écrans de réception ou interactifs. Le matériau provient d'une enquête réalisée en 2011. Différentes temporalités s'articulent au quotidien, celle de l'école et celle de la maison, le temps social de l'horloge et celui de la subjectivité enfantine. Nous analysons les temps sociaux et leurs relations avec le temps subjectif des enfants de CP, dans des espaces équipés d'écrans et de ressources numériques.

L'enquête montre comment les premiers gestes d'autonomie apparaissent au sein ou en marge des usages partagés en famille. L'analyse met en évidence les dimensions de l'organisation temporelle du foyer, les tensions et les complicités, selon la posture éducative des parents, plus ou moins normative ou contractuelle.

*MOTS-CLÉS :* TNIC, contextes sociaux d'usage, épreuves, postures éducatives activités éducatives, loisir, processus d'apprentissage, temporalité.

---

## 1. Introduction

Les écrans ont investi l'existence au travail et à domicile. On peut distinguer les écrans interactifs, de réception, de consultation ou de communication (Octobre, 2004, 2010). Ils permettent l'ouverture des temps sociaux, des recherches rapides d'informations et l'exploration d'un monde agrandi (Masson, 2010).

Parents et éducateurs sont soucieux des avantages potentiels ou des dommages pour l'éducation des plus jeunes que les Technologies Numériques d'Information et de Communication (TNIC) et la floraison d'écrans produisent. Utiliser l'ordinateur et les jeux éducatifs peut être perçu comme une perte de temps (Cordes, Miller, 2000), d'argent voire de l'enfance elle-même (Buckingham, 2000, 2010) du fait de l'accélération des rythmes que ces outils provoquent, au détriment d'autres apprentissages. Au moment de l'explosion de la microinformatique, certains auteurs (Karger, 1987) ont mis en garde contre les effets négatifs de l'interaction avec l'ordinateur sur le développement des jeunes enfants, en vue de prévenir l'apparition des "cyborg child" (Lammel, 2001). D'autres ont soutenu le potentiel de la technologie dans l'éducation au stade de la petite enfance (Becta, 2008). Certains travaux assurent que les TNIC sont des outils puissants dans les principaux domaines d'apprentissage tels que le développement de la créativité, de la curiosité et de l'expression, la métacognition et le fait d'« apprendre à apprendre », ainsi que la collaboration, la participation et le partage, y compris pour les enfants d'âge préscolaires (Siraj-Blatchford, 2003). Le "cyborg child" paraît être cognitivement plus développé que les enfants n'utilisant pas l'ordinateur. L'ordinateur apparaît comme un instrument additionnel pour améliorer les performances, même dans les cas de difficultés de communication (Nelson & Masterson, 1999). Des chercheurs déconstruisent les représentations parentales et fournissent ainsi des clés pour comprendre le comportement des enfants sur Internet et mieux les protéger des dangers (Kredens & Fontar, 2010, 2011). Mais des débats restent ouverts, notamment au sujet des priorités et du maintien des premiers apprentissages artisanaux comme la lecture sur imprimé et l'écriture à la main avec papier et crayon (Beghin-Verbrugge & Kovacs, 2011).

En France, la question des devoirs à l'école élémentaire interroge la place du numérique à l'école. Les devoirs sont en général « externalisés » hors la classe (Rayou, 2010, Kakpo, 2012)<sup>1</sup> sans articulation entre la démarche scolaire, la didactique familiale et les usages sur écrans qui ont bouleversé les temporalités, notamment en élevant les normes de productivité du travail sur les textes. Alors que les parents recherchent un équilibre, l'organisation familiale du quotidien est marquée par des tensions temporelles entre les urgences et le temps pour soi, entre les échéances et le temps des enfants entre les horaires et les ambiances familiales.

Dans nos hypothèses, nous avons considéré l'entrée dans la lecture et l'écriture comme une condition d'accès à l'autonomie et comme une épreuve de vie scolaire (Martuccelli, 2006). Le défi consiste à apprendre à lire le plus tôt possible sans problème selon les critères scolaires construits par l'histoire longue (Chartier, 2007). Un verdict de dyslexie, de simple « retard » ou de « difficulté » peut alors tomber et se trouver confirmé lors des tests d'évaluation. Il est posé par les experts de l'enfance, enseignants, médecins ou psychologues mais rarement perçu comme une question sociologique. Il pèse comme jugement sur les possibilités d'expression des enfants et est interprété en termes de retard ou de handicap et non comme un temps nécessaire aux acquisitions.

Les parents vivent l'épreuve sur le mode de l'accès au statut de bon parent. Les enfants le vivent sous le signe d'une pression temporelle qui entre en tension avec leur temps personnel. Des chocs de temporalité marquent alors la recherche d'une résolution de l'inéquation entre les échéances scolaires et la construction singulière de l'autonomie. L'accès à la lecture et à l'écrit devient ainsi une épreuve d'éducation dans la mesure où l'autonomie précoce est devenue une norme sociale. La question de la formation du sujet se pose ainsi en de nouveaux termes. Le contexte de cette épreuve qui forge la subjectivité des futurs adultes est celui de la sociabilité numérique.

Le corpus de l'enquête est composé de 20 entretiens au domicile des familles, préparés par un questionnaire et un carnet de pratiques. Les familles disposent toutes d'une connexion internet mais, au moment de l'enquête, aucun des jeunes enfants n'avait directement accès à internet dans sa chambre. La répartition des familles selon les principales PCS était la suivante : 7 familles de cadres ou catégories supérieures, 9 de catégories intermédiaires et 4 des milieux populaires. Les parents ont entre 35 et 45 ans.

Les notions retenues pour l'analyse sont celles d'usage, d'épreuve et de temps sociaux. Pour l'approche des temporalités, nous nous référons à Bachelard (1950), à Giddens (1994) et à Bessin (1998) pour les apports sur le « kairos » ou temps de l'opportunité.

---

<sup>1</sup>Patrick Rayou, (2010) a proposé une analyse des pratiques de travail. Il souligne les dissonances entre didactiques familiales et scolaires et émet des doutes sur les vertus cognitives des exercices tels qu'ils sont généralement prescrits, notamment lorsque les enfants ont quelques difficultés dans les premiers apprentissages.

Nous présentons successivement ici des modalités du contrôle familial des écrans en marge ou au sein duquel les enfants tentent ou imposent des gestes personnels d'autonomie. Cette appropriation est exposée dans le second point. Enfin, nous montrons comment les adultes passent du contrôle au guidage à la faveur des complicités qui font oublier le temps de l'horloge ou l'impératif des rituels en famille.

## 2. Le contrôle familial des écrans par l'organisation domestique

L'organisation familiale se traduit par des rituels plus ou moins stricts et réguliers qui tiennent l'emploi du temps et l'espace domestique. Ce cadre dépend notamment des postures éducatives des parents à l'égard des écrans et des sollicitations qu'ils offrent. Les postures éducatives sont ambivalentes et en partie implicites (Octobre, 2004). Elles sont lisibles dans l'organisation temporelle et spatiale à laquelle nous avons été attentifs lors des entretiens en situation, au domicile, souvent en présence de différents membres de la famille.

### 2.1. Normes et contrats

Comme l'ont montré les travaux de Kellerhals et Montandon (1991) et ceux de Le Douarin (2007), la posture des parents oscille entre un pôle normatif et une forme plus contractuelle. Les écrans sont sous surveillance ou à l'opposé laissés « libres d'accès » sachant que cette liberté reste toujours limitée par un contrôle direct ou indirect. Celui-ci dépend du rapport à l'instruction et aux cadres scolaires mais aussi de la confiance accordée aux enfants dans un contexte où domine la contingence. Le contrôle familial ne se confond pas avec le contrôle parental. En effet si on retrouve les styles et stratégies éducatives des familles bastion ou association (Kellerhals, Widmer & Levy, 2004), les enfants peuvent développer une relation d'alliance avec un des parents pour adoucir une norme familiale plus statutaire (Le Douarin, 2007).

Les modalités de contrôle prennent des formes multiples et évolutives, au gré de l'évolution technologique elle-même et des compétences parentales. Le cadrage peut porter sur l'accès aux écrans ou sur leurs usages. Il est possible d'agir sur la structuration du temps et de l'espace physique ou directement sur l'espace numérique, selon la posture interventionniste ou distante des parents, selon leur implication (Octobre, 2004). La volonté de maîtriser l'éducation des enfants s'oppose aussi aux postures plus ouvertes de délégation, admettant qu'« *il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous le voulons* » (Durkheim, 1922, 1999) et qu'ils appartiennent aussi aux temps présent et à venir.

#### 2.1.1. Le temps familial

A. Giddens (1994) a défini les relations entre le temps et l'espace qui caractérisent la modernité. Le temps reste lié à l'espace jusqu'à ce que l'uniformisation de sa mesure, permise par le mouvement des horloges, rencontre l'uniformisation de l'organisation sociale des temporalités, pour une standardisation des calendriers. Cette convergence s'est accompagnée au cours de ce qu'il nomme la première modernité, d'un évidement qui signe la dissociation des deux dimensions ainsi que celle de l'activité sociale d'une localisation géographique. Aujourd'hui, l'organisation en réseaux et à distance des activités quotidiennes augmente l'espace et le temps social. Elle se traduit par un nouvel évidement qui touche les rituels familiaux.

Les journées ont toujours 24 heures mais l'organisation singulière de chaque foyer crée l'ambiance dans laquelle se déroulent les principaux rituels. Trois temporalités au moins se superposent ou se combinent au moment où tout le monde se retrouve en fin de journée : le temps de l'horloge (chronos) mis en forme en famille (Haicault, 2000), le temps subjectif plus informel de l'imaginaire, des sentiments et des rythmes biologiques, enfin, les instants d'opportunité à saisir (Kairos), (Bachelard, 1950, Bessin, 2009). Les entretiens détaillent ces rythmes quotidiens et hebdomadaires. La journée commence parfois dès 6h45 ; à 8h25, on arrive à l'école, à 16h30, le retour est marqué par le moment du goûter, suivi de séquences bornées qui se succèdent « *et...puis dodo* ». On va autoriser « *20mn de télé et pas plus* ». Le long de ces scansion, des enfants protègent leur imaginaire et leur subjectivité dans des « bulles » qui éclatent au moment « *de faire ses mots* » ou plus tard pour le repas. Faire les devoirs est un moment critique (Le Floch, 2012, 2015).

Le repas du soir est également emblématique des tensions de l'organisation familiale. Dans l'enquête, ce rituel est l'occasion d'un rappel de l'autorité paternelle et des représentations d'une vie familiale aux fenêtres fermées (Le Douarin, 2004). Chez Gaston (milieu supérieur) par exemple, « *Quand (le père) rentre à la maison, il demande en général à ce que les ordinateurs soient éteints* ». Chez Marine (milieu supérieur), il n'y a pas de télé à table et chez Matteo (milieu populaire), si « *on évite la télé, elle va souvent être allumée ; mais on coupe le son et nous (les parents) on ne mange pas devant. Les repas, c'est un moment convivial* ». Le rituel se trouve bousculé lorsqu'on a mieux à faire, à moins que l'écran ou la tablette tombe en panne, autre situation critique qui ravive les relations sociales et affectives autour de la résolution de problème.

Dans les familles bastion ou cocon (Kellerhals & al., 2004) et dans la majorité des foyers du panel, les mères de familles expriment volontiers leur difficulté à maintenir, parfois pour la forme, cette situation qui sert de support à l'autorité statutaire, le plus souvent celle du père.

### 2.1.2. L'espace augmenté

L'espace physique se trouve augmenté par les ouvertures numériques. Supprimer ou limiter la présence des écrans facilite à priori leur contrôle. *La vraie télé* se trouve généralement dans le salon qui fait office d'agora familiale. L'absence d'écrans branchés sur internet et de vraie télévision (ayant accès à tous les programmes) limite les usages personnels dans les chambres. Parfois, la séparation des lieux de résidence ajoute des possibilités à ces sélections. Par exemple Marine dispose d'internet et de nombreux logiciels chez sa grand-mère, ancienne institutrice, mais chez ses parents, à 16h30, les accès sont techniquement limités et les écrans sont sous haute surveillance. Quand les parents ont des résidences séparées, on peut trouver une division du travail de sélection (la télévision chez le père mais pas chez la mère).

Les parents les plus réfractaires aux écrans ou technophobes expriment néanmoins leur impuissance à maîtriser des fils et des réseaux qui traversent les murs et maintiennent ouvertes les portes du domicile. Ils peuvent alors chercher à maîtriser l'espace numérique par la sélection des logiciels et la limitation des accès. Le choix des sites permet une sélection et la limitation des favoris. Le père de Marine (attaché territorial) a trié en amont toutes les entrées accessibles à partir d'un Mac unique mis à disposition au salon. Le père de Maïwenn (informaticien) décide d'activer ou non « *tel accès sur l'ordi 'familial' ou son 'portable professionnel'* », arbitrant ainsi entre cadrage des usages et liberté laissée à sa fille. La mère d'Amel a installé un contrôle parental sur l'ordinateur familial.

L'organisation domestique du contrôle des écrans dépend du style éducatif de la famille. La régulation des usages repose sur des normes et des contrats plus ou moins explicites, la gestion des rituels et plus généralement du temps familial. Mais dans la mesure où l'espace familial se trouve augmenté par la présence des équipements numériques, les contextes d'usages et l'articulation des temporalités se modifient. Le but du contrôle familial comme recherche d'équilibre se trouve régulièrement reporté du fait de l'invention des enfants et de l'usage qu'ils font des innovations technologiques. Leurs premiers gestes d'autonomie sont reçus différemment selon la relation entretenue avec les parents ou l'un des deux, avec surprise, fascination, bienveillance, contestation ou réprimande.

Voyons à présent en quoi ces gestes affirment l'autonomie de l'enfant. Le matériau de l'enquête permet d'illustrer la manière dont ils bousculent les cadres de l'organisation familiale lorsque l'intérêt d'un enfant qui explore et apprend de sa propre initiative devient prioritaire.

## 3. Des gestes d'autonomie

Condition même de la formation du sujet, ces gestes au sens large sont ceux de l'accès à soi dans le rapport qui va s'établir entre un enfant en plein développement et l'universel qui lui échappe. L'accès précoce à l'autonomie comme nouvelle norme d'éducation ne supprime pas les étapes de cette conquête ; face aux cadres scolaires et familiaux, les enfants cherchent leur fil et le sens de leur action.

### 3.1 Bousculer les cadres

L'espace numérique déforme et augmente l'espace physique de plusieurs manières. On peut toujours déplacer un ordinateur portable ou emporter un écran. Le contrôle parental se trouve alors mis en échec du fait du caractère nomade des écrans et des connexions. Game-boys et ordinateurs portables quittent le salon<sup>2</sup>, partent dans la chambre et ne reviennent pas, à l'inverse des livres, apportés pour se faire faire la lecture et parfois abandonnés sur le canapé chez Marine ou chez Lola.

Lorsque les enfants sont investis dans un jeu, des échanges de mails, des coups de feu ou de dés, ils sont pris dans une action qui bouscule les horaires. Dans ce cas les rituels familiaux comme le repas du soir peuvent devenir des moments subis que chacun cherche à écourter ou à éviter. Le cours des choses provoque alors le report des tâches, la procrastination peut devenir chronique chez les parents dépassés comme la mère de Marc (sans emploi) ou celle de Sonia (professeur des écoles). Le contrôle devient formel et se traduit par d'inutiles rappels à l'ordre. Une tension se manifeste entre une bonne volonté scolaire et l'éducation implicite des parents. Les jeux ludoéducatifs servent de passerelles entre les visées éducatives d'apprentissage et de jeu, ils ajoutent une nouvelle dimension au cadre familial.

---

<sup>2</sup> Ces mouvements se trouvent facilités par la diffusion des tablettes mais au moment de l'enquête leur usage n'était pas diffusé. L'IPad était sur le point d'être commercialisé.

### 3.2 Avoir de la suite dans les idées

Dans leurs bulles d'imaginaire, les enfants suivent un personnage ou une question qui les occupe. Guillaume, Antonin et Amel passent ainsi de l'imprimé aux écrans pour suivre une histoire ou répondre à une énigme. Leurs usages des écrans et des livres à la maison tendent à neutraliser les différences de support, ce qui remet en cause les catégories de contrôle des parents. Quand l'activité de l'enfant s'impose, les formes d'accompagnement changent ; il ne s'agit plus de limiter les écrans ou les jeux mais de profiter de la diversification des supports et de l'extension des histoires reçues en jeu interactif. Sonia (père : chef d'équipe, mère : professeur des écoles) suit les histoires de Tchoupi en DVD et dans les livres qu'elle emprunte. Bastien passe sans transition des écrans aux BD pour retrouver ses héros préférés.

Amel (père : commerçant, mère : assistante maternelle) « *a de la suite dans les idées* » (les parents)

*« Le dernier livre qu'elle a emprunté par exemple, et que je lui ai lu avant-hier d'ailleurs, c'était 'la cigale et le rat'. Pas la cigale et la fourmi, parce que quand elle m'a demandé ce titre je voulais vérifier : 'tu es sûre que ce n'est pas la cigale et la fourmi ?' Elle m'a répondu : 'mais non ! c'est la cigale et LE RAT !'. Je lui ai dit que je ne connaissais pas. Elle m'a dit alors 'est-ce que dans ton histoire, ils se marient ? non dans la cigale et la fourmi, il n'y a pas d'histoire de mariage. Elle m'a dit : ah tu vois, c'est pas celui là ! C'était donc bien la cigale et le rat !*

Elle se sert aussi d'Internet pour trouver des informations.

*« Dans la page Google, si elle veut quelque chose, elle va y aller et elle va le chercher. Elle va le faire elle-même. C'est pour ça que je lui ai fait sa session à elle... oui, la dernière fois, elle cherchait comment décorer sa chambre. Elle est partie sur Google, elle a tapé 'décorer sa chambre' et elle l'a fait toute seule, elle sait le faire. Elle cherchait des idées. »*

Au moment des devoirs, certains enfants veulent en savoir plus et étendent leur recherche. Sarah (père : gérant de société, mère : employée) « *relit ses livres d'école un peu tous les jours pendant les vacances* ». Elle confectionne sur écran des fiches personnelles sur ses goûts. Elle procède ainsi à ses propres classements ou à des emboîtements qui hybrident différents supports (imprimés, écrans). Elle apprend à écrire en suivant son intérêt. De plus, ces recherches sont des occasions de coopération entre les parents et les enfants.

### 3.3 Dire JE... 'sais'

Pouvoir dire 'je', devenir sujet suppose de prendre la parole d'une manière ou d'une autre. L'entrée dans la lecture et l'écriture demeure à cet égard le principal vecteur d'expression et d'autonomie. Savoir tout lire tout seul à 11 ans selon la formule retenue par Chartier (2007) et savoir s'exprimer comme l'indique de manière exigeante l'actuel livret de l'Education Nationale des compétences personnelles pour l'acquisition du socle commun des connaissances relèvent d'un véritable défi. L'ambition est d'inclure la lecture sur écran, la sérendipité dans les démarches de recherche, la capacité à classer selon des catégories inédites, la métacognition pour apprendre seul en interaction avec diverses sollicitations toujours plus nombreuses. En imitant les adultes, Adrien (père : fonctionnaire territorial, mère : enseignante) dit « *je travaille* ». Marine fait « *des dictées sur Word* » en utilisant l'ordinateur professionnel de sa mère.

Les jeux peuvent fonctionner comme une incitation, une motivation. Même si les enfants ne s'y trompent pas, le désir d'accéder aux sites de jeu se trouve ainsi subordonné à l'apprentissage de la lecture, comme pour Clara (père : comptable, mère : aide-soignante) qui peut désormais accéder aux mêmes sites que les grands : « *Elle en avait assez qu'on lui dise 't'as qu'à apprendre à lire'* », savoir lire permet d'accéder seul à Internet à travers les favoris. Amel dispose d'une session personnelle et de favoris comme « *jeuxdefilles* ». Elle peut y accéder seule depuis qu'elle sait lire. Guillaume (père : vendeur, mère : secrétaire) multiplie ses possibilités pour jouer seul à « *plus de choses, ne plus être cantonné aux jeux de bébés* ». Apprendre à écrire permet des jeux plus difficiles.

Maîtriser l'écriture permet aussi d'interagir, de répondre aux sollicitations multiples, notamment les messages qui assurent une continuité de la sociabilité familiale ou amicale : transmettre un dessin, une image, une invitation pour un anniversaire, envoyer rapidement un document décoré avec « *Paint* » pour une fête.

Lire et écrire permet de décider en ayant accès à l'information de manière autonome. Apprendre à maîtriser cet accès devient une condition d'apprentissage et d'émancipation. Pour Chartier (2007), nous serions en train de passer d'une norme de « *la lecture obligatoire* » à celle de « *l'écriture obligatoire* ». Or à l'échelle de l'enfance, ces exigences sociales peuvent sembler démesurées. La construction de la subjectivité des futurs adultes mobilise les ressources d'un équipement moderne augmenté par l'usage des TNICE. Ces outils peuvent favoriser une émancipation par rapport aux cadres scolaires et familiaux à travers de nouvelles épreuves. Mais,

contrairement aux croyances du mythe d'un 'digital native', les enfants ont besoin d'être guidés au cours des étapes de cette épreuve fondamentale de l'apprentissage de l'écriture car ils rencontrent nombre de difficultés dans l'appropriation des pratiques numériques (Begghin-Verbrugge & Kovacs, 2011).

La formation du sujet passe aujourd'hui par l'acquisition d'une autonomie précoce face à des exigences sociales augmentées (Le Douarin, Le Floch & Delaunay-Téterel, 2011). L'universel semble à portée de main en devenant de plus en plus inaccessible. Dire « je » face à ce monde suppose d'être capable de décrypter, de repérer, d'apprendre pour y laisser soi-même une trace. S'approprier les usages (Le Douarin, 2007) permet d'exprimer son désir. Construire ses propres catégories suppose le tri et la sélection d'informations.

#### 4 Du contrôle au guidage

L'enquête a révélé plusieurs types de régulation des usages. Des postures d'interdiction ou d'intervention radicale (éteindre, débrancher) s'opposent aux attitudes plus souples de guidage présentées par les parents comme plus exigeantes en disponibilité et en patience. Les adultes interdisent ou observent, guident et accompagnent leurs enfants dans l'exploration des univers sur lesquels s'ouvrent les écrans.

La volonté de maintenir les cadres de l'organisation familiale s'accompagne d'inévitables contrariétés mais l'ajustement de cette régulation profite des complicités qui s'établissent entre parents et enfants. Ces complicités sont favorables au développement de postures de guidage qui permettent de saisir, dans un acte d'initiation - éventuellement réciproque- les bons moments dans les deux sens du terme : agréables et opportuns pour comprendre et apprendre, explorer de nouveaux temps sociaux et partager de nouveaux plaisirs (Le Douarin et al. 2011).

##### 4.1 Être disponible

Le guidage s'appuie sur une attention des parents dans une ambiance familiale propice aux opportunités. Ces contextes peuvent donner l'impression d'une dispersion ou d'un chantier du fait de l'intermittence, de la pluriactivité ou du caractère simultané de tâches inachevées qui se recouvrent. La temporalité qui domine alors est celle du temps polychrone de Hall (1984) propice au *kaïros* (Bachelard, 1950 ; Bessin, 1998), de l'instant qui s'échappe si on ne le saisit pas.

Lorsqu'il rentre de l'école ou le mercredi, Antonin (père : concierge, mère : éducatrice spécialisée) passe d'une activité à une autre. Il peut prendre ses livres scolaires tout en regardant un DVD puis passer à autre chose. Il joue en regardant la télé du coin de l'œil. C'est son activité qui se trouve au centre et efface le temps de l'horloge. Il peut lire en prenant son goûter et écrire ses mots en musique. Son attention agile lui permet d'associer un DVD en fond d'écran et l'exercice de lecture ou d'écriture. Dans sa posture de veille, il n'hésite pas à se rendre sur internet pour une recherche documentaire qui alimente la recherche en cours.

La disponibilité et la patience confiante des parents favorisent ainsi l'exploration personnelle de leur fils.

##### 4.2 Contrariétés

Les écrans font gagner du temps mais face aux cadres scolaires et aux rituels familiaux, ils semblent en faire perdre beaucoup et engendre de multiples conflits. Les contretemps et les décisions à contre cœur retirent ainsi parfois leur sens aux situations d'apprentissage et d'expression. Faire les devoirs en rentrant de l'école est source de tension et la plupart des enfants résistent au prolongement de la temporalité scolaire du 'chronos' objectivé dans le calendrier et les horaires de l'école. Marine « *rechigne* », Clara rouspète et « *se débarrasse rapidement de ses mots* », Lola (milieu supérieur) également. Marc (père : sans emploi, mère : employée, assistante) a du mal à s'y mettre : « *Il doit d'abord décompresser en regardant la télé après le goûter jusqu'à 17h30, puis je l'aide* » (mère de Marc). Les rappels à l'ordre prennent plusieurs formes. Le contrôle strict se décline en diktat de la montre mais il peut aussi évoluer vers de petits contrats. Dans certains contextes, les parents proposent des *deals* dans la négociation des durées et des accès. On s'adapte aux représentations et au temps subjectif des enfants en accordant pour un jeu ou un film, « *un long moment* » ou « *un petit moment* », « *jusqu'à ce que l'aiguille soit sur le 12* » (mère de Clara).

C'est la marque d'une complicité entre enfant et adulte qui atténue le choc des temporalités et des cadres. La régulation normative en famille peut ainsi s'ajuster pour une meilleure articulation des contraintes aux souhaits des enfants.

##### 4.3 Complicités

Ces complicités interviennent au sein même des stratégies éducatives familiales (Kellerhalls & Montandon, 1991) et de l'ajustement des rôles de parents. Un enfant trouve auprès de l'un d'eux, un allié qui assouplit les règles établies.

À l'égard des écrans et d'Internet, mère et fille vont tisser une complicité autour de la mode vestimentaire ou de la rédaction d'invitations à une fête. Lucile et sa mère (assistante de direction) partagent l'écriture de messages électroniques concernant la famille ou les amis et à cette occasion l'enfant prend la parole, la plume ou le clavier pour formuler ses sentiments. Père et fils se retrouvent autour d'un film un peu violent ou d'un documentaire. Bastien regarde « Le canard en chaîné » avec son père. Il apprend en écoutant les histoires que son père lui raconte et le corrige : « *je fais semblant de 'beuguer' sur un mot et il m'aide* » (le père : agent d'entretien). Ce jeu de fausses fautes et de réponses donne à Bastien l'occasion de montrer ce qu'il sait. Ramzi regarde les émissions sportives avec son père, des émissions scientifiques et des documentaires sur lesquels il porte des jugements.

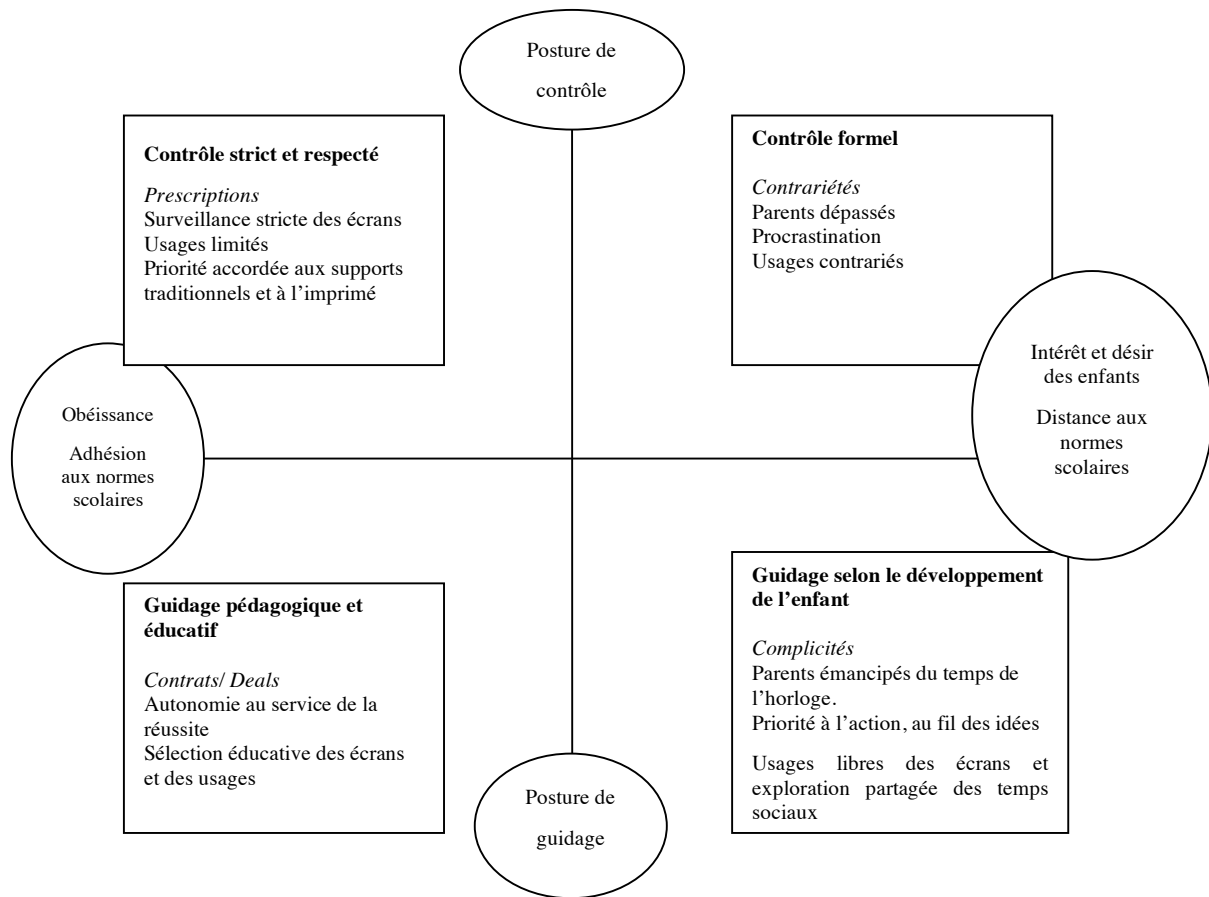
Avec un enfant de l'autre sexe, le jeu relationnel se poursuit : Clara fait la lecture à son père (comptable). Elle le fait avec engagement en imitant sa mère (aide soignante) sur un ton théâtral. Lucile et son père aiment écouter de la musique sur Deezer et se chamaillent un peu pour accéder à l'unique ordinateur connecté. Chez Bastien, la mère soutient le goût de son fils pour la musique, ils partagent la même passion pour les musiques actuelles. Marc entretient avec sa mère une complicité querelleuse pour regarder la télé ou écouter de la musique : « *il a ses émissions et moi, j'ai mes programmes* ». La complicité entre frères et sœurs est particulièrement fructueuse lorsqu'il s'agit de réaménager des connexions en l'absence des parents. Il arrive que la mère parte au travail le mercredi avec les chargeurs ou les fils (chez Maïwenn, chez Lou Anne). Pendant ce temps, les plus jeunes enfants inventent des solutions avec les plus grands ou avec les voisins pour accéder aux écrans et à leurs jeux préférés.

Les complicités peuvent s'étendre à toute la famille lorsqu'un usage a progressivement conquis chacun de ses membres. La *Wii* a connu un grand succès du fait de son caractère familial, réconciliant les générations autour d'une activité domestique remettant au premier plan le mouvement partagé et les performances singulières. L'ascèse observée à l'égard de la télé alterne avec des moments de partage. On prépare des « *repas apéros* » le samedi soir devant la « *vraie télé* » pour un moment convivial autour de plateaux et de boissons à bulles, chez Maïwenn ou chez Lola (père : ingénieur, mère : universitaire). Ces complicités qui desserrent les contraintes familiales font évoluer la régulation normative et les postures de chacun. On passe ainsi d'un contrôle strict à ces petits contrats qui assouplissent le quotidien en laissant plus de place à l'expression de chacun et à l'action personnelle des enfants.

Ces 'bons moments' seul, à deux ou en famille le sont au moins dans les deux sens du terme : ce sont des moments vécus comme agréables et opportuns. L'idée du *kaïros* rend compte de ces instants qui seraient perdus si on ne les saisissait pas. Propice au partage d'émotions, à la transmission et à la construction d'une sensibilité, le temps qui compte alors n'est pas de manière abstraite le « temps de l'enfant » défini par les experts mais le temps de leur action et de leur choix.

La recherche d'un équilibre en famille s'organise ainsi autour de deux axes.

Le premier oppose les logiques normatives impératives de statut (posture de contrôle), aux logiques orientées vers le plaisir et un développement orienté vers l'« épanouissement » des enfants (posture de guidage). Le deuxième axe oppose l'obéissance aux normes scolaires à l'intérêt ou au désir de l'enfant. Un espace de négociation s'ouvre pour des contrats et des « deals » qui peuvent faire passer l'organisation familiale d'une normativité impérative à des assouplissements de règles, via les multiples complicités qui ne manquent pas de s'établir à l'occasion des temps partagés, devant les écrans interactifs, autour des livres ou de la télé. Le temps qui compte alors n'est pas uniquement, pas nécessairement ni prioritairement le « temps compté » de la montre.



**Figure 1.** *L'espace de la régulation des écrans en famille*

**Légende :** L'axe horizontal représente le degré d'adhésion des parents à l'égard des normes et cadres scolaires, selon qu'ils croient ou non en leur efficacité pour les premiers apprentissages. Sur l'axe vertical s'opposent deux postures vis-à-vis des écrans : le contrôle et le guidage. Selon les cas, les cadres et rituels familiaux peuvent s'inspirer des cadres scolaires ou à l'inverse effacer les contraintes et les rythmes de l'école. Quatre principales expériences de régulation des écrans en famille apparaissent pour la recherche d'un équilibre.

## 5. Conclusion

La formation du sujet passe aujourd'hui par l'acquisition d'une autonomie précoce face à des exigences sociales augmentées. Le « je » émerge au travers des gestes personnels, au sein d'un contexte familial et de son organisation ou en marge des règles établies. Les cadres scolaires et les rituels familiaux sont bousculés, les contrariétés se multiplient mais également les complicités qui font bouger la régulation normative en famille. Celle-ci laisse alors plus de place à l'expression individuelle des enfants et au guidage nécessaire de l'émancipation.

Les parents de l'enquête admettent généralement que les enfants sont fatigués, qu'ils ont le droit de ne rien faire, de s'ennuyer un peu, de décompresser. Le temps de leur subjectivité est généralement préservé comme une ressource précieuse pour leur développement, pour leur permettre de se concentrer, de se mettre à lire selon un désir de prise sur le monde et l'intérêt pour les sujets de leur âge. La sociabilité numérique ouvre l'espace social de la famille et la possibilité de s'affirmer comme sujet par l'action et la capacité de répondre aux sollicitations d'un entourage en réseau.

La démesure ne se trouve pas du côté des enfants mais plutôt du côté des exigences sociales et culturelles (Barrère, 2011). Bousculer les cadres, résister à la pression des échéances scolaires sont des gestes d'autonomie face à ces exigences. L'individu moderne idéalisé s'appuie sur son propre désir comme ressort de son

développement. Dans ses branchements et ses déconnexions, il se situe au carrefour d'un nouvel espace de sociabilité augmenté, informé et ouvert sur les réseaux sociaux. L'ignorer reviendrait à se cantonner dans un espace-temps évidé d'une grande partie de relations sociales actives dans la construction identitaire des jeunes enfants. Mais y faire face est une épreuve d'éducation pour les parents et montre tout l'intérêt des recherches sur l'expérience de la parentalité et les moyens que se donnent les adultes pour prémunir leurs enfants devant les risques contemporains de l'éducation.

Si la question des rythmes scolaires revient régulièrement comme un problème sans solution, peut-être est-ce dû au fait qu'elle n'est pas posée comme celle de l'organisation des rythmes sociaux en famille. Repenser l'organisation scolaire suppose de prendre en compte les différentes rationalités à l'œuvre dans le cadre domestique.

### Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1950). *La dialectique de la durée*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière*. Paris : Colin.
- Becta, L., Aubrey C. & Dahl S. (2008). *A review of the evidence on the use of ICT in the Early Years Foundation Stage*. Early Childhood Research Unit, Institute of Education, University of Warwick, Coventry CV4 7AL, March.
- Begghin-Verbrugge, A. & Kovacs, S. (dir.) (2011). *Le cahier et l'écran. Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès Lavoisier.
- Bessin, M. (1998). Le kairos dans l'analyse temporelle. *Cahiers Lillois d'économie et de sociologie*, N°32.
- Chartier, A-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz.
- Cordes, C. Miller, E. (Eds.). (2000). *Fool's gold: A critical look at computers in childhood*. College Park, MD: Alliance for Childhood. Retrieved September 18, 2000. Site consulté le 8 janvier.
- Donnat, O. (2008). *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique*. Paris : La Découverte.
- Durkheim, E. (1922/1999). *Education et sociologie*. Paris : PUF.
- Gauchet, M. (2004). L'enfant du désir, L'enfant problème. *Le Débat*, n°132. Paris : Gallimard
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Hall, E.T. (1984). *The dance of the life*. Nex York : Anchor Press/doubleday.
- Haicault, M. (2000). *L'expérience sociale du quotidien. Corps, espace, temps*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Kakpo, S. & Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe, *Education et didactique*, vol 4, n°2.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Education et Société, Paris : PUF.
- Karger, H. J. (1987). Children and Microcomputers : A Critical Analysis, *California Sociologist*, 10, 2, 53-64.
- Kellerhalls, J. & Montandon, C. (1991) *Les stratégies éducatives des familles*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Kellerhal, J. Levy, R. & Widmer, E. (2004), *Mesure et démesure du couple. Cohésion, crises et résilience dans la vie des couples*. Paris : Payot.
- Kredens, E. & Fontar, B. (2010). Comprendre le comportement et les usages d'Internet des enfants et des adolescents. *Rapport de recherche commanditée par Fréquences-Ecoles, Délégation interministérielle à la Famille et la Fondation pour l'enfance*.
- Lammel, A. (2001). Les "cyborg child" : les effets des cyber-technologies sur le développement humain. *Champ psychosomatique*, n° 22, p. 51-69.
- Le Douarin, L. (2007). *Le couple, l'ordinateur, la famille*. Paris : Payot.
- Le Douarin, L., Le Floch M-C. & Delaunay-Téterel H., (2011). Usages sociaux d'Internet et épreuves scolaires. Rapport pour le Centre H. Aigueperse UNSA-IRES.
- Le Floch, M-C. (2012). Les écrans et l'imprimé dans les familles. L'année du cours préparatoire. *Les Cahiers d'Esquisse*, n°2, IUFM d'Aquitaine.
- Le Floch, M-C. (2015). Les écrans en rentrant de l'école, l'année du Cours préparatoire. Une épreuve d'éducation. *Reset* n°3.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Colin.

Masson, A (2010). "Editorial", Réel et virtuel, *Cahiers de psychologie clinique*, 2010/2 n°35, 7-11.

Nelson, L. K., Masterson, J. J. (1999). "Computer technology : Creative interfaces in service delivery", *Topics in Language Disorders*, 1, 3, p. 68-86.

Octobre, S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : La Documentation Française.

Octobre, S. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : La Documentation Française.

Rayou, P. (dir) (2010). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. PUR : Rennes.

Siraj-Blatchford, J. & Siraj-Blatchford, I. (2003). *More than computers: Information and Communication Technology in the Early Years*. London : The British Association of Early Education.