

LA TÉLÉVISION ET L'INTÉGRATION DES ENFANTS

La fin du secret des adultes

Josua MEYROWITZ

Les distinctions entre les statuts sociaux se fondent en partie sur le cloisonnement des individus dans différents univers informationnels. Le passage d'un statut à un autre implique en général que l'individu fasse l'apprentissage des « secrets » du nouveau statut et qu'il aille au-devant des lieux et des situations où ces informations sont disponibles.

A chaque étape du processus de socialisation menant de l'enfance à l'âge adulte, nous nous trouvons exposés à de nouvelles informations sociales tandis que d'autres nous sont encore interdites. Il est de tradition, par exemple, de confier aux élèves de CE2 des choses que nous cachons aux élèves de CE1 et de continuer à leur taire des choses que nous leur révélerons lorsqu'ils entreront en CM1. Les enfants gravissent l'échelle du savoir adulte, mais lentement et par degrés. Leur développement cognitif contribue à cette ascension, mais ce n'est pas le seul facteur à influencer sur leur statut éducatif et social. La somme et le type d'informations fournies aux enfants selon leur âge constituent une autre variable significative. Si une société est à même de maintenir des niveaux de connaissance propres à chaque classe

d'âge, elle pourra définir différents stades dans l'enfance. A l'inverse, une société ne disposant pas de démarcation franche pour distinguer le savoir des différents groupes d'âge offrira un moins grand nombre d'étapes sur le chemin de la socialisation à l'âge adulte... Si nous regroupions des élèves de CE1, de CE2 et de CM1 en une classe unique, nous aurions beaucoup de mal à leur octroyer trois statuts sociaux bien distincts.

On peut du coup penser que les images classiques sur « l'innocence enfantine » étaient peut-être fondées sur le fait que les enfants étaient exclus des situations sociales ou des systèmes d'information pour adultes ; à l'inverse, l'apparente « omniscience » que les enfants prêtent à leurs aînés est peut-être liée au talent avec lequel les adultes ont su préserver des secrets par rapport aux enfants, s'aménager des coulisses privées pour répéter leurs rôles publics, dissimuler leurs peurs, leurs doutes, leurs angoisses ou leurs comportements infantiles et discuter « dans l'intimité » des techniques permettant de « tenir » les enfants. Cependant, lorsque s'estompent les différences entre les systèmes d'information propres à tel ou tel groupe d'âge, on pourrait s'attendre à ce que s'estompent les différences entre enfants et adultes.

De nombreuses études sur la télévision partent de l'hypothèse que l'influence de ce moyen de communication sur les jeunes dépend avant tout de la surveillance que les parents exercent sur les émissions que regardent leurs enfants et de la programmation des chaînes. Ceux qui estiment que la télévision a des effets négatifs auront ainsi tendance à faire porter le blâme sur des parents trop permissifs qui ne contrôlent pas les loisirs de leurs enfants et des diffuseurs cupides qui ne cherchent pas à fournir des programmes pour enfants dignes de ce nom (1). Néanmoins, cette façon de voir, couramment répandue, néglige le fait que la télévision n'est pas un convoyeur d'informations passif, équivalent – ou interchangeable – aux modes de communication antérieurs, tels les livres.

(1) Voir, par exemple, LEIFER et al., 1974; et TANNENBAUM et GIBSON, 1980.

Le texte imprimé tend à instaurer une ségrégation entre enfants et adultes, alors que la télévision tend à les rapprocher.

En m'intéressant ici aux effets qui peuvent accompagner le passage d'une « situation fondée sur les livres » à une « situation fondée sur la télévision », je ne cherche pas à occulter d'autres raisons susceptibles d'expliquer les récents changements qui ont marqué le domaine de la socialisation ni à nier les nombreux facteurs qui sont à l'œuvre pour préserver les différences traditionnelles entre enfance et âge adulte. Il est certain que l'instabilité croissante des mariages, les problèmes économiques et de nombreuses autres variables contribuent aux changements que nous venons de mentionner ; tout comme, à l'inverse, des facteurs comme les traditions familiales, les croyances religieuses, la scolarisation, la classe sociale et le lieu de résidence peuvent aller dans le sens d'une fusion des rôles dévolus aux différentes tranches d'âge. J'espère simplement montrer que l'orientation générale actuelle des conceptions sur l'enfance et l'âge adulte est peut-être beaucoup plus liée à l'évolution des médias qu'on ne pourrait peut-être le penser.

Du nouveau foyer dans l'univers télévisuel

Par le passé, la connaissance que l'enfant avait du monde était essentiellement déterminée par l'endroit où il vivait et par les lieux où on lui permettait de se rendre. L'accès à une société plus ouverte s'est fait lentement, par le biais d'une instruction et d'une liberté de circuler accrues. La lecture offrit un accès informationnel au monde, les voyages un accès physique.

Le foyer est souvent décrit comme un environnement « protecteur » et « nourricier ». Néanmoins, dans les sociétés urbaines modernes, la maison fonctionne aussi, de fait, comme une chambre d'isolement. C'est pourquoi Charlotte Perkins

Gilman, auteur féministe de la première heure, s'est attaquée au foyer, prison où femmes et enfants vivent, coupés du monde extérieur (2).

Les défenseurs de la fonction traditionnelle du foyer sont les premiers à reconnaître son caractère d'enfermement. Dans *The Sociology of Childhood*, Oscar Ritchie et Marvin Koller déclarent que le foyer constitue le « petit monde » de l'enfant et que « la famille sert d'écran à la culture de la société à laquelle il appartient et dont elle ne retient que les éléments lui paraissant dignes d'attention » (3). Il arrive qu'un jeune enfant sorte à l'extérieur – pour rendre visite à ses grands-parents, par exemple –, mais sa vie est centrée sur son domicile et sa famille. S'il n'est pas complètement privé d'informations sur le monde extérieur, celles-ci sont en général filtrées par les parents et les adultes ayant le droit de sortir librement de la maison.

Compte tenu des connaissances et de l'expérience limitées de l'enfant, les visiteurs, remarquent Ritchie et Koller, sont souvent pour lui un centre d'intérêt et de fascination : « En tant qu'individu vivant en dehors de la maison de l'enfant, l'hôte fait fonction de transmetteur en apportant dans son univers des idées et des informations nouvelles ainsi que diverses opportunités de participer, ne serait-ce que par personne interposée, au monde extérieur » (4).

La métaphore choisie par Ritchie et Koller pour désigner un invité est intéressante et significative ; elle révèle, en fait, une faiblesse au niveau de leur description du rôle de la famille et du foyer dans le processus de socialisation. En 1964, date de publication de leur ouvrage, Ritchie et Koller auraient dû, en effet, remarquer que l'environnement répressif qu'ils dépeignaient avait déjà été modifié, dans plus de 90 % des foyers nord-américains, par un nouveau et puissant « transmetteur » : la télévision.

(2) GILMAN, 1972, p. 75.

(3) RITCHIE et KOLLER, 1964, pp. 86 et 109.

(4) id., p. 103.

D'après Ritchie et Koller, « *c'est en grande partie parce que les parents contrôlent la situation que la relation entre l'enfant et l'hôte a de fortes chances de constituer un aspect positif de la socialisation* » (5). Cependant, si l'hôte traditionnel est un invité qui reste sous le contrôle de la famille tout en jouant le rôle d'un filtre adulte face aux informations transmises à l'enfant, les hôtes se présentant par le canal de la télévision sont souvent des visiteurs inattendus qui élargissent le champ de connaissance des enfants sans bénéficier de l'approbation pleine et entière des parents, lesquels sont peut-être dans l'impossibilité de contrôler complètement ce qui se passe.

Dans les travaux sur l'impact des messages télévisuels, il n'est pratiquement jamais question du rôle du petit écran sur la redéfinition du « foyer ». L'importance accordée aux contenus plutôt qu'à la structure des situations masque la manière dont la télévision court-circuite les filtres de l'autorité parentale et atténue la portée de l'isolement physique de l'enfant sous le toit familial. Dans le fond, il importe peu que les programmes télévisés renforcent – ou non – des messages du type « les adultes ont toujours raison » ou « les adultes n'ont pas toujours raison » et que les films publicitaires incitent les enfants à acheter tel ou tel produit – ou à inciter leurs parents à le faire. Quelle que soit la teneur des messages, ce qui a profondément changé c'est le mode de circulation de l'information dans le foyer.

Certes, les parents actuels contrôlent encore beaucoup l'atmosphère du foyer, mais, en même temps, la vie de famille ne constitue plus la seule et unique base des expériences d'un enfant. Tous les enfants ayant une télévision bénéficient désormais de points de vue extérieurs pour juger et évaluer les rituels de la famille, ses croyances et ses pratiques religieuses. Autrefois, les parents pouvaient aisément modeler l'éducation de leurs enfants en leur parlant que des sujets auxquels ils

souhaitaient les voir exposés, et en ne leur lisant que les livres auxquels ils souhaitaient les voir confrontés –, mais les parents d'aujourd'hui doivent se battre contre des milliers d'images et d'idées concurrentes sur lesquelles ils ont peu de contrôle direct. De ce fait, les relations de pouvoir au sein de la famille se voient en partie réorganisées. L'influence des parents et de la vie familiale sont encore visibles : les enfants se distinguent toujours de manière notable par leur appartenance sociale, religieuse et ethnique. Mais, en matière d'éducation, la famille ne constitue plus une instance formatrice toute-puissante.

Incapables de lire, les très jeunes enfants étaient autrefois limités aux rares sources d'information disponibles au sein ou à proximité du foyer familial : peintures, illustrations, paysages observés à travers une fenêtre, discours et lectures des adultes. A l'heure actuelle, la télévision escorte les enfants d'un bout à l'autre du globe, avant même qu'ils aient eu la permission de traverser la rue.

Il n'y a pas de « télévision pour enfants »

La complexité du code imprimé exclut tous les jeunes enfants de la communication écrite. En un sens, le texte imprimé crée des « espaces » où les adultes peuvent communiquer entre eux sans risquer d'être surpris par des oreilles enfantines. A travers les livres, les adultes peuvent débattre librement de thèmes qu'ils ont peut-être envie de cacher aux très jeunes enfants. Par ailleurs, comme la lecture exige des compétences complexes dont la maîtrise s'acquiert progressivement, les adultes peuvent contrôler les informations délivrées aux enfants plus grands grâce à la difficulté de certains livres sur certains sujets... Comme les enfants sont obligés de commencer par lire des livres simples pour enfants avant de s'attaquer à des livres difficiles pour adultes, le texte imprimé permet de répartir les enfants de différentes

(5) RITCHIE et KOLLER, p.105.

classes d'âge selon différents univers informationnels (6).

La variabilité de la complexité des codes de l'imprimé ne sert pas seulement à isoler les enfants des situations vécues par les adultes, elle préserve également l'isolement des adultes... Il est ainsi possible de protéger les enfants de certaines questions « adultes », comme la sexualité, le crime, la mort : il suffit de coder ces données sous la forme de mots longs et compliqués et de phrases syntaxiquement complexes. Parallèlement, la simplicité de la plupart des livres pour enfants les rend inintéressants pour les adultes et nombre d'entre eux seraient gênés d'être surpris à ce genre de lecture (l'une des principales difficultés, lorsque l'on apprend à lire à des adultes illettrés, c'est de trouver des livres appropriés). En général, les enfants n'ont pas idée de ce que lisent les adultes et les adultes de ce que lisent les enfants (à moins d'avoir affaire à des professeurs ou à des parents qui font la lecture à haute voix à leurs enfants). Avec le texte imprimé, la société tend à se segmenter en plusieurs systèmes d'information différents correspondant aux différents niveaux de maîtrise de la lecture.

« Les livres pour enfants » sont donc particuliers à un double titre : ce sont les seuls livres que les enfants puissent lire et, normalement, seuls les enfants les lisent. En ce sens, la littérature enfantine est une sorte de ghetto de l'information qui isole le sujet et où le sujet est isolé.

En termes de situation, le livre pour enfants n'a pas d'équivalent à la télévision. Le petit écran n'est pas doté d'un code d'accès complexe susceptible d'exclure les jeunes téléspectateurs ou de répartir son public en différents groupes d'âge. S'il arrive que les émissions pour adultes comportent des informations que les enfants

ont parfois du mal à comprendre et que les programmes pour enfants aient un contenu infantile, il n'empêche que le code à la base de tous les programmes n'en reste pas moins le même, à savoir des images et des sons. A l'inverse du texte imprimé, la forme symbolique télévisuelle ressemble aux choses qu'elle représente. Les images télévisées, comme toutes les images, sont la copie des objets et des gens du monde réel ; la télévision s'exprime avec une voix humaine.

Contrairement aux livres, les programmes de télévision ne font l'objet que de rares – voire d'aucunes – « conditions préalables ». Il n'existe aucun ordre prédéfini pour pouvoir suivre les programmes proposés, car, pour la plupart, ils demandent le même niveau (ou la même absence) de compétences. Nul besoin d'avoir vu *Romper Room* pour regarder *Sesame Street* ou le *Muppet Show* pour regarder *Dallas*. A la télévision, il n'y a aucun filtre destiné à protéger les enfants d'une exposition aux programmes pour adultes, pas plus qu'il n'y a de style visuel simpliste susceptible d'ennuyer ou d'embarrasser les adultes qui suivent une émission pour enfants. Il n'est donc pas surprenant que des téléspectateurs de tout âge aient tendance à regarder les mêmes programmes ou presque. Alors que l'univers des livres pour enfants peut être protégé de manière à donner aux enfants une vision idéalisée de la vie, le petit écran leur présente, à travers informations et divertissements télévisés, des images d'adultes qui mentent, boivent, trichent et tuent.

Bien entendu, ce n'est pas la nature du moyen de communication qui détermine à lui seul ce que les gens apprennent par l'intermédiaire de la télévision. Il ne faut pas confondre l'exposition à l'information avec la perception qu'on en a et l'usage

(6) Il n'existe, bien sûr, aucun facteur inhérent au texte imprimé *imposant* aux adultes de recourir aux livres pour protéger les enfants de certaines informations. Il est ainsi possible de réviser les livres pour enfants et de remplacer une phrase telle que « Regarde Mme Smith qui donne du lait et des gâteaux à ses enfants » par « Regarde Mme Smith qui s'envoie en l'air avec le facteur ». Néanmoins, le texte imprimé *permet* aux adultes de voir ce que des enfants d'âge différent connaissent des situations que vivent leurs aînés. L'observation d'ensemble des comportements sociaux montre que lorsqu'on *peut* exercer un contrôle sur l'accès aux comportements privés on le fait. Si on sait qu'on va avoir de la visite, on range la maison. En cas de dispute familiale, on n'en fait pas profiter les voisins, à moins d'être surpris. Si un scandale politique ou privé peut être tenu secret, il l'est. Il se peut donc que les particularités de situations typiques d'un nouveau moyen de communication interagissent avec les règles du comportement social, mais qu'elles modifient également la nature de l'interaction sociale.

qu'on en fait. Les comportements, les croyances, l'expérience, l'éducation, la formation religieuse et culturelle et l'intelligence sont autant d'éléments que chaque individu mobilise lorsqu'il reçoit une information... Chez l'enfant, le niveau du développement cognitif constitue l'un des filtres majeurs. Le principal apport de Jean Piaget dans l'étude des enfants a été de démontrer que leur mode de pensée n'était tout bonnement pas « plus mauvais » que celui des adultes, mais qu'il était structurellement différent. Piaget a identifié, dans le développement cognitif, un certain nombre de stades, eux-mêmes décomposés en sous-stades.

En explorant les liens unissant les stades cognitifs et la compréhension des moyens de communication, les chercheurs se sont aperçus que des enfants d'âges différents avaient généralement des perceptions différentes lorsqu'ils regardaient la télévision. Les très jeunes enfants ont du mal à suivre les intrigues et à distinguer les événements essentiels des événements annexes ; les plus âgés ont, eux, du mal à établir une distinction entre motifs et conséquences, causes et effets, fiction et réalité (7). D'après les chercheurs, c'est à partir de onze ou douze ans que la compréhension de la télévision s'apparente de très près à celle des adultes. En ce sens, il se peut que la faculté qu'a la télévision d'intégrer les enfants aux situations des adultes ait plus d'influence sur des sujets de plus de onze ans (soit des années avant qu'ils ne bénéficient du statut officiel « d'adulte »).

Cependant, ce que les études sur la manière dont les enfants comprennent la télé-

vision oublient en général de prendre en compte, c'est que tous les médias n'agissent pas de la même manière quant à ce que les enfants apprennent sur le comportement social des adultes. Il n'y a quasiment aucune étude qui ait comparé « cultures orales », « cultures livresques » et « cultures télévisuelles » et analysé leur influence sur l'évolution de la perception du monde des adultes par les enfants ou sur les changements induits dans la conception des rôles dévolus aux diverses tranches d'âge. Si les enfants de plus de onze ans appréhendent sans doute les émissions télévisées à peu près comme les adultes, on peut alors aussi supposer que la différence entre l'accès à l'information par les livres et par la télévision soit plus accentuée pour les plus jeunes (8).

La télévision ne peut peut-être pas aller au-delà des limites externes des facultés cognitives de l'enfant, mais, à l'inverse du texte imprimé, elle n'oblige pas l'enfant à procéder à un décodage extrêmement difficile en plus du traitement cognitif de l'information. Regarder la télévision et lire des livres ne sont pas des tâches cognitives équivalentes (si nous pouvions dénicher un enfant de sept ans n'ayant jamais regardé la télévision ni lu un livre, et que nous l'exposions à ces deux médias pendant un mois pour faire ensuite une comparaison avec un lecteur et un téléspectateur moyen de sept ans, il est vraisemblable que c'est en tant que téléspectateur que se manifesteraient ses compétences les plus « normales »). Ainsi, même si les enfants de moins de onze ou douze ans ne comprennent peut-être pas tout ce qu'ils voient à la télévision, au sens où l'entendent les

(7) Consulter MURRAY, 1980; NOBLE, 1975; WACKMAN et WARTELLA, 1977; WARTELLA, 1979; et WINICK et WINICK, 1979, pour une analyse des recherches pertinentes.

(8) Une des questions qui se posent, c'est de savoir s'il est nécessaire que la compréhension soit immédiate et totale pour provoquer un effet à long terme sur le comportement et le statut. Quelqu'un qui déménage et va s'installer ailleurs, dans une grande ville par exemple, gardera de ses premières promenades vers le centre-ville le souvenir d'une succession de bâtiments, de repères et de carrefours caractéristiques, mais sans rapport entre eux. Il pourra s'écouler plusieurs mois, voire plusieurs années, avant que cette personne puisse mettre tous ces éléments en perspective, comprendre ce qui les unit les uns aux autres (cf : le nombre d'agents de police en fonction de l'heure de la journée) et établir une distinction entre événements annexes et événements centraux (la sirène signalant qu'il est midi et la sirène signalant un raid aérien). Peut-on par conséquent dire que ces premières promenades au centre-ville n'ont pas eu « d'influence » sur cette personne qui « ne comprenait pas » ce qu'elle voyait ? Il est évident que la compréhension finale repose sur des expériences antérieures et des moments de compréhension partielle. Dans le même ordre d'esprit, il est possible que des tests de compréhension classiques ne permettent pas d'évaluer l'impact à long terme de « l'exposition » de l'enfant à un univers nouveau et inconnu par le truchement de la télévision.

adultes, les émissions leur paraissent être néanmoins accessibles et captivantes. Les enfants de deux à cinq ans passent peu de temps à fixer les mots et les phrases d'un livre, mais, au cours de ces dernières années, ils ont consacré en moyenne 25 à 32 heures par semaine à regarder le petit écran (9).

L'étude des stades du développement cognitif et celle des environnements médiatiques constituent deux questions importantes et cependant distinctes. Tout comme on peut observer, indépendamment de l'environnement, des différences cognitives chez des enfants d'âges différents, de même il est possible d'étudier les effets d'environnements médiatiques différents, indépendamment du stade de développement cognitif des téléspectateurs. L'idéal serait d'intégrer à l'avenir ces deux approches.

Il se peut même que certaines des divergences apparentes entre les découvertes initiales de Piaget et nombre de constatations plus récentes sur l'évolution des facultés cognitives et sociales des enfants soient liées à la télévision. Après tout, cette dernière fournit aux enfants une riche palette « d'expériences sociales » et de stimuli nouveaux ; il se peut donc qu'elle favorise leur développement cognitif et social (10). D'après les normes de mesure de l'intelligence, les enfants d'âge préscolaire sont en effet plus « dégourdis » aujourd'hui qu'ils ne l'étaient il y a cinquante ans, et le crédit de cet écart a été attribué en partie à la télévision (11). Même si l'on pense que les transformations de l'environnement médiatique n'ont aucune influence sur le développement cognitif, il

est néanmoins important de se demander comment la soudaine exposition de l'enfant à une foule d'informations entièrement nouvelles qu'il doit traiter à travers sa perception enfantine peut affecter sa connaissance sociale et son statut.

Si de nombreuses études sur la compréhension enfantine ont révélé ce que les enfants ne comprennent pas pleinement, elles ont cependant négligé d'analyser ce que représente le fait que des enfants soient désormais confrontés à des problèmes qui, autrefois, leur étaient en grande partie cachés. Même si des téléspectateurs de trois ans sont incapables d'expliquer pourquoi des gens ont été abattus dans une émission et même si des plus grands sont incapables de faire la différence entre fiction et réalité, il n'en demeure pas moins qu'ils sont les uns comme les autres confrontés à la question du meurtre, ou à d'autres problèmes « d'adultes » (12).

Ce qui est révolutionnaire avec la télévision, ce n'est pas qu'elle donne nécessairement aux enfants un « esprit adulte », mais qu'elle permet aux très jeunes enfants d'être « présents » lors d'interactions entre adultes. La télévision supprime les barrières qui plaçaient auparavant des individus d'âge ou de compétences différentes dans des situations sociales différentes. Avec la généralisation de l'usage de la télévision, c'est comme si la société tout entière avait pris la décision d'autoriser les enfants à assister aux guerres, aux enterrements, aux jeux de séduction, aux interludes sexuels, aux intrigues criminelles ou aux cocktails. Il est fort possible que les jeunes enfants ne comprennent pas tout à fait les problèmes touchant à la sexualité, à

(9) Voir NIELSEN, 1980, 1981, 1982 et 1983.

(10) Pour des discussions et des recherches sur l'amélioration du développement cognitif grâce à la télévision, se reporter à SALOMON, 1979.

(11) TERMAN et MERRILL, 1973, p. 360.

(12) A ma connaissance, aucune étude n'indique que les enfants de plus de trois ans ne comprennent rien aux informations auxquelles ils sont exposés avec la télévision. En fait, des études fondées sur des tests non verbaux plutôt que linguistiques laissent envisager la possibilité d'une compréhension étonnamment élaborée de la part de très jeunes téléspectateurs. Une étude montre que la plupart des enfants d'âge préscolaire pouvaient correctement distinguer entre programmes et publicités, même s'ils n'étaient pas en mesure d'expliquer la différence verbale (13).

(13) BUTTER et al., 1981. Dans une autre étude, 75 % des enfants de deux à trois ans étudiés ont passé un test qui a donné à penser qu'ils comprenaient l'objectif des publicités. (Ils ont pointé une séquence présentant une personne en train de choisir le produit à acheter dans un magasin) (14).

(14) DONOHUE et al., 1980.

la mort, à la criminalité et à l'argent qui leur sont présentés à la télévision. Ou, formulé différemment, il se peut qu'ils ne les comprennent que de façon enfantine. Il n'empêche que le petit écran les expose à maints sujets et comportements que les adultes s'efforcent de leur cacher depuis des siècles. La télévision projette les enfants dans un univers d'adultes complexe et leur donnent l'élan nécessaire pour poser des questions sur le sens de certaines actions et paroles que, sans elle, ils n'auraient ni lues ni entendues.

Non seulement la plupart des enfants sont *capables* de suivre les émissions pour adultes, mais en plus ce sont celles qu'ils *préfèrent*, et ce depuis le début de la télévision. Quand la télévision a envahi les foyers nord-américains, les éducateurs et les parents ont constaté avec surprise que les enfants avaient l'air d'aimer l'opéra et les retransmissions télévisées des pièces de Broadway. Helen Parkhurst, éducatrice et fondatrice de la Dalton School, avança une explication possible : « *Ce dont ils sont vraiment curieux, ce n'est pas du théâtre, mais de l'univers des adultes tel qu'il est vu au théâtre... En fait, nos enfants évoluent au milieu des adultes, mais pas avec eux. Ce qu'ils veulent, c'est être avec les adultes, pas au milieu d'eux* (15). »

Une étude rigoureuse et détaillée réalisée en Angleterre dans les années 50 révélait, chez les enfants, des préférences identiques pour tous les programmes exposant divers aspects de l'univers adulte. Tandis qu'ils évaluaient les préférences des enfants, Hilde Himmelweit et ses collègues observèrent que, « *en matière de préférence, les trois quarts des préférences portaient sur des émissions pour adultes... les autres types de programmes – marionnettes, reportages sur la nature, sur les animaux et bricolage – n'étaient pas très*

appréciés. » (16). Les analyses d'Himmelweit quant à la préférence des enfants pour les émissions destinées aux adultes rejoignent celles de Parkhurst : la télévision procurerait aux enfants « *la satisfaction d'être au courant, d'avoir accès à ce qui se passe en privé et d'apprendre à connaître le monde et les gens* » (17).

Des études plus récentes révèlent un schéma tout à fait identique. Les enfants préfèrent les programmes pour adultes à ceux qui leur sont destinés. D'après un groupe de chercheurs, le meilleur des programmes pour enfants ne pourraient même pas rivaliser en intérêt avec un programme destiné aux adultes (18)... Une autre étude en arrive à la conclusion que l'instauration d'heures de diffusion « *spéciales famille* » en début de soirée n'aurait pas de succès, car la plupart des enfants veillent pour profiter des programmes plus « *mûrs* » diffusés plus tard dans la soirée (19). Selon certaines estimations, il y aurait entre 5 et 6 millions d'enfants de moins de douze ans qui regarderaient la télévision jusqu'à 23 heures et 2 millions d'enfants encore devant leur poste à minuit (20).

Le fait que de nombreux parents continuent à réclamer davantage « *d'émissions télévisées pour enfants* » ou attendent impatiemment des programmations mieux adaptées à la jeunesse grâce au câble, à la réception par satellite et aux disques vidéo montre donc clairement que l'utopie a la vie dure. Il ne suffira pas de créer des programmes télévisés comportant les *ingrédients* qui, traditionnellement, sont censés répondre aux goûts des enfants pour instituer un système d'information équivalent à l'univers solitaire de la littérature pour enfants. S'il y a des livres pour enfants et des livres pour adultes, il n'y a pas une télévision pour enfants et une télévision pour adultes. Il y a simplement la télévision.

(15) Citation tirée de SHAYON, 1951, p.27.

(16) HIMMELWEIT et al., 1958, p.13.

(17) HIMMELWEIT et al., p.15.

(18) WEBSTER et COSCARELLI, 1979.

(19) MOHR, 1979a.

(20) MANKIEWICZ et SWERDLOW, 1979, p.87.

La vérité sort de la bouche des enfants

Les médias électroniques permettent non seulement aux enfants d'accéder plus facilement aux informations du monde des adultes, mais ils leur offrent en outre la possibilité nouvelle d'envoyer des messages ainsi que de voir et d'entendre d'autres enfants. Etant donné que très peu d'enfants sont capables d'écrire des livres, ces derniers présentent en général une vision adulte des enfants. En revanche, comme il n'est pas besoin de compétence particulière pour faire passer un message par téléphone, ou même par la radio ou la télévision, les enfants ont ainsi l'occasion de s'exprimer en leur nom propre.

Les livres sur le divorce, par exemple, décrivent fréquemment les problèmes que rencontrent les enfants de couples divorcés. A la télévision, cependant, les enfants de parents divorcés sont souvent interviewés directement. Et de nombreux enfants font partie des téléspectateurs. S'ils ne peuvent pas participer directement au débat public sur le divorce par livres interposés, ils ont, à la télévision et à la radio, la possibilité de parler de ce genre de problème avec des adultes et avec d'autres enfants.

En 1982, l'Association des psychiatres américains (American Psychiatric Association) a publié un rapport sur les aspects psycho-sociologiques de la technologie nucléaire, lequel incluait une étude sur la crainte chez les enfants d'une catastrophe nucléaire (21). Alors que l'étude en question avait été *rédigée* par et pour des adultes, une émission de télévision sur le même sujet (22) diffusa une interview non seulement des deux psychiatres qui avaient mené cette étude, mais aussi de plusieurs enfants consultés sur leurs sentiments. Cette production reprenait, en outre, les bandes vidéo de toutes les discussions ayant eu lieu au sein de groupes d'enfants (groupes mis en place par les enfants eux-mêmes) quant à une catastrophe nucléaire

et proposait une lecture de poésies sur la guerre atomique par les jeunes poètes eux-mêmes. Contrairement au texte imprimé, les médias électroniques donnent donc aux enfants la possibilité de prendre conscience de problèmes sociologiques cruciaux et les font également participer au dialogue social sur ces questions.

De même, la plupart des lecteurs de ce chapitre sont-ils des adultes. Néanmoins, alors que Steve Hart m'interviewait en octobre 1982 sur le même thème à la National Public Radio dans le cadre d'*Audio Jam Live*, émission pour enfants où les auditeurs interviennent à l'antenne, tous les intervenants qui appelèrent pour me poser des questions avaient de dix à douze ans. Avec les médias électroniques, « les enfants aussi sont des personnes » (*Kids are People Too*) comme le proclame le titre d'un programme de la chaîne ABC.

La télévision comme ouverture

(...) Nombre des caractéristiques physiques des livres servent à filtrer les informations *mises à la portée* des enfants. Chaque livre est un objet distinct que l'enfant doit acquérir individuellement. Si ce n'est pas un parent qui le lui offre, il doit sortir de chez lui pour aller l'emprunter ou l'acheter – généralement à un adulte. Les enfants se voient remettre des cartes de bibliothèques spéciales, ce qui les empêche d'emprunter les livres pour adultes, lesquels sont généralement placés sur des étagères trop hautes pour eux. Par ailleurs, ils ne savent guère quels sont les livres dont ils peuvent disposer ni où se les procurer.

Ce constat, Margareth Mead et Martha Wolfenstein en ont fait la pénible expérience dans les années 50, à l'occasion d'un projet malheureux visant à créer un nouveau genre de littérature pour enfants. Les deux femmes souhaitaient écrire un style moderne de livres pour enfants afin de répondre aux besoins psychologiques de ces derniers et les aider peut-être à se débarrasser d'un certain nombre de pro-

(21) BEARDSLEE et MACK, 1982.

(22) (« 20/20 », ABC, 10 juin 1982).

blèmes, dont la rivalité au sein de la fratrie, par exemple.

Mead et Wolfenstein constatèrent que les livres qui plaisaient le plus aux enfants étaient totalement refusés par les parents. Les mères désapprouvaient ainsi « *toute allusion à la fatigue ou à la mauvaise humeur ponctuelles des femmes enceintes et souhaitaient insister davantage sur ce qu'une maman pouvait faire afin que son enfant prépare la venue du bébé* ». Après plusieurs tentatives de remaniement, Mead et Wolfenstein s'aperçurent qu'elles ne pouvaient pas échafauder un récit répondant aux besoins des uns et des autres : « *Tandis que nous testions notre histoire à tous ces niveaux, il nous apparut de plus en plus que ce n'était somme toute pas les enfants de cinq ans qui achetaient des livres et que leurs besoins ou leurs préférences devaient passer par des strates d'autres individus – mères, pères, grands-mères, tantes, bibliothécaires, éditeurs, acheteurs, experts* (23). » Le projet capota.

Les livres étant des objets singuliers, il est possible de les choisir de manière sélective et de les offrir pareillement aux enfants. En revanche, il est beaucoup plus difficile de contrôler le contenu télévisuel. Dès lors que l'enfant a accès à une télévision, il bénéficie d'un accès direct à tout ce que lui apporte cet appareil. Il n'est pas obligé de se rendre dans un endroit particulier pour se procurer un programme de télévision et peut suivre une émission sans nécessairement consulter un adulte. Alors que le code de la lecture et les caractéristiques physiques des livres constituent des contraintes « automatiques » qui impliquent une intervention parentale minimale, il faut une surveillance active et constante pour pouvoir exercer une censure sur les émissions télévisées susceptibles d'être regardées par les enfants. Pour ce qui est de la télévision, la décision importante se résume donc à avoir ou ne pas avoir de poste, c'est-à-dire à exposer les enfants à la quasi-totalité des programmes proposés ou à ne les exposer à aucun.

Par ailleurs, comme ce n'est pas l'en-

fant qui introduit un programme chez lui, la culpabilité associée aux émissions regardées est très faible. Pour un enfant, acheter un livre de mauvais goût ou un ouvrage défendu, et le rapporter à la maison, c'est s'associer automatiquement à son contenu ; en revanche, s'il suit une émission télévisée vulgaire ou « polissonne », il ne fait qu'assister innocemment à ce qui a été introduit dans la maison (et qui, dans son esprit, a dû être implicitement sanctionné par les parents fournisseurs de l'appareil et la société dans son ensemble, laquelle se livre à travers ce moyen de communication).

Un ouvrage pour enfants, c'est, en un sens, un « invité » dans la maison. Il fait une « entrée sociale », c'est-à-dire qu'il franchit le seuil du foyer et reste au moins sous l'autorité nominale des parents. En tant qu'objet physique, il doit être ou rangé quelque part dans la maison ou jeté. En revanche, le téléviseur de l'enfant représente, dans la maison, une sorte de nouvelle porte d'entrée s'ouvrant sur de nombreux visiteurs, bienvenus ou importuns : instituteurs, présidents, vendeurs, policiers, prostituées, meurtriers, amis et inconnus.

Les parents qui s'attaquent à la tâche monumentale consistant à pratiquer une censure télévisuelle sont placés devant au moins deux dilemmes cruciaux. Premièrement, ce contrôle entraîne un conflit de valeurs : protéger les enfants ou leur permettre d'apprendre le plus possible. Autrefois, les parents devaient *pousser* leurs enfants à lire et à apprendre. Les caractéristiques du texte imprimé exerçaient automatiquement une bonne part de la protection souhaitée pour préserver les jeunes des informations réservées aux adultes. A l'heure actuelle, les parents se trouvent dans la position inconfortable où il leur faut *intervenir* activement dans le « processus d'apprentissage » de leurs enfants. Ils doivent maintenant évaluer le contenu des émissions et décider (souvent sur-le-champ) si leurs enfants peuvent les « supporter ».

(23) MEAD, 1955, pp. 454-455.

Deuxièmement, il est difficile pour les parents de contrôler les programmes de leurs enfants sans être eux-mêmes victimes de cette censure. Si un enfant a un accès très limité au contenu des livres et des journaux que les adultes lisent à côté de lui, les émissions que suivent les adultes sont accessibles à tout enfant partageant le même espace. De nombreux enfants sont ainsi exposés aux informations télévisées, car leurs parents regardent la télévision le soir au dîner (24). S'ils veulent contrôler les programmes de leurs enfants, les parents doivent donc réduire le temps qu'ils passent eux-mêmes devant la télévision ou diviser physiquement la famille. La situation se complique encore lorsque le foyer abrite plusieurs enfants d'âge différent. Les caractéristiques uniques du livre permettent aux adultes d'appliquer la règle tacite : lis ce que nous voulons que tu lises et pas ce que nous lisons, alors que la télévision ne les autorise guère à déclarer : regarde ce que nous voulons que tu regardes et pas ce que nous regardons.

Une famille occupée à lire peut être rassemblée dans une même pièce et répartie en univers informationnels distincts. Dans une famille disposant de plusieurs postes de télévision, enfants et adultes peuvent se trouver dans des pièces différentes et former tout de même une seule arène informationnelle.

Dévoiler l'existence des « coulisses »

Dans la communication écrite, il est courant de trouver des livres proposant aux parents des conseils sur les lectures de leurs enfants. Ce type de livre sur les livres représente une interaction entre adultes à laquelle les enfants ne peuvent participer. Par ailleurs, les enfants ne connaissent généralement même pas

l'existence de ce genre d'ouvrage.

Grâce à ces « discussions intimes » entre adultes, les enfants étaient autrefois protégés de certains sujets tels que la sexualité, l'argent, la mort, la criminalité et la drogue. Et plus important encore, les enfants étaient protégés du fait qu'ils étaient protégés. Le texte imprimé autorisait une « conspiration entre adultes ». En termes de connaissance et de conscience, l'enfant était dans la situation d'un individu que l'on aurait hypnotisé pour qu'il oublie telle ou telle chose et pour qu'il oublie aussi avoir été hypnotisé.

Il n'en va pas de même pour le petit écran. La télévision, il faut le reconnaître, offre souvent des conseils aux parents. Les débats télévisés abordent le problème de la télévision pour enfants et des signaux avertisseurs apparaissent en début d'émission pour avertir les parents que le programme risque de contenir des éléments « susceptibles de choquer de jeunes téléspectateurs ». Même si le message manifeste est sans conteste identique à celui qui caractérise le livre de conseils aux parents, la structure de la communication est radicalement différente. Les débats et les signaux d'avertissement sont aussi accessibles aux enfants qu'aux parents. Ironie du sort, ce genre de conseil télévisuel pousse souvent les enfants à regarder des programmes qu'ils ne sont pas censés voir et attise leur intérêt pour ce qui va suivre. Même si les parents entendent ces avertissements et censurent le programme en question, le contrôle parental n'en est pas moins affaibli, car il n'est plus déguisé et s'avère par conséquent souvent déplaisant pour les enfants comme pour les adultes. C'est pour ces raisons peut-être que des études sur plusieurs décennies ont révélé que les parents contrôlaient étonnamment peu les

(24) Une étude a montré que 30 % environ des élèves du jardin d'enfants au CM2 déclaraient regarder un journal télévisé national « presque quotidiennement ». (25) Une étude britannique a découvert que, même si de nombreux enfants ne manifestaient que peu d'intérêt explicite pour les journaux télévisés et semblaient ne pas y prêter trop attention, la moitié, environ, des enfants interrogés était capable de citer des points d'actualité, dont des crises, des incendies, des accidents et des attentats à la bombe en Irlande du Nord. (26)

(25) ATKIN, 1978.

(26) HOWITT, 1982, pp. 43-44.

émissions regardées par leurs enfants (27).

Avec les livres, les adultes pouvaient cacher certains secrets aux enfants et leur cacher ce principe même de dissimulation, alors que la télévision dévoile non seulement aux enfants de nombreux secrets d'adultes mais leur révèle également qu'il y a eu dissimulation. Si donc, aujourd'hui, les livres de conseils aux parents demeurent des interactions strictement réservées aux adultes, les secrets qu'ils renferment (et dont ils font partie) sont exposés quotidiennement à la télévision.

L'importance de « la dissimulation secrète » dans l'interaction adulte-enfant apparaît implicitement dans de nombreux livres de conseils destinés aux parents. Ainsi, ces derniers ont-ils été avisés de se méfier, lorsqu'ils sévissaient, du « sourire en coin », qui risquait de trahir leur semi-amusement devant l'incartade commise. Un tel sourire, disait-on aux parents, saperait l'effort qu'ils faisaient pour imposer une discipline (28).

Au XIX^e siècle, un pasteur lançait un avertissement similaire : « *Une nourrice ne saurait jamais assez être trop prudente quant à ce qu'elle dit ou fait devant des enfants, de même qu'elle ne doit pas s'imaginer qu'ils resteront toujours bébés, ou qu'ils se montreront moins curieux qu'elle face à ce qui se présentera devant leurs yeux. En même temps, les précautions qu'elle prendra devront être aussi discrètes que possible, car elle risquerait d'aller à l'encontre du but qu'elle se propose ; si elle excitait leur curiosité, elle leur donnerait à penser qu'il y a quelque chose à cacher* » (29).

En général, la plupart des gens ont beaucoup de mal à garder un secret dès lors que son existence est connue. Des affirmations telles que : « je ne suis pas censé te le dire » ou « c'est un secret » donnent généralement lieu à de pressantes prières afin de provoquer la divulgation dudit secret. Savoir qu'un secret existe, c'est déjà le connaître à moitié. Norbert Wiener a exprimé ce principe à propos de « l'erreur » des Etats-Unis concernant la bombe atomique : « *Il est tout à fait juste d'affirmer, à propos de la bombe atomique, que s'il y avait un secret à garder que l'on a divulgué à tort et à travers au public et à tous les ennemis potentiels, c'est qu'on était matériellement capables de la construire* » (30).

D'après Wiener, à partir du moment où les scientifiques non américains ont su qu'il était possible de réaliser une telle bombe, ils se sont énormément rapprochés de la solution. De manière analogue, dès lors que, grâce à la télévision, les enfants savent avec certitude que les adultes leur cachent des choses les concernant, la compréhension immédiate et entière du comportement adulte passe, chez eux, au second plan. Il n'est pas nécessaire que la télévision révèle tous les secrets des adultes ; le simple fait de savoir que les adultes complotent en dit déjà long à l'enfant sur ses aînés. Aussi ironique que cela puisse paraître, c'est peut-être lorsque les adultes, à l'occasion d'un forum télévisé, par exemple, discutent de la manière de contrôler les effets du petit écran sur les enfants que l'impact de la télévision sur le savoir et le comportement de ces derniers est le plus fort.

(27) Voir, par exemple, HIMMELWEIT et al., 1958, p. 378; LEIFER et al., 1974, p. 237; MOHR, 1979b; TANNENBAUM et GIBSON, 1980, p. 203. En outre, bien que de nombreuses villes aient besoin d'opérateurs de câble pour que les abonnés puissent disposer de « verrouillages de canal », il est rare qu'on leur demande ce genre de service (TOWNLEY, 1982). Après tout, ce verrouillage de canal (qui permet aux adultes de verrouiller telle ou telle chaîne de façon à ce qu'un enfant ne puisse la regarder) ne recrée pas non plus les systèmes informationnels du texte imprimé. Ce dispositif exige de la part des adultes des recherches constantes pour vérifier les programmes proposés par différentes chaînes à différentes heures. Et les moyens utilisés sont – à l'instar d'un panneau verrouillé recouvrant une fenêtre dans une chambre d'enfant – visibles et témoignent, évidence désagréable, de la « censure » adulte.

(28) WOLFENSTEIN, 1955, p. 148.

(29) Extrait de SUNLEY, 1955, pp. 158-159, **italiques** ajouté par nos soins. Le livre du révérend Thomas Searle fut publié pour la première fois en 1834.

(30) WIENER, 1967, p. 170.

Contrairement à de nombreuses affirmations, ce n'est pas le seul relâchement de l'autorité et de la responsabilité parentales qui permet aux enfants d'avoir accès aux informations pour adultes. Le texte imprimé dispose de nombreux filtres et contrôles que n'a pas la télévision. Dans une maison équipée d'un téléviseur, les parents pourront faire ce qu'ils voudront, à moins de se débarrasser carrément de leur poste, il leur sera impossible d'en revenir vraiment à l'ancien environnement informationnel. (Et même si l'on enlève le récepteur en question, il restera toujours de nombreux autres postes chez les amis et les proches.)

Si l'on se bornait à autoriser des émissions conservatrices telles que *la Petite Maison dans la prairie* ou *Leave it to Beaver* et à interdire *One Day at a Time*, *Different Strokes* et *Silver Spoons*, les enfants ne se retrouveraient-ils pas confrontés aux seules informations qui leur sont d'ordinaire transmises par les livres ? Pas nécessairement. Des programmes différents produisent assurément des effets différents. Mais, en termes d'impact, la différence n'est ni aussi importante ni aussi simple qu'on le suppose généralement. Même si les premières émissions télévisées, telles que *Leave it to Beaver*, sont certainement beaucoup plus conservatrices, dans leur contenu manifeste, que des programmes plus récents, comme *One Day at a Time*, les uns et les autres sont, dans un sens, très similaires : tous deux révèlent aux enfants les faiblesses des adultes et leurs doutes. Même les programmes conservateurs et traditionnels livrent aux enfants d'importants secrets sur la *structure* des rôles d'adultes. Ainsi, les émissions *Father Knows Best* ou *Leave it to Beaver* montrent-elles des parents se comportant d'une certaine façon lorsqu'ils sont en présence de leurs enfants et d'une autre lorsqu'ils sont seuls. Devant leurs enfants, les parents sont présentés comme des êtres calmes et rationnels, mais une fois seuls, on les voit laisser libre cours à leurs doutes et à leurs inquiétudes et s'angoisser

sur « la manière de s'y prendre avec les petits. »

Autrefois, les livres pour enfants n'exposaient en général qu'une image des parents « en représentation », mais aujourd'hui même les émissions conservatrices tendent à montrer l'adulte tel qu'il est une fois qu'il a quitté les feux de la rampe. Les jeunes téléspectateurs voient alors les adultes se comporter d'une manière lorsqu'ils sont entre eux et d'une autre lorsqu'ils sont avec des enfants. Ils voient des parents « naviguer » des coulisses à la scène. Cette vision nuit beaucoup au rôle traditionnel des adultes.

Dans un épisode de *Father Knows Best* (31), les trois enfants de la famille ne cessent d'interroger leurs parents sur leur relation. Ils se demandent s'il leur arrive de se disputer. Après tout, ils n'ont jamais été témoin d'une dispute. Mais, lorsque leur mère, Margaret, demande à leur père, Jim, de lui apprendre à conduire une voiture, les rouages de l'intrigue se mettent en branle pour que les enfants puissent assister à une dispute « en coulisses ». Margaret et Jim se chicanent dès la première leçon, mais tous deux se dominent encore assez pour décider « d'afficher une mine un peu plus réjouie avant de retrouver les gosses » et rentrent comme si de rien n'était. Vers la fin de cet épisode, comme les leçons de conduite se passent toujours aussi mal, Jim et Margaret en arrivent à se quereller au beau milieu du salon. A leur insu, les trois enfants s'asseyent sur les marches de l'escalier et, appuyés contre la rampe (du plus petit au plus grand, bien sûr), assistent à la première dispute dont ils aient jamais été témoins entre leurs parents. Lorsque ces derniers se retournent et découvrent leur présence, il s'installe un moment de silence consterné. Mais les enfants se mettent à applaudir et à lancer des remarques telles que : « *Excellent spectacle* », « *Bonne prestation* », puis s'écrient (demandent) : « *C'était juste pour nous que vous faisiez semblant de vous disputer, hein ?* » Après un moment d'hésitation, Jim et Margaret « admettent »

(31) « Margaret learns to drive ». NBC, 20 novembre 1957.

que « oui », ils faisaient bien semblant de se disputer. Tout le monde rit et c'est la fin de l'épisode.

Ainsi, s'il arrive que l'enfant *mis en scène* dans les productions télévisées classiques soit innocent et protégé, l'enfant *spectateur* des programmes est témoin aussi bien du comportement caché des adultes que du processus visant à dissimuler ce même comportement aux enfants. *Father Knows Best* montre aux jeunes téléspectateurs comment un père et une mère modifient leur attitude afin que leurs enfants puissent croire que leurs parents « *savent mieux qu'eux* » (*know best*). S'il se peut que la conduite privée soit idéalisée, son *contenu* particulier se révèle, du point de vue de la dynamique sociale, moins significatif que *l'existence* même d'une zone privée. Par le biais des programmes télévisés, les enfants apprennent, à défaut d'autres choses, que les adultes « jouent des rôles » devant eux. C'est une découverte dramatique (dans les deux sens du terme). Les enfants, en âge de comprendre une tromperie élémentaire, s'aperçoivent que le comportement dont les adultes font preuve devant eux n'est pas forcément leur « véritable » ni leur seul mode de fonctionnement.

Du fait de ces découvertes, il se peut qu'ils en viennent à se méfier des adultes et qu'ils ne prennent plus pour argent comptant tout ce que ces derniers font ou disent. Inversement, il peut arriver que les adultes se sentent « démasqués » par la télévision et qu'ils finissent par se dire qu'il n'est plus aussi utile d'essayer de cacher des choses aux enfants. Il est vrai que l'âge adulte, au sens traditionnel du terme, n'était pas un état lié simplement au fait qu'on prenait de l'âge, c'était un style de comportement qui reposait en partie sur l'existence d'un vaste domaine privé. Dans certaines situations, les adultes ont tou-

jours agi en enfants, mais ce rarement devant des enfants. Alors que la télévision brouille la ligne de démarcation entre le comportement des adultes en privé et leurs rôles en public, le nouveau rôle public de l'adulte laisse transparaître de nombreux infantilismes. La révélation, par la télévision, d'une « mise en scène de l'âge adulte » – avec ses secrets et la dissimulation de l'existence même de ces secrets – sape la traditionnelle naïveté de l'enfance ainsi que le rôle de l'adulte, sûr de lui et sachant tout, et favorise un mouvement en faveur d'une « zone intermédiaire », propre à un style d'attitude correspondant à un âge unique.

Bien entendu, en vivant avec leurs parents, les enfants de l'ère prétélévisuelle ont sûrement été témoins de nombreux comportements « privés » de la part d'adultes. Mais, pour ce qui était de voir, juger et comprendre, les enfants d'avant la télévision avaient une perspective beaucoup plus limitée. Comme le révèlent maintes autobiographies, ils considéraient souvent les réactions de leurs parents comme normales jusqu'au jour où de nouvelles expériences avec d'autres adultes extérieurs au milieu familial leur fournissaient un éclairage nouveau sur l'univers adulte. En 1946, dans une étude réalisée à partir d'autobiographies sur le rôle de l'hôte, James Bossard et Eleanor Boll avancent l'idée que l'une de ses fonctions clés consistait à révéler aux enfants les incohérences de l'attitude des adultes : « *Dans l'intimité du cercle familial, les enfants ont souvent l'occasion de vérifier que les parents ne font pas toujours ce qu'ils conseillent de faire. Mais une réunion d'adultes peut multiplier les occasions de procéder à de telles observations, lorsque ces mêmes adultes oublient de se méfier de la vigilance attentive des plus jeunes* (32 et 33). »

D'autres circonstances exceptionnelles

(32) Comme dans la description, par Ritchie et Koller, du rôle de « transmetteur » de l'hôte, la plupart des fonctions de l'hôte, selon Bossard et Boll ont été reprises à la télévision : référence extérieure pour juger de l'attitude des parents, mesure du statut de la famille dans l'échelle sociale, sensibilité accrue de l'enfant aux convictions et aux coutumes sociales, source d'apprentissage des règles de vie en société, modification des activités de la famille créant des privilèges spéciaux pour les enfants, stimulus intellectuel, source de conflits et de tensions et source d'anecdotes et de « répliques » qui seront intégrées au « patrimoine » familial.

(33) BOSSARD et BOLL, 1947, p. 196.

peuvent également confronter les enfants pour la première fois aux coulisses de la vie adulte. On trouve une situation de ce type dans *le Journal d'Anne Frank* durant la Seconde Guerre mondiale. Tandis qu'elle se cachait pour échapper aux nazis, Anne s'est retrouvée projetée, avec ses parents, sa sœur et les membres d'une autre famille, dans un espace clos où il n'y avait guère d'intimité. Les adultes ne pouvaient plus cacher nombre de leurs comportements privés. Leur attitude déplorable lui a causé l'un des plus grands chocs qu'elle eut jamais éprouvé. Dans son journal, elle note : « *Pourquoi les adultes se disputent-ils aussi facilement, autant et à propos de n'importe quel détail ? Jusque-là, j'étais persuadée que se chamailler était une habitude d'enfants dont on se débarrassait avec l'âge.* (34) » L'idée qu'Anne se faisait des adultes et le respect qu'ils lui inspiraient volèrent en éclats. Elle n'avait pourtant fait que découvrir ce que découvre le jeune téléspectateur de « Margaret learns to drive », à savoir que les parents se disputent et qu'ils essayent de dissimuler leurs sottises et leurs faiblesses à leurs enfants.

Si d'aucuns vantent les mérites de vieilles diffusions comme *Leave it to Beaver*, c'est parce qu'ils partent de l'hypothèse simpliste selon laquelle l'enfant confronté à la télévision réagit d'abord en imitant les comportements dont il a été témoin. Ce que l'on oublie en général, c'est que la télévision peut leur fournir des informations leur permettant de comprendre et d'évaluer les performances sociales des adultes. Donc, même s'il arrive que le contenu manifeste de certains programmes soit conservateur (les parents ont toujours raison, les méchants se font toujours

prendre et tout se termine toujours bien), la révélation latente de la structure des rôles joués par les adultes peut en fait conduire à la dégradation de ces mêmes comportements dans la vie réelle. Même des programmes apparemment conservateurs peuvent affaiblir les rôles traditionnellement dévolus aux adultes et aux enfants, en dévoilant les secrets des adultes et le fait qu'ils les dissimulent.

Cette analyse offre une nouvelle interprétation du contenu apparemment « radical » de nombreux programmes télévisés des années 70 et 80. L'une des différences majeures, c'est que les parents dépeints dans ces programmes n'ont souvent rien de privé à cacher. Ainsi, la mère dans *One Day at a Time* et le père dans *Silver Spoons* sont, tour à tour, perdus, coléreux et angoissés devant leurs enfants. Bien que de nombreuses personnes soient choquées par cette description des adultes, ce nouveau portrait télévisé des grandes personnes donne aux enfants du monde réel un accès relativement plus important aux secrets des adultes que ne le faisaient les vieux clichés. Le changement majeur tient aux personnages enfantins du monde de la fiction qui paraissent désormais un peu moins innocents. Même si elle a souvent été critiquée, il se peut que la nouvelle description télévisuelle des interactions entre adultes et enfants constitue, dans son contenu manifeste, un ajustement destiné à correspondre à des modèles d'accès à l'information sociale déjà mis en place par des productions antérieures (35).

La communication intime

Si la télévision influe sur l'interaction enfant-adulte en contournant les filtres de

(34) FRANK, 1950, p. 42.

(35) Naturellement, les adultes pourraient décider de ne montrer à la télévision que des programmes renfermant des informations contenues dans les livres pour enfants traditionnels. Notre analyse peut par conséquent continuer à être interprétée comme un débat traditionnel sur le contenu télévisuel plutôt que sur la structure du système d'information. Cependant, ce point de vue néglige les différences de situation entre livres et télévision. Le problème, ici, c'est que, en censurant la télévision pour enfants, on censure aussi la télévision pour adultes. A l'inverse d'un livre, un programme télévisé ne s'adresse pas à une tranche d'âge spécifique. Les adultes doivent soit laisser leur poste à leurs enfants les plus jeunes, soit partager la plupart de leurs programmes avec des enfants de tout âge. Quant à savoir que faire de la télévision, c'est une décision qui s'apparente aux décisions qu'une grande famille vivant dans une même pièce se doit de prendre en matière d'expression orale et de comportements : contrôler ce que vit tel enfant de tel âge, c'est contrôler ce que vivent les autres enfants ainsi que les adultes, et toute information, ou presque, censée convenir aux plus âgés des enfants et aux adultes expose les benjamins aux « secrets des adultes ».

l'écrit, c'est que le processus a dû se mettre en place avec des moyens de communication antérieurs, tels que le cinéma et la radio. Pourtant, si le cinéma et la radio avaient indéniablement quelques effets d'homogénéisation préliminaires, ni l'un ni l'autre ne disposaient des caractéristiques propres à la télévision.

Les films utilisent un code audio/visuel similaire à celui de la télévision, mais ils sont très différents des diffusions télévisées de par leurs caractéristiques physiques et de par les conditions dans lesquelles on les regarde. Pour voir un film, un enfant doit se rendre dans un endroit spécial, il doit demander à un adulte l'autorisation d'y aller (ou de l'y emmener) et ce sont des adultes encore qui font office d'ouvriers à l'entrée. Ces restrictions interdisent aux très jeunes spectateurs une fréquentation assidue des cinémas, alors qu'ils peuvent rester vissés plusieurs heures par semaine devant la télévision. A la grande époque du septième art, même les enfants les plus grands ne passaient pas autant de temps par semaine au cinéma que les jeunes téléspectateurs d'aujourd'hui devant le petit écran. Une des études sur le cinéma du Payne Fund dans les années 30, montrait que la plupart des enfants américains allaient « régulièrement » au cinéma, « régulièrement » signifiant toutefois une moyenne de moins de deux films par mois pour les cinq à huit ans et d'un film par semaine pour les neuf à dix-neuf ans (36).

Au cinéma, l'enfant doit choisir son spectacle, se déplacer et payer pour voir *un film et un seul*. Ce processus de sélection est très différent du *zapping*, qui fournit aux enfants des informations qu'ils n'ont pas cherchées. D'autre part, les enfants, dans une salle de cinéma, sont par certains côtés davantage soumis à l'autorité des adultes que, chez eux, devant leur téléviseur. Comme le faisait remarquer le critique de télévision, Robert Lewis Shayon,

au début des années 50 : « *A la maison, les silhouettes inquiétantes du placeur ou de l'ouvreuse, austères symboles du monde autoritaire des adultes, ne risquent pas de se dessiner au-dessus du poste de TV* (37). »

Les adultes qui peuvent se déplacer seuls ont peut être moins que les enfants de l'existence de telles différences entre cinéma et télévision. Comme le disait une petite fille dans une étude ancienne :

« *Si j'avais à choisir, ce serait la télé, car, souvent, avant que je l'ai eue, je disais : « Maman, on peut aller au cinéma aujourd'hui ? », et, en général, elle me répondait : « Non, il fait trop mauvais » Ou bien : « Non, il faut que j'aille faire des courses. » Mais, maintenant qu'on a la télé, les jours où il pleut trop, qui voudrait aller au cinéma, alors que je peux regarder un film de cow-boy ? En plus, le soir, j'ai un prétexte pour me coucher tard : « Laisse-moi juste voir la fin. » « Bon, mais rien que cette fois », répète ma mère tous les soirs. Si je n'avais pas la télévision, vous croyez que je pourrais trouver quelque chose à faire tous les soirs* (38) ? »

La télévision est également plus intime que le cinéma. Sa présence dans la maison la rapproche du centre des activités familiales. Souvent, elle constitue le centre de ses activités. De nombreuses familles se réunissent autour de leur récepteur comme autrefois on se réunissait autour de la cheminée. La plupart des téléspectateurs, y compris les enfants, s'occupent à autre chose pendant que la télévision est allumée (39), de sorte qu'elle s'insinue dans le quotidien d'une manière qui n'a rien à voir avec cette aventure que représente la sortie au cinéma.

Le contenu des diffusions coïncide souvent avec des modalités de fréquentation qui n'ont pas d'équivalent. L'adaptation en feuilleton de la vie de familles fictives dans le cadre de *sitcoms* (comédies de situation) ou de *soaps*, par exemple, imite le

(36) DALE, 1935, p.33. Dale s'aperçut que 22 % des 5-8 ans n'allaient jamais au cinéma. Quant aux moins de 5 ans, il n'y eut jamais aucun renseignement sur leur compte.

(37) SHAYON, 1951, p. 29.

(38) SHAYON, pp. 29-30.

(39) ALLEN, 1965; BECHTEL et al. 1972.

cours de la vraie « vie en famille ». Et, à mesure que les téléspectateurs suivent leurs activités au fil d'épisodes faisant pendant aux « épisodes » de la vie réelle, ces personnages de fiction en arrivent à s'apparenter aux membres d'une famille élargie (40). De plus, ce sont les mêmes présentateurs, les mêmes animateurs et les mêmes invités des débats ou jeux télévisés qui se joignent quotidiennement à la famille pour raconter des histoires et distraire. (...)

La radio ressemble aussi à la télévision par certains côtés, mais elle en diffère beaucoup par d'autres. La radio ressemble à la télévision parce qu'on peut l'écouter sans sortir de chez soi. A cet égard, la radio, comme la télévision, est un moyen de sortir de la maison tout en y restant. Mais le code radiophonique est entièrement oral et verbal ; il ne contient pas d'images. Les jeunes enfants ne peuvent pas décoder les informations orales aussi bien que les informations visuelles (41). Et même lorsque les enfants sont assez grands pour comprendre les mots prononcés à la radio, cette dernière ne leur fournit pas nécessairement les mêmes informations que celles qu'elle livre aux adultes. Comme la radio ne diffuse pas d'images, l'auditeur ou l'auditrice doit se les créer à partir de son *expérience passée*. A l'évidence, cette situation désavantage sévèrement l'enfant dénué d'expérience. S'il n'a jamais assisté à un meurtre ou à une scène d'amour, ce n'est pas la radio qui « lui fournira cette image ». Les enfants de l'ère prétélévi-

suelle qui écoutaient des drames radiophoniques apprenaient certainement de nombreux secrets d'adultes, mais, comparée à la télévision, la radio ne disposait que d'un pouvoir limité pour « exposer » pleinement les aspects cachés de la vie adulte.

La radio permet aux adultes de beaucoup mieux protéger leur vie privée que ne le fait la télévision. En dépit de leur ton intime et personnel, les messages radio transmettent étonnamment peu d'informations sur le domaine privé. La radio peut dissimuler le fait que la personne qui parle lit son texte. Elle masque les tics nerveux ou le front emperlé de sueur. En outre, la dépendance de la radio au langage mène souvent l'auditeur au royaume des abstractions de haut niveau. Autrefois, c'était un mystérieux « homme en noir » qui annonçait le début d'un feuilleton radiophonique populaire. Dans certaines pièces, c'était « la main de Dieu » qui résolvait les problèmes. Aussi ironique que cela puisse paraître, de telles « images » sont plus difficiles à faire passer par le support visuel de la télévision. La représentation d'un individu particulier vêtu de noir ou d'une main exceptionnellement large ne convoit pas la même information que les « mots-images » correspondants. Il est impossible de rendre visuellement de telles abstractions et même lorsque des mots analogues sont prononcés à la télévision, ils tendent à se perdre au milieu des images autrement plus concrètes (et, par conséquent, moins impressionnantes et mystifiantes) des objets, des gestes et des comportements quo-

(40) Comme l'ont noté bien des gens, dont NOBLE, 1975, p. 38, de nombreux téléspectateurs ont tendance à penser aux personnages télévisés comme à des êtres réels, tandis que les héros de cinéma s'apparentent simplement à des masques derrière lesquels se cachent des stars. Des acteurs de télévision, tel Carroll O'Connor (« Archie Bunker »), sont souvent interpellés en pleine rue comme s'ils étaient les personnages qu'ils incarnent, cependant il y a relativement peu de gens pour confondre Robert Redford (ou même Sean Connery qui, lui, est associé à un seul personnage) avec leurs rôles à l'écran. La légende d'une photo récente de deux acteurs sur la couverture d'une revue à scandale illustre bien cette réaction duelle. Cette légende disait : « Lou Grant et Shirley Mac Laine. » HIMMELWEIT et al., 1958, p. 15 faisaient une remarque analogue quant à la distinction, pour les enfants, entre personnages de télévision et personnages de cinéma : « *La télévision offre également l'attrait de personnalités, présentées de manière plus intime et sous un aspect plus quotidien que les vedettes de cinéma. Apparemment, les personnalités de la télévision étaient aimées des enfants, en particulier pour leur gentillesse et leurs côtés chaleureux.* »

(41) Des études portant sur l'attention des enfants devant la télévision ont montré que les jeunes enfants font moins attention à la partie audio et se concentrent principalement sur le visuel. HAYES ET BIRNBAUM, 1980, par exemple, ont découvert que, si on diffusait un dessin animé avec une bande-son n'ayant aucun rapport avec la projection, les très jeunes enfants ne remarqueraient rien. Ces découvertes soulignent une autre limite inhérente à la compréhension de la télévision par les jeunes enfants, mais elles donnent également à penser que les enfants bénéficient ne serait-ce que d'un accès partiel à la télévision longtemps avant d'avoir eu un accès significatif aux informations de la radio.

tidien. Du fait de leur parti pris « représentatif » plus que « discursif », les messages télévisuels ont tendance à éviter ce type d'abstraction de haut niveau. Même les événements les plus ritualisés, tel un discours politique ou un sermon religieux, prennent souvent un tour moins solennel à la télévision.

Ainsi, alors que l'on dit souvent de la radio qu'elle est très « visuelle », car elle exige de l'auditeur la création d'une image, les images radio et les images télévision ne sont pas de même nature. Ces moyens de communication disposent de potentiels différents pour influencer l'idée que l'enfant se fait de la vie des adultes. Par rapport à la télévision, la radio est un « moyen de communication adapté à la scène, à la vie publique ». La télévision, quant à elle, expose davantage les aspects privés des gens, des actes et des événements.

Des classes uniques à l'école

A l'inverse de la famille, l'école n'a pas de fondement biologique ou naturel. C'est, dans une large mesure, une institution « dispensatrice d'informations » et tout changement majeur dans les systèmes d'information relatifs à la culture, au sens large du terme, devrait donc avoir un impact important sur sa fonction et sa structure.

Dans une société dominée par le texte imprimé, l'école est une institution puissante à double titre. En effet, non seulement donne-t-elle aux enfants des connaissances sociales, mais elle leur transmet aussi la compétence nécessaire pour accéder à un surcroît d'information : la lecture. Dans une société pré-électronique, l'école reste la voie principale par laquelle les enfants franchissent les barrières ceinturant la sphère familiale et ont accès aux informations concernant le vaste monde qui les entoure.

Lorsque le texte imprimé était encore l'instrument primordial permettant à l'enfant d'apprendre à connaître le monde des adultes, les institutions scolaires pouvaient supposer que le savoir d'un enfant et les connaissances qu'il pouvait acquérir

étaient en grande partie déterminés par son aptitude à lire, faculté plus ou moins tributaire de l'âge du sujet. Il était donc tout à fait logique de répartir l'enseignement selon plusieurs classes correspondant à un âge chronologique. La structure à niveaux de l'école est étroitement liée aux caractéristiques informationnelles du texte imprimé, lequel permet une ségrégation et une gradation des informations. Les différents systèmes d'information s'articulent sur les différences dans les compétences en lecture. La nécessaire simplicité des textes destinés aux très jeunes lecteurs se prête aux déclarations ritualisées, aux idées simplifiées et aux représentations idéalisées de la vie des adultes.

L'école, et ses classes d'âge, ne se contente pas de fournir des informations aux enfants de chaque section, elle pratique aussi sciemment la rétention d'autres informations. Le programme scolaire suit une progression de révélations bien définie et, par induction, un modèle de dissimulation secrète préétabli. Dans les petites classes, les idéaux culturels de base et les conceptions simplifiées des rôles et des processus sociaux sont présentés comme des réalités. Dans les livres de classe traditionnels destinés aux jeunes lecteurs, le monde est rempli de parents joyeux qui font toujours ce qu'il faut, de présidents qui ne mentent jamais et d'institutions sociales dotées d'objectifs admirables et fonctionnant toujours impeccablement. A mesure que les enfants gravissent les degrés de l'instruction, ils se voient délivrer davantage de détails. Peu à peu, les mythes sont juxtaposés aux « faits », et les enfants découvrent les inévitables failles des individus et du système.

A chaque nouvelle étape de l'apprentissage, on donne à l'enfant le sentiment d'être dans « le secret ». L'élève du CP apprend des choses qu'ignorent ses jeunes frères et sœurs encore à la maison ; l'élève du CE1 apprend des choses que l'on cache à l'élève du CP. Chaque nouvelle classe se réfère aux classes précédentes. Il se peut que des élèves éclatent de rire en apprenant que l'histoire qu'on leur a racontée deux ans plus tôt et dans laquelle George Washington, enfant, coupait le cerisier fa-

miliaire était en fait inventée pour le bien moral des tout-petits. Et il se peut qu'ils sourient lorsque, quelques années plus tard, on leur apprendra que George Washington était un piètre général, Thomas Jefferson un propriétaire d'esclaves et l'administration du président Grant un grand foyer de corruption. A chaque niveau de leur éducation, les enfants apprennent des secrets qu'ils ne doivent pas partager avec les plus jeunes. Dans un sens, le système de sections par tranche d'âge se concilie la loyauté de ses élèves du fait même qu'il ne cesse de leur confier de nouveaux secrets. Chaque année constitue un voyage dans un nouveau domaine plus proche du cœur de la vie adulte. Chaque classe offre une perspective plus mûre sur les connaissances déjà acquises. Quand les élèves se retrouvent dans l'enseignement supérieur, il se peut que le processus devienne entièrement autoréflexif et que le rôle du système scolaire et de l'éducation soit alors lui-même analysé et critiqué.

Bien que nous en soyons arrivés à considérer cette structure comme un moyen naturel d'éduquer les enfants, la répartition des élèves par classes l'âge est une innovation relativement récente. C'est au XVI^e siècle que les moralistes ont commencé à se plaindre du mélange des âges à l'école et, vers la fin du XVII^e, que certaines écoles européennes ont mis en place des classes par tranche d'âge et un programme d'enseignement correspondant (42). Cependant, cette pratique fut loin d'être universelle avant le XIX^e siècle. Dans son étude sur les internats américains, James McLachlan note que, peu de temps avant la fin du XVIII^e siècle, les élèves, tous âges confondus, travaillaient dans une seule et même pièce. Dans l'une des institutions étudiées par McLachlan, les élèves d'une même classe avaient de six à trente ans (43) ! John Sommerville voit la répartition des écoliers par tranche d'âge comme un élément de « l'uniformisation de l'enfance » typique du XIX^e

siècle, processus qui impliquait une stéréotypie irréaliste des enfants et un manque de considération pour les différences entre individus (44).

Même des observateurs bien disposés à l'égard du système scolaire et favorables à son fonctionnement, à l'instar d'Oscar Ritchie et de Martin Koller, admettent que la salle de classe représente un « contexte restrictif » (45). L'écolier est enfermé dans une pièce avec un grand nombre d'autres enfants du même âge. Les interactions avec des enfants ayant ne serait-ce qu'un an de plus ou de moins qu'eux sont réduites à leur minimum. Le système scolaire de répartition par classes d'âge nécessite une cohésion entre l'échelle des âges et le développement mental et social. Il n'encourage ni lenteur ni précocité « anormale ». Les enfants doivent se plier à des règles strictes et accomplir des tâches exigées de tous les élèves d'une même classe. Les déplacements et les conversations sont sévèrement restreints. L'autorité est aux mains des enseignants, au lieu d'appartenir aux parents. Le flux d'informations, surtout dans les petites classes, est linéaire et unidirectionnel : l'information passe de l'enseignant à l'élève.

Mais la télévision brise cette séquence linéaire. Contrairement aux livres, elle ne répartit pas son public en tranches d'âge et ne suit pas un ordre particulier pour délivrer des informations aux enfants. Avec elle, il n'y a pas d'ascension claire et graduée sur l'échelle de la connaissance sociale.

La désagrégation de l'enchaînement classique par lequel les enfants obtenaient des informations sur la société donne lieu à une nouvelle vision du monde. Grâce aux médias électroniques, les jeunes enfants sont témoins de « faits » qui contredisent mythes et idéaux sociaux avant même que l'école ne les leur aient appris. Ils voient des hommes politiques déçus, des policiers et des enseignants faire la grève pour obtenir un meilleur salaire, des

(42) SOMMERVILLE, 1982, p. 190.

(43) MCLACHLAN, 1970, p. 42.

(44) SOMMERVILLE, 1982, pp. 189-208.

(45) RITCHIE et KOLLER, 1964, p. 113.

parents accusés d'avoir maltraités leurs enfants. Par le biais des journaux télévisés et des émissions de jeux, ils apprennent beaucoup trop de choses sur la « vraie » vie pour croire aux idéaux que leurs enseignants tentent de leur inculquer. De ce fait, ils grandissent vite, mais, en plus, ils grandissent avec une image de la société et des rôles sociaux radicalement différente de celle des générations précédentes.

Dans le système scolaire traditionnel, fondé sur le texte imprimé, les enfants se voyaient inculquer mythes et idéaux avant d'avoir pu apprendre la réalité sociale. La découverte de la « vérité » sur la société n'éliminait pas nécessairement les mythes, mais contribuait plutôt à les mettre en perspective. Mythes et faits constituaient des réalités distinctes, mais équivalentes. Les uns représentaient l'incarnation des idéaux sociaux, les autres découlaient de l'observation de la réalité sociale. Ils se complétaient : il y avait, d'une part, la manière dont on aurait voulu que les choses soient et, d'autre part, la manière dont vont souvent les choses, du fait des faiblesses humaines. Les mythes constituaient l'invisible modèle des faits. La télévision détruit en grande partie cette réalité bipolaire.

Du fait de l'existence de la télévision, les enseignants n'ont plus, il s'en faut de beaucoup, un contrôle absolu sur l'information, et le modèle d'une école délivrant peu à peu l'information à chaque tranche d'âge est dépassé. Enseignants et administrateurs ne peuvent plus espérer que les enfants les considèrent comme des autorités omniscientes. D'une part, les élèves savent à présent des choses dont leurs enseignants n'ont jamais entendu parler et, d'autre part, comme pour tous les adultes, la télévision a, par des révélations d'ordre privé, sapé les comportements publics des éducateurs. L'école pourra donc faire comme bon lui semble, il est probable qu'elle ne regagnera jamais le quasi-monopole de l'information qu'elle détenait autrefois.

L'enfant qui a regardé la télévision durant des milliers d'heures avant d'intégrer le CP a néanmoins encore beaucoup de choses à apprendre. Cependant, les enseignants ne peuvent plus présumer, sous prétexte qu'il ne sait pas lire, qu'il ne connaît

encore rien des sujets « adultes ». Aujourd'hui, l'enfant qui entre à l'école dispose déjà d'une vision parcellaire de la culture globale. L'école doit toutefois lui fournir les détails dont il a besoin et rectifier ses perceptions erronées, mais elle ne peut plus présumer qu'elle a pour fonction d'aider l'enfant à gravir lentement les degrés de l'instruction qui le mèneront de la complète ignorance à la compréhension sociale la plus totale. Si à l'heure actuelle des jeunes paraissent mal supporter l'école, peut-être, dans un sens, est-ce dû au fait que de nombreux établissements ne leur enseignent pas assez de choses ? Et il est possible que les jeunes soient regroupés en fonction d'une norme qui, pour leur développement social, ne serait plus aussi pertinente qu'autrefois. Les difficultés que rencontrent actuellement les enseignants pour maintenir la discipline et apprendre à lire – entre autres choses – à leurs élèves tiennent davantage à la *structure* surannée de l'école qu'à un changement soudain dans les capacités fondamentales des enfants ou dans leur volonté d'apprendre.

Il se peut que certains enseignants se réjouissent de cette amélioration des connaissances des enfants, mais bien d'autres ne partagent pas leur satisfaction. Je n'ai pas connaissance d'étude sur ce sujet, mais, en privé, j'ai entendu divers commentaires émanant d'instituteurs qui se plaignaient que leurs élèves « savaient trop de choses ». Lors d'une leçon sur la « grandeur des présidents », un élève a interrompu son maître en protestant parce qu'il avait entendu dire à la télévision que le président Nixon était un escroc. Un autre enseignant s'est plaint devant moi parce que ses élèves voulaient débattre d'un match de boxe qui venait d'être retransmis à la télévision et durant lequel un jeune boxeur coréen avait été tué par un knock-out, sujet qu'il jugeait trop « adulte » pour leurs jeunes esprits. Et deux de mes amis ont subi les reproches d'un enseignant parce que leur fille, élève de CE2 chargée « d'écrire une histoire », avait relaté les sentiments qu'elle avait éprouvés en voyant le secrétaire d'Etat chargé des relations avec la presse, James Brady, se faire abattre à la télévision lors

de la tentative d'assassinat contre Ronald Reagan. Le programme scolaire classique ne peut s'accommoder de connaissances aussi « modernes » de la part des élèves.

Face aux problèmes de scolarité, les deux réactions les plus répandues portent sur les symptômes superficiels plutôt que sur les causes profondes. Lorsque les enfants n'ont pas le niveau de lecture et d'écriture « correspondant à leur classe », la première réaction consiste à « revenir aux principes de base » et à restaurer élèves et écoles dans leurs statuts antérieurs. Lorsque des enfants regardant assidûment la télévision chez eux semblent se désintéresser de la prestation « publique » d'un enseignant, certains maîtres apportent vidéos et films en classe afin d'entretenir l'intérêt de leurs élèves. Aucune de ces attitudes ne constitue une adaptation de la structure de l'école au nouvel environnement informationnel. La première ignore les changements intervenus, la seconde abdique en leur faveur.

Il est évidemment plus facile de décrire l'une des causes des problèmes du système scolaire que de proposer une solution claire. L'une des possibilités consisterait toutefois à abandonner le système de stricte répartition par tranches d'âge, lequel ségrège les enfants sur la base de leur âge. La télévision a déjà affaibli la corrélation entre échelle des âges et connaissances sociales, et l'usage de plus en plus répandu des ordinateurs personnels et autres médias électroniques continueront à l'affaiblir.

Comme toute coutume sociale préservée durant plusieurs générations, la scolarisation par tranches d'âge semble maintenant relever d'un phénomène naturel. Un système de récompenses et de punitions sociales s'est mis en place autour d'elle. Les parents sont ravis lorsque l'enfant « saute » une classe et dépités lorsqu'il « redouble ». Or, les médias électroniques ont maintenant transformé l'environnement social informationnel qui a conduit à ce système. Désormais, rien ne justifie vraiment le fait d'isoler un enfant des enfants qui ont un an

de plus ou de moins que lui.. De surcroît, même s'il s'avère qu'ils ont toujours besoin d'être regroupés en classes d'âge relativement homogènes pour certaines leçons (comme pour la lecture), il n'y a aucune raison pour continuer à répartir les élèves par classes d'âge pour d'autres leçons, tels des débats sur la politique, la vie de famille ou les événements d'actualité.

Il n'existe pas de réponse simple. Toutefois, une chose est claire. Si l'école doit survivre, il faut qu'elle conserve un « plus » en termes de connaissances. L'école doit continuer à donner aux élèves le sentiment d'être, grâce à elle, dans « le secret ». Elle doit s'adapter au nouvel environnement informationnel et, pour ce faire, ne pas se contenter d'accepter à contrecœur ce que les enfants apprennent à l'extérieur. Elle doit leur inculquer *plus* de choses qu'ils ne peuvent en apprendre par ailleurs.

La lecture reste l'atout majeur de l'école. Après tout, même si la lecture n'est plus le *seul* moyen d'accéder à une expérience non vécue, il n'en reste pas moins que l'instruction demeure toujours la porte d'accès aux mondes de la philosophie, de la science et de la poésie – et lecture et écriture constituent des instruments de pensée et de connaissance uniques. En outre, si l'ordinateur continue à se développer à son rythme actuel, la lecture et l'écriture feront partie des aptitudes indispensables pour avoir accès aux informations stockées électroniquement. Les enfants auront toutefois moins de raisons de lire si les livres et les programmes informatiques mis à leur disposition leur apportent moins d'informations sur le monde que ce qu'ils connaissent déjà ou peuvent acquérir par d'autres sources.

L'autre possibilité de salut pour le système scolaire, ce serait qu'il admette qu'il a un rôle à jouer pour stimuler ces compétences et ces expériences dont nous venons de parler, et qu'aucune technologie de communication, de l'écriture à l'informatique, ne peut inculquer (46), notamment

(46) McLuhan, 1964, p. 305, suggère que l'éducation devrait « être reconnue comme une défense civile contre les retombées des média. » Le concept de McLuhan selon lequel l'éducation est un contrepois « thermostatique » à l'environnement technologique a été diffusé avec finesse par Neil Postman, 1979.

l'acquisition systématique du savoir, de l'interprétation, de la critique ainsi que des « méthodologies » pour apprendre et penser. Autre exemple clé d'une telle aptitude : la faculté d'interagir avec d'autres – s'exprimer, écouter, argumenter et débattre.

Une telle aptitude serait grandement dynamisée dans une classe qui rassemblerait des élèves d'âge et d'expérience variés où, de par leurs perspectives et leurs points de vue différents, ils pourraient apprendre les uns des autres.

L'invention de l'enfance

Si la télévision peut modifier la signification sociale de l'enfance et de l'âge adulte, il va de soi que ces stades de la vie, tels qu'ils ont été définis depuis plusieurs générations dans notre culture, ne correspondent pas à des états naturels ou nécessaires. En fait, du raisonnement que j'ai développé jusqu'ici, il ressort implicitement que nos conceptions de l'enfance et de l'âge adulte dépendaient, au moins en partie, du texte imprimé et qu'elles n'auraient pas pu exister de la même manière dans une société d'expression essentiellement orale.

L'histoire de l'enfance est un domaine d'études relativement nouveau. Mais certains travaux permettent d'avancer l'hypothèse que notre vision de l'enfance a été en large partie forgée par notre culture de l'imprimé. Alors que les recherches sur l'enfance montrent qu'il y a eu des attitudes très différentes à l'égard des enfants selon les époques, les pays, les classes sociales et les croyances religieuses, il apparaît de manière relativement constante qu'il s'est produit, au cours du XVI^e siècle – siècle durant lequel l'instruction et l'imprimerie se sont répandues dans chaque langue vernaculaire en Europe occidentale –, un changement de conduite radical à l'égard des enfants de certaines classes sociales. Avant cette époque, on s'intéressait peu aux enfants. Du XVI^e au XX^e siècle, toutefois, ils ont été tenus de

plus en plus à l'écart des adultes et perçus comme un groupe particulier qui demandait une protection spécifique et suscitait des contraintes et des attentions particulières.

L'ouvrage le plus connu sur l'histoire de l'enfance est *l'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* de Philippe Ariès (47). Selon sa thèse, l'enfance aurait été « inventée » au XVI^e siècle. D'après lui, la notion d'enfance, en tant que stade distinct de la vie, n'existait pas avant cette époque. Ou, pour être plus précis, l'âge ne régissait ni le statut ni le rôle social. Autrefois, dès la fin de la toute petite enfance, les enfants commençaient à participer aux activités des adultes et apprenaient la vie à travers l'expérience directe qu'ils en faisaient. Ils travaillaient aux côtés des adultes, buvaient dans les tavernes avec les adultes, pariaient avec les adultes, allaient à la guerre avec les adultes et partageaient le lit des adultes. Enfants et adultes jouaient aux mêmes jeux. Il n'y avait pas d'habillement spécifique pour enfants ou adultes ; il n'y avait pas de sujets, de mots ou d'activités dont les enfants étaient censés être protégés. Même l'art du Moyen Âge, déclare Ariès, dépeignait souvent les enfants comme de « petits adultes », affichant des tenues et des expressions similaires à celles de leurs parents.

Les quelques écoles conventionnelles qui existaient (essentiellement pour former le clergé) n'étaient pas divisées en sections distinctes. L'école médiévale, note Ariès, était caractérisée par « l'absence de gradation des programmes par rapport à la difficulté des sujets traités, la simultanéité de l'enseignement, le mélange des âges et la liberté de l'écolier. (48) » Les jeunes élèves vivaient là où ils trouvaient à se loger, portaient des armes, buvaient et pariaient.

L'étude d'Ariès concerne essentiellement la France, mais ses observations trouvent un écho chez d'autres historiens européens. Lawrence Stone, par exemple, remarque qu'avant le XVI^e siècle les en-

(47) ARIES, 1982.

(48) id, p. 145.

fants anglais étaient souvent négligés ou ignorés par leurs parents. Les riches mettaient leurs rejetons en nourrice jusqu'à l'âge de deux ans et toutes les classes sociales renvoyaient leurs enfants de la maison dès qu'ils avaient sept ou huit ans, en général pour les faire travailler au domicile d'une autre famille. D'après Stone, les liens unissant adultes et enfants étaient ténus et la césure entre l'univers des enfants et celui des adultes peu sensible. Les enfants voyaient des morts et des exécutions, étaient témoins de l'activité sexuelle de leurs parents et s'y adonnaient souvent eux-mêmes (49).

Si donc les enfants ont toujours existé au sens physiologique, il n'empêche que la culture orale des pays d'Europe occidentale antérieure à l'avènement du texte imprimé leur accordait peu de rôles ou de comportements sociaux spécifiques.

Au début du XVI^e siècle, cependant, un nouveau concept de l'enfant commence à prendre corps. Ariès expose l'évolution de l'image de l'enfant où l'on voit un individu relativement indépendant se transformer en un être faible et innocent ayant besoin d'attentions spéciales, d'amour, de discipline et devant être protégé du mal. Les enfants, auparavant, exposés, comme leurs parents, à des histoires populaires, violentes et simplistes commencèrent à être jugés trop innocents pour partager la totalité de ces informations pour « adultes ». Le clergé en vint à exiger que les enfants ne lisent que des versions expurgées des classiques. Des ouvrages de bonnes manières pour enfants ainsi que des guides spéciaux pour parents virent le jour. On se mit à penser que les enfants ne devaient pas être livrés à eux-mêmes, qu'il fallait restreindre leurs déplacements et leurs activités et les répartir par tranches d'âge ho-

mogènes. Au début du XX^e siècle, il existait une « *différenciation frappante entre des groupes d'âge vraiment très proches les uns des autres* » (50). Avec le développement des classes d'âge à l'école, la précocité des enfants – autrefois aussi appréciée que fréquente – commença à être considérée comme un mal dangereux. (51) Leur âge devint un strict indicateur de ce qu'ils devaient savoir, des endroits où ils pouvaient se rendre et de ce qu'ils avaient le droit de faire.

Stone relève, lui aussi, des indices d'un changement d'attitude envers les enfants au XVI^e siècle. Auparavant, les parents ne pleuraient pas trop la mort des nourrissons, mais, vers la fin du XVI^e siècle, les images d'enfants décédés se mirent à faire leur apparition sur les tombes de leurs parents (52). Stone constate, dans les comportements, une évolution qui démarre à cette époque et atteint son apogée au XIX^e siècle, époque à laquelle l'enfant est perçu comme appartenant à une « classe » distincte.

Cette nouvelle perception de l'enfance ne conduisit pas nécessairement à de « meilleurs » traitements. En fait, les premières marques d'attention à l'égard des enfants se traduisirent généralement par des brutalités et une discipline sévère. Stone observe que « l'innocence » des enfants, débattue pour la première fois par les humanistes de la Renaissance, fut rapidement « *interprétée comme une propension au péché* » (53) et Ariès suggère que cette idée de l'innocence enfantine a débouché sur l'idée qu'il fallait préserver les enfants « *des souillures de la vie* » (54). Il existait une « farouche détermination » parmi les parents, surtout lorsqu'ils étaient puritains, pour « *briser la volonté de l'enfant et le soumettre entièrement à l'auto-*

(49) STONE, 1977.

(50) ARIES, 1962, p. 177.

(51) id pp. 238-239. Sur l'évolution de la notion de « mûr très tôt, pourri très tôt », voir également KETT, 1978, et WISHY, 1968, p. 71.

(52) STONE, 1977, pp. 408-409. Une autre indication, mentionnée par Stone, d'un point de vue nouveau sur les enfants, c'est la tendance croissante, chez les parents, de donner un nom différent à leurs enfants plutôt que d'octroyer un même nom à deux enfants ou plus ou même à gratifier les enfants du nom du chef de la famille ou de celui d'un proche décédé.

(53) STONE, 1977, pp. 14, 174.

(54) ARIES, 1962, p. 119.

rité de ses aînés et supérieurs, et plus spécialement de ses parents » (55). Comme le formule un ministre du culte au XVII^e siècle, les enfants « ne devraient pas savoir, si on peut le leur cacher, qu'ils ont une volonté propre » (56.) Au XVI^e siècle, les enfants anglais devaient s'agenouiller devant leurs parents, se découvrir en leur présence et appeler leur mère « Madam » et leur père « Sir » (57).

Si la société entreprit de protéger les enfants de nombreux aspects de la vie adulte, au début, elle ne les coupa pas de la mort. Pendant de nombreuses années, la peur de la mort et de la damnation éternelle servit à leur inculquer la piété. On les emmenait assister aux pendaisons et voir les dépouilles des condamnés pour les encourager à se « convertir » au christianisme avant qu'il ne soit trop tard (58). (Il n'était pas rare que des enfants meurent très tôt et ce fait était gravé dans les jeunes esprits.) Au XVII^e siècle, dans le Massachusetts, désobéir aux parents était même puni de mort (59).

Par la suite, en de nombreux lieux, l'attention nouvellement accordée aux enfants évolue et se transforme en ce que Stone appelle un « mode » maternel, centré sur l'enfant, « affectueux et permissif » (60), plus moderne de nature. Cette évolution s'est opérée à divers moments selon les pays, les classes sociales et les convictions religieuses. Au XIX^e siècle, on cessa, en règle générale, de croire à la « dépravation infantile » et d'obliger les enfants à se soumettre à des « conversions publiques » au christianisme au profit d'une vision de l'enfant moralement neutre dans le pire des cas ou rédempteur angélique des péchés des adultes dans le meilleur des cas (61).

Même si la façon manifeste de traiter les enfants a considérablement varié entre le XVI^e et le début du XX^e siècle, cette période fut marquée par une profonde uniformité qui la distingue des périodes précédentes et des tendances actuelles. Que les enfants aient été considérés comme d'éventuels instruments de dépravation au service du diable ou comme des anges de la grâce divine à même de sauver leurs aînés, qu'ils aient été tenus de s'agenouiller devant leurs parents ou que ces derniers se soient pliés à leurs quatre volontés, ils étaient alors regardés comme une catégorie d'êtres à part qu'il fallait isoler du monde des adultes. Dans la société médiévale, enfants et adultes se côtoyaient en toute liberté ; du XVI^e siècle jusqu'à un passé récent, le cours des choses a voulu qu'on ségrègue les enfants dans leurs propres institutions et leur propre sous-culture. Dans ce contexte, une question se pose : pourquoi est-ce au XVI^e siècle que s'est développée l'idée d'un univers distinct pour enfants et pourquoi cette idée s'est-elle nettement affaiblie ces dernières années ?

Ariès n'est pas sûr de sa réponse à la première interrogation et commence par avancer une raison démographique : l'enfance ne pouvait exister tant que la mortalité infantile n'avait pas décliné, les parents étant dans l'impossibilité de s'attacher à des enfants aussi menacés. Puis Ariès reconnaît que le déclin de la mortalité infantile n'est intervenu que plusieurs années après l'invention de l'enfance. « D'un point de vue statistique et objectif, dit-il, cette idée aurait dû apparaître beaucoup plus tard » (62).

D'après Stone, ce sont les puritains qui, en tant que minorité religieuse ayant be-

(55) STONE, 1977; p. 162.

(56) id, p. 171.

(57) id, p. 171.

(58) id, pp. 170, 207, 453 ; WISHY, 1968, pp. 18ff.

(59) id, p. 175. La loi correspondait à la promulgation d'un décret de Calvin selon lequel les enfants désobéissants devaient être punis de mort. D'après Stone, « seule une poignée » d'enfants furent exécutés en vertu de cette loi. Cependant, j'aurais tendance à penser qu'une seule exécution (ou la simple rumeur d'une exécution) aurait suffi à instiller l'obéissance chez la plupart des enfants.

(60) id, p. 405.

(61) WISHY, 1968, pp. 85, 108.

(62) ARIES, 1962, p. 39. Certains chercheurs suggèrent que le déclin de la mortalité infantile ne pouvait pas être un stimulus logique à l'affection des parents puisque c'était le manque d'affection parentale et de soins vigilants qui constituait la première cause du taux élevé de mortalité infantile. C'est donc le changement d'attitudes qui aurait dû se manifester en premier. Voir, par exemple, SHORTER, 1975, p. 203.

soin de perpétuer leurs croyances sans être obligés de s'appuyer sur l'ensemble de la communauté pour socialiser leurs enfants, manifestèrent une attention nouvelle à l'égard des enfants. De la même façon, John Sommerville attribue à la Réforme et à l'émergence de divers « mouvements sociaux » la sollicitude accrue dont les enfants ont fait l'objet à partir du XVI^e siècle. Pour attiser les mutations sociales, nombre de groupements devaient s'assurer la loyauté de leurs enfants (63).

Il existe assurément diverses raisons pour expliquer une évolution aussi radicale de la conception de l'enfance, mais il me semble que la diffusion de la lecture et de l'écriture par le texte imprimé a été un facteur déterminant dans cette apparition de « l'enfant innocent ». Pour entrer dans l'univers culturel des adultes, l'enfant doit apprendre à lire. L'une des choses qui a manifestement échappé à Stone et à Sommerville dans leur description de la diffusion de la conception l'enfance chez les puritains, c'est que, pour ces derniers, la lecture de la Bible constituait un moyen de salut, ce qui a dû influencer leur comportement à l'égard des enfants qui ne savaient pas encore lire.

Maints aspects de l'essor de l'enfance, telle que l'ont décrite Ariès et d'autres historiens, vont dans le sens de cette analyse. Comme l'instruction, c'est dans les classes favorisées et les classes moyennes que l'enfance a commencé à se développer en tant que stade distinct de la vie. Les garçons ont été pris en compte comme enfants

bien avant les filles, peut-être parce qu'ils étaient envoyés à l'école pour apprendre à lire et à écrire, alors que leurs sœurs restaient à la maison, où elles endossaient aussitôt la tenue et les tâches des femmes adultes.

Comme l'indique Ariès, la propagation de l'enfance a fait pendant au développement des écoles et de l'éducation (64). Même lorsque les institutions scolaires entreprirent de redéfinir la notion d'enfance, les enfants qui ne fréquentaient pas l'école continuèrent à être largement traités en adultes. Au XVII^e siècle par exemple, si, en classe, les jeunes garçons étaient isolés des adultes, à l'armée, ils se retrouvaient mêlés aux vieux soldats. Certains passaient de l'enfance – à l'école – à l'âge adulte – à l'armée – dès leur plus jeune âge: « *Claude de Bonneval, né en 1675, entre chez les jésuites à neuf ans. Il les quitte à onze ans... pour s'engager comme garde marin sur les vaisseaux du Roi. A treize ans, il est enseigne de vaisseau* » (68).

L'influence croissante des livres a entraîné des changements qui ont renforcé la nouvelle vision de la singularité de l'enfance qui se développait alors. Au XVIII^e siècle, la littérature enfantine commence à s'éloigner de l'instruction morale et des théories ennuyeuses au profit d'ouvrages de jeux et de divertissement légers. Toute une sous-culture se développe : contes fantastiques, jouets, fêtes d'anniversaires et comptines (69). Mais ces développements ne se produisirent que dans les classes favorisées et dans les classes

(63) STONE, 1977, p. 176; SOMMERVILLE, 1982, pp. 108-119.

(64) Si l'instruction est liée à l'enfance, il nous faut nous demander pourquoi les écoles du Moyen Âge n'ont pas défini un concept clair de l'enfance ni une répartition par classes d'âge. Curieusement, les écoles médiévales se souciaient en général plus de la mémorisation que de la lecture et de l'écriture. Vu le coût et la rareté des manuscrits et du matériel d'écriture, enseignants et ecclésiastiques eux-mêmes dépendaient énormément de leur mémoire. A l'ère de la copie, « connaître » signifiait toujours connaître par cœur. D'après Ariès, « *l'écriture paraissait un moyen suspect d'éviter cet effort [de mémoire]* » (65). E. Eisenstein note également que, « *en dehors de certains centres transitoires spéciaux... la texture de la culture scribale était si ténue que l'on se fiait beaucoup à la transmission orale, même de la part des élites érudites* » (66). Enfin, H.L. Chayton observe que le moine médiéval était un lecteur particulièrement lent « *au stade du marmotement de l'enfant apprenant à lire* » (67) et qu'il lisait à haute voix de manière hachée. Il fallut attendre la diffusion des livres imprimés pour la maîtrise de la lecture et de l'écriture courantes devienne un sujet de préoccupation essentiel et c'est à ce moment-là seulement que les éducateurs se sont mis à envisager de séparer les individus en fonction de leur niveau de compétences.

(65) ARIES, 1962, p. 292.

(66) EISENSTEIN, 1979, pp. 10-11.

(67) CHAYTON, 1966, p. 10.

(68) ARIES, 1962, p. 193.

(69) KIEFER, 1948; SOMMERVILLE, 1982, pp. 108-119.

moyennes cultivées. Dans les classes défavorisées, cette nouvelle conception de l'enfance ne s'imposera que bien plus tard. Au XIX^e siècle, de nombreux enfants sans instruction continuent de travailler à l'usine aux côtés de leurs parents. Sommerville souligne l'ironie qui veut que ce soit au XIX^e siècle que la culture de l'enfance vive simultanément ses jours les meilleurs et les pires. Les enfants des classes instruites étaient portés aux nues et leur sous-culture était riche en livres et jouets spécifiques, mais c'était les enfants des classes pauvres et illettrées qui formaient la main-d'œuvre nécessaire à la production de cette sous-culture. Les éditeurs embauchaient des enfants des classes défavorisées pour encre à la main les gravures des livres, sans cesse plus nombreux, destinés aux enfants des classes moyennes (70)..

Lorsque, au XIX^e siècle, l'idéal de l'éducation universelle devint une réalité, l'idée de l'enfance se diffusa parmi les classes défavorisées. Les enfants furent envoyés à l'école très jeunes et y passèrent plus de temps. La répartition des enfants et des cours par tranche d'âge se fit de plus en plus stricte.

La littérature historique renferme tellement d'allusions implicites quant au rôle éventuel de l'instruction dans la ségrégation croissante entre enfants et adultes qu'il paraît étrange que la plupart des historiens n'aient rien à dire d'explicite à ce sujet. Stone remarque ainsi que c'est dans les groupes les plus instruits que l'on voit émerger une nouvelle façon d'aborder les enfants, mais il attribue cet état de faits à l'ouverture des individus cultivés aux « idées nouvelles » (71). De plus, même si Stone donne à penser que la diffusion accrue de l'instruction chez les hommes a peut-être entraîné une dépréciation du statut relatif des femmes (72), il omet d'appliquer ce raisonnement aux implications

qui s'imposent quant au changement de statut des enfants et des adultes. Stone constate néanmoins – sans l'analyser – que le souci, nouveau, de donner une éducation convenable à leurs enfants poussent les parents à « intervenir » différemment face aux libertés de leur progéniture (73). Enfin, l'ensemble des données livrées par Stone et d'autres historiens laissent à penser que le développement et la diffusion de la scolarisation ont été accompagnés par la conviction de plus en plus forte qu'il fallait cacher certaines choses aux enfants.

Par ailleurs, Sommerville fournit par inadvertance quelques pistes pour déterminer le rôle de l'instruction dans la naissance de l'enfance. Il note en passant que, avant la diffusion de l'instruction, les gens de tous âges aimaient écouter ce que nous appellerions à présent des « contes pour enfants ». « *Ce qui a changé depuis cette époque, c'est que les adultes ont grandi et qu'ils ont abandonné ces histoires aux enfants. C'est en partie liée à l'instruction qui développe les facultés critiques de l'homme, mais flétrit son imagination... Peut-être les adultes étaient-ils plus infantiles au début de l'ère moderne (74) ?* »

Plus loin, Sommerville note que les changements intervenus dans les traditions communautaires se sont produits lorsque « *les grandes personnes sont devenues trop adultes et trop inhibées pour participer aux chansons, aux jeux et aux danses qui autrefois réunissaient les différents groupes d'âge* » (75). Mais si Sommerville suggère brièvement que c'est l'instruction qui a rendu les hommes moins puérils, il omet de considérer l'autre aspect du problème : qui sait si ce n'est pas l'instruction qui fait paraître les enfants moins adultes ?

Elizabeth Einsenstein est, à ma connaissance, le seul historien à associer explicitement instruction et invention de l'enfance. Et elle le fait non au travers d'une histoire

(70) SOMMERVILLE, 1982, pp. 145 et 160.

(71) STONE, 1977, p. 449.

(72) id, 1977, p. 158.

(73) id, 1977, p. 216.

(74) SOMMERVILLE, 1982, p. 136.

(75) id, 1982, p. 182.

de l'enfance, mais en en faisant l'un des nombreux arguments de l'étude volumineuse qu'elle a écrite sur les moyens dont la presse d'imprimerie a révolutionné les connaissances de la société. Eisenstein suggère que les nouvelles perceptions de l'enfance sont peut-être liées « au passage » (crucial) de « *l'apprentissage par la pratique* » à « *l'apprentissage par les livres* ». Selon elle, les aspects mécaniques de l'imprimerie et le potentiel de précision technique afférent suscitèrent une fascination généralisée pour tout ce qui était système, méthode et enchaînement progressif. Le développement de l'industrie de l'imprimerie conduisit en outre à un clivage des marchés et des publics. Certains livres se virent destinés aux seuls enseignants ou aux parents, et les livres de classe furent révisés de près pour accompagner progressivement les élèves dans l'étude d'un sujet donné, du niveau élémentaire au niveau le plus avancé. « *En tant que consommateur de documents imprimés, adaptés à une succession de phases d'apprentissage, l'enfant en pleine croissance était soumis à un processus de développement qui n'avait rien à voir avec celui que connaissaient les apprentis, les petits laboureurs, les novices ou les pages du Moyen Age* » (76).

L'imprimerie et la diffusion de l'instruction, déclare Eisenstein, furent également à l'origine d'une nouvelle forme de « *pensée adulte* », fondée sur « *des progrès cognitifs cumulatifs, et une progression par petites étapes* » qui, dans les faits, créèrent l'enfance par défaut. Il est vrai que plus les activités adultes étaient dictées par la réflexion ou les convenances, plus le contraste avec le comportement spontané et impulsif des jeunes était frappant et plus il fallait faire d'efforts pénibles pour remodeler « *les corps et les âmes* » des jeunes (77).

Le lien hypothétique entre instruction et enfance exige de nombreuses recherches historiques supplémentaires. Il

nous faut suivre le cheminement de l'instruction pour voir si l'enfance marche sur ses pas. Les obstacles qui entravent cette recherche sont toutefois multiples. Comment définir « l'instruction » ? Voilà qui n'est pas clair. Comme Eisenstein l'indique dans un autre contexte, il y a une grande différence entre le fait de posséder une instruction de base et le fait de lire régulièrement. « *Apprendre à lire, ce n'est pas ... apprendre en lisant* » (78). Il paraîtrait logique de penser que les différences entre enfants et adultes sont plus évidentes dans le second cas. Plus un parent était instruit, plus ses enfants ont dû lui sembler « infantiles ». Il est cependant très difficile de déterminer quels étaient autrefois les niveaux d'instruction. (La plupart des études doivent s'en remettre à la proportion de signatures par rapport aux croix sur les registres paroissiaux et les procès verbaux (79), élément de mesure qui n'est vraisemblablement pas assez fin pour nous permettre d'établir un lien avec les notions d'enfance et d'âge adulte.) De plus, comme les classes défavorisées imitent parfois le mode d'éducation prévalant dans les classes moyennes et favorisées, il est possible que des traces d'enfance aient fait leur apparition dans les classes défavorisées avant que ces dernières n'aient eu accès à l'instruction. Pour compliquer encore les choses, les réformateurs sociaux du XIX^e siècle s'attachèrent à « imposer » l'idée d'enfance chez les pauvres (80). Pour étudier les effets de l'instruction, il semblerait qu'il faille se pencher sur les sociétés de culture orale en train d'opérer une transition vers l'instruction. Cependant, même dans de tels « laboratoires naturels » du changement, les effets observés sont dénaturés par la diffusion concomitante de l'instruction et des médias électroniques. Nous en sommes par conséquent réduits dans une large mesure à admettre la plausibilité d'un lien entre instruction et enfance et une corrélation

(76) EISENSTEIN, 1979, p. 432.

(77) Id, pp. 432-433.

(78) Id, 1979, p. 65.

(79) Voir par exemple CRESSY, 1980, et SCHOFIELD, 1968.

(80) SOMMERVILLE, 1982, p. 189.

historique globale entre ces deux notions.

L'argument selon lequel l'instruction crée « l'enfance » peut paraître à première vue facile et empreint de mysticisme. Il est toutefois logique d'affirmer qu'il faut participer de manière relativement égale à l'interaction sociale pour jouir d'un statut social similaire, et que cette participation se fonde sur des aptitudes à la communication. Dans la société essentiellement orale du Moyen Age peut-être faisait-on moins de différences entre adultes et enfants, dans la mesure où c'est en général vers sept ou huit ans que ces derniers maîtrisaient les bases de leur langue ? Si l'imprimerie et l'instruction ont sans doute contribué à l'essor de la Renaissance, ces deux facteurs ont également généré un Haut Moyen Age, nouveau et durable, pour les jeunes et les illettrés.

Le support imprimé a écarté l'enfant du monde adulte d'une manière – et à un point – inconcevable dans une culture orale (81).

L'apprentissage des connaissances des adultes et la possibilité de s'associer à leurs interactions au travers de la lecture des mêmes livres exigeaient désormais des années de scolarisation et de formation. L'imprimerie autorisait des interactions strictement réservées aux adultes, dans le cadre desquelles parents et enseignants pouvaient débattre « en privé » de la manière de s'occuper des enfants, de ce qu'il fallait leur apprendre et de ce qu'il fallait leur cacher. Il n'est pas surprenant que l'image d'un enfant faible et naïf ait fait pendant à l'impact croissant de l'imprimerie. Les enfants ont commencé à être considérés comme très « innocents », pas au sens moral au départ (cela ne viendra que plus tard), mais plutôt au sens de l'in-

nocence en matière d'expériences et de connaissances. A l'inverse, les adultes virent leur image et leur prestige se relever à mesure qu'ils réussissaient de mieux en mieux à dissimuler devant leurs enfants leurs doutes, leurs angoisses et leurs comportements infantiles.

Cette analyse du rôle potentiel du texte imprimé dans l'émergence de « l'enfance » et de « l'âge adulte » constitue un argument supplémentaire en faveur de l'idée selon laquelle la télévision aurait eu une influence capitale dans une homogénéisation accrue des rôles dévolus aux adultes et aux enfants. Encore une fois, compte tenu de la forme sous laquelle circule l'information dans notre société, il est difficile de contrôler le savoir des enfants sur l'âge adulte et le rôle des grandes personnes. Les enfants continuent à passer par une succession de phases cognitives et physiologiques, mais les stades sociaux d'exposition à l'information ont été brouillés. Contrairement au texte imprimé, il n'y a pas d'ordre défini dans le niveau et le type d'information, auxquelles la télévision donne accès. Le petit écran sappe une hiérarchie de l'information reposant sur des niveaux d'instruction en termes de lecture et une répartition par classes d'âge propres au système scolaire. La fascination pour les « stades » et les « enchaînements » linéaires inspirée de l'imprimerie (y compris les théories concernant un développement social par stades) semble en effet être en passe de disparaître de notre culture.

Avec la télévision, les adultes ont beaucoup de mal à créer des mondes informationnels et comportementaux adaptés à des individus qui n'ont pas le même âge. De même qu'il est impossible d'établir une distinction claire entre les statuts sociaux

(81) Naturellement, ce n'est pas la réalité de l'instruction en soi qui conduit aux concepts « d'enfance » et « d'âge adulte », mais plutôt les possibilités accrues qu'elle offre afin de cliver les systèmes d'information pour enfants et adultes. La séparation des situations étant une variable clé, nous pouvons observer des distinctions évidentes entre enfance et âge adulte dans diverses sociétés de culture orale où les enfants sont écartés de certains lieux et de certaines discussions - mais il est rare de trouver une segmentation de l'enfance en fines tranches annuelles avant le développement de l'instruction et du système des classes d'âge à l'école. Et, inversement, même dans les sociétés dites instruites, il arrive que des facteurs sociaux annulent les distinctions existant, grâce à l'instruction, entre les systèmes d'information. Ainsi a-t-on continué à traiter les enfants en « petits adultes » dans nombre de colonies américaines des premiers temps, car, du fait des conditions de vie rudes et primitives, il était difficile d'isoler les enfants de la collectivité. De la même façon, l'enfance a pris du « retard » dans les classes défavorisées, non seulement à cause de la lente diffusion de l'instruction, mais aussi à cause de la masse de population et du manque d'intimité entre adultes

d'élèves d'âge différent si on leur fait cours dans une seule et même classe, de même est-il impossible d'établir des distinctions très claires entre les statuts sociaux si, par le biais de la télévision, nous exposons tout un chacun aux mêmes informations. Les mécanismes de développement fondamentaux et l'importance constante de l'instruction dans notre culture imposent un frein à l'homogénéisation entre enfance et âge adulte. Il n'empêche que l'on ne peut plus défendre la démarcation nette qui régnait autrefois au niveau des comportements.

Réflexions en noir et blanc

Peu après l'avènement de la télévision, les nouveaux systèmes d'information enfants/adultes ainsi que certaines des peurs de ces derniers à ce propos commencèrent à se refléter dans les romans pour adultes. En 1951, par exemple, dans la nouvelle de science-fiction intitulée la Brousse, Ray Bradbury décrit la « Demeure de la vie heureuse », une bâtisse insonorisée qui nourrit, habille et lave automatiquement ses occupants. L'homologue de la télévision dans le récit, c'est la chambre d'enfants que ces derniers peuvent transformer selon leurs désirs. Le père estime que « rien n'est trop beau pour les enfants ».

Néanmoins, les parents n'approuvent pas la manière dont les enfants de la « Demeure de la vie heureuse » utilisent leur chambre. Ils n'arrêtent pas en effet d'en faire une brousse africaine brûlante et hostile, remplie de frondaisons et de bêtes fauves en trois dimensions. De plus en plus préoccupés par la situation, les parents tentent d'interdire l'accès de cet endroit à leurs enfants. Mais ceux-ci se révoltent contre leurs parents, leur mentent, puis tentent de les apaiser. Bref, ils disent et font tout ce qu'ils leur faut dire ou faire pour pouvoir conserver l'accès à leur nursery. Un jour où ils trouvent la pièce fermée à clé, ils en forcent l'entrée.

Un ami psychologue, appelé en renfort, explique aux parents par quels moyens évidents la chambre a changé leur rôle par rapport aux enfants. « Vous avez laissé ce lieu vous remplacer, vous et votre épouse, dans le cœur de vos enfants. Cette pièce est leur mère et leur père, elle est beaucoup plus importante dans leur vie que leurs vrais parents. Et maintenant, tout d'un coup, vous voulez leur en interdire l'accès. Pas étonnant que la haine se déchaîne (82). »

Les enfants de la nouvelle de Bradbury, redoutant la « fermeture » de la « Demeure de la vie heureuse » et la possibilité de ne plus jamais avoir accès à leur chambre, finissent par se débarrasser de leurs parents en les faisant dévorer par des habitants de la brousse.

Le message de cette fiction est double : outre le fait que la chambre d'enfants automatiquement modulable va au-delà de la fonction traditionnelle des parents, elle donne aussi aux enfants les moyens de conduire leur propre destin et d'utiliser contre leurs parents le nouveau pouvoir dont ils disposent. A travers sa description de la nursery, Bradbury caricature à grands traits l'influence de la télévision sur la structure de l'autorité familiale.

Durant les vingt années qui ont suivi la sortie du récit de Bradbury, de nouvelles conceptions sur l'enfance, l'âge adulte et les interactions familiales ont également infiltré la littérature enfantine. Dès que les enfants ont eu accès, par l'intermédiaire de la télévision, à des informations pour adultes, ils ont eu de plus en plus de mal à accepter le contenu aseptisé et idéalisé de la littérature enfantine traditionnelle.

Dans un guide à l'usage d'écrivains potentiels, Richard Balkin rappelle aux auteurs que de nouvelles règles régissent les livres pour enfants. « Si vous n'avez lu aucun livre pour enfants depuis votre prépuberté, vous allez être surpris. Vous n'y trouverez pratiquement plus aucun tabou, et de nombreux livres sont francs et réalistes tant à propos de ce qui peut se dire

(82). BRADBURY, 1951, p. 27.

(83) BALKIN, 1977, pp. 20-21.

que de ce qui ne peut pas se dire (83). » Des tas de livres pour enfants – livres d'école compris – débattent maintenant de sujets pour adultes tels que sexualité, homosexualité, drogue et prostitution (84).

A l'heure actuelle, les livres destinés aux enfants ne se bornent tout de même pas à présenter des sujets autrefois tabous; ils donnent également à penser que les enfants ont une conscience très nette de la structure des rôles dévolus aux adultes et aux enfants.

Dans *Superfudge*, par exemple, ouvrage pour enfants de Judy Blume, le héros, Fudge, est un petit garçon de cinq ans, vu par les yeux de son frère aîné, Peter. Au moment des fêtes de fin d'année, Fudge fait tout un tas d'histoires pour écrire au Père Noël. Il oblige tous les membres de sa famille à prendre la plume et insiste pour que son frère, Peter, écrive une lettre au nom de leur sœur qui est encore bébé et du chien de la famille. En secret, Peter va se plaindre à leur mère et lui souffle qu'il est grand temps de dire la vérité à Fudge : « *Après tout, tu lui as bien dit comment on faisait les bébés. Comment un gamin qui sait comment on fait les bébés peut-il encore croire au Père Noël ?* » Mais sa mère repousse cet argument et lui répond que ces deux choses n'ont aucun lien entre elles et que, quoi qu'il en soit, « *Fudge est si enthousiaste et que l'idée du Père Noël est si jolie que Papa et moi avons décidé*

que ça ne pouvait pas lui faire de mal » (85). Il est clair que les parents estiment que la crédulité de Fudge est adorable et que son innocence en la matière est rafraîchissante.

Une fois que toutes les lettres au Père Noël ont été faites et que Fudge a reçu la bicyclette rouge vif qu'il a demandée au Père Noël, Fudge confie à son frère qu'il sait très bien que le Père Noël n'existe pas. Lorsque l'autre lui demande pourquoi il fait semblant d'y croire, Fudge lui répond : « *Parce que papa et maman pensent que j'y crois... alors je fais semblant... Tu ne trouves pas que je suis un bon comédien* (86) ? »

Dans *Superfudge*, les traditionnels secrets et la dissimulation secrète ont été pris à contre-emploi. L'enfant recourt à une mise en scène pour faire plaisir à ses parents. Il connaît tellement bien la structure des relations parents-enfants qu'il peut feindre l'ignorance. Fudge est capable de cacher à son entourage le fait qu'il a accès à l'information. Dans *Superfudge*, la boucle est bouclée pour ce qui est de la représentation littéraire des relations parents-enfants : ce sont les parents qui sont plus innocents que les enfants.

*Traduit de l'américain
par Michèle ALBARET
et Dominique PASQUIER*

(84) Un changement similaire des sensibilités est manifeste au cinéma. On a aujourd'hui du mal à croire que *La lune était bleue* d'Otto Preminger n'a pas reçu, en 1953, l'agrément de la commission de classification du cinéma parce que le film utilisait les termes de « vierge » et de « maîtresse ». A l'heure actuelle, même des films autorisés pour tous publics ont de fortes chances de renfermer de tels termes, et les films interdits aux moins de seize ans comportent souvent des obscénités et des scènes de nudité. Il y a seulement quelques années, ces mêmes films auraient été interdits aux moins de dix-huit ans ou même strictement réservés aux adultes.

(85) BLUME, 1980, p. 129.

(86) id 1980, p. 136.

RÉFÉRENCES

- ALLEN, Charles L. « Photographing the TV Audience ». *Journal of Advertising Research*, 5 N 1 (1965), 2-8.
- ARIES, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, 1960.
- ATKIN, Charles. « Broadcast News Programming and the child audience ». *Journal of Broadcasting*, 22 (1978), pp. 47-61.
- BALKIN, Richard. *A Writer's Guide to Book Publishing*. New York, Hawthorn, 1977.
- BEARDSLEE, William et MACK John. « The Impact on Children and Adolescents of Nuclear Developments », *In Psychological Aspects of Nuclear Developments*, Task Force Report n 20, Washington, D.C. : American Psychiatric Association, 1982, pp. 64-93.
- BECHTEL, Robert B., ACHELPOHL Clark et AKERS Roger. « Correlates Between Observed Behavior and Questionnaire Responses on Television Viewing », *in Television and Social Behavior*, Vol. 4, *Television in Day-to-Day Life: Patterns of Use*, Ed. Eli A. Rubinstein George A. Comstock et John P. Murray. Washington D.C.: National Institute of Mental health, 1972, pp. 274-344.
- BLUME, Judy. *Superfudge*, New York Dutton, 1980.
- BOSSARD, James, H.S., et BOLL Eleanor S. « The Role of the Guest: A Study in Child Development », *American Sociological Review*, 12 (1947), pp. 192-201.
- BRADBURY, Ray, *The Illustrated Man*, New York, Doubleday, 1951.
- BUTTER, Eliot J. et al. « Discrimination of Television Programs and Commercials by Preschool Children », *Journal of Advertising Research*, 21, n 2 (1981), pp. 53-56.
- CHAYTOR, H.J. *From Script to Print: An Introduction to Medieval Vernacular Literature*, Rpt. of 1945 edition, Londres : Sidgwick & Jackson, 1966.
- CRESSY, David. *Literacy and the Social Order: Reading and Writing in Tudor and Stuart England*, Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1980.
- DALE, Edgar. *Children's Attendance at Motion Pictures*, New York, Macmillan, 1935.
- DEMOS, John. *A Little Commonwealth: Family Life in Plymouth Colony*. Londres, Oxford Univ. Press, 1970.
- DONOHUE, Thomas R., HENKE Lucy L, et DONOHUE William A. « Do Kids Know What TV Commercials Intend ? », *Journal of Advertising Research*, 20, N 5 (1980), pp. 51-57.
- EISENSTEIN, Elizabeth, L. *The Printing Press as an Agent of Change: Communications and Cultural Transformations in Early Modern Europe*, 2 vols, New York, Cambridge Univ. Press, 1979.
- FRANK, Anne, *Le Journal d'Anne Frank*, Calmann-Lévy. 1950.
- GILMAN, Charlotte Perkins, *The Home: Its Work and Influence*, Rpt de l'édition 1903, Urbana Il : Univ. of Illinois press, 1972.
- HAYES, Donald S. et BIRNBAUM Dana W. « Preschoolers' Retention of Televised Events: Is a Picture Worth a Thousand Words », *Developmental Psychology*, 16 (1980), pp. 410-416.
- HIMMELWEIT, Hilde, T., A.N. *Oppeheim et Pamela Vince. Television and the Child: An Empirical study of the Effect of Television on the Young*. Londres : Oxford Univ. Press, 1958.

HOWITT, Denis. *The Mass Media and Social Problems*. Oxford : Pergamon, 1982.

KETT, Joseph F. « Growing Up in Rural New England, 1800-1840. » *In Anonymous Americans : Explorations in Nineteenth-Century Social History*. Ed. Tamara K. Hareven, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1971, pp. 1-16.

KETT, Joseph F. « Curing the Disease of Precocity. » *Turning Points : Historical and Sociological essays on the Family*. (Supplement to Vol. 84 de l'*American Journal of Sociology*), Ed. John Demos et Sarane Spence Boocock. Chicago : Univ. Press of Chicago Press, 1978, pp. 5183-5211.

KIEFER, Monica. *American Children Through Their Books: 1700-1835*. Philadelphia : Univ. of Pennsylvania Press, 1948.

LASLETT, Peter. *The World We Have Lost*. New York : Scribner's, 1965.

LEIFER, Aimee Dorr, GORDON Neal J., et BROWN GRAVES Sherryl. « Children's Television : More Than Mere Entertainment. » *Harvard Educational Review*, 44 (1974), pp. 213-245.

McLACHLAN, James. *American Boarding Schools: A Historical Study*. New York : Scribner's, 1970.

McLAUGHLIN, Mary Martin. « Survivors and Surrogates: Children and Parents from the Ninth to the Thirteenth Centuries. » *The History of Childhood*. Ed. Llyod de Mause. New York : Psychohistory Press, 1974, pp. 101-181.

McLUHAN, Marshall. *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York, McGraw Hill, 1964.

MANKIEWICZ, Frank, et SWERDLOW Joel. *Remote Control : Television and the Manipulation of American Life*, New York: Ballantine, 1979.

MAST, Gerald. *A Short History of the Movies*. 3^e ed. Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1981.

MEAD, Margaret. « Implications of Insight-II », *in Childhood in Contemporary Cultures*. Eds. Margaret Mead et Martha Wolfenstein. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1955, pp. 449-461.

MOHR, Phillip J. « Efficacy of the Family Viewing Concept: A Test of Assumptions. » *Central States Speech Journal*, 30 (1979), pp. 342-351. (a)

MURRAY, John P. *Television and Youth: 25 Years of Research and Controversy*. Boys Town, NB: Boys Town Center for the Study of Youth Development, 1980.

NIELSEN A.C. , *Nielsen Report on Television*. Northbrook, IL. : A.C. Nielsen Co. « Nielsen Gets Firts Good Grip on Cable and Viewing Levels », *Broadcasting Age*. 4 août 1980, pp. 27-28.

NOBLE, Grant. *Children in Front of the Small Screen*. Beverly Hills, CA : Sage, 1975.

PICK, Grant. « The Anchorboy Falls Off His Chair, the Anchorgirl Shoots Spittball. » *TV Guide*, 14 nov. 1981, pp. 45-46.

POSTMAN, Neil. *Teaching as a Conserving Activity*. New York : Delacorte, 1979.

RITCHIE, Oscar W. et KOLLER Marvin R. *Sociology of Childhood*. New York : Appleton-Century-Crofts, 1964.

ROSS, James Bruce. « The Middle Class Child in Urban Italy, Fourteenth to Early Sixteenth Century. » *in The History of Childhood*. Ed. Llyod deMause. New York: Psychohistory Press, 1974, pp. 183-228.

- SALOMON, Gavriel. *Interaction of Media, Cognition and Learning : An Exploration of How Symbolic Forms Cultivate Mental Skills and Affect Knowledge Acquisition*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- SCHOFIELD, R.S. « The Measurement of Literacy in Pre-Industrial England. » in *Literacy in Traditionnal Societies*. Ed. Jack Goody, Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1968, pp. 311-325.
- SHAYON, Robert Lewis. *Television and Our Children*. New York : Longmans, Green, & Co., 1951.
- SHORTER, Edward. *The Making of the Modern Family*. New York. Basic Books, 1975.
- SOMMERVILLE, C. John. *The Rise and Fall of Childhood*. Beverly Hills, CA: Sage, 1982.
- STONE, Lawrence. *The Family, Sex, and Marriage in England 1500-1800*. New York : Harper & Row, 1977.
- SUNLEY, Robert. « Early Nineteenth-Century American Literature on Child Rearing' » in *Childhood in Contemporary Cultures*. Ed. Margaret Mead et Martha Wolfenstein. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1955, pp. 150-167.
- TANNENBAUM, Percy H., et GIBSON Wendy A. « The Political Environment for Change. » in *Children and the Faces of Television: Teaching, Violence, Selling*. Ed. Edward L. Palmer, et Aimée Dorr. New York : Academic, 1980, pp. 201-218.
- TERMAN, Lewis M., et MERRILL Maud A. *Stanford-Binet Intelligence Scale: Manual for Third Revision*, Form L-M Boston : Houghton Mifflin, 1973.
- WACKMAN, Daniel B., et WARTELLA Ellen « A Review of Cognitive Development Theory and Research and the Implication for Research on Children's Responses to Television. » *Communication Research*, 4, N 2 (1977), pp. 203-224.
- WARTELLA, Ellen, ed. *Children Communicating : Media and Development of Thought, Speech, Understanding*. Beverly Hills, CA : Sage, 1979.
- WEBSTER, James G., et COSCARELLI William C. « The Relative Appeal to Children of Adult vs Children's Television Programming. » *Journal of Broadcasting*, 23 (1979), pp. 437-451.
- WIENER, Norbert. *The Human Use of Human Beings : Cybernetics and Society*. New York : Avon, 1967. (publié pour la première fois en 1950).
- WINICK, Mariann Pezzella, et WINICK Charles *The Television Experience : What Children See*. Beverly Hills, CA : Sage, 1979.
- WISHY, Bernard. *The Child and the Republic : The Dawn of Modern American Child Nurture*. Philadelphia : Univ. of Pennsylvania Press, 1968.
- WOLFENSTEIN, Martha. « Introduction to Part Three. » in *Childhood in Contemporary Cultures*. Ed. Margaret Mead et Martha Wolfenstein. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1955, pp. 145-149.