



## Enfance(s) et Socialisation(s) Vers la compréhension des cultures enfantines

Cherchant à caractériser et documenter les usages, pratiques et compétences numériques enfantines, au regard des disparités sociales et territoriales, et en se focalisant sur le lien école/famille, l'équipe-projet ELN questionne avec force les concepts d'enfance et de socialisation. Des concepts qui ne se laissent pas prendre à bras-le-corps facilement. Petit essai de synthèse de lectures pluridisciplinaires sur le sujet...

### La socialisation enfantine

La notion d'enfance a toujours posé problème aux chercheurs, et notamment les sociologues de l'enfance, qui contestent le découpage effectué selon l'organisation scolaire. Incontestablement, l'enfance est une construction sociale et culturelle dont les définitions sont à la fois historiquement et géographiquement situées (Chombart de Lauwe, 1976). C'est le processus de socialisation qui retient l'attention pour tenter de comprendre comment, dès le plus jeune âge, l'individu s'insère dans la société.

### L'évolution d'une définition

Globalement, on peut dire que la socialisation vise l'intégration de l'individu dans une société. Si la socialisation est un processus qui ne concerne pas que les enfants et perdure tout au long de la vie, à travers différentes expériences de vie (socialisation conjugale, professionnelle, militante, de loisirs...), la socialisation enfantine, sur laquelle nous centrons ici notre propos, a donné lieu à de nombreux travaux, dans différentes disciplines et diverses traditions nationales. Selon les perspectives théoriques choisies, elle a été définie de diverses façons en fonction du

poids accordé aux déterminations sociales et aux capacités d'action (*agency*) des enfants. Les définitions courantes présentent souvent le phénomène comme abstrait où le-la "socialisé"-e serait un-e récepteur-riche assez passif-ve : la socialisation est ainsi définie comme un "processus par lequel les individus sont intégrés à une société donnée, intériorisent les valeurs, normes, codes symboliques et font l'apprentissage de la culture en général, grâce à la famille et à l'école, mais aussi par le langage, l'environnement, etc." (Grawitz, 1981) ; ou encore un "processus d'assimilation des individus aux groupes sociaux", "socialiser, c'est

transformer un individu d'un être asocial à un être social en lui inculquant des modes de penser, de sentir, d'agir. (...) Cette intériorisation des normes et de valeurs a également pour fonction de rendre siennes les règles sociales (...) et d'augmenter la solidarité entre les membres du groupe" (Cherkaoui, 1989).

Nombre de définitions s'inspirent en fait de la réflexion de Durkheim qui établit dans *Éducation et Sociologie* en 1922 la conception d'une socialisation strictement verticale. Plus

précisément, la définition canonique de la socialisation par Emile Durkheim invite à une focale sur le travail des institutions qui modèlent et façonnent les individus pour les intégrer au monde social : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux qui réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim,

1922, cité par Darmon 2010/2006).

Si l'approche de Durkheim souligne l'action des adultes, elle laisse cependant l'enfant dans un rôle plutôt passif. Or Georges Herbert Mead a montré comment la socialisation résulte véritablement des interactions entre l'enfant et son environnement (Mead 1934), comment elle se produit chez un individu actif qui construit ses savoirs.

On retiendra donc la définition de Jean-Michel Berthelot, comme « processus d'acquisition par un membre du groupe (enfant ou autre) des savoirs et savoir-faire requis pour l'établissement de liens sociaux » (Berthelot, 1988).

La définition scientifique du processus de socialisation évolue en lien avec la conception de l'enfant dans les recherches comme dans la société, ce grâce particulièrement à la sociologie de l'enfance qui incite à penser non pas l'enfant comme un « *futur being* » mais un « *actual being* », soit un être au présent, actif de sa propre socialisation.

La socialisation, de considérée comme purement verticale, devient alors un

processus réversible et horizontal (Sirota, 2009). Les travaux francophones récents mobilisent fréquemment la définition de Muriel Darmon qui englobe les dimensions structurelle et individuelle du processus : « Ensemble de processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi formé, modelé, façonné, fabriqué, contrôlé – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours duquel l'individu acquiert – "apprend", "intériorise", "incorpore", "intègre" – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2010 : 06).

La socialisation est ainsi à la fois l'apprentissage de comportements et d'habitudes, mais aussi du système de pensée dans lequel ces comportements et ces habitudes prennent leur sens et leur valeur ; un processus qui s'opère tout au long de la vie.

### **Des socialisations tout au long de la vie**

Particulièrement complexes, les processus de socialisation sont multiples, ce qui enjoint à les penser au pluriel. La perspective majoritaire consiste à appréhender ces processus selon le

cycle de vie. La socialisation enfantine est souvent dénommée comme socialisation primaire, en référence à Berger et Luckmann (196) qui considèrent que les enfants intériorisent les façons de penser et 'agir dans les groupes primaires fondés sur des liens communautaires et affectifs, tels que l'école et la famille. La socialisation se poursuit au-delà de l'enfance, en tant que socialisation secondaire. Dans tous les cas, au sein-même de ces socialisations primaire et secondaire la pluralité est à penser.

Ainsi Muriel Darmon nous alerte sur une conception à la fois homogène et restrictive de la socialisation primaire. En effet, « tout ce qui se joue dans l'enfance ne se joue pas dans la famille » (Darmon, 2010/2006 : 45). Selon la théorie de l'acteur pluriel portée par Bernard Lahire, l'individu est porteur d'une pluralité de dispositions et en aucun cas la famille ne peut être considérée comme l'unique instance de socialisation primaire (Lahire, 1998). Qui plus est, la famille n'agit pas comme un tout. Ce serait nier l'hétérogénéité des individus qui la composent et méconnaître l'influence

élargie au seul couple parental et à la fratrie. La socialisation ne s'opère pas de la même manière selon les individus, et les sociologues sensibilisent d'ailleurs particulièrement à ce qu'il est convenu d'appeler une socialisation de classe. **L'appartenance de classe des parents, et donc l'origine sociale des enfants, constitue un facteur majeur de différenciation des socialisations.** Dès les années 1970, des chercheurs montrent par exemple combien dès la prime enfance se jouent des différenciations selon les apprentissages ludiques développés à l'initiative du cercle familial chez l'enfant, apprentissage intégrant ou non des contenus éducatifs permettant « d'introduire l'école à la maison » (Chamboredon, Prévot, 1973 : 308). Les usages sociaux du jouet illustrent des stratégies familiales d'éducation fortement différenciées selon les appartenances sociales, les affinités entre jouets éducatifs et classes cultivées étant incontestables (Vincent, 2001).

### Un processus pluriel

De multiples et instructives recherches

ont éclairé la socialisation familiale (Lahire, 1995, 2019 ; Singly, Ramos, 2010 ; Singly, 2017), la socialisation scolaire (Dubet, 1994 ; Danic 2017), la socialisation entre pairs (Delalande, 2001), la socialisation par les activités de loisirs (Octobre, 2004 ; Roucoux, 2007 ; Brougère, 2009 ; Dajez, Roucoux, 2009) des enfants.

Les récents travaux soulignent la pluralité de la socialisation enfantine contemporaine, durant laquelle les enfants vivent des expériences socialisatrices très disparates entre leurs parents, l'assistante maternelle, la crèche ou l'école, les grands-parents, les instances de loisirs, les groupes de pairs. Bernard Lahire remet ainsi en cause l'unicité de l'habitus bourgeois et montre que les enfants acquièrent un ensemble de dispositions disparates, voire contradictoires, et rarement un « ensemble de dispositions cohérentes, durables et transposables » durant leur socialisation primaire (Lahire, 2019).

De surcroît, cette transmission n'a rien d'automatique et suppose des conditions favorables, à savoir

l'activation régulière d'une façon d'agir, de penser, de percevoir par un "socialisateur" reconnu comme légitime par l'enfant (Lahire, 1995, 2019). Pour rendre compte des modalités et mécanismes de socialisation, Muriel Darmon envisage le "degré de conscience" du socialisé et du socialisateur, les formes de transmission plus ou moins autoritaires et contraignantes, la transmission directe ou par l'agencement d'une situation, le poids respectif des transmissions par le langage et par le corps (Darmon, 2006).

### Pour la reconnaissance d'une « culture enfantine »

#### L'enfant comme « acteur social »

Si Muriel Darmon envisage un enfant « actif » lors de ce processus de façonnement social (Darmon, 2006 : 43), les chercheur-ses du comité de recherche de Sociologie de l'enfance (CR 31 de l'AISLF) vont plus loin, appelant à considérer l'enfant

comme « acteur », y compris dans sa socialisation (Sirota 2006).

« Non seulement l'enfant s'approprie des façons d'agir et de penser qui, de fait, ne sont plus strictement celles de l'adulte – l'appropriation s'accompagne de transformations minimales ou massives –, mais les interactions produisent des effets socialisateurs aussi sur l'adulte – pensons aux mots inventés par les enfants et adoptés par les parents » (Danic, Delalande, Rayou, 2006 : 28). C'est dans le domaine ludique que Gilles Brougère investigate cette question de la socialisation des enfants, contribuant à affirmer cette position. S'il reconnaît la fonction de domestication des enfants assurée par le jouet, le chercheur en Sciences de l'éducation qualifie l'attitude de l'enfant de « reproduction interprétative » (reprenant la formule de William Corsaro).

La culture ludique s'intègre ainsi dans une culture de l'enfance qui consiste, rappelle et insiste Brougère, en « un ensemble de significations produites *pour*, mais également *par*<sup>1</sup>

l'enfant » (Brougère, 2003 : 268).

Cette perspective complète fructueusement notre approche des institutions à l'œuvre dans la socialisation. « La notion d'acteur social crédite l'enfant d'une capacité d'action vis-à-vis des déterminations sociales (...). L'enfant n'est pas un être totalement manipulé et entièrement déterminé par son environnement, il a des marges de manœuvre qu'il met à profit, transforme les situations auxquelles il participe à son avantage, se construit en adhérant mais aussi en sélectionnant, en réagissant, en modifiant les façons d'agir et de penser qui lui sont proposées » (Danic, Delalande, Rayou, 2006 : 27). Cette perspective n'occulte pas les déterminations sociales mais permet d'éclairer le processus de socialisation de façon plus complète.

#### Le rôle des pairs

Considérer ainsi l'enfant comme un acteur social, c'est aussi reconnaître au-delà de sa part individuelle active dans le processus de socialisation, la dimension collective de la

---

<sup>1</sup> Souligné par nous.

socialisation enfantine entre pairs.

Or il est encore peu admis qu'un véritable apprentissage se développe entre pairs et ce dès l'enfance. Trop souvent, on cantonne les relations entre les enfants à de la sociabilité voire de la transmission culturelle. **Le terme d'apprentissage est accaparé pour désigner ce que les adultes – particulièrement les enseignant-es – inculquent aux enfants – alors également élèves.**

« Nous sommes encore plus loin d'accepter l'idée qu'un enfant puisse apprendre quelque chose à un adulte », note Julie Delalande (Delalande, 2009 : 70). Toujours est-il qu'ensemble les enfants apprennent, oui, et d'abord à être des enfants, comme le prouvent les passionnants travaux de Julie Delalande explorant les cours de récréation et ce qui s'y joue en terme de socialisation juvénile : les enfants apprennent ensemble à réguler leurs relations, à se soumettre entre eux à des normes sociales, à socialiser en somme (Delalande, 2009).

Julie Delalande identifie une « culture enfantine » comme « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire

qui caractérise un groupe d'enfants et fonde son identité, nécessaire à l'un d'eux pour être reconnu des siens et intégré dans le groupe » (Delalande, 2010 : 35).

S'agissant des adolescents, l'existence d'une culture adolescente est davantage reconnue, l'autonomisation de l'adolescent-e vis-à-vis des réseaux de socialisation primaire, particulièrement familiaux, étant entérinée scientifiquement comme socialement (Galland, 2011). Anne Barrère souligne la force de la sociabilité juvénile, une force constituée par son autonomie vis-à-vis de l'institution scolaire (Barrère, 2011).

Une autonomie renforcée naturellement par l'affirmation à grande échelle d'une culture juvénile de masse, tout à fait observable à travers les productions industrielles culturelles. Et une autonomie parachevée par les pratiques associées au numérique qui véritablement permettent la construction de niches intimes pour les adolescents.

Dominique Pasquier se demande d'ailleurs si la particularité contemporaine de cette

culture juvénile ne serait pas de n'avoir « jamais autant échappé au contrôle des adultes ni [d'être] aussi organisée par l'univers marchand » (Pasquier, 2005 : 27).

### **Que fait « le numérique » à la culture enfantine, et à l'enfance ?**

Au vu des bouleversements connus dans notre société, liés à l'augmentation des flux d'informations et la place des médias, d'aucuns clament – en des termes plus ou moins explicites – la « mort de l'enfance », à l'instar du précurseur de cette thèse, Neil Postman, en 1983 (Postman, 1983), une thèse toujours d'actualité aujourd'hui.

L'on s'inquiète de l'effacement de l'enfance en raison des technologies ayant brouillé les frontières. Si cette inquiétude est née de l'avènement de la télévision, elle apparaît renforcée à l'ère numérique, internet rendant poreux les accès à l'information et les usages entre adultes et jeunes. Bien que les industries du jeu, des jouets ainsi que les productions audiovisuelles dédiées se sont largement mobilisées bien avant le

numérique pour cibler l'enfant consommateur, à l'ère numérique, celui-ci devient d'autant plus un enjeu pour les industries qui en font une cible privilégiée de leurs stratégies de développement.

David Buckingham souligne que cette inquiétude croissante exprimée quant à l'évolution de la société et à l'affirmation d'une enfance reconfigurée n'est pas sans lien avec une inquiétude des adultes face à un changement de rapports entre enfants et adultes, ces derniers perdant en quelque sorte du pouvoir de contrôle sur les plus jeunes (Buckingham, 2000).

Dominique Pasquier quant à elle impute plutôt une négligence d'attention et de considération aux adultes envers les cultures juvéniles : « Dans l'ensemble, la sociologie de la culture française ne s'est guère montrée attentive aux dimensions de sociabilité des pratiques culturelles. Or c'est une impasse qu'on ne peut faire quand on travaille sur des pratiques liées aux médias chez les jeunes. La télévision, les jeux vidéo, le cinéma ou la musique ne sont pas seulement des univers de consommation ; ce sont

également des supports à l'affirmation des identités » (Pasquier, 2005 : 58). Évidemment, l'on ne peut que corroborer cette affirmation avec les pratiques numériques et le rôle des réseaux sociaux dans la culture juvénile aujourd'hui.

Si nombreux sont ceux qui clament « la mort de l'enfance » et vont jusqu'à sous-entendre une forme de dégénérescence culturelle chez les jeunes (Desmurget, 2019), d'autres, de longue date, s'emploient à montrer que **les industries culturelles ont un rôle majeur dans la vie des jeunes, et un rôle positif dans leur existence comme plus largement à l'échelle de la société.** C'est le cas dès 1962 de Edgar Morin qui offre un véritable hommage à la culture juvénile alors en cours d'affirmation, une culture qui vient alimenter la culture de masse en bousculant les modèles dominants : « La culture de masse désagrège les valeurs gérontocratiques, elle accentue la dévaluation de la vieillesse, elle donne forme à la promotion des valeurs juvéniles, elle assimile une partie des expériences adolescentes » (Morin, 1962 : 48).

De fait, il s'agit de reconnaître la place non négligeable des industries culturelles, et tout particulièrement pour ce qui nous concerne celles liées au numérique, dans les pratiques juvéniles et particulièrement enfantines.

### La culture numérique enfantine, un impensé scientifique et social

Alors que l'existence d'une « culture numérique adolescente » est établie (Cordier, 2015 ; Octobre, 2018), parfois d'ailleurs à grands renforts d'absences de nuances et de déterminismes techniques, celle d'une culture numérique enfantine reste un impensé tant pour la recherche que pour le monde social et éducatif. Les chercheur-ses du Projet GTNum ELN – Enfances et Littératies Numériques –, à partir d'une perspective théorique prenant en compte à la fois les structurations sociales et l'enfant comme acteur social, à partir de leurs inscriptions disciplinaires plurielles, s'emploient précisément à interroger cet angle mort de réflexion éducative à travers une recherche



investiguant auprès des enfants scolarisés en cycles 2 et 3 leurs usages mais aussi et surtout leurs pratiques numériques. Cette investigation s'ancre dans la compréhension de contextes sociaux multiples, et prête attention aux premières expériences socialisatrices dans la famille mais aussi dans la classe, en matière numérique.

A l'observation de séances pédagogiques engageant ledit numérique, comme outil et/ou comme objet d'enseignement-apprentissage, en menant avec les enseignant-es comme les élèves des entretiens d'explicitation en cours d'action, il s'agit de faire émerger les compétences numériques des élèves, compétences liées pour partie aux pratiques développées hors la classe.

Des entretiens semi-directifs avec les équipes de direction des établissements pris pour étude ainsi que les enseignant-es permettent de documenter la perception des territoires et publics

scolaires investigués, tout autant que les représentations des pratiques numériques enfantines et des usages des objets connectés hors l'école.

Car le projet ELN s'attache précisément à prendre en compte toute la pluralité des processus de socialisations précédemment décrits : c'est pourquoi nous cherchons à saisir l'environnement social, culturel, économique, et sociotechnique dans lequel évoluent les enfants enquêtés en dehors de l'école.

Une focale importante est donc placée sur la place occupée par les objets connectés au sein de la famille, dans le quotidien, pas uniquement pour mesurer les problématiques des interactions entre parents et enfants autour du numérique (thématique déjà largement étudiée ; Cordier, 2021), mais pour saisir les interrelations entre usages, pratiques et compétences, ainsi que les apprentissages précis réalisés au sein de la sphère familiale appuyant le développement de

compétences littéraciques numériques. Pour cela, outre une vaste enquête quantitative auprès des parents d'enfants scolarisés en cycles 2 et 3, des *focus group* avec les parents d'enfants enquêtés au sein des établissements scolaires pris pour étude sont prévus.

Une séance de recherche-intervention en classe est également élaborée par le groupe de recherche pour recueillir les usages et pratiques numériques des enfants à la maison, sans oublier les émotions liées aux activités engageant le numérique.

Autant dire d'ores et déjà que les données en cours de recueil sont particulièrement riches et que nous avons hâte de les partager avec vous pour soutenir une éducation porteuse de sens et d'égalité des chances !

**Anne Cordier**

UR 3476 CREM

Université de Lorraine

**Isabelle Danic**

UMR 6590 ESO

Université Rennes 2

## Références bibliographiques

- BARRÈRE, Anne (2011). *L'éducation buissonnière : Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin, 226p.
- BERTHELOT, Jean-Michel (1988). Réflexions sur la pertinence du concept de socialisation. In VINCENT, Guy (dir.) *Analyses des modes de socialisation*, IRESE, Université Lumière, Lyon 2., p.171-180.
- BROUGÈRE, Gilles (2003). *Jouets et compagnie*. Paris : Stock, 406p.
- BROUGÈRE, Gilles (2009). Loisirs et apprentissages. In BROUGÈRE, Gilles, ULMANN, Anne-Lise (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF, p.119-129.
- BUCKINGHAM, David (2000). *La mort de l'enfance : Grandir à l'âge des médias*. Paris : Armand Colin, 255p.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude, PRÉVOT, Jean (1973). Le « métier d'enfant » : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, n°14, p.295-335. Disponible sur : [http://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfsoc\\_0035-2969\\_1973\\_num\\_14\\_3\\_2215.pdf](http://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfsoc_0035-2969_1973_num_14_3_2215.pdf)
- CHERKAOUI, Mohamed (1989). Socialisation. In BOUDON, Raymond, etc al. (dir.) *Dictionnaire de la sociologie*. Paris : Larousse, p.181.
- CORDIER, Anne (2015). *Grandir Connectés : Les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C & F Editions, 303p.
- CORDIER, Anne (2021). Squeezie, TikTok, Maman, Papa et Moi ! Quand le numérique vient agrandir la famille. In MEYER, Vincent, STELLA, Salvatore (dir.) *Parentalité(s) et après ?* Toulouse : Eres, p.257-276. Disponible sur : <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03349651/document>
- DAJEZ, Frédéric, ROUCOUS, Nathalie (2009). Montre-moi tes jeux vidéo ! In DELALANDE, Julie (dir.) *Des enfants entre eux : Des jeux, des règles, des secrets*. Paris : Autrement, p.74-91.
- DANIC, Isabelle (2017). Socialisation scolaire. In VAN ZANTEN, Agnès, RAYOU, Patrick (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*. 2<sup>e</sup> édition mise à jour. Paris : PUF, p.
- DANIC, Isabelle, DELALANDE, Julie, RAYOU, Patrick (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 215p.
- DARMON, Muriel (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin, 127p.
- DELALANDE, Julie (2001). *La cour de récréation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- DELALANDE, Julie (2009). La cour de récréation : lieu de socialisation et de culture enfantines. In BROUGÈRE, Gilles, ULMANN, Anne-Lise (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF, p.69-80.
- DELALANDE, Julie (2010). La socialisation des enfants dans la cour d'école : une conquête consentie ? In DANIC, Isabelle, DAVID, Olivier, DEPEAU, Sandrine (dir.) *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.35-47 (Géographie sociale).
- DUBET, François (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 271p.
- DURKHEIM, Emile (1922). *Education et sociologie*. Paris : PUF.
- GALLAND, Olivier (2011). *Sociologie de la jeunesse*. 4<sup>ème</sup> édition. Paris : Armand Colin, 272p.
- GRAWITZ, Madeleine (1981). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- LAHIRE, Bernard (1995). *Tableaux de familles : Heurts et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard, 297p.
- LAHIRE, Bernard (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Hachette Littératures, 392p.



LAHIRE, Bernard (dir) (2019). *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Editions du Seuil, 1232p.

MEAD, Georges Herbert (1934) *Self, mind and society*. Publié sous le titre *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF, 1963.

MORIN, Edgar (1962). *L'Esprit du Temps*. Paris : Grasset.

OCTOBRE, Sylvie (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : Ministère de la Culture – DEPS, 432p.

OCTOBRE, Sylvie (2018). *Les techno-cultures juvéniles : Du culturel au politique*. Paris : L'Harmattan, 207p.

PASQUIER, Dominique (2005). *Cultures lycéennes, la Tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement, 180p.

POSTMAN, Neil (1983). *The Disappearance of Childhood*. London : W.H. Allen, 192p.

ROUCOUS, Nathalie (2007). Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle. *Revue Française de Pédagogie*, n°160, vol.3, p.63-73.

SINGLY, François de (2017). *Double Je : Identité personnelle et identité statutaire*. Paris : Armand Colin, 204p.

SINGLY, François de, RAMOS, Elsa (2010). Moments communs en famille. *Ethnologie française*, n°40, p.11-18.

SIROTA, Régine (2009). La socialisation au quotidien : les enjeux d'une ethnographie du minuscule. In BROUGÈRE, Gilles, ULMANN, Anne-Lise (dir.). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF, p.245-254.

SIROTA, Régine (dir) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

VINCENT, Sandrine (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris : La Dispute, 221p.



## On a besoin de vous !

**Vous êtes PARENT d'un enfant scolarisé  
en CP, CE1, CE2, CM1, CM2 ou 6<sup>ème</sup> ?**

*Votre avis nous intéresse !*



Scannez-moi !

15 minutes pour nous informer sur ce que votre enfant fait / sait faire avec un ordinateur, un téléphone portable, une tablette...

Projet de recherche ELN – Enfances et Littératies Numériques  
Données recueillies strictement confidentielles  
Contact : [Projet-ELN@protonmail.com](mailto:Projet-ELN@protonmail.com)



Le projet ELN est un GTnum, Groupe Thématique Numérique (2020-2022), financé par la Direction du numérique pour l'éducation (MENJS).

Il est animé par Anne Cordier, UR 4376 CREM, et André Tricot, EA 4556 EPSYLON.

L'équipe-projet est composée de André Tricot, Anne Cordier, Camille Capelle, Clément Dussarps, Gilles Sahut, Isabelle Danic, Karel Colin-Soumagnac, Magali Hardouin, Olga Volckaert-Legrier, Philippe Senellart, Sandrine Metterie, Valentine Mazurier, Valérie Tartas.

Informations complémentaires sur les #GTnum :

<https://eduscol.education.fr/2174/enseigner-et-apprendre-avec-la-recherche-les-groupes-thematiques-numeriques-gtnum>

<https://edunumrech.hypotheses.org/tag/gtnum>