Julie Denouël
Créad – université Rennes 2

L'école, le numérique et l'autonomie des élèves

Nombreux sont les travaux en sciences humaines et sociales à avoir montré que la diffusion des technologies s'accompagne toujours d'imaginaires sociaux de la technique. Ces imaginaires prennent forme en différents discours et construisent un ensemble de représentations constituant des ressources pour la structuration des cadres d'usage de ces innovations technologiques (Flichy, 1995). Multiples et pluriels, ces discours peuvent reposer sur des visions très contrastées, des plus technophobes aux plus technophiles. Cependant, dans les discours officiels des décideurs politiques et industriels, ce sont des perspectives technicistes de promotion et d'escorte, suscitant promesses et utopies, qui sont le plus souvent mises en exergue (Mattelart, 2009). Les technologies y sont présentées comme le nécessaire moteur du progrès social et du changement économique et politique ; progrès et changement qui toucheraient à la fois les plans individuel et collectif. Favorable à l'appréhension des trajectoires sociales des innovations industrielles, cette perspective analytique focalisée sur les représentations de la technique se révèle également féconde dès lors qu'on s'intéresse au champ du numérique éducatif. Elle permet de mettre au jour les cadres axiologiques, épistémiques mais aussi idéologiques qui structurent le rapport que les acteurs et les institutions entretiennent avec leur conception des technologies pour/par/avec/contre l'éducation (Moatti, 2010). Dans cette même démarche, nous souhaitons, pour la présente contribution, porter notre attention sur le thème du numérique au service de l'autonomie des élèves. À partir de l'examen d'un ensemble de textes institutionnels de l'Éducation nationale (les récents référentiels et programmes d'enseignement notamment), il s'agira d'une part, d'identifier sur quelle conception de l'autonomie, l'autonomie scolaire est fondée et, d'autre part, de questionner la manière dont l'usage du numérique peut « servir » les processus d'autonomisation tels qu'ils sont conçus à l'école.

La question de l'autonomie à l'école

Avant d'entrer dans l'analyse du rapport entre école, numérique et autonomie, intéressons-nous d'abord à la seule question de l'autonomie dans le cadre scolaire. « Être autonome », « travailler en autonomie » : voici des expressions que l'on retrouve de façon récurrente dans les discours des institutions, des enseignants et des parents. Mais, au-delà des connotations positives et valorisantes qui lui sont généralement associées, qu'entend-on précisément

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université Rennes 2 - Haute Bretagne - - 193.52.64.243 - 12/10/2017 21h21. © C.N.R.S. Editions

par là ? Dans le champ de la formation des adultes, l'autonomie est un phénomène central dont on a, depuis longtemps, objectivé les visées et les pratiques[1] au regard des enjeux d'autoformation (Albero, 2003 ; Carré, 1992 ; Pineau, 1985). S'agissant de l'autonomie en contexte scolaire, les travaux sont en revanche moins nombreux (Périer, 2014a). Ils soulignent que celle-ci est toujours « souhaitable et attendue, [bien qu'on ne sache jamais] exactement de quelle autonomie on parle, [ni même] quand et comment elle se construit » (Raab, 2016). Aussi est-il nécessaire de clarifier ce que l'« autonomie à l'école » signifie, surtout si l'on convient que les théories et conceptions qui s'articulent autour de la notion d'autonomie sont plurielles et qu'elles engagent des finalités distinctes, si ce n'est opposées – entre émancipation transformatrice et injonction à la gouvernance de soi (Appay, 2012).

Dans le champ éducatif, l'autonomie des élèves n'est pas une problématique nouvelle. Dès les années 1920, des philosophes et praticiens de l'éducation comme John Dewey et William Heard Kilpatrick aux États-Unis, ou Célestin Freinet en France, ont mis en place des pédagogies dites « actives », structurées notamment à partir du projet comme ressource pédagogique et expérientielle, autorisant le développement de l'autonomie des élèves et leur capacité à « apprendre à apprendre ». Mobilisée pendant plusieurs décennies dans le seul contexte des écoles et pédagogies alternatives, cette question de l'autonomie a été saisie par l'Éducation nationale à partir des années 1960-1970 pour être progressivement érigée en enjeu scolaire central. Précisons que ce mouvement est en partie lié aux évolutions néo-libérales de nos sociétés capitalistes avancées, lesquelles envisagent l'individu comme leur particule élémentaire (Le Bart, 2008) et l'autonomie comme leur valeur suprême (Boltanski et Chiapello, 1999). Ainsi, depuis la loi d'orientation de 1989 qui positionne l'élève au centre du système éducatif, l'autonomie ne constitue plus seulement un enjeu « moral selon le modèle républicain du XIXe siècle mais [un enjeu également] social et politique sous la forme d'une attente de prise en charge par chacun de son destin » (Périer, 2014b). Cet objectif d'autonomie qui déplie la singularité de l'élève selon deux perspectives, à la fois en tant qu'élève-citoyen et en tant qu'élève-apprenant, se retrouve dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture[2] ainsi que dans les programmes d'enseignement pour les cycles 1, 2 et 3[3], entrés en vigueur en septembre 2016[4]. Au sein de ces deux textes institutionnels, l'autonomie apparaît comme un *but* scolaire prenant forme au travers de *procédés* d'apprentissage : les élèves doivent, depuis leur entrée à l'école jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire, apprendre dans une visée d'autonomisation et développer pour ce faire des « compétences d'autonomie ».

Au sein du Socle commun, c'est l'autonomisation en tant qu'élève-citoyen, en interaction réfléchie avec son environnement et ses pairs, qui est particulièrement mise en évidence : « être progressivement capable de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ». Dans ce cadre, autonomie, hétéronomie et responsabilisation se voient associées. Au sein des programmes d'enseignement, on constate que c'est davantage l'autonomisation de l'élève-apprenant qui est requise. Ici, l'objectif d'autonomie se décline en une kyrielle de sous-objectifs qui, chacun, relève du niveau de progression scolaire (cycle 1, 2 ou 3) et du contexte disciplinaire dans lequel le travail des élèves prend forme (lecture, expression écrite, mathématiques, histoire, géographie, langues étrangères, informatique, arts plastiques, médias et informations numériques, etc.), mais qui, dans tous les cas, s'articule avec l'acquisition évaluée et certifiée par l'enseignant d'un savoir ou d'une compétence de la discipline concernée. Être autonome, c'est alors avoir transformé des méthodes et des savoirs en compétences et connaissances, selon un degré de maîtrise reconnu par l'institution scolaire. En complément du travail d'autonomisation sur le plan disciplinaire, les enseignants sont

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université Rennes 2 - Haute Bretagne - - 193.52.64.243 - 12/10/2017 21h21. © C.N.R.S. Editions

invités à créer les conditions de travail propices au développement de compétences d'autonomie plus transversales ; compétences dont il est souligné, au sein des programmes d'enseignement, qu'elles peuvent encourager les élèves « à devenir acteurs de leurs apprentissages » et à « mieux organiser leur travail personnel », mais aussi favoriser « la prise d'initiative », « l'esprit critique », la « culture de l'engagement » ainsi que « la cohérence de leurs pensées, la portée de leurs paroles et la responsabilisation de leurs actions », et ce dans le respect des règles prévalant au sein de la classe et, plus largement, de l'établissement.

À la lecture de ces textes, on constate que l'autonomie est définie par l'institution comme un bien formatif que l'élève doit acquérir et qui passe par la mise en œuvre de « processus d'engagement intellectuel, instrumental, moral et expressif » (Durler, 2014), lesquels sont considérés comme les leviers essentiels de sa réussite scolaire. Cependant, on relève que c'est une conception très spécifique de l'autonomie qui est déployée ici : celle-ci est construite sur l'acquisition et la maîtrise des compétences et savoirs disciplinaires, d'une part, et sur l'individualisation, la motivation, l'engagement, la réflexivité et la responsabilisation dans le travail, d'autre part. Or, force est de constater le caractère pour le moins injonctif et paradoxal de cette forme d'autonomie (Geay, 2009). À l'opposé d'une conception de l'autonomie qui, comme dans une part importante du champ de la formation des adultes, repose sur une démarche personnelle non contrainte et vise la conscientisation des formes de domination sociales et institutionnelles pouvant s'exercer sur la vie de l'individu, le renforcement de sa puissance d'agir et la mise en œuvre de processus d'émancipation et de transformation individuelle et sociale (Eneau, 2016), l'autonomisation à l'école n'est pas une possibilité offerte à l'élève mais bien un idéal éducatif vers lequel il doit tendre et une obligation scolaire qu'il doit honorer. De plus, cette forme d'autonomie a un objectif central : amener les élèves à adhérer de leur plein gré aux règles et au projet scolaire, à « vouloir librement ce qui leur est imposé, [et à acquérir] des connaissances qui leur permettent de réaliser seuls leur travail, sans pour autant intervenir sous une forme dirigiste ou contrainte » (Durler, 2014). L'autonomie à l'école, c'est donc une autonomie scolaire supposant l'acceptation et l'intériorisation des normes éducatives que l'institution produit et évalue. D'aucuns soulignent d'ailleurs qu'à travers le développement imposé de cette autonomie scolaire, on prépare les élèves à l'incorporation progressive des normes contemporaines du management qui fait de l'autonomie en situation professionnelle un impératif et qui s'ordonne selon des méthodes d'hyper-responsabilisation individuelle, d'autocontrôle, d'auto-évaluation, de reporting systématique, etc. (Lahire, 2005) ; normes auxquelles les élèves-futurs salariés « devront se conformer afin d'apparaître eux-mêmes comme libres et tournés vers les potentialités de l'avenir » (Périer, 2014a).

Par conséquent, il apparaît que l'autonomie scolaire, telle qu'elle est conçue et mise en œuvre au sein de l'Éducation nationale, s'inscrit davantage dans une visée de « gouvernement de soi » (Foucault, 1994) que dans une visée d'« empowerment » (Bacqué et Biewiener, 2013) et d'« expérience de soi » (Zask, 2011). Ces éléments sont à prendre en considération dès lors que l'on aux différentes ressources qui sont convoquées pour soutenir le développement de l'autonomie à l'école, comme par exemple les technologies numériques.

Le numérique au service de l'autonomie scolaire ?

« Le numérique » est présenté par les pouvoirs publics comme l'outil le plus à même pour « préparer les élèves à être acteurs du monde de demain » et pour mettre en œuvre « des méthodes d'apprentissage innovantes [capables de] favoriser la réussite scolaire et développer l'autonomie »[5]. *Futur, innovation, apprentissage, réussite, autonomie* : voici

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université Rennes 2 - Haute Bretagne - - 193.52.64.243 - 12/10/2017 21h21. © C.N.R.S. Editions

quelques-uns des termes au travers desquels les technologies numériques d'information et de communication (TNIC) sont caractérisées et quelques-unes des connotations vertueuses dont elles se voient fréquemment parées, afin de susciter une vision du présent et de l'avenir éducatif pleine de promesses. S'intéresser de manière rigoureuse à la façon dont « le numérique » est susceptible de soutenir l'autonomisation scolaire des élèves suppose d'emblée de s'extraire des idéologies technicistes qui, à l'évidence, structurent ces discours institutionnels. En effet, ces conceptions technodéterministes laissent à croire que les technologies ont des « impacts » positifs sur les individus, et qu'au sein du champ éducatif, leur usage produit automatiquement sur les élèves les effets d'autonomie escomptés. Or, depuis longtemps, les travaux en sociologie des usages ont montré la vacuité de ce type d'argument qui ne repose sur rien d'autre qu'une vision fantasmée des technologies (Jouët, 2000). Ces recherches qui sont fondées sur une approche critique des usages sociaux des TIC (Denouël et Granjon, 2011) ont ainsi pu rendre compte des rapports complexes que les individus (dé/re)construisent avec les outils numériques qui participent de leur quotidien. S'opposant aux analyses pressées qui considèrent que « l'appropriation des TIC conduit automatiquement à davantage d'autonomie, de puissances cognitives et d'activités relationnelles » (Granjon *et al.*, 2009), ces travaux ont mis en évidence des modalités différenciées de trajectoire d'usage, des plus habilitantes aux plus contraignantes et fragilisantes (allant jusqu'à entraîner des situations de non-usage, volontaire ou par défaut). Ils ont également démontré que ces rapports inégalement distribués au numérique sont produits soit par des inégalités de capitaux ou de compétences, soit par des inégalités de capabilité qui sont les conséquences intériorisées de formes de domination sociale. Par conséquent, si les discours institutionnels nourris des idéologies technicistes font miroiter un futur commun dans lequel l'usage du numérique garantit l'autonomie (scolaire) pour tous les élèves, les études d'usage font *a contrario* l'hypothèse que les potentiels d'autonomisation dont les usages du numérique sont éventuellement porteurs s'actualisent de façon très inégalitaire en fonction des groupes sociaux dont les élèves sont issus. Corrélativement, cette approche critique nous invite à déconstruire l'expression aujourd'hui très circulante de « numérique » et à explorer cette problématique du numérique au service de l'autonomie scolaire en prenant en compte la logique injonctive et paradoxale qui structure la dynamique d'autonomisation à l'école.

Si le sigle TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) a longtemps prévalu dans le champ de l'éducation, il est aujourd'hui supplanté par le syntagme « le numérique ». Issu de la substantivation d'un adjectif qui renvoie autant à la notion de calcul arithmétique qu'à la notion de traitement informatique, le terme « numérique » (dont on notera qu'il est décliné au singulier alors qu'il y a peu encore, l'on parlait de « technologies » au pluriel) implique un glissement lexical et sémantique qui est loin d'être neutre. Si, avec Georges-Louis Baron (2014), l'on peut convenir que cette nouvelle dénomination « sert […] à circonscrire de manière floue un champ très vaste », on remarquera également qu'elle tend à désigner ce champ comme un tout homogène associé au domaine des données chiffrées et du calcul ; représentation qui, à nouveau, n'est pas sans rappeler le mythe de la raison computationnelle associée à l'idéologie de la société de l'information (Georges et Granjon, 2008). Ce faisant, elle tend à lisser la diversité des technologies (à la fois en termes de support, d'interface, de logiciel, d'application), des contextes d'activité, des façons de faire, des capacités et des sens pratiques qui concourent à la production des usages socio-éducatifs des outils numériques, mais aussi à effacer les processus d'information, d'échange, de relation, de contribution, de partage, etc., qui sont au fondement des usages de l'informatique connectée (Jouët, 2011). Pour éviter de continuer à véhiculer cette représentation homogénéisante, nous nous permettrons de conserver la notion de TICE qui, bien qu'imparfaite et insatisfaisante,

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université Rennes 2 - Haute Bretagne - - 193.52.64.243 - 12/10/2017 21h21. © C.N.R.S. Editions

a néanmoins l'avantage d'autoriser l'appréhension des phénomènes techno-éducatifs dans leur diversité, voire leurs inégalités (Collin, 2013).

Dès lors, si l'on convient que, telles quelles, les TICE ne peuvent développer l'autonomie à l'école, est-il pertinent de se demander si l'usage des TICE est susceptible de soutenir les processus d'autonomisation scolaire ? Sur ce point, de nombreux chercheurs soulignent d'emblée qu'elles ne peuvent participer d'un quelconque processus d'autonomisation que si elles sont intégrées en tant que ressources au sein de scénarios pédagogiques réfléchis, dont le sens et la finalité sont explicités aux élèves (Amadieu et Tricot, 2014). Autrement dit, c'est à partir d'une démarche pédago-centrée, et non techno-centrée, que l'usage des TICE peut aider à l'émergence d'une dynamique d'autonomie. Par ailleurs, on observe que les TICE sont sélectionnées en fonction de leurs affordances éducatives ou pédagogiques (*i.e.* ce que leur configuration technique rend possible en termes d'action avec les élèves) et de leur capacité techno-pédagogique à pouvoir soutenir les différents processus d'engagement scolaire repérés par Héloïse Durler (2014). Dans cette dynamique, les environnements numériques de travail sont majoritairement mobilisés pour accompagner le déploiement des compétences d'autonomie transversales et, ce faisant, les « processus d'engagement moral et instrumental » qui, pour l'élève, relèvent de la responsabilisation dans la gestion de son comportement et l'organisation de son travail (gestion du temps scolaire et extra-scolaire avec l'emploi du temps, gestion de la mise au travail avec le cahier de texte numérique, gestion de sa progression avec le bulletin de notes numérique, etc.). Du côté des apprentissages disciplinaires, il s'agit de TICE au service des « processus d'engagement intellectuel », ceux qui visent la responsabilisation dans la réalisation des tâches générées par l'enseignant, ainsi que l'acquisition et la maîtrise des compétences et savoirs disciplinaires. En soutien de démarches d'apprentissage classique ou plus expérientiel (en classe inversée, par projet, etc.), les élèves peuvent travailler à partir de différents types d'écran (ordinateur, tablette, tableau numérique interactif), différents types d'interface (avec souris ou tactile) ou différents types de logiciel ou d'application (basiques – comme les logiciels de bureautique – ou spécialisés – comme les logiciels d'aide à l'apprentissage de la lecture ou de l'arithmétique, au traitement de données récoltées en SVT ou en physique, etc.). Mais quels que soient les types de dispositif technologique mobilisés, l'institution scolaire souligne leur intérêt dans l'organisation de la vie de la classe et de l'établissement, en tant qu'ils autorisent une gestion individualisée des tâches d'apprentissage et des relations école-famille. Offrant différents types de feedback (c'est-à-dire des indicateurs automatiques et individualisés) de la progression dans les tâches et activités, ces différentes TICE semblent pouvoir participer du développement de l'autonomie scolaire des élèves car leur usage favorise l'émergence de pratiques d'auto-correction, d'auto-direction, d'auto-régulation et d'auto-contrôle ; pratiques d'auto-formation (Albero, 2003) au sens large dont l'institution estime qu'elles peuvent contribuer à l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être et des formes de gouvernement de soi attendues dans le cadre scolaire.

Partant, nous observons qu'avec ces objectifs d'auto-direction, d'auto-régulation et d'auto-contrôle dans les apprentissages, la conception de l'autonomie scolaire qui est promue s'ordonne autour d'une figure idéale-typique de l'autodidacte : celui qui apprend seul et qui construit son désir d'apprendre sans aide ni accompagnement extérieur (Bézille, 2003). Cette conception de l'autonomie scolaire se révèle à nouveau paradoxale car, pour être efficiente, elle requiert des élèves qu'ils arrivent à l'école avec un socle déjà acquis de compétences d'autonomie (transversales notamment), impliquant à la fois une compréhension des enjeux de l'organisation de leur travail scolaire, ainsi qu'une maîtrise des outils numériques qui facilitent la gestion de ce travail (Linard, 2000). Or l'on constate que les élèves qui se trouvent le plus en mesure de pouvoir développer ces compétences en dehors de la classe, sont souvent ceux qui

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université Rennes 2 - Haute Bretagne - - 193.52.64.243 - 12/10/2017 21h21. © C.N.R.S. Editions

sont issus des familles disposant d'un fort capital culturel et dont les pratiques d'éducation aux cultures numériques sont très proches de celles prônées par l'institution scolaire (Fluckiger, 2008). Ainsi, dans la mesure où « les compétences à l'autonomie sont attendues plus que transmises en classe, renvoyant à la famille la responsabilité éducative de doter l'enfant des dispositions [sociocognitives] et des ressources [numériques] nécessaires » (Périer, 2014a), les possibilités d'actualisation du processus d'autonomisation scolaire se trouvent très inégalement distribuées. Loin de soutenir l'autonomie de tous les élèves, l'usage des TICE serait susceptible de renforcer des inégalités numériques, éducatives et sociales déjà existantes.

Dans ce court article, nous avons souhaité questionner l'argument-promesse de l'autonomie des élèves avec le numérique. Parce que les théories de l'autonomie reposent sur des cadres épistémiques et axiologiques rarement objectivés, nous avons voulu clarifier la manière dont les finalités et les pratiques de l'autonomie sont appréhendées dans le contexte scolaire. Il apparaît que l'autonomie à l'école est sans conteste un objectif éducatif et pédagogique central, mais qu'elle tend à se structurer selon une logique qui n'est pas sans présenter quelque caractère injonctif, paradoxal et potentiellement inégalitaire. Dès lors, il nous semblerait pertinent que les chercheurs en éducation ainsi que les enseignants-praticiens sur le terrain puissent s'interroger davantage sur la manière d'accompagner les élèves dans leur processus d'autonomisation, ainsi que la manière de mobiliser les TICE pour ce faire ; et ce, afin de favoriser la réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs origines culturelles et sociales.

NOTES

1. Soit comme accession à l'émancipation existentielle et sociale, ou comme ensemble de compétences à acquérir, ou comme moyen de continuer à apprendre, ou comme condition de réussite de la formation, voire comme moyen de la formation.
2. *Cf.* <www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&dateTexte&categorieLien=id>, consulté le 16/05/2017.
3. Le cycle 1 correspondant aux niveaux CP-CE1-CE2 ; le cycle 2 aux niveaux CM1-CM2-6e et le cycle 3 aux niveau 5e-4e-3e.
4. *Cf.* <www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184>, consulté le 16/05/2017.
5. Extraits des premiers éléments de présentation du plan numérique pour l'éducation (<ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique-pour-l-education/>), entré en vigueur à la rentrée 2016, en même temps que les programmes d'enseignement précédemment évoqués.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albero, B., « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages », *in* Saleh, I., Lepage, D. et Bouyahi, S. (dir.), *Les TIC au cœur de l'enseignement à distance*, Paris, Actes Huit, 2003, p. 139-159.

Amadieu, F. et Tricot, A., *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*, Paris, Retz, 2014.

Appay, B., « De l'autonomie émancipatrice à l'injonction d'autonomie », *Vie sociale*, vol. 1, nº 1, 2012, p. 29-40.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université Rennes 2 - Haute Bretagne - - 193.52.64.243 - 12/10/2017 21h21. © C.N.R.S. Editions

Bacqué, M.-H. et Biewener, C., *L'Empowerment, une pratique émancipatrice*, Paris, La Découverte, 2013.

Baron, G.-L., « Élèves, apprentissages et "numérique" : regard rétrospectif et perspectives », *Recherches en éducation*, nº 18, 2014, p. 91-103.

Bézille, H., *L'Autodidacte. Entre pratiques et représentations*, Paris, L'Harmattan, 2003.

Boltanski, L. et Chiapello, E., *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

Collin, S., « Les inégalités numériques en éducation », *Adjectif* [en ligne], 2013. En ligne sur : <www.adjectif.net/spip/spip.php?article254>, consulté le 16/05/2017.

Carré, P., *L'Autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation française, 1992.

Denouël, J. et Granjon, F. (dir.), *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*, Paris, Presses des Mines, 2011.

Durler, H., « Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions », *Recherches en éducation*, nº 20, 2014, p. 76-86.

Eneau, J., « Autoformation, autonomisation et émancipation : de quelques problématiques de recherche en formation d'adultes », *Recherches et éducation*, nº 16, 2016, p. 21-38.

Flichy, P., *L'Innovation technique. Récents développements en sciences sociales vers une nouvelle théorie de l'innovation*, Paris, La Découverte, 1995.

Fluckiger, C., « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie*, nº 163, 2008, p. 51-61.

Foucault, M., *Histoire de la sexualité*, tome III, Paris, Gallimard, 1994.

Geay, B., « L'impératif d'autonomie… et ses conditions sociales de production », *in* Jouan, M. *et al.* (dir.), *Comment penser l'autonomie ?*, Paris, Presses universitaires de France, 2009, p. 151-168.

Georges, E. et Granjon, F. (dir.), *Critiques de la société de l'information*, Paris, L'Harmattan, 2008.

Granjon, F., Lelong, B. et Metzger, J.-L. (dir.), *Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*, Paris, Hermès/Lavoisier, 2009.

Jouët, J., « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, nº 100, 2000, p. 487-521.

Jouët, J., « Des usages de la télématique aux Internet Studies », *in* Denouël, J. et Granjon, F. (dir.), *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*, Paris, Presses des Mines, 2011, p. 45-90.

Lahire, B., « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, vol. 135, 2001, p. 151-161.

Lahire, B., « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », *in* Lahire, B., *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, p. 322-347.

Linard, M., « L'autonomie de l'apprenant et les TIC », *Réseaux humains/Réseaux technologiques, Présence à distance*, Poitiers, CRDP, 2000, p. 41-49.

Mattelart, A., *Histoire de l'utopie planétaire : de la cité prophétique à la société globale*, Paris, La Découverte, 2009.

Moatti, D., *Le Numérique éducatif (1977-2010). 30 ans d'un imaginaire pédagogique officie*l, Dijon, EUD, 2010.

Périer, P., « L'autonomie de l'enfant en débat », *Recherches en éducation*, nº 20, 2014a, p. 3-8.

Périer, P., « Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ? », *Recherches en éducation*, nº 20, 2014b, p. 42-52.

Pineau, G., « L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation », *Éducation permanente*, nº 78-79, 1985, p. 25-39.

Raab, R., « Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire », *Éducation et socialisation* [en ligne], nº 41, 2016. En ligne sur : <edso.revues.org/1663>, consulté le 16/05/2017.

Zask, J., *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2011.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université Rennes 2 - Haute Bretagne - - 193.52.64.243 - 12/10/2017 21h21. © C.N.R.S. Editions