

Éduquer à la citoyenneté numérique à l'école : entre révolutions sociales et technologiques, dévolution aux élèves et risque d'involution ?

Ania Tadlaoui-Brahmi

Université de Genève et Haute École pédagogique de Fribourg

Camille Roelens

Université Claude Bernard Lyon 1

RÉSUMÉ – Cet article souhaite faire dialoguer *les pensées féministes égalitaires et du care* et *les nouvelles pensées libérales* pour interroger le projet consistant à faire de « l'éducation à la citoyenneté numérique » une finalité à poursuivre par l'institution scolaire. Que se passe-t-il lorsque les concepts clés sous-jacents à ce projet sont confrontés aux paradigmes théoriques des auteurices ? Nous nous efforcerons de répondre en analysant les écarts entre les prescrits institutionnels et leurs réalités pratiques : là où l'éducation à la citoyenneté numérique institutionnalisée projette l'exercice d'une autonomie entendue comme indépendance, le rôle des vulnérabilités et capacités est interrogé, là où s'invite une standardisation des pratiques, des formes situées et désencombrées de citoyenneté sont recherchées, là où des approches technicistes et paternalistes semblent s'imposer, des perspectives plus critiques sont appelées. Enfin, c'est avec l'utopie que les auteurices, non sans quelques divergences, rejoignent leurs voix.

MOTS CLÉS – éducation, citoyenneté, numérique, pensées féministes égalitaires et *du care*, nouvelles pensées libérales.

Cet article s'inscrit dans le champ de la philosophie politique et morale de l'éducation et de la formation. Notre perspective est à la fois théorique et pédagogique avec une visée pratique et appliquée. Nous nous proposons de réaliser une double critique – compréhensive et normative – du projet consistant à faire de l'éducation à la citoyenneté numérique une finalité à poursuivre par l'institution scolaire, comme c'est déjà le cas pour l'école publique romande¹. Plus spécifiquement, nous suggérerons que cet objet n'a rien de l'évidence tant ses dimensions sont polysémiques², problématiques et potentiellement polémiques. Plusieurs points nous permettront de questionner les présupposés et les implications d'un tel projet.

Nous interrogerons les trois concepts clés : éducation, citoyenneté et numérique. Ceux-ci ont en commun d'avoir été et/ou d'être encore présentés comme de véritables révolutions sociales. Dans ce contexte, des tentatives de dévolution aux enseignant-es et/ou aux jeunes générations de la responsabilité de gérer, penser et organiser le monde problématique (Fabre, 2011) voient le jour. Ces efforts semblent aussi côtoyer des espoirs et/ou appels à des formes d'involution. Celles-ci désignent un type de « régression » et/ou de retour en arrière à des modèles antérieurs ou à des conceptions passées, voire rétrogrades, du rôle de l'état et/ou de l'individu-e. Ces deux perspectives ne sont donc pas sans poser un certain nombre de questions sensibles. La manière dont engagement et neutralité sont envisagés dans ces registres est alors interpellée. S'agit-il de faire de l'école un moyen de servir certaines orientations idéologiques, d'attiser des résistances ou de promouvoir des valeurs particulières (Tadlaoui-Brahmi et al., 2023) ? Faut-il au contraire s'assurer que le cadre soit aussi neutre axiologiquement que possible ? En d'autres termes, faut-il promouvoir certains choix ou les ouvrir tous au maximum en les influençant au minimum, et quels sont les possibles et les embuches (Roelens, 2020, 2022a,b) ? Loin de prétendre traiter toutes ces questions de manière systématique, nous faisons ici le choix d'une écriture à deux voix, puisant respectivement *aux pensées féministes égalitaires et du care*, avec le souci de la reconstruction sans perdre de vue les incidences sociales, et ce que nous appellerons *les nouvelles pensées libérales*³.

1. Voir le plan d'étude « Éducation numérique » (PER EdNum) de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP, 2021).

2. Voir Tadlaoui-Brahmi et al. (2022a) pour une revue de la littérature recensant ses multiples acceptions.

3. Ainsi que nous l'avons développé ailleurs (Roelens, 2023), nous désignons ainsi les théories libérales contemporaines, issues de la conceptualisation rawlsienne de la justice et des débats qu'elle a suscités en particulier dans le contexte philosophique nord-américain pendant des décennies, dont un axe central est en somme de soutenir que le libéralisme ne pourra s'imposer sur les théories politiques concurrentes qu'en faisant la démonstration de sa meilleure capacité que d'autres modèles à prendre en charge concrètement le défi de la justice sociale. L'approche par capacités, dont il sera question ci-après, procède exemplairement d'une telle logique.

Le concept de *care* émerge dans le paysage contemporain de la pensée morale avec les travaux pionniers de Carol Gilligan (1982/2008). Cette notion lui permet à la fois d'adresser une critique à la psychologie morale traditionnelle et de poser les termes d'une conception renouvelée du développement moral par rapport à celle, alors au faite de son influence, de Lawrence Kohlberg, lequel donnait une valeur supérieure à la capacité d'abstraction formelle. Elle y oppose ce qu'elle appelle une éthique du *care*, qui reconnaît certains modes de pensées contextuels et narratifs ayant été historiquement et culturellement endossés par les femmes. Dans le prolongement des réflexions engagées par Gilligan, le croisement entre *care* et éducation prend de l'ampleur. L'approche de Nel Noddings (1984) préconise que toute institution et tout acte éducatif accordent une priorité à la réceptivité, sans néanmoins se laisser « distraire des problèmes sociaux qui ne pourraient être réglés par l'école » (2003, p. 85 ; notre traduction). La définition du *care* proposée par Joan Tronto et Berenice Fisher (1990) semble féconde pour éviter un tel confinement, car elle propose d'interroger – de manière globale – nos institutions sociales, politiques et économiques. De façon générique, le *care* désigne « tout ce que nous faisons pour maintenir, poursuivre et réparer notre 'monde' afin que nous puissions y vivre aussi bien que possible » (p. 40). En pointant en direction de la centralité des activités de *care* pour l'existence humaine, alors fondamentalement vulnérable, cette définition renouvelle nos conceptions de la société, d'une manière que Joan Tronto expose en détail trois années plus tard (2009). La richesse de cette proposition – ne faisant l'objet de saisies francophones que récemment (Brugère, 2014 ; Molinier et al., 2009), notamment en éducation (Derycke et Foray, 2018 ; Usclat et al., 2016) – réside ainsi dans la tentative d'articulation entre *care* et démocratie. En vertu de ce qui précède, nous soutiendrons que *les pensées féministes⁴ égalitaires et du care⁵* sont opératoires pour formuler un projet politicoéducatif ambitieux : une éducation à une citoyenneté numérique égalitaire.

L'expression *nouvelles pensées libérales* désigne (Roelens, 2023) un moment théorique fécond ouvert par John Rawls (1971/2009) autour de l'articulation du pluralisme démocratique et des exigences de justice sociale. Ces pensées ont en commun de prendre acte du fait que, pour conjurer durablement les risques de révolution non démocratique ou d'involution inégalitaire et/ou autoritaire des démocraties occidentales, il faut que le libéralisme apporte une réponse satisfaisante à une double critique qui lui

4. La définition du féminisme que nous retenons est celle du Manuel d'introduction aux études de genre qui le caractérise ainsi : « Le féminisme désigne une perspective politique reposant sur la conviction que les femmes subissent une injustice spécifique et systématique en tant que femmes, et qu'il est possible et nécessaire de redresser cette injustice par des luttes individuelles ou collectives » (Bereni et al., 2012, p. 17).

5. Le terme anglophone de *care* est conservé, car il recèle une diversité de significations et d'usages ; le souci de, le prendre en charge, le prendre soin et la réception du soin.

est adressée. La première, portée de longue date par les marxistes, accuse les démocraties libérales de ne garantir aux individu-es que des libertés formelles au détriment des libertés réelles, ou encore d’être indifférentes à la domination socioéconomique. La seconde, au cœur de nombre de pensées et mouvements critiques plus contemporains, accuse le libéralisme de s’accommoder souvent trop bien de certaines inégalités, que même un penseur clé de la démocratie moderne comme Tocqueville s’accordait à penser comme *naturelles* et non *sociopolitiques* (entre hommes et femmes, blanches et non-blanches...). Il s’agit de parvenir à réfuter théoriquement et pratiquement de l’intérieur même du cadre du libéralisme politique (1993/1995) cette double critique en proposant de manière toujours plus fine des compléments ciblés – à l’aune de concepts comme les *capabilités* (Nussbaum, 2011/2012), le *désencombrement du genre* (Moller Okin, 1989/2008), la *confiance* (Weinstock, 1999) ou la *tolérance* (Scanlon, 2018) – à un cadre axiologique libéral, individualiste et démocratique admis sur le principe, mais qu’une attention honnête portée aux fonctionnements effectifs des sociétés amène à trouver souvent en deçà de ses promesses. Il s’agit donc de penser une inclusion démocratique effective de chacun-e des individu-e à laquelle/auquel le libéralisme garantit la reconnaissance de droits fondamentaux en la/le plaçant autant que faire se peut dans des conditions propices pour en jouir au mieux, autrement dit de saisir pleinement sur les plans politique, éthique et éducatif le défi de la dévolution de fait d’une autonomie individuelle attribuée en droit à toutes et tous (Foray, 2016).

Nous montrerons que ces deux paradigmes théoriques ont chacun leurs vertus euristiques même s’ils se distinguent sur de nombreux points. Pour ce faire, nous examinerons successivement, dans chacune des trois premières parties du présent article, les concepts d’éducation, de citoyenneté et de numérique. Nous présenterons et articulerons les critiques adressées par *les pensées féministes égalitaires et du care* et *les nouvelles pensées libérales*⁶ quant à certaines de leurs compréhensions et implications. Dans une quatrième partie, nous expliciterons les congruences et divergences entre lesdites approches ainsi que les perspectives pouvant être dégagées de notre (double) point de vue pour penser l’éducation à la citoyenneté numérique à l’école à l’aune des concepts de révolution, dévolution et involution. À titre d’ouverture conclusive, cette même partie suggèrera que l’alliance raisonnée de ces deux paradigmes nous ouvre peut-être des possibles nouveaux pour

6. Nous précisons ici notre dette envers les sources primaires qui fournissent le socle sur lequel nos réflexions se fondent et la littérature secondaire dans ce registre qui est utilisée comme approfondissement en raison des remarquables éclairages qu’elle offre pour (re)saisir les sources primaires. Par ailleurs, l’espace de texte alloué ici aux *pensées féministes égalitaires et du care* sera supérieur à celui dédié aux nouvelles pensées libérales, car les enjeux de celles-ci pour la philosophie de l’école au XXI^e siècle ont été détaillés ailleurs (Roelens, s.d.).

repenser l'éducation, la citoyenneté et le numérique sous le signe de l'utopie en tenant compte des limites passées de cette démarche.

De l'éducation scolaire

D'une autonomie désincarnée à une autonomie vulnérable ?

Dans nos sociétés libérales contemporaines, l'autonomie individuelle, comprise comme indépendance substantielle vis-à-vis d'autrui, est régulièrement valorisée. Complice de ce paradigme, l'école semble avoir endossé la fonction de « sas propédeutique » supervisant le passage entre un état de dépendance et un état d'indépendance. Cette rupture est saillante dans la définition que donne le PER EdNum de la « citoyenneté numérique ». Elle y désigne la capacité « à exercer ses droits et ses devoirs au sein de la société de façon autonome, indépendante et responsable » (CIIP, 2021, préambule). Son exercice semble aussi réservé à une société civile comme en témoigne la phrase introductive de ce document-cadre, laquelle se clôt sur la nécessité de « s'insérer dans la société de [son] époque » (CIIP, 2021, préambule). Or, les critiques féministes l'ont bien montré, cette acception de l'individu-e, volontairement minimale et abstraite, passe sous silence certains aspects fondamentaux de l'existence humaine. Elle occulte, en particulier, ce qui relève du domestique :

Enseigner aux prochaines générations à vivre dans la sphère privée ne vient à l'esprit de personne. Comment cela se pourrait-il si, dans notre imaginaire, la maison et le monde se situent à l'opposé et que les fenêtres de l'école sont tournées vers le monde ? (Martin, 1995, p. 204 ; notre traduction)

Face à cette perspective exclusivement publique, dégager une conception plus incarnée de la citoyenneté numérique à partir d'une réflexion sur les conditions de l'autonomie est requis. Pour ce faire, nous puiserons aux *pensées féministes égalitaires et du care* et en particulier à la notion de vulnérabilité. Puis, nous (re)visiterons les modèles institutionnalisés, tout en dévoilant leurs risques d'involution.

La démarche consistant à articuler les actions de *care* à l'autonomie trouve ses linéaments chez Jennifer Nedelsky (1989). Ses écrits engagent en effet « la théorie féministe (à) conserver la valeur [de l'autonomie], tout en rejetant son incarnation libérale » (1989, p. 7 ; notre traduction). La notion d'autonomie est alors cultivée – elle situe l'individu-e au cœur du projet

politique et social – plutôt que remplacée. Un travail de réhabilitation⁷ est tout de même entrepris afin de se défaire d'un idéal d'autarcie et de rétablir la centralité de l'éducation dans la définition de l'autonomie. S'inscrivant dans la lignée de ces réflexions, les théories les plus fécondes dans ce domaine s'efforcent de penser de concert les notions d'autonomie et de vulnérabilité. La fonction de cette seconde catégorie sur la première pourrait être synthétisée comme suit : elle permet « de décentrer et de complexifier les conceptions *mainstream* (dominantes) du sujet en pointant en direction des dimensions corporelles, affectives, relationnelles et sociales de la subjectivité » (Garrau, 2021, §10). En jetant un regard ajusté sur l'existence, la vulnérabilité démystifie les modèles théoriques ayant idéalisé l'autonomie (Tronto, 2009) et met au jour les rapports sociaux de domination que sont le genre, la race, le handicap, etc. C'est, en ce sens, un outil précieux pour éclairer le caractère fragile et relationnel de l'autonomie dans ses atteintes et développements. Cette saisie de l'ambivalence de l'existence humaine – les sujet-tes sont à la fois vulnérables et capables – invite alors à prendre la mesure de ce que notre capacité d'agir doit à autrui et à notre environnement.

Parvenu en ce point, il nous semble possible de définir des modèles et environnements éducatifs « dévolutifs » pouvant favoriser le développement, l'exercice et le maintien d'une autonomie. Les vertus que sont le partage, l'écoute de la diversité des points de vue ou encore l'attention à la pluralité des modes de vie pourraient être cultivées. Croiser « l'histoire récente des mobilisations féministes et l'essor d'Internet » (Jouët et al., 2017, §3) s'avère, par ailleurs, euristique pour identifier des espaces d'échanges alternatifs pouvant soutenir de telles pratiques. En effet, si les technologies numériques ont principalement été développées par et pour les hommes, certaines minorités en résistance (dont les femmes) ont su, à l'interface de leurs architectures androcentrées, dénicher et/ou (ré)inventer des lieux d'échange et d'expression, ouverts et inclusifs, qui ont vu fleurir des formes d'engagement et d'expression relationnelles permettant une reconnaissance des singularités.

Or, le paradigme « involutif » dans lequel s'inscrit le PER EdNum et, plus globalement, l'école⁸, semble plutôt être celui de l'individu-e autonome isolé-e. Dissimulés sous d'ambitieuses promesses démocratiques d'accessibilité, d'équité et d'inclusion, plusieurs aspects de l'existence humaine sont, en réalité, négligés, lesquels risquent d'être laissés à la charge de l'enseignant-e (Fassa, 2014 ; Tadlaoui-Brahmi & Collet, à paraître). Ce référentiel

7. Nedelsky définit l'autonomie comme une attitude et une activité envers autrui consistant à éduquer et qui nécessitent le développement de savoirs, savoir-faire et capacités reposant sur des dimensions émotionnelles et affectives.

8. Comme l'a documenté la sociologie de l'éducation (Dubet & Duru-Bellat, 2020), l'école est confrontée à un conflit d'exemplarité entre d'un côté les valeurs démocratiques qu'elle entend transmettre et de l'autre ses modes d'organisation qui reposent sur la réussite individuelle, la compétition, le classement, etc.

passé, en effet, sous silence l'influence des formes de vulnérabilisation impliquées dans le processus d'autonomisation comme les rapports sociaux de sexe⁹ ou encore de handicap¹⁰. Cela étant, deux objectifs s'y référant se retrouvent dans le document-cadre. Ils se limitent néanmoins à un exercice de repérage des stéréotypes « les plus fréquents » figurant dans « différents médias » (p. 16). Un travail s'avérant largement insuffisant pour cultiver chez les élèves une pensée systémique des rapports de pouvoir et de domination (Collet, 2018).

Dans l'ensemble, les objectifs du PER EdNum sont formulés en termes de compétences à acquérir sans référence aux fondements théoriques sous-jacents. Ces impensés et/ou points aveugles tendent à masquer les valeurs culturelles dominantes à partir desquelles l'idéal de citoyenneté s'est constitué. En regard de son universalisme forclos, cette stratégie éducative, par l'ignorance d'enjeux clés que sont l'« égalité », les « discriminations », le « féminisme », la « parité », la « mixité » ou encore les « préjugés », risque d'être limitée à l'enseignement d'une série de « bonnes pratiques, dans une perspective de prévention liée aux usages des outils numériques » (CIIP, 2021, p. 6), reléguant les enjeux sociaux et, *in fine*, les visées émancipatrices à l'arrière-plan.

De la déprise du holisme aux capacités ?

Ce disant, on retrouve un motif de critique de nombre de politiques scolaires modernes et contemporaines pouvant être formulées du point de vue des *nouvelles pensées libérales*. Celles-ci, en effet, se défient des appréhensions holistes (faisant primer le tout sur les parties) des fins attribuées à l'école, qui mettent par exemple au premier plan l'idée d'une éducation conçue comme un « programme de survie sociale » (Walzer, 1983/2013) et d'une école conçue en conséquence pour instituer le social et servir une conception particulière du bien commun basée sur l'unité politique et culturelle de la nation et/ou les intérêts de l'État ou d'un groupe. « La légitimité de l'école en tant qu'institution politique », écrit ainsi Weinstock,

dépend [au contraire, dans une démocratie libérale pluraliste] de ce que l'autorité qui s'y exerce contribue à la réalisation des intérêts des enfants, plutôt que des parents et des communautés dont ils font partie, ou encore des impératifs de l'État. Penser qu'il y a harmonie spontanée entre les intérêts des enfants d'une part et ceux des entités sociales dont ils sont appelés à faire partie d'autre part relève de la pensée magique. (2008, p. 43)

9. Voir Tadlaoui-Brahmi et al. (2022b) pour une critique des textes officiels en matière de genre et de durabilité.

10. Voir le rapport Educa (2021) qui révèle l'omission des personnes en situation de handicap de la transition numérique en Suisse.

La promotion d'une involution de l'autonomie individuelle conçue comme capacité d'agir, de choisir et de penser par soi-même en mobilisant pour cela un certain nombre de ressources et d'appui de socialisation pour parer aux vulnérabilités singulières des sujets concernés (Foray, 2016) offre ici une perspective précieuse pour sortir des limites et illusions du discours sur l'école comme lieu d'institution indifférente aux différences d'une unité sociale qui doit avant tout être conforme. Il s'agit, au contraire, d'y contribuer à permettre en fait la possibilité effective pour l'individu-e de garantir des libertés qui lui sont reconnues en droit, ce qui revient à entrer dans une logique que Martha Nussbaum décrit comme étant celle de la promotion des *capabilités* (2011/2012). Or celle-ci précise explicitement qu'alors, l'« objectif est de produire des capabilités pour chacun des individus, et non d'utiliser certains individus comme des moyens pour les capabilités des autres ou du tout » (p. 58). Hors de cette précaution essentielle, le risque est toujours grand que certain-es (les femmes dans la famille, les élèves en difficultés à l'école, les plus pauvres dans la sphère économique) soient en quelque sorte sacrifié-es au profit des capabilités accrues d'autres occupant des positions plus dominantes. Or ce même phénomène peut jouer d'une manière relativement connexe, comme nous allons le voir, si l'on adopte certaines conceptions de la citoyenneté plutôt que d'autres, et donc par corolaire si c'est sur la base de conceptions discriminantes que l'éducation à la citoyenneté se conçoit et s'opère.

De la citoyenneté

Vers des citoyennetés pluri-elles ?

Commençons pour en prendre la mesure par revenir sur la critique de Carole Pateman (1988) à l'endroit des modèles démocratiques qui ont prévalu dans le paysage politique occidental. Nous montrerons comment son geste d'historisation et les propositions qui l'ont suivi a contribué à poser les bases d'une théorie politique féministe du *care* qui renouvelle nos conceptions de la citoyenneté. Plus concrètement, nous tenterons de (re)penser la citoyenneté numérique – strictement « autonome, indépendante et responsable » d'après la définition du PER EdNum – à la lumière de modèles plus signifiants pour les élèves, permettant une dévolution des apprentissages.

L'originalité de la thèse de Pateman (1988), issue de son livre *The Sexual Contract*, est de proposer une analyse critique, en termes de rapports sociaux de sexe, des ordres sociaux de type contractuel. Elle pose comme indissociables le contrat sexuel et le contrat social, puisque le récit « ancien » du premier informerait le sens « moderne » du second :

Le contrat originel est un pacte indissociablement sexuel et social, mais l'histoire du contrat sexuel a été refoulée. Les descriptions courantes de la théorie du contrat social ne traitent pas de toute l'histoire et les théoricien·nes contemporain·es du contrat ne signalent pas que la moitié de l'accord manque. (p. 21 ; notre traduction)

Originellement, pour les auteurs classiques¹¹, le contrat social désignait un accord passé entre sujets – à l'état de nature – dans le but de donner naissance à une société de citoyens libres et égaux. L'approche de Pateman réfute l'ambition universaliste d'un tel projet, avançant que le pacte social était conclu exclusivement entre hommes dans l'espace public. Les femmes, ni libres ni égales en droits, étaient confinées à la sphère privée, interdites « de la possibilité même de la citoyenneté » (Garcia, 2021, p. 154). La société domestique et ses membres se trouvaient alors exclu·es de la société civile. Or, si la « citoyenneté » est aujourd'hui ouverte à toutes sur le plan formel, l'opération de pensée de Pateman a permis d'en dévoiler l'inscription sociale.

Dans un champ d'études voisin, Monique Wittig (2001) dénonce, du reste, la binarité du contrat social en tant qu'il repose sur le régime politique de l'hétérosexualité. Selon cette penseuse du lesbianisme, l'adhésion à la société présuppose l'acceptation de titres distincts et genrés : les hommes et les femmes. Il s'avère alors crucial de s'en affranchir, soit de « rompre le contrat social en tant qu'il est hétérosexuel [...] pour qui n'y consent pas » (p. 85). Il s'ensuit que si les théories politiques contemporaines¹² sont vouées à échouer – sous le couvert d'intentions démocratiques – c'est parce qu'elles héritent, reconduisent et masquent une tradition politique profondément inégalitaire.

Sans pour autant invalider ce qui précède, Nancy Fraser (1993) invite à nuancer le propos. D'après la théoricienne, les critiques adressées à l'endroit du contrat social ne permettent pas de saisir toute la complexité des mécanismes de la domination masculine. Outre le contractualisme, les relations de subordination sont davantage plurielles et sophistiquées. Ces thèses se privent aussi, selon Fraser, de certaines dimensions précieuses des conceptions libérales, comme l'autonomie, bien que celle-ci nécessite d'être rectifiée.

Plus récemment, et faisant fond sur ces héritages théoriques, les travaux en philosophie de Manon Garcia (2021) livrent une analyse plus « subtile » des fondements normatifs des théories contractualistes à partir de la notion de consentement. En plaçant ce concept au cœur de son analyse, la

11. Dans son texte iconique, Pateman propose une relecture critique du récit du contrat forgé par les penseurs classiques tels que Jean-Jacques Rousseau, John Locke ou encore John Rawls.

12. Rawls (1971/2009) a posé les bases des conceptions modernes de la justice : voir Forrester (2019).

philosophe explore son potentiel émancipateur et transformateur. Cela dit, sans un travail d'élucidation concernant son rôle dans la société patriarcale, il paraît illusoire de penser qu'un tel concept puisse permettre aux femmes au même titre que les hommes d'accéder à une citoyenneté. Comme le révèle Estelle Ferrarese (2015) dans son analyse de la grammaire du consentement, son exercice présuppose une égalité et une liberté des individu-es. Or, cette situation idéale n'existe pas. Le consentement s'exprime toujours dans un contexte marqué par la domination masculine.

Devant cette aporie, Ruth Lister (2003) propose de redéfinir la notion de citoyenneté en y articulant une perspective politique de *care*. Ses travaux font dialoguer une citoyenneté autonome « façonnée par la théorie politique libérale » à une citoyenneté de *care* inscrite dans « des liens d'interdépendance » (p. 115 ; notre traduction). Cette tentative de synthèse prolonge les questionnements de Judith Butler quant aux conditions et possibilités de la citoyenneté : « Qui mérite le nom de citoyen-ne ? Qui sont les individus dont le monde a une réalité légitime ? [...] Quelles sont les normes contraignantes quand je commence à me demander ce que je pourrais devenir ? » (2005, p. 91 ; notre traduction libre). Butler plaide en faveur d'une reconnaissance des singularités et d'une société où les valeurs de liberté et d'égalité seraient effectivement réalisées pour toutes, sans exception.

Cette prise en compte des points de vue minorisés – capables de consentir – suppose que de nouvelles pratiques de citoyenneté, non institutionnalisées, soient valorisées. À ce titre, les normes rationnelles et formelles qui informent les espaces discursifs – notamment les échanges en classe – pourraient être nourries par des énoncés portant sur l'expérientiel ou encore l'émotionnel (Noddings, 2003 ; Tadlaoui-Brahmi, 2023). De même, les pratiques citoyennes des jeunes dont les formes et les contextes d'application sont pluriels (la famille, les réseaux socionumériques, etc. ; Kallio & Häkli, 2015) pourraient être reconnues. Dans ce cadre, les propriétés spatiales, relationnelles ou encore affectives de la citoyenneté devraient être prises en compte dans sa définition. La visée d'indépendance, aux fondements du PER EdNum, serait substituée par la reconnaissance d'une autonomie avant tout relationnelle. Il s'agit alors de dépasser une vision restrictive de l'agir politique qui s'est privée « de ce que les collectifs citoyens plus ou moins formalisés peuvent faire » (Garrau, 2022, p. 111). En fin de compte, prendre au sérieux ces enjeux pour (re)penser l'actualité éducative invite à légitimer certaines pratiques non standardisées et donc à envisager des formes nouvelles de citoyenneté numérique, davantage communautaires et solidaires. La mise en œuvre d'une telle démarche – valorisant la pluralité des formes d'engagement (Buttier & De Mestral, 2022) – semble, pour l'heure, fortement contrainte du fait de l'organisation linéaire et particulièrement descendante (préambule, visées prioritaires, objectifs d'apprentissage) du PER EdNum.

Vers des désencombres normatifs intriqués ?

C'est peut-être sur ce point que l'*aggiornamento* à effectuer pour progresser dans la direction qui nous semble la bonne par rapport à la tradition de référence de l'éducation à la citoyenneté à l'école qu'est le républicanisme français nous paraît le plus important. Nous serons brefs ici pour avoir détaillé ailleurs le point en longueur (Roelens, 2023), mais toute éducation en fonction d'une conception de la citoyenneté et de l'engagement valorise la liberté des Anciens (comme participation politique active) contre la liberté des Modernes (comme jouissance du bien-être), la sphère publique contre la sphère privée, la raison contre les émotions, le bien commun contre les intérêts individuels, tend à réintroduire sans cesse des motifs paternalistes des plus pénibles et contreproductifs aujourd'hui en général, et en termes de justice sociale et de justice de genre en particulier. Dans son grand livre sur ce dernier thème, Susan Moller Okin écrivait que nous devrions désormais « travailler à un horizon futur » (1989/2008, p. 369) offrant à chaque individu-e des possibilités réelles de choisir la vie qu'il/elle souhaite mener sans que ses coordonnées de départ soit pour cela un handicap insurmontable, avec pour boussole le fait qu'un « avenir juste serait un avenir désencombré du genre » (p. 369.), autrement dit où le donné sexuel n'aurait plus aucune influence normative. Pour ce faire, ajoute-t-elle, nous « ne devrions plus formuler une seule hypothèse concernant le rôle le plus approprié aux hommes ou le rôle le plus approprié aux femmes » (p. 369). À ce point d'intersection potentiel entre *les pensées féministes égalitaires et du care* et *les nouvelles pensées libérales*, il nous semble donc que le défi théorique à relever pour penser une éducation à la citoyenneté égalitaire peut être formulé en le paraphrasant ainsi : nous ne devrions plus formuler aucune hypothèse sur la manière la plus adaptée de vivre sa citoyenneté dont nous ne pourrions démontrer qu'elle ne contribue pas (en particulier si elle est promue dans le cadre d'une politique publique) à éloigner électivement certaines catégories de la population (en particulier les femmes) des critères permettant de s'en revendiquer et de s'en prévaloir, ou à minoriser et dévaloriser certains choix de vie cohérents avec les principes démocratiques par rapport à d'autres.

Du numérique

Les apports cyberféministes, une occasion de déjouer les pièges du paternalisme ?

Examinons pour débiter les approches critiques du numérique, étant entendu que le rapport au numérique, et ce sera le point de départ de notre propos, est traversé par des relations de domination. En prenant appui sur

les pensées féministes égalitaires et du care, nous questionnons les formes sociales et épistémologiques traditionnellement admises depuis des valeurs et pratiques placées en périphérie (Tronto, 2009). Sur le plan des référentiels, la disciplinarisation des compétences numériques sera discutée, à partir du cas du PER EdNum, compte tenu de la hiérarchisation et de l'exclusion qu'elle peut entraîner. Il s'agira, en fin de compte, de penser les conditions permettant à toutes d'investir et de développer une citoyenneté numérique active et critique.

Le rapport sociosexué aux technologies numériques est un thème bien documenté dans la littérature¹³. La genèse de l'appropriation sociale des outils techniques par les hommes est approfondie dans le texte pionnier *Les mains, les outils, les armes* de Paola Tabet (1979). L'anthropologue y rend compte d'une enquête ethnologique et historique à partir de laquelle, elle démontre la « différenciation [systématique] par sexe des outils » (p. 5) les plus perfectionnés. Les activités, sans ou avec des outils simples, restent l'apanage des femmes tandis que les instruments les plus sophistiqués participant de l'autorité et du contrôle sont réservés aux hommes. L'avènement du microordinateur au sein des foyers dès les années 1980 en est un exemple emblématique (Collet, 2019). Ces technologies furent en effet immédiatement confisquées aux filles et intégrèrent l'équipement des garçons. Un tel monopole n'est toutefois pas sans conséquence puisqu'il contribue – en creux – à soutenir l'idée qu'il existerait une nature proprement « féminine » supposée en contradiction avec la science. Ce panorama permet alors de saisir les effets des rapports sociaux de sexe sur la hiérarchisation des savoirs et artefacts.

Une série d'œuvres¹⁴ mêlant cybernétique, féministe, *care* et imaginaire s'est intéressée à la question des rapports de pouvoir agissant par les technologies. Il apparaît que ces dernières suscitent des sentiments contradictoires. D'une part, elles sont perçues comme des outils au service de la domination matérielle et symbolique des femmes et d'autre part comme des instruments pour les luttes féministes. Autrement dit, comme des « espaces inédits de pratique » (Gardey, 2003, §3). À cette seconde fin, les fictions, inspirées de l'œuvre¹⁵ iconique de Donna Haraway (1985), s'attachent à explorer des sphères numériques moins fermées (interfaces

13. Voir Cai et al. (2017) pour une métalittérature sur le rapport entre genre et technologies.

14. Voir Wendy Faulkner (2001) et Sadie Plant (1997) comme exemple de littérature.

15. C'est à travers une saisie originale du paradigme cyborg – déjà présent dans les récits romanesques, le cinéma ou encore l'art au milieu des années 1980 – que Donna Haraway place la question des technologies au service de la lutte féministe. Cette entité intentionnellement floue et marquée par la culture informatique lui permet de questionner l'origine des corps, leurs propriétés fonctionnelles et ontologiques. La *cyborg* parvient à déstabiliser les dichotomies traditionnelles forgées par l'épistémologie patriarcale entre nature/technique, rationnel/émotionnel, actif/passif, masculin/féminin..., à déjouer le « labyrinthe des dualités » (1985/2016, p. 181)

limitées, peu maîtrisables et maniables) qu'interdépendantes et modulables dans lesquelles l'interconnexion entre utilisatrices se substituerait à l'isolement et à la fragmentation. Ces espaces « émancipés » (Keucheyan, 2019) plus robustes, transparents et incarnés seraient désaliénés du projet capitaliste aux modes productivistes et consuméristes. Ce projet révolutionnaire suppose donc de rompre avec les structures traditionnelles de contrôle et de surveillance – dont les (jeunes) femmes semblent être les premières destinataires/victimes (Tadlaoui-Brahmi, 2023). Il s'agit de promouvoir un accès élargi à l'information, à l'apprentissage et à la communication, rendu possible entre autres par des réseaux socionumériques ouverts, des communautés alternatives, des espaces de participation, des forums d'expression, etc. – des formes de *care* numérisées. Carmen Luke (2014) soutient que de tels dispositifs seraient un moyen de lutter efficacement contre « la reproduction systémique et systématique de la culture de classe » (p. 77 ; notre traduction), puisqu'ils permettraient de décentraliser et de démultiplier les pôles de résistance et de promouvoir d'autres valeurs.

S'inspirer de ces pensées nous invite alors à opérer des choix numériques ouverts et éthiques, encourageant la création de communautés de partage, de délibération, etc. Ces initiatives vont de pair avec les finalités de certaines approches éducatives (Jandrić et Giroux, 2015 ; Tadlaoui-Brahmi et al., 2023) qui suggèrent de promouvoir des capacités contre-hégémoniques afin de soutenir l'émergence de compétences critiques et émancipatrices face aux technologies numériques. Du point de vue des référentiels (CIIP, 2021), ces réflexions invitent à repenser la partition des domaines de compétences – entre science informatique et éducation aux médias – au profit d'une transversalité qui reconnaisse, mutualise et fusionne les apports de chacun. Actuellement, c'est une approche paternaliste qui semble privilégiée. Il s'agit de faire appliquer des « règles de sécurité » (p. 36). Ce dernier terme et ses déclinaisons apparaissent d'ailleurs plus d'une quinzaine de fois dans le référentiel.

Ces pensées nous offrent ainsi de précieux éclairages pour envisager des approches et savoirs numériques, critiques et pluriels, possiblement habités par toutes, ce qu'on peut appeler une dévolution.

La culture numérique, nouvel espace d'affrontement du paternalisme et de la tolérance ?

Il y a cependant fort à craindre, comme les *nouvelles pensées libérales* peuvent nous aider à le saisir, que lesdites lumières aient à conjurer, pour se faire jour, une forme rémanente de paternalisme qui, face à tout changement culturel majeur, proclame sa méfiance envers l'usage que les individus font de leur liberté dans ce nouveau cadre, et plus particulièrement dans le

cas d'individu-es jugé-es en creux encore inaptes à ladite liberté, autrement dit minorisé-es¹⁶. Dominique Cardon, spécialiste de la culture numérique¹⁷, note ainsi :

Il n'est guère de polémiques suscitées par Internet qui ne s'inquiètent de mauvais usage que les individus pourraient faire de leur liberté nouvelle. Les procureurs de l'espace public numérique ne parlent jamais pour eux, mais toujours pour les autres [:] autour d'eux, les gens sont naïfs, sectaires, versatiles et impudiques. Ce paternalisme est de moins en moins tolérable dans des sociétés qui s'individualisent en prescrivant la responsabilité, l'autonomie et la diversité. Internet est un instrument de lutte contre l'infantilisation des citoyens dans un régime qui est censé leur confier le pouvoir. En ce sens, le web incarne l'avenir de la démocratie. Il est vain de vouloir rétablir la frontière sur laquelle veillaient jalousement les *gate-keepers* dans l'espace public traditionnel. (2010, p. 100)

On ne manquera pas de remarquer que les vices égrainés ici par les procureurs évoqués recourent quasi méthodiquement les stéréotypes qui, historiquement, ont pu être mobilisés pour tenir les femmes écartées d'une pleine jouissance des leurs droits civiques. Par ailleurs, la leçon importante tirée par Scanlon sur la dialectique de la tolérance et du refus de l'injustice dans les démocraties libérales contemporaines mérite ici d'être méditée. Il nous rappelle en effet d'une part que la tolérance consiste y compris à accepter les évolutions culturelles qui nous déplaisent personnellement si elles s'effectuent dans le respect des principes de justices (2018), et d'autre part qu'un libéralisme conséquent et prudent doit toujours se méfier en quelque sorte de sa propre capacité à supporter (souvent par méconnaissances) des formes d'inégalités fortes et de paternalismes insidieux de fait que tout dans les principes axiologiques qu'il promeut invite à refuser (2022). Cela nous paraît, *mutatis mutandis*, applicable pour l'appréhension du numérique dans le cadre d'une éducation scolaire à la citoyenneté numérique qui soit inclusive et démocratique. D'un côté, il y a lieu de tolérer les multiples usages individuels du numérique, quand bien même nous déplairaient-ils, dont la condamnation nous placerait de fait dans le type de posture paternaliste que dénonce Cardon ci-avant. D'un autre côté, rien ne sert de s'illusionner sur le fait que la culture numérique, comme d'autres cultures certes mais aussi

16. « Une situation de minorité prévaut chaque fois qu'une catégorie désignée de personnes est maintenue dans un assujettissement régi par des prescriptions [...] qui légitimement, selon les circonstances, soit l'accès conditionnel aux biens communs, soit la disparité des chances économiques, soit des interdits fondés sur le genre ou l'origine, soit des exclusions au nom d'une supposée incompetence. Et parfois tout cela à la fois » (Ogien, 2023, p. 9).

17. Voir aussi sur ce thème les travaux compréhensifs de Doueïhi (2011) et ceux, plus critiques, de Morozov (2013/2014).

avec certaines caractéristiques particulières, peut elle-même être vectrice d'injustices structurelles (non limitées aux inégalités économiques) qu'il faut apprendre à connaître pour mieux les déconstruire, et à déconstruire pour mieux tenter de les conjurer autant que faire se peut dans l'éducation scolaire, tout en sachant et en admettant que cette dernière ne peut pas tout dans ce registre.

Congruences, divergences et perspectives

Avant le dialogue que nous tentons ici, Ruwen Ogien (2007) avait déjà discuté de manière stimulante les possibilités d'accords et de désaccords entre *les pensées féministes égalitaires et du care* et *les nouvelles pensées libérales*. Se situant lui-même dans le sillage de Rawls en y adjoignant une conception minimaliste de l'éthique et de la liberté politique (2013), Ogien pose, au fond, une alternative simple. Soit, donc, « le *care* est une éthique d'appoint, qui recommande seulement d'humaniser les grandes théories universalistes et abstraites de la justice [tout en reconnaissant] la valeur de leurs concepts centraux : droits, libertés individuelles, impartialité des procédures, redistribution équitable » (2011, p. 180). Soit au contraire « le *care* récuse les fondements mêmes des théories universalistes de la justice [qui] seraient construites sur une conception trop pauvre de l'être humain, présenté comme un individu abstrait, désincarné, coupé de tout ce qui fait sa spécificité en tant qu'humain [, constat au nom duquel] les idées centrales des théories de la justice (droits, libertés individuelles, redistribution équitable, impartialité des procédures, etc.) sont dénoncées comme des abstractions trompeuses » (p. 180). Pour cet auteur, la deuxième option pose deux problèmes qui doivent nous amener à préférer la première. D'abord, le risque de promotion d'une « conception morale particulière » (2011, p. 182) de la vie bonne au détriment des autres, ensuite de justification de « positions conservatrices sur des sujets comme la sexualité » (p. 182). La position d'Ogien peut sans doute en retour être discutée sur trois plans au moins, que la présente étude nous paraît permettre d'aborder. Premièrement, est-ce que les exigences de justice portées par les *nouvelles pensées libérales* sont suffisantes pour éviter les involutions des sociétés démocratiques vers plus d'inégalités en tout genre à la faveur de bouleversements majeurs comme la révolution numérique ? Deuxièmement, sont-elles capables de penser à nouveaux frais les articulations des enjeux citoyens du public et du privé comme les critiques féministes du contractualisme y invitent ? Troisièmement, confrontées à un terrain de l'éducation scolaire où le risque de paternalisme est d'autant plus grand que les autonomies individuelles y sont tendanciellement plus vulnérables et le poids des logiques institutionnelles plus fort, les *nouvelles pensées libérales* sont-elles capables d'être assez proactives en termes d'étayages effectifs des trajectoires singulières pour

promouvoir la justice tout en s'en tenant à leurs réserves constitutives en termes de refus de politiques perfectionnistes ? Plus qu'un simple appoint ou « complément de cœur » (Ogien, 2011, p. 180) des *nouvelles pensées libérales*, les théories féministes du *care* peuvent alors apparaître à l'aune de ces questionnements comme des alliées décisives pour leur permettre de mieux tenir leurs promesses, y compris dans leur version la plus libertaire au plan des mœurs, égalitaire au plan économique et social, et soucieuses d'égale considération de toutes au plan moral comme le promet Ogien. Dit autrement, sur notre objet ici, une éducation scolaire à la citoyenneté numérique juste, inclusive et pertinente en termes de dévolution de l'autonomie individuelle dans un monde pluraliste, ne peut sans doute faire l'impasse sur l'apport des *pensées féministes égalitaires et du care* pour penser et garantir ses propres conditions de possibilités aujourd'hui...et demain. Il la faut donc penser.

Pour ce faire, nous sommes reparties ici du point de départ suivant : l'autonomie, entendue comme idéal d'indépendance, figure au cœur du projet éducatif d'un certain nombre de récents curricula scolaires. Si cette notion semble, à présent, faire consensus dans ce domaine, elle a donné lieu sur le plan épistémologique à diverses acceptions que nous avons tenté d'identifier et de mettre en dialogue. Sans « jeter par-dessus bord les valeurs fondamentales du libéralisme » contenues dans l'autonomie, nous avons toutefois choisi d'y injecter « des critiques féministes afin de le transformer » (Goldstein, 2011, p. 84) et de compléter les apports endogènes des *nouvelles pensées libérales*. Si nos perspectives s'éloignent quant à certaines de leurs orientations idéologiques – recherche d'une objectivité plus « forte » (Harding, 1986) par la prise en compte d'une pluralité de positionnements (minorisés) vs neutralité axiologique dans les politiques publiques d'éducation/formation –, elles se rejoignent sur une définition relationnelle de l'autonomie, laquelle reconnaît l'apport d'autrui et, plus particulièrement, celui du processus éducatif.

Par la suite, nous avons mis en évidence le geste opératoire de Pateman consistant à identifier des biais internes à la théorie contractualiste s'agissant de penser citoyenneté et vie publique. Si sa réflexion est solidaire d'une démarche assurément féministe – elle amende les cadres et non les individu.es – l'intention proprement productive de sa démarche est toutefois loin d'être explicite. Somme toute, articulées aux théories contemporaines du consentement, aux *pensées féministes égalitaires et du care* ainsi qu'aux *nouvelles pensées libérales*, ces critiques des normes de l'agir politique restent, d'après nos deux perspectives, fécondes pour penser un projet inclusif d'éducation à la citoyenneté numérique. Il nous semble toutefois que la critique des diverses formes de holisme cimentées par la domination masculine pouvait être un point d'accord et la base du dégagement d'une perspective commune entre certaines compréhensions des *pensées féministes égalitaires et du care* et des *nouvelles pensées libérales*. Trop empreinte de domination masculine pour les premières, trop étatiste et perfectionniste

pour les secondes, risquant toujours de sacrifier les intérêts et droits des plus vulnérables dans les deux perspectives, la conception de la citoyenneté républicaine sur laquelle repose historiquement nombre de politiques publiques d'éducation à la citoyenneté en particulier en France (Foray, 2018) mérite ici d'être dépassée pour une conception plus inclusive, pluraliste et consciente des multiples formes objectives de minorisation encore à l'œuvre dans les sociétés démocratiques occidentales contemporaines (Ogien, 2023).

Si ce qui précède en termes d'*aggiornamento* sur les conceptions démocratiques de la citoyenneté nous paraît être un préalable nécessaire au type de travail intellectuel que nous visons sur tout type de citoyenneté, il nous a ensuite fallu prendre en considération la spécificité intrinsèque de la citoyenneté *numérique*. Nous avons ainsi tenté de mettre au jour les stéréotypes et inégalités épistémiques qui traversent la science informatique et, *in fine*, restreignent la possibilité d'accéder à une autonomie dans une société numérisée. En contrepoint, nous avons attiré l'attention sur le fait que nombre de vertes critiques de la numérisation du monde s'effectuent en jouant des modes de hiérarchisation binaire (vertu/vice, bien commun/égoïsme, naturel/déviant...) dont le caractère de terreau fertile pour la légitimation insidieuse d'inégalités sociales et/ou de genre n'est plus à démontrer. Par conséquent, si nos démarches intellectuelles respectives se rejoignent quant aux enjeux soulevés, nos conceptions diffèrent sur les moyens de les dépasser. Il s'agit, d'un côté, de promouvoir certains types de savoirs, transversaux et pluriels, et de l'autre de conserver une posture la plus neutre axiologiquement possible face aux référentiels tout en restant attentif/ve aux conditions permettant l'accès à l'autonomie de chacune.

Parvenu·es au terme de cette étude, nous souhaiterions, à titre d'ouverture vers de futurs travaux communs, envisager en quelques mots ce que pourrait en être un prolongement faisant détour par l'utopie¹⁸ dont les effets sont au cœur de la démarche révolutionnaire (Hincker, 1987) et dont les finalités portent en elles quelque chose d'universel (Ogien, 2023) qui permet de rallier nos deux voix. Le cadre fourni par les *nouvelles pensées libérales* peut en effet garantir l'exploration utopique contre les risques de dérive non démocratique auxquels il a maintes fois succombé historiquement, tandis que la puissance suggestive de l'utopie – approfondie par la science-fiction féministe (Gardey 2003) – peut venir ouvrir des possibles dans ce même cadre qui, pour être fécond, doit demeurer ouvert. S'ouvrir de manière cohérente à la position de Tronto selon laquelle les valeurs d'attention ou encore de sollicitude – trop souvent reléguées à l'arrière-plan et pourtant essentielles – devraient constituer un critère d'accès à la citoyenneté paraît ainsi prometteur. Selon elle, étant un élément constitutif de l'existence, un indicateur du bon fonctionnement de nos sociétés, les activités et pratiques

18. L'utopie éducative est conçue comme une « expérience de pensée » (Drouin-Hans, 2004, p. 28) permettant d'envisager des transformations sociales.

de *care* doivent être reconnues et endossées collectivement pour amorcer un projet de transformation sociale et politique durable. Cette proposition engage alors à bousculer – radicalement – nos idéaux politiques au profit de modèles relationnels pluricontextuels. Tronto nous aide ainsi à déstabiliser les dichotomies traditionnelles qui « informent nos modes de vie » (Tronto, 2009, p. 99) et peuvent être vectrices d’injustices, y compris d’un point de vue plus libéral que le sien. Sur le plan éducatif, ces propositions invitent à une réflexion profonde sur les référentiels à partir desquels nous évaluons, à un décloisonnement des disciplines et des structures. Dans cette perspective, il semble crucial de promouvoir une éducation numérique qui ne soit pas simplement préventive ou informatique¹⁹, mais qui soit aussi critique et émancipatrice. Cela peut rencontrer des perspectives tracées, au nom d’une citoyenneté plus démocratique et plus égalitaire et d’une éducation davantage promotrice de capacités pour toutes, par Nussbaum quand elle soutient que, puisque l’« éducation s’adresse aux individus » (2010/2011, p. 39), il importe de mieux comprendre « quelle caractéristique de la vie humaine rend si difficile le fait de maintenir des institutions démocratiques fondées sur le respect mutuel et l’égale protection devant la loi, et si aisé celui de glisser vers des hiérarchies variées » (p. 39). Il nous semble possible de dire, à la lumière de la présente étude, qu’une réponse possible à cette question est la difficulté d’apprivoiser une vulnérabilité et une incertitude inhérentes à la condition humaine sans pour autant tenter de les résorber ou de les maîtriser au prix de normativités ne faisant pas assez droit aux différences et aux libertés individuelles singulières dans le même mouvement. La révolution numérique, par son ampleur, constitue à ce titre une redoutable mise à l’épreuve de nos capacités à résister aux tentatives d’involutions démocratiques dans pareille situation complexe, et de réinventer sans cesse des manières plus adéquates de nourrir collectivement la dévolution de l’autonomie individuelle. Nous n’ignorons pas que la compatibilité même d’un tel projet avec le cadre institué de l’éducation scolaire peut-être mis en doute avec de bons arguments (Mozziconacci, 2022). Mais sans doute ces discussions méritent-elles d’être menées et poursuivies dans les années à venir en poussant chacune des deux positions au maximum de ce qu’elle peut offrir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. De Boeck.
- Brugère, F. (2014). *L'éthique du « care »*. Presses universitaires de France.

19. Voir Tadlaoui-Brahmi (2023) pour une étude empirique du type de citoyenneté numérique promu chez les élèves.

- Butler, J. (2005). Qu'est-ce que la critique ? Essai sur la vertu selon Foucault (trad. par C. Briane et M.-C. Granjon). In M.-C. Granjon (Éd.), *Penser avec Michel Foucault. Théorie critique et pratiques politiques* (pp. 75-101). Karthala.
- Buttier, J.-C., & De Mestral, A. (2022). D'hier à aujourd'hui, former des citoyens. Les éducatrices en France et en Suisse romande : une injonction paradoxale ? *Tréma*, 56. <https://doi.org/10.4000/trema.6776>
- Cai, Z., Fan, X., & Du, J. (2017). Gender and attitudes toward technology use : a meta-analysis. *Computers & Education*, 105, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.003>
- Cardon, D. (2010). *La démocratie Internet. Promesses et limites*. Seuil et La République des Idées.
- CIIP (2021). *Plan d'études romand — Éducation numérique*. <https://www.plandetudes.ch>
- Collet, I. (2018). Dépasser le « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, 31(1), 179-197.
- Collet, I. (2019). *Les Oubliées du numérique*. Le passeur.
- Derycke, M., & Foray, P. (2018). *Care et éducation*. Presses universitaires de Nancy.
- Doueihy, M. (2011). *La grande conversion numérique, suivi de Rêveries d'un promeneur numérique*. Seuil.
- Drouin-Hans, A.-M. (2004). *Éducation et utopies*. Vrin.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* Seuil.
- Educa (2021, août). *La numérisation dans l'éducation*. Espace numérique suisse de formation. https://www.educa.ch/sites/default/files/2021-08/La_numerisation_dans_l_education_1.pdf
- Fassa, F. (2014). Éducation à l'égalité, perceptions et pratiques enseignantes. In I. Collet & C. Dayer (Éds.), *Former envers et contre le genre* (Raison éducatives n° 18 ; pp. 69-86). De Boeck Supérieur.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses universitaires de France.
- Faulkner, W. (2001). The technology question in feminism : a view from feminist technology studies. *Women's Studies International Forum*, 24(1), 79-95. [https://doi.org/10.1016/S0277-5395\(00\)00166-7](https://doi.org/10.1016/S0277-5395(00)00166-7)
- Ferrarese, E. (2015). The political grammar of consent : investigating a new gender order. *Constellations*, 22(3), 462-472.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. ESF.
- Foray, P. (2018). L'éducation à la citoyenneté, une mythologie ? Dans J.-Y. Ségué (Éd.), *Variations autour de la forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 157-166). Presses universitaires de Nancy—Éditions universitaires de Lorraine.
- Forrester, K. (2019). *In the Shadow of Justice*. Princeton University Press.
- Fraser, N. (1993). Beyond the master/subject model : reflections on Carole Pateman's Sexual Contract. *Social Text*, 37, 173-181.

- Garcia, M. (2021). *La conversation des sexes. Philosophie du consentement*. Flammarion.
- Gardey, D. (2003). De la dom nation à l'action : quel genre d'usage des technologie de l'information ? *Réseaux*, 4, 87-117.
- Garrau, M. (2021). Agent vité ou autonomie ? Pour une théorie critique de la vulnérabilité. *Genre, sexualité & société*, 25. <https://doi.org/10.4000/gss.6794>
- Garrau, M. (2022). De la vulnérabilité et de ses implications politiques. Dans B. Gagnon (Éd.), *La justice, la vulnérabilité et le politique autrement* (pp. 99-112). Presses de l'Université Laval.
- Gilligan, C. (1982/2008). *U e voix différente : pour une éthique du care* (trad. par A. Kwiatek, revue par V. Nurock). Flammarion.
- Goldstein, P. (2011). *Vulnérabilité et autonomie dans la pensée de Martha C. Nussbaum*. Presses universitaires de France.
- Haraway, D. (1985). *A manifesto for cyborgs : science, technology, and socialist feminism in the 1980s*. University of Minnesota Press.
- Harding, S. G. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- Hincker, F. (1987). L'effet d'utopie de la Révolution française. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 9(1), 2-7.
- Jandrić, P., & Giroux, H. (2015, 12 juin). Pedagogy of the Precariat. *CounterPunch*. <https://www.counterpunch.org/2015/06/12/pedagogy-of-the-precariat/>
- Jouët, J., Niemeyer, K., & Pavard, B. (2017). Faire des vagues. *Réseaux*, 201(1), 21-57.
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2015). Children and young people's politics in everyday life. In K. P. Kallio & J. Häkli (Éds.), *The Beginning of Politics* (pp. 1-16). Routledge.
- Keucheyan, R. (2019). *Les besoins artificiels : comment sortir du consumérisme*. Zones.
- Lister, R. (2003). *Citizenship : feminist perspectives*. Macmillan.
- Luke, C. (2014). Feminist politics in radical pedagogy. In C. Luke & J. Gore (Éds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 25-53). Routledge.
- Martin, J. R. (1995). *The schoolhome : rethinking schools for changing families*. Harvard University Press.
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot & Rivages.
- Moller Okin, S. (1989/2008). *Justice, genre et famille* (traduit par L. Thiaw-Po-Une). Flammarion.
- Morozov, E. (2013/2014). *Pour tout résoudre, cliquez ici* (trad. par M.-C. Braud). FYP.
- Mozziconacci, V. (2022). *Qu'est-ce qu'une éducation féministe ? Égalité, émancipation, utopie*. Éditions de la Sorbonne.
- Nedelsky, J. (1989). Reconceiving autonomy : sources, thoughts and possibilities. *Yale Journal of Law & Feminism*, 1, 7. <https://heinonline.org>
- Noddings, N. (1984). *Caring : a feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.

- Nussbaum, M. (2010/2011). *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* (trad. par S. Chavel). Flammarion.
- Nussbaum, M. (2011/2012). *Capabilités : comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* (trad. par S. Chavel). Flammarion.
- Ogien, A. (2023). *Émancipations. Luttres minoritaires, luttres universelles ?* Textuel.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Gallimard.
- Ogien, R. (2011). Les tendances moralistes et inégalitaires de l'éthique du care. *Travail, genre et sociétés*, 26, 179-182.
- Ogien, R. (2013). *L'État nous rend-il meilleurs ? Essai sur la liberté politique*. Gallimard.
- Pateman, C. (1988). *Sexual contract*. Policy Press.
- Plant, S. (1997). *Zeros and ones : Digital women and the new technoculture*. Fourth Estate.
- Rawls, J. (1971/2009). *Théorie de la justice* (trad. par C. Audard). Points.
- Rawls, J. (1993/1995). *Libéralisme politique* (trad. par C. Audard). Presses universitaires de France.
- Roelens, C. (2020). Former au vivre-ensemble dans une société des individus, est-ce possible ? *Penser l'éducation*, 47, 63-88.
- Roelens, C. (2022). Des conditions de légitimité de l'institution scolaire dans une société des individus. Réflexions à partir du concept libéral de neutralité axiologique de l'État. *Éducation et socialisation*, 64, 39-55.
- Roelens, C. (2022). L'école du citoyen à l'épreuve de la société des individus. Une lecture critique de Dominique Schnapper. *Recherches & Éducatons*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13671>
- Roelens, C. (2023). *Penser l'individualisme démocratique et l'accompagnement des individus aujourd'hui : enjeux et perspectives pour l'éducation et la formation* [Habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation et de la formation, volume 2]. Université Jean Monnet de Saint-Etienne.
- Scanlon, T. M. (1996/2018). *L'épreuve de la tolérance. Essais de philosophie politique* (trad. par N. Delon, R. Maillard, V.). Hermann.
- Scanlon, T. M. (2022). *Pourquoi s'opposer à l'inégalité* (trad. par V. Mardellat). Agone.
- Tadlaoui-Brahmi, A. (2023). Des gardiennes de la morale ? Des experts de la tech ? Quelles citoyennetés numériques seront enseignées/performées ces prochaines années ? *RED – Revue pluridisciplinaire d'éducation par et pour les doctorant-e-s*, 1(2). <https://doi.org/10.57154/journals/red.2023.e1334>
- Tadlaoui-Brahmi, A., Alvarez, L., & Buttier, J.-C. (2023). Towards an interdisciplinary theoretical model of Digital Citizenship Education Didactics. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(1), 27-39. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.1.3>
- Tadlaoui-Brahmi, A., & Collet, I. (à paraître). Représentations et pratiques enseignantes : (re)construction et (re)conduction des rapports sociaux de sexe en éducation à la citoyenneté numérique ? In C. Roelens & C. Pelissier (Éds.), *Engagement(s) et citoyenneté(s) numérique(s)*.

- Tadlaoui-Brahmi, A., Çuko, K., & Alvarez, L. (2022a). Digital citizenship in primary education. *Social Sciences & Humanities Open*, 6, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348>
- Tadlaoui-Brahmi, A., Payn, M., & Alvarez, L. (2022b, avril). *Genre et durabilité : deux enjeux éthiques clés pour la transition numérique de l'école*. Communication présentée au colloque Ludovia, Yverdon-les-Bains, 11-13 avril.
- Tabet, P. (1979). Les mains, les outils, les armes. *L'Homme*, 19(3-4), 5-61. <https://www.jstor.org/stable/25131573>
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care* (traduit par H. Maury). La Découverte.
- Tronto, J. C., & Fisher, B. (1990). Toward a feminist theory of caring. In E. Abel & M. Nelson (Éds.), *Circles of care* (pp. 36-54). SUNY Press.
- Usclat, P., Hétier, R., & Monjo, R. (2016). Dossier « Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? ». *Éducation et socialisation*, 40. <https://doi.org/10.4000/edso.1482>
- Walzer, M. (1983/2013). *Sphères de justice* (trad. par P. Engel). Seuil.
- Weinstock, D. M. (1999). Building Trust in Divided Societies. *Journal of Political Philosophy*, 7(3), 287-307.
- Weinstock, D. M. (2008). Une philosophie politique de l'école. *Éducation et francophonie*, 36, 31-46.
- Wittig, M. (2001). *La Pensée straight*. Balland.

Notices biographiques

Ania Tadlaoui-Brahmi est doctorante en sciences de l'éducation à l'Université de Genève et à la Haute École pédagogique de Fribourg. Ses recherches explorent, par le prisme des rapports sociaux de sexe, les pratiques enseignantes et le rapport à la citoyenneté numérique d'élèves du primaire. Elle est également collaboratrice scientifique au sein du Centre de recherche sur l'enseignement/apprentissage par les technologies numériques (CRE/ATE). Dans ce cadre, elle contribue au développement d'un matériel pédagogique non genré d'éducation à la citoyenneté numérique et au programme P8 *Swiss Digital Skills Academy*.

COURRIEL : ANIA.TADLAOUI@EDUFR.CH

Camille Roelens est maître de conférences, habilité à diriger les recherches, en philosophie de l'éducation et de la formation à l'Université Claude Bernard Lyon 1, laboratoire Éducation, Cultures, Politiques. Ses recherches relèvent de la philosophie politique, morale, pratique et appliquée, de l'herméneutique et de l'histoire des idées. Il est spécialiste de Tocqueville et de son héritage intellectuel, du libéralisme et du minimalisme moral. Il est par ailleurs coprésident de la Société francophone de philosophie de l'éducation, secrétaire de l'Association des enseignant-es et chercheur-es en sciences de l'éducation et codirecteur de la collection « Éducation et philosophie » (Vrin).

COURRIEL : CAMILLE.ROELENS@UNIV-LYON1.FR