

La reproduction des inégalités de sexe et les pratiques différenciatrices en éducation à la citoyenneté numérique : une étude empirique

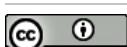
The reproduction of gender inequalities and differentiating practices in digital citizenship education: an empirical study

A reprodução das desigualdades de gênero e as práticas diferenciadoras na educação para a cidadania digital: um estudo empírico

Ania Tadlaoui-Brahmi
ID ORCID : 0000-0002-7507-1896
Haute École Pédagogique Vaud, Suisse

MOTS CLÉS : capacité d'agir, différenciation pédagogique, éducation à la citoyenneté numérique, rapports sociaux de sexe, vulnérabilité

Cet article explore les mécanismes de reproduction et de transformation des rapports sociaux de sexe en éducation à la citoyenneté numérique dans le contexte scolaire suisse romand. L'enquête ethnographique, menée auprès de huit classes primaires (élèves de 8 à 12 ans), analyse la distribution des interactions et les rapports différenciés aux savoirs numériques. Les observations révèlent une reconnaissance préférentielle des garçons comme détenteurs légitimes de compétences techniques. Ceux-ci occupent une place centrale dans les échanges lors des séances consacrées aux sciences informatiques. Les filles font davantage l'objet de régulations portant sur les dimensions expressives et relationnelles de leurs pratiques en ligne, notamment sur les réseaux sociaux. Les interactions pédagogiques, qu'elles procèdent ou non d'une intention différenciatrice explicite, perpétuent certaines assignations sexuées en structurant l'accès à la parole et la reconnaissance des compétences. L'analyse invite à porter attention aux processus discrets de reconduction des inégalités dans le développement d'une citoyenneté numérique.



KEY WORDS: agency, digital citizenship education, gender relations, pedagogical differentiation, vulnerability

This article explores the mechanisms of reproduction and transformation of gender relations in digital citizenship education within the Swiss French-speaking school context. The ethnographic study, conducted in eight primary school classes (pupils aged 8 to 12), analyses the distribution of interactions and differentiated relationships to digital knowledge. Observations reveal a preferential recognition of boys as legitimate holders of technical skills, who occupy a central place in exchanges during sessions devoted to computer science. Girls are more subject to regulations focusing on the expressive and relational dimensions of their online practices, particularly on social networks. Pedagogical interactions, whether or not they stem from an explicit differentiating intention, perpetuate certain gendered assignments by structuring access to speech and the recognition of skills. The analysis thus calls for attention to the discrete processes of reproducing inequalities in the development of digital citizenship.

PALAVRAS-CHAVE: capacidade de agir, diferenciação pedagógica, educação para a cidadania digital, relações sociais de género, vulnerabilidade

Este artigo explora os mecanismos de reprodução e de transformação das relações sociais de género na educação para a cidadania digital no contexto escolar da Suíça romanda. O inquérito etnográfico, realizado em oito turmas do ensino primário (alunos entre 8 e 12 anos), analisa a distribuição das interações e as relações diferenciadas com os saberes digitais. As observações revelam um reconhecimento preferencial dos rapazes como detentores legítimos de competências técnicas, ocupando estes uma posição central nas trocas comunicativas durante as sessões dedicadas às ciências informáticas. As raparigas são alvo de mais regulações relativas às dimensões expressivas e relacionais das suas práticas em linha, nomeadamente nas redes sociais. As interações pedagógicas, quer resultem ou não de uma intenção diferenciadora explícita, perpetuam determinadas atribuições de género ao estruturarem o acesso à palavra e o reconhecimento das competências. A análise convida a prestar atenção aos processos discretos de recondução das desigualdades no desenvolvimento de uma cidadania digital.

Introduction

L'école comme espace de reproduction des rapports sociaux de sexe

La salle de classe peut être appréhendée comme un « espace sexué » au sens où Perrot (1980, p. 5) l'entend pour l'espace public, un lieu où se rejouent quotidiennement des interactions participant au maintien des rapports sociaux de sexe (Mosconi, 2005). Ces rapports – soit les relations de pouvoir historiquement construites et hiérarchisées entre groupes de sexe (Kergoat, 2005) – traversent l'institution scolaire. Dans l'espace de la classe, ils s'actualisent au croisement des prescriptions institutionnelles, des appartenances sociales des élèves et des représentations enseignantes (Duru-Bellat, 1995 ; Fassa, 2013).

Ces interactions, souvent subtiles, façonnent progressivement les attentes, les postures et les rôles assignés à chacun et chacune dans l'espace scolaire. Les élèves intérieurisent ainsi, le plus souvent sans en avoir pleinement conscience, la position qui leur est socialement assignée. Comme le souligne Mosconi (2004), « la ségrégation se réinstalle dans le système scolaire » (p. 170), non par le biais d'interdits explicites, mais à travers des normes implicites qui orientent les domaines de compétence légitimes et les possibles ouverts à chaque sexe.

La différenciation pédagogique : ambivalences et risques de reproduction des inégalités

La différenciation pédagogique s'inscrit contre ce que Bourdieu (1966) désigne comme « l'indifférence à l'égard des inégalités réelles » (p. 336). Animée par une visée de justice éducative (Losego, 2024), elle substitue aux méthodes uniformes une pluralité de voies d'accès à un savoir commun (Meirieu, 2018).

Nous envisageons ce concept selon une double perspective. Sur le plan prescriptif, il désigne les adaptations intentionnelles aux besoins identifiés des élèves. Sur le plan analytique, il permet d'interroger l'ensemble des ajustements qui façonnent les parcours scolaires, qu'ils soient délibérés ou non. Notre analyse privilégie une approche centrée sur deux formes : la différenciation implicite (Kahn, 2010 ; Volpé, 2018), qui s'ancre dans des représentations souvent peu conscientes, et la différenciation ordinaire,

qui désigne les ajustements quotidiens du travail enseignant. Ces formes implicites et ordinaires, rarement problématisées dans le travail enseignant, constituent le cœur de notre investigation.

L'implicite révèle une tension constitutive. Instrument potentiel d'équité, la différenciation produit parfois des effets contraires lorsqu'elle repose sur des catégorisations stéréotypées non interpellées (Collet, 2012 ; Perrenoud, 1997). L'individualisation excessive tend par exemple à isoler les élèves plutôt qu'à encourager leur inscription dans des apprentissages collectifs (Bonnéry, 2009 ; Connac, 2021). L'attention aux singularités risque alors de masquer les processus sociaux qui produisent les inégalités.

Ces ajustements revêtent une dimension particulière au prisme des rapports sociaux de sexe. La tolérance accrue envers les comportements perturbateurs masculins (Couchot-Schiex, 2019 ; Gaussel, 2016) ou les attentes différencierées en éducation physique (Bréau et al., 2016) illustrent comment des microdécisions – sollicitations sélectives, formulations des questions, seuils de tolérance variables – constituent un système renforçant les assignations sexuées.

Ces processus ne se limitent pas aux gestes observables. Le phénomène de menace du stéréotype (Foschi, 1996 ; Spencer et al., 1999) montre qu'un stéréotype négatif – par exemple concernant les compétences informatiques des filles – peut être activé en situation scolaire et générer une anxiété affectant l'engagement et la performance. La différenciation implicite procède ainsi tant des pratiques enseignantes que de l'intériorisation par les élèves des attentes sociales associées à leur groupe de sexe.

Ces mécanismes révèlent les limites d'une conception de l'école comme espace neutre et donnent à voir une tension constitutive de la différenciation pédagogique. Celle-ci se déploie en réponse aux limites d'une égalité formelle¹ fondée sur l'uniformité de traitement. Toutefois, dans les situations où les ajustements s'appuient sur des catégorisations non questionnées, ils peuvent eux-mêmes participer à la reproduction des inégalités qu'ils visent à réduire (Duru-Bellat, 2017). Ces processus de différenciation, parce qu'ils restent largement implicites, échappent au questionnement et tendent à se naturaliser dans les pratiques ordinaires, indépendamment des intentions des acteurs et actrices. Se pose ainsi la question de la

1. L'égalité formelle renvoie à une égalité de droit et de structure qui ne questionne pas les mécanismes produisant des inégalités dans les pratiques quotidiennes (Fassa Recrosio et al., 2014).

neutralité pédagogique (Zaidman, 1985). Lorsque l'institution scolaire ne problématisé pas les rapports sociaux qui traversent l'enseignement, elle contribue à maintenir une égalité de principe qui occulte les inégalités concrètes (Fassa et al., 2010). Reconnaître ces mécanismes suppose moins d'abandonner l'exigence d'égalité que de la transformer (Sénac, 2019), en passant d'une posture de neutralité à l'examen des inégalités qui structurent les apprentissages (Devineau, 2016).

L'éducation numérique : un terrain privilégié d'observation

L'éducation à la citoyenneté numérique constitue un domaine d'enseignement émergent. Son ajout récent dans les curriculums scolaires s'accompagne d'une relative indétermination des pratiques pédagogiques. Dans ce contexte peu balisé, les représentations préexistantes du numérique, de ses usages et de ses publics sont susceptibles d'orienter certains ajustements pédagogiques. Or, l'informatique demeure, encore aujourd'hui, fortement associée à la masculinité (Collet, 2019, 2025). Les filles en sont souvent tenues à distance, tout en étant sujettes à des formes spécifiques de cyber-violences (Couchot-Schiex, 2019 ; Tadlaoui-Brahmi, 2023).

Ces inégalités sont documentées à différents niveaux. Des travaux empiriques récents montrent leur persistance dans l'accès, dans les pratiques et dans les trajectoires professionnelles liées au numérique (Bolka-Tabary & Maltet, 2023). En Suisse, les femmes demeurent minoritaires dans ces domaines, notamment dans des spécialités émergentes comme l'intelligence artificielle (impactIA & Women in Digital Switzerland, s.d.). Le contexte scolaire n'échappe pas à ces dynamiques. Un rapport sur la numérisation de l'éducation en Suisse (Educa, 2021) souligne des écarts importants dans les usages technologiques. Les garçons manifestent un intérêt plus marqué pour les outils numériques et y consacrent davantage de temps que les filles (Bernath et al., 2020 ; Ihme & Senkbeil, 2017). Bien que les compétences objectives apparaissent relativement comparables, les garçons ont tendance à surestimer leurs aptitudes alors que les filles les évaluent de manière plus prudente (Gnambs, 2021). C'est dans ce contexte que s'inscrit l'introduction récente de l'éducation à la citoyenneté numérique en Suisse romande.

Le cas de la Suisse romande

En 2021, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a intégré l'éducation à la citoyenneté numérique au Plan d'études romand (PER) sous l'appellation PER EdNum (CIIP, 2021). Structurée autour de trois domaines (Médias, Science informatique, Usages), elle vise le développement d'une capacité critique face aux environnements numériques. Le référentiel énonce des principes d'équité et d'accessibilité, et prévoit, dès le cycle 2, une sensibilisation aux stéréotypes dans l'examen des médias.

Une analyse lexicométrique (Tadlaoui-Brahmi et al., 2022) révèle cependant la faible présence des questions de genre dans le texte prescriptif. Le terme n'apparaît qu'une fois, entre parenthèses, tandis que les notions d'égalité, de discrimination ou de mixité sont absentes. Cette tension entre les principes affichés et leur faible explicitation dans le PER EdNum soulève la question de leur appropriation et de leur mise en œuvre dans les pratiques ordinaires d'enseignement.

La question de recherche et les hypothèses

À partir de ce cadre contextuel, notre recherche étudie les modalités de différenciation pédagogique en éducation à la citoyenneté numérique et examine leur contribution à la reproduction ou à la transformation des rapports sociaux de sexe. Elle analyse la manière dont ces gestes se déplient au quotidien, leur articulation à des représentations stéréotypées et leur rôle dans la construction de citoyennetés numériques sexuées.

L'hypothèse explorée est que les ajustements pédagogiques implicites mobilisent des représentations différencierées selon le sexe.

Cadre théorique

Les rapports sociaux de sexe et la division sociosexuée des savoirs numériques

En contexte scolaire, les normes de sexe traversent les pratiques pédagogiques quotidiennes et contribuent au maintien de ce que Mosconi (2005) nomme la «division sociosexuée des savoirs», soit une répartition hiérarchisée des disciplines et de compétences assignant à chaque sexe des domaines de connaissance distincts et inégalement valorisés. Dès l'école primaire, cette division s'actualise par des attentes différencierées

qui produisent les écarts qu’elles anticipent. Ainsi, lorsque certaines élèves sont moins fréquemment sollicitées pour des tâches d’explication technique, cela renforce les représentations stéréotypées qui orientent initialement ces pratiques (Jarlégan, 2016; Mamnoun & Nfissi, 2023).

Le numérique éducatif : un champ traversé par les inégalités de sexe

Les recherches sur le numérique en éducation documentent la persistance de stéréotypes associant compétence technique et masculinité. Fontar et Le Mentec (2020) soulignent ainsi que les jeux vidéo possèdent un sexe implicite fondé sur des normes masculines, contribuant à éloigner progressivement les filles des domaines techniques dès l’école primaire (Vekiri & Chronaki, 2008 ; West et al., 2020). Ces différences d’autoperception participent au renforcement de hiérarchies sexuées où les disciplines scientifiques et techniques, socialement valorisées, se distinguent des domaines féminisés, souvent dépréciés (Tadlaoui-Brahmi & Collet, 2024). Cette hiérarchisation oriente les expériences et les choix scolaires selon des normes intérieurisées (Ferricelli & Collet, 2022), tout en étant renforcée par les limites du système éducatif, qui peine à proposer des contre-modèles. L’invisibilisation des professionnelles des métiers du numérique (Collet, 2025) restreint ainsi les référents féminins disponibles, dans un secteur marqué par une forte ségrégation horizontale (Bolka-Tabary & Maltet, 2023).

Ces processus dépassent le cadre scolaire. L’appropriation des technologies demeure conditionnée par le sexe, la classe sociale et d’autres appartenances qui structurent différemment l’accès et les usages dans diverses sphères de socialisation (Granjon, 2022). Les médiations parentales sexuées illustrent cette différenciation (Merla, 2018).

Méthodologie

Le terrain d’enquête et les personnes participantes

L’enquête s’est déroulée entre septembre 2022 et juillet 2023 auprès de huit classes du cycle 2 (élèves âgés de 8 à 12 ans), réparties dans deux cantons de Suisse romande. Le recrutement des huit enseignantes et enseignants participants (six femmes et deux hommes) a été réalisé à la suite d’une présentation du dispositif de recherche dans trois établissements scolaires et lors d’ateliers de formation continue en éducation numérique.

L'ajout récent de l'éducation numérique dans le Plan d'études romand (2021) situe le corps enseignant dans une phase d'appropriation. Ce dernier se caractérise par une hétérogénéité des profils, tant sur le plan de l'âge (entre 20 et 50 ans) que de l'ancienneté professionnelle (de 3 à 30 années d'enseignement). Une partie des enseignantes et enseignants bénéficiait d'une formation continue spécifique en éducation numérique.

Tableau 1
Le corps enseignant impliqué dans la recherche

Prénom fictif	Degrés d'enseignement	Âge	Années d'expérience	Formation en éducation numérique
Elisa	7/8H	Cinquantaine	30	En début de formation
Dany	6/7H	Trentaine	15	En début de formation
Francisco	7/8H	Trentaine	3	/
Jeanne	7/8H	Trentaine	12	En début de formation
Jill	7/8H	Trentaine	10	En début de formation
Laure	7/8H	Vingtaine	4	/
Méline	6/7H	Trentaine	7	En début de formation
Margot	7/8H	Vingtaine	3	En début de formation

Note. Tous les prénoms sont fictifs pour préserver l'anonymat des personnes. Les degrés 6H à 8H correspondent aux trois dernières années de l'enseignement primaire en Suisse romande (élèves de 9 à 12 ans). Chaque personne enseignante a mené une dizaine de séances en lien avec les objectifs du PER EdNum, pour un total de 80 séances observées.

Les huit classes comptaient entre 12 et 22 élèves. La composition variait sensiblement d'une classe à l'autre : trois classes présentaient une majorité de filles (Francisco, Laure et Dany, 56% à 63%), deux une majorité de garçons (Elisa et Méline, 62% à 64%), et trois une composition relativement équilibrée (Jeanne, Jill et Margot, 42% à 50%).

Le recueil des données

La recherche repose sur l'observation d'environ 80 leçons d'éducation à la citoyenneté numérique enregistrées. Les personnes participantes ont conduit chacune une dizaine de séances en lien avec les objectifs du PER EdNum, en mobilisant le dispositif *Mon Passeport pour le Web*², un matériel pédagogique interdisciplinaire visant à développer une citoyenneté numérique critique. Les

2. *Mon Passeport pour le Web* propose un espace enseignant et un espace élève accessibles à l'adresse suivante : <https://mpweb.ch/>

enregistrements ont été réalisés avec l'accord des autorités cantonales, des directions d'établissements, du personnel enseignant, des élèves et de leurs représentants légaux. L'ensemble des personnes mentionnées sont désignées par des pseudonymes. Les séances ont été intégralement transcrrites, en portant une attention particulière aux échanges verbaux.

La démarche d'analyse

Le corpus a été analysé à l'aide du logiciel *Atlas.ti*, selon une approche thématique (Mucchielli, 2006). L'ensemble des leçons observées a d'abord été réparti selon les deux axes du PER Éducation numérique (Sciences informatiques et Éducation aux médias).

L'analyse s'appuie sur les travaux portant sur les inégalités de sexe en éducation ainsi que sur les approches critiques du numérique. Ces recherches soulignent le rôle des pratiques d'enseignement et des interactions scolaires dans la construction des inégalités de sexe, en particulier à travers les contenus proposés et les modalités d'engagement.

Chaque activité a fait l'objet d'un codage systématique identifiant les types de sollicitations enseignantes et leur distribution sexuée, les formes de participation ainsi que les thématiques associées à l'un ou l'autre sexe. Un comptage des prises de parole et des sollicitations a permis d'objectiver cette distribution. Ces données quantitatives, exposées dans la thèse dont est issu cet article (Tadlaoui-Brahmi, 2025), étayent les analyses qualitatives présentées ici. Un codage transversal a ensuite permis de repérer les attributions différencierées et de comparer ces éléments entre classes pour mettre en évidence des régularités et des variations contextuelles.

Résultats et discussion

L'observation des échanges de classe met au jour des formes différencierées de participation, dont les modalités varient selon les contextes d'apprentissage. Deux dynamiques principales se dessinent. La première tient à des ajustements pédagogiques implicites – variations dans les sollicitations, dans les valorisations et dans les seuils de tolérance – qui, sans être intentionnels, façonnent des expériences d'apprentissage distinctes selon le sexe. La seconde relève de pratiques discursives qui véhiculent des représentations sexuées des compétences et des vulnérabilités numériques. Présentes de façon diffuse dans le cours ordinaire des interactions, ces dynamiques participent à reconduire, souvent à l'insu des acteurs et actrices, les rapports sociaux de sexe dans l'éducation à la citoyenneté numérique.

L'enseignement des sciences informatiques se caractérise par une prise de parole masculine plus fréquente, qu'elle soit spontanée ou sollicitée, qui tend à consolider la position des garçons au fil des échanges. En éducation aux médias, la répartition de la parole semble plus équilibrée, mais d'autres formes d'assignation se manifestent dans les thématiques abordées. Les discussions privilégient les risques associés aux usages numériques, avec une attention soutenue à ceux des filles. Celles-ci apparaissent régulièrement comme garantes de la prudence et de la retenue, tandis que les vulnérabilités masculines restent peu explicitées.

La construction sociale de l'expertise technique en sciences informatiques

Cette asymétrie dans la prise de parole est particulièrement marquée lors des activités en sciences informatiques (pour une quantification détaillée, voir Tadlaoui-Brahmi, 2025). Au-delà des interventions spontanées, les sollicitations enseignantes concourent également à cette différenciation en interpellant plus fréquemment les garçons, tandis que les filles se tiennent davantage en retrait. Ce silence relatif, qui ne relève pas nécessairement d'un désengagement, façonne néanmoins des rapports distincts aux savoirs techniques.

La circulation inégale des savoirs et la légitimité différenciée

Dans la majorité des leçons, les activités d'enseignement en sciences informatiques révèlent des différences dans les formes de participation selon le sexe des élèves. Cette asymétrie varie toutefois selon les contextes. Dans deux classes, la répartition des prises de parole apparaît plutôt équilibrée, suggérant que d'autres facteurs, notamment les interventions enseignantes et la composition du groupe, peuvent atténuer ces assignations sexuées.

Une leçon observée dans la classe de Jeanne illustre ce mécanisme de construction progressive d'une légitimité différenciée. Lors d'une leçon sur le fonctionnement d'Internet, une élève identifie correctement l'infrastructure des câbles sous-marins transatlantiques. Cette contribution technique ne fait pourtant l'objet d'aucune reprise dans la suite de l'échange. Les garçons multiplient les interventions («Comment ça se fait qu'il y a des câbles pour les ondes?», «des personnes qui vont aller poser des satellites»), que l'enseignante reprend systématiquement («exactement il y a un exemple et c'est toi qui l'as donné», «c'est ça que tu voulais dire?»), les inscrivant dans l'élaboration collective du savoir, y compris lorsqu'elles restent approximatives.

Cette valorisation des savoirs extrascolaires apparaît également lorsque plusieurs garçons, dans la classe d'Elisa, mobilisent un vocabulaire technique sans que celui-ci ait été défini collectivement. Nathan évoque «des antennes et des ondes radio qui envoient pour que le wifi fonctionne», tandis que Jonas mentionne «le code binaire que des 1 et des 0 par milliers». Ces références spécialisées témoignent d'une familiarité avec le domaine informatique construite dans des pratiques extrascolaires. Des observations similaires émergent dans la classe de Dany, où deux élèves évoquent des connaissances acquises hors de l'école. Ces savoirs demeurent implicites et ne font l'objet d'aucune explicitation collective. Evan mentionne «des satellites et des câbles» et Michel évoque «des sortes de gros tubes, placés sous l'eau».

À l'inverse de ces prises de parole masculines fréquentes et valorisées, les interventions féminines demeurent plus rares dans l'ensemble de ces contextes. Solène propose «plutôt un gros réseau d'ordinateurs», mais cette hypothèse n'est pas reprise dans la suite de l'échange. Eva formule une interrogation : «Mais normalement les câbles ils marchent pas sous l'eau, normalement un câble ça marche pas dans l'eau?». Ces modalités d'intervention – hypothèse laissée en suspens, questionnement – contrastent avec les affirmations masculines, sans que l'on puisse y voir l'expression d'écart de compétences techniques.

Cette valorisation différenciée a pour effet d'établir un ordre où certaines voix acquièrent plus de légitimité que d'autres dans la construction collective des savoirs. Le retrait des filles peut s'expliquer par des modes d'engagement différents, mais aussi par une dimension stratégique souvent négligée. Dans un contexte où leurs contributions techniques ne trouvent pas d'écho favorable, certaines élèves peuvent évaluer le risque à affirmer une expertise et ajuster leur participation en conséquence. La maîtrise d'un vocabulaire spécialisé s'ancre dans des trajectoires de socialisation qui dépassent le cadre scolaire. Les recherches montrent que l'accès aux technologies s'inscrit dans des encadrements familiaux sexués (Décret-Rouillard, 2024; Merla, 2018; Pasquier, 2020). Ces différences d'exposition se traduisent par des appropriations inégales de savoirs informels qui se trouvent ensuite valorisés à l'école (Fericelli et al., 2025). Sans transmission systématique de ces savoirs par l'institution, les écarts observés tendent à être naturalisés plutôt qu'interrogés comme des construits sociaux.

En reconnaissant comme expertise des savoirs acquis dans des contextes extrascolaires inégalement accessibles, l'école risque de légitimer des priviléges sociaux et sexués, transformant des inégalités d'opportunités en différences de compétences apparentes.

La dévalorisation des pratiques et la saturation de l'espace discursif

Au-delà des écarts de prise de parole, les interactions autour des jeux vidéo révèlent des formes de dévalorisation des pratiques numériques des filles. Dans trois des huit classes (Margot, Dany et Jill), des commentaires dépréciateurs émis par des garçons ont été relevés en réaction à des choix de jeux exprimés par leurs paires. Dans la classe de Margot, lors d'une activité portant sur les jeux en ligne, la mention par Irène du jeu *Stumble Guys* suscite des réactions («c'est de la m*», «c'est un jeu trop nul», «c'est le deuxième pire jeu du monde»). L'enseignante intervient alors en rappelant que «on n'est pas là pour juger, on fait ce qu'on veut sur Internet».

Si cette intervention vise à maintenir un climat bienveillant, elle n'aborde pas la dimension sexiste de ces dévaluations. Or, à la suite de Dookie (2015), ces remarques peuvent être interprétées comme des microaggressions, soit des manifestations ordinaires et répétées de dévalorisation qui, bien qu'apparemment anodines, participent aux mécanismes de différenciation pédagogique implicite en limitant la participation de certains groupes. Ce processus a été documenté dans d'autres contextes. Fontar et Le Mentec (2020) observent ainsi, dans leur enquête auprès d'adolescentes et adolescents de 13-15 ans, que les garçons ont tendance lors des discussions de groupe sur les jeux vidéo à monopoliser les échanges et à dévaloriser les usages qu'ils attribuent aux filles.

La récurrence de tels commentaires suggère que des hiérarchies symboliques se construisent précocement entre pratiques numériques, renvoyant à des dynamiques de socialisation sexuée plus larges par lesquelles certaines activités ludiques et culturelles sont progressivement associées à un sexe plutôt qu'à l'autre (Décret-Rouillard, 2024; Fericelli & Collet, 2022).

Les interventions enseignantes face à ces situations témoignent de différentes stratégies pédagogiques. Si elles visent à maintenir un climat de classe bienveillant, elles ne questionnent pas la hiérarchisation sexuée sous-jacente aux échanges. Les rappels à l'ordre («on n'est pas là pour juger») se concentrent sur la régulation immédiate du climat sans engager de réflexion sur les mécanismes sociaux produisant ces jugements différenciés. En traitant la dévaluation des activités imputées aux filles comme

un simple conflit interpersonnel, ces interventions occultent sa dimension systématique : une forme de différenciation pédagogique implicite qui renforce les normes de sexe et contribue ainsi à la reproduction des inégalités dans les espaces scolaire et numérique.

La configuration spatiale et la visibilité différenciée

Outre ces dynamiques interactionnelles, l'observation révèle que les asymétries de participation reposent également sur des dispositions matérielles. Si cette dimension n'a pas fait l'objet d'une analyse systématique, certaines situations suggèrent que l'organisation spatiale de la classe contribue à structurer l'accès différencié à la parole. Le cas de la classe de Laure offre un exemple révélateur. Les garçons, pourtant minoritaires numériquement, intervennent fréquemment dans les échanges collectifs. Leur positionnement à proximité du bureau enseignant contraste avec celui des filles, majoritairement installées à l'arrière de la classe. Cette configuration spatiale paraît faciliter leurs prises de parole en leur permettant de capter plus aisément l'attention enseignante. Les filles, depuis leur position en retrait, participent moins à ces échanges.

Cette observation rejoint les travaux sur les relations entre espace et rapports sociaux de sexe, mettant en évidence sa dimension à la fois matérielle et symbolique (Direnberger & Schmoll, 2014). Dans le contexte scolaire, Teffo-Sánchez (2020) souligne que la disposition spatiale peut structurer les interactions, certains agencements tendant à favoriser les échanges tandis que d'autres les limitent. La proximité physique avec la personne enseignante apparaît dès lors comme un facteur influençant les occasions de prise de parole.

Le dispositif adopté dans cette recherche appelle néanmoins à la prudence. En se concentrant sur les interactions verbales en grand groupe captées par enregistrements vidéos, il privilégie certaines modalités de participation au détriment d'autres (Monnet, 1998). Des formes alternatives d'engagement peuvent ainsi échapper à l'analyse. Des recherches ont montré que le silence ou le retrait ne constituent pas nécessairement des manifestations de passivité, pouvant au contraire représenter des formes d'affirmation ou d'adaptation face aux dynamiques de pouvoir (Briskin, 2019). La relative invisibilité de certaines pratiques développées par les filles ne signale donc pas nécessairement une absence d'action, mais peut également s'expliquer par un dispositif méthodologique privilégiant la prise de parole publique.

La naturalisation des vulnérabilités en éducation aux médias

Si les activités en sciences informatiques se caractérisent par une valorisation différenciée de l’expertise technique, l’éducation aux médias révèle d’autres formes d’assignation sexuée. Bien que l’accès à la parole y apparaisse plus équilibré, les contenus abordés et les postures attendues témoignent de mécanismes de différenciation distincts. L’analyse transversale des séances révèle une focalisation récurrente sur la régulation des conduites expressives et relationnelles, particulièrement visibles dans le traitement des pratiques sur les réseaux sociaux.

La différenciation des risques et la construction sexuée des menaces

Ces différenciations se manifestent concrètement dans les échanges. Dans quatre classes (Jeanne, Dany, Elisa et Laure), un scénario récurrent se retrouve au début des séances consacrées à la communication en ligne. Quand la personne enseignante sollicite les élèves pour identifier les principaux dangers, ce sont le plus souvent des garçons qui mentionnent le piratage (*hacking*), présenté comme la principale menace numérique. Interrogés sur sa signification, ils peinent toutefois à la définir, le terme restant imprécis.

Cette mention récurrente, articulée à son flou définitionnel (Tadlaoui-Brahmi et al., 2023), suggère que la notion fonctionne moins comme un objet de savoir à élaborer collectivement que comme un marqueur social. Elle signale une familiarité avec l’univers technique du numérique et participe de la construction d’une identité masculine associée à la maîtrise technologique, même lorsque celle-ci reste largement symbolique. Cette mobilisation d’un vocabulaire technique s’inscrit dans la construction sociale de l’informatique comme univers masculin (Collet, 2004).

La focalisation sur l’exposition corporelle et les injonctions normatives

Ce registre technique contraste avec les préoccupations exprimées à l’égard des pratiques en ligne associées aux filles. Les inquiétudes portent alors sur l’exposition corporelle et sur la visibilité dans l’espace numérique. Jeanne mentionne ainsi les dangers liés à la publication de photos intimes («filles, surtout des filles, sur TikTok») et évoque la question des faux profils : «Les faux comptes, il met, je suis une petite fille de 10 ans comme vous, et en vrai c’est des hommes de 45 ans».

Dany formule une préoccupation similaire à propos de TikTok : « Le truc, c'est de filmer en faisant des petites chorégraphies, en faisant des danses [...] et puis des fois, les gens, ça peut être des filles qui sont assez jeunes, elles font ça et puis c'est pas forcément très, très bien, on n'a pas forcément le droit de montrer son corps ». Cette remarque cible explicitement des comportements féminins et prescrit les formes d'expression corporelle jugées acceptables en ligne.

Ces préoccupations contrastent avec celles qui sont exprimées à propos des garçons, plutôt centrées sur les aspects techniques ou ludiques. Alors que les interventions concernant les usages masculins portent sur la maîtrise d'outils, celles qui visent les filles se concentrent sur la mise en scène de soi et définissent des normes relatives à ce qu'il conviendrait de montrer ou non. Ces discours peuvent s'analyser comme une forme de « police du genre » (Darley & Mainsant, 2014), accompagnée d'injonctions à la prudence (Couchot-Schiex & Richard, 2021) qui participent à réguler les manières d'être en ligne (Hare & Olivesi, 2021). Les pratiques numériques juvéniles tendent ainsi à reconduire les normes de sexe (Balley, 2017).

La surveillance collective et la responsabilisation

Cette centration sur l'exposition en ligne engendre des dynamiques participatives particulières. Dans la classe de Dany, les élèves relayent spontanément les préoccupations enseignantes. Plusieurs élèves évoquent des situations qu'elles et ils jugent problématiques dans leur entourage. Léa mentionne le cas d'une amie ayant créé un compte sur un réseau social sans avoir l'âge requis. L'enseignant insiste alors sur la responsabilité parentale dans la surveillance des usages numériques. Tania rapporte à son tour une situation semblable. D'autres élèves, principalement des filles, signalent ainsi les comportements qu'elles identifient chez leurs paires, participant à dénoncer des transgressions liées à l'âge ou aux conduites jugées inappropriées. Les garçons interviennent également, mais sur un registre différent. Mergim relie par exemple la discussion à un fait divers médiatisé impliquant des violences sexuelles envers une jeune fille.

Cet échange révèle une forme de régulation collective des comportements en ligne où les filles occupent une position particulière. En signalant les transgressions perçues, elles participent à une dynamique qui tend à associer leurs activités numériques à des situations de vulnérabilité, se constituant à la fois en observatrices et en garantes d'une prudence collective. Interrogées sur les moyens de se protéger, elles évoquent

principalement la nécessité de limiter la communication d'informations personnelles, voire d'abandonner certaines plateformes, privilégiant ainsi des stratégies de retrait.

La reconnaissance différenciée des vulnérabilités émotionnelles

Cette responsabilisation s'accompagne d'une gestion différenciée des vulnérabilités selon le sexe. L'observation des réactions enseignantes face aux émotions exprimées par les élèves met en évidence une asymétrie. Dans la classe de Dany, lorsque Léonard formule sa crainte du Web, l'enseignant clôt rapidement l'échange («D'accord, alors on va peut-être avancer dans la leçon»). Cette réponse contraste avec l'attention accordée aux pratiques des filles, qui donnent lieu à des discussions approfondies sur les dangers encourus et sur les comportements à adopter.

Ce traitement différencié témoigne d'une hiérarchisation implicite des émotions. La peur exprimée par un garçon est rapidement écartée du champ pédagogique, tandis que celle attribuée aux filles fait l'objet d'une prise en charge collective. Ce phénomène s'inscrit dans un processus élargi de construction scolaire des différences de sexe, où les attentes comportementales varient selon qu'elles s'adressent aux filles ou aux garçons (Gaussel, 2016).

Dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté numérique, cette différenciation produit un effet paradoxal. Les filles sont simultanément constituées comme sujets vulnérables et responsables de leur propre protection. Ce double positionnement rappelle les constats de Boucher (2003) dans le domaine de l'éducation à la sexualité, où les jeunes femmes font face à un double discours articulant vulnérabilité présumée et responsabilité préventive. En visant à protéger les filles, les interventions pédagogiques tendent ainsi à renforcer leur statut de sujettes à risque tout en leur confiant la charge de gérer cette vulnérabilité. Ces stratégies de prudence imposées contrastent avec les formes d'exploration technique qui apparaissent, dans d'autres séquences, comme davantage légitimées chez les garçons, naturalisant par là même une conception sexuée des dangers et des compétences numériques.

La responsabilisation individuelle et l'occultation des dimensions structurelles

Les discours de prévention dans les différentes classes se concentrent principalement sur la limitation des conduites individuelles. Jill recommande ainsi de «ne pas accepter les gens que vous ne connaissez pas», tandis qu'Elisa insiste sur l'importance de «limiter les infos [données],

surtout s'il y a un chat». Ces recommandations placent la responsabilité de la sécurité en ligne sur les personnes utilisatrices présumées vulnérables, privilégiant l'évitement des situations à risque plutôt qu'une analyse des contextes sociaux, techniques et politiques qui les rendent possibles.

Cette approche inscrit la citoyenneté numérique dans une logique d'autorégulation individuelle, au détriment de ses dimensions collectives et structurelles. L'attention portée à l'autoprotection des élèves contraste avec l'absence de questionnement sur les comportements adultes. En orientant la prévention vers la modification des postures des victimes potentielles, ces dispositifs laissent intactes les conditions sociales qui permettent l'émergence de tels comportements. Cette focalisation sur l'adaptation individuelle plutôt que sur la transformation des structures s'observe également dans d'autres domaines. Étudiant la prévention des violences sexuelles, Kitzinger (2023, p. 52) en souligne les insuffisances : « former des individus pour qu’iels s’affirment davantage afin de « prévenir » les agressions sexuelles sans remettre en question les inégalités concrètes revient à construire un abri antiatomique en prévision d’une guerre nucléaire ». Cette métaphore souligne la manière dont une stratégie fondée sur la responsabilité individuelle occulte la nécessité d’agir sur les relations de pouvoir et de domination à l’origine des inégalités documentées.

Cette logique présente plusieurs écueils. En réduisant la vulnérabilité à une propriété individuelle et sexuée, elle risque de négliger les capacités d’agir et les compétences critiques que les élèves peuvent développer à travers leurs usages numériques (Hare & Olivesi, 2021). Elle tend par ailleurs à encourager une posture de retrait plutôt qu’un positionnement réflexif, pourtant central dans la formation de citoyennes et citoyens autonomes (Barthes, 2017). L’approche décontextualisée des dangers conduit alors à privilégier un discours normatif sur les bonnes pratiques (Fabre, 2014) au détriment d’une analyse des rapports de pouvoir et de domination qui traversent le numérique.

Ces interactions préventives renforcent une division sexuée de l'espace numérique, assignant aux filles la prudence et des formes d'expression restreintes, aux garçons l'exploration technique et l'autonomie. Cette différenciation place les filles dans une position doublement contrainte, à la fois comme enfants devant être protégées et comme femmes responsables de leur propre exposition aux risques. Loin de contribuer à leur réduction,

l'éducation aux médias telle qu'observée dans ces huit classes tend à actualiser les inégalités de sexe, en naturalisant une division sexuée de l'espace numérique plutôt qu'en la problématisant.

Conclusion

L'analyse conduite dans huit classes du cycle 2 en Suisse romande met en évidence la persistance de mécanismes de différenciation sexuée au sein de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté numérique. Deux dynamiques principales structurent ces processus. La première renvoie à une valorisation différenciée de l'expertise technique, qui tend à conférer une légitimité accrue aux contributions masculines dans le domaine des sciences informatiques. La seconde relève d'un encadrement normatif des modes d'expression, visant plus spécifiquement les usages féminins présumés des réseaux sociaux dans le cadre de l'éducation aux médias. Ces mécanismes contribuent à réactualiser, dans ce champ curriculaire émergent, la «division sociosexuée des savoirs» (Mosconi, 2005).

Cette recherche comporte certaines limites. En se concentrant sur les processus de reproduction, cette analyse a privilégié l'examen des mécanismes de reconduction au détriment des formes de résistance ou de déplacement des normes de sexe. Le dispositif méthodologique, principalement fondé sur les interactions verbales en grand groupe, a potentiellement laissé dans l'ombre d'autres modalités d'engagement moins visibles. En outre, l'absence de prise en compte systématique d'autres variables a également restreint la compréhension des articulations entre rapports sociaux, de classe et de race dans les expériences numériques des élèves. Une approche intersectionnelle permettrait d'éclairer plus finement la diversité des positionnements identifiés. Les résultats soulignent néanmoins les effets ambivalents qui traversent la différenciation pédagogique. Si celle-ci vise une équité accrue, elle peut aussi contribuer à reconduire des assignations sexuées lorsqu'elle repose sur des ajustements implicites. Cette tension appelle une réflexion critique sur les pratiques ordinaires d'enseignement, à laquelle les travaux en pédagogie féministe (Collet et al., 2024) offrent des perspectives stimulantes.

Au-delà de ces constats, la recherche met en lumière la nécessité de concilier deux exigences parfois en tension dans l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté numérique : d'une part, reconnaître l'exposition aux risques numériques partagée par l'ensemble des élèves, soit une

vulnérabilité partagée ; d'autre part, créer les conditions pédagogiques favorisant le développement d'une capacité d'agir critique. Analyser de quelle manière ces deux dimensions s'articulent, ou entrent en conflit, permet d'éclairer la façon dont l'école contribue à la fois à la reproduction et à la transformation des rapports sociaux de sexe.

Révision linguistique : Marie-Claire Legaré

Mise en page : Emmanuel Gagnon

Résumé en portugais : Eusébio André Machado

Réception : 07 février 2025

Version finale : 05 novembre 2025

Acceptation : 10 novembre 2025

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Balleys, C. (2017, juin). *Socialisation adolescente et usages du numérique : revue de littérature* [Rapport d'étude]. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).
- Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des «éducations à» vers une citoyenneté politique? *Éducations*, 17(1), 25-40. <https://hal.science/hal-01574557/>
- Bernath, J., Suter, L., Waller, G., Külling, C., Willemse, I., & Süss, D. (2020). *JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Bolka-Tabary, L., & Maltet, Z. (dir.). (2023). Le numérique : une affaire d'hommes ? Constructions et enjeux des représentations genrées des pratiques et des compétences. Presses universitaires du Septentrion.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23. <https://doi.org/10.4000/rfp.1246>
- Boucher, K. (2003). «Faites la prévention, mais pas l'amour!» : des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle. *Recherches féministes*, 16(1), 121–158. <https://doi.org/10.7202/007345ar>
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bréau, A., Lentillon-Kaestner, V., & Hauw, D. (2016). Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et «*doing gender*». *Revue française de pédagogie*, 194, 109-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.4983>
- Briskin, L. (2019). Théoriser et négocier le pouvoir et le silence dans les salles de classe universitaires. *Recherches féministes*, 32(1), 147-170. <https://doi.org/10.7202/1062229ar>

- Collet, I. (2004). La disparition des filles dans les études d'informatique : les conséquences d'un changement de représentation. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 42-56. Éditions Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0042>
- Collet, I. (2012). Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation. *Recherche et formation*, 70, 121-134. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1889>
- Collet, I. (2019). *Les oubliées du numérique*. Le Passeur.
- Collet, I. (2025). *Le numérique est l'affaire de toutes*. Le Bord de l'eau.
- Collet, I., Magni, G., & Pont, E. (2024). Former les enseignant·es à la prise en compte des rapports sociaux dans l'espace du genre : la Toile de l'égalité comme outil d'analyse et d'intervention. *Raisons éducatives*, 28, 153-179. <https://doi.org/10.3917/raised.028.0153>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2021). *Plan d'études romand – Éducation numérique*. https://www.planetudes.ch/documents/10136/10307706/PER_BROCHURE_Education+nume%CC%81rique.pdf/b4b553e9-8e2d-4431-8b23-fb204453188b
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Couchot-Schiex, S. (2019). *Du genre en éducation*. L'Harmattan.
- Couchot-Schiex, S., & Richard, G. (2021). Cyberviolences de genre : Définir et rendre compte du cybersexisme dans les pratiques numériques adolescentes. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 62. <https://doi.org/10.4000/edso.16849>
- Darley, M., & Mainsant, G. (2014). Police du genre. *Genèses*, (97), 3-7. <https://doi.org/10.3917/gen.097.0003>
- Décret-Rouillard, R. (2024). Genre et pratiques numériques selon l'origine sociale et le territoire, à l'entrée dans l'adolescence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 71. <https://doi.org/10.4000/edso.26774>
- Devineau, S. (2016). L'école partie prenante de la reproduction des inégalités sexuées. *Revue de recherches en littératie média-tique multimodale*, 4. <https://doi.org/10.7202/1046997ar>
- Direnberger, L., & Schmoll, C. (2014). Le tournant spatial dans les études genre : ce que le genre fait à l'espace... et inversement. *Les Cahiers du CEDREF*, 21. <https://doi.org/10.4000/cedref.953>
- Dookie, L. (2015). Examining marginalizing acts of social positioning in mathematical group work: Towards a better understanding of how microaggressions and stereotype threat unfold in intergroup interactions [Thèse de doctorat, University of Toronto].
- Duru-Bellat, M. (1995). L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ? L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Les Presses de Sciences Po.
- 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_1_education_1.pdf
- Fabre, M. (2014). Les « Éducations à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36). <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- Fassa, F. (2013). La recherche en Suisse quand le genre interroge les critères de l'excellence scientifique. *Mouvements*, 4, 161-175. <https://doi.org/10.3917/mouv.076.0161>

- Fassa, F., Fueger, H., Lamamra, N., Chaponnière, M., & Ollagnier, E. (2010). Éducation et formation : enjeux de genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), 4-16. <https://doi.org/10.3917/nqf.292.0004>
- Fassa Recrosio, F., Storari, C., Rolle, V., & Studer, M. (2014). *Enseignement de l'égalité à l'école : pratiques et représentations enseignantes. Résumé des résultats – version longue*. Programme national de recherche PNR 60 : Égalité entre femmes et hommes/ National Research Programme NRP 60 : Gender Equality. Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS). https://www.snf.ch/media/de/I9BWpOIVeSeUDe13/nfp60_projekte_fassa_zusammenfassung_projektergebnisse_lang.pdf
- Fericelli, L., & Collet, I. (2022). « Maîtresse, j'ai cassé l'ordinateur ! ». Ou comment la socialisation des filles les éloigne du numérique. *Genre Éducation Formation*, (6). <https://doi.org/10.4000/gef.781>
- Fericelli, L., Rouyer, V., & Collet, I. (2025). Construction des rapports au numérique des filles et des garçons dans l'enfance : le rôle de la socialisation de genre dans la famille et à l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 54(3), 697722. <https://doi.org/10.4000/14rwh>
- Fontar, B., & Le Mentec, M. (2020). Les pratiques vidéoludiques des adolescents de 13-15 ans : Différenciations sexuées et rapport hiérarchisé entre les sexes. *Réseaux*, (4), 79-112. <https://doi.org/10.3917/res.222.0079>
- Foschi, M. (1996). Double standards in the evaluation of men and women. *Social Psychology Quarterly*, 59(3), 237-254. <https://www.jstor.org/stable/2787021>
- Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 112. ENS de Lyon.
- Gnamps, T. (2021). The development of gender differences in information and communication technology (ICT) literacy in middle adolescence. *Computers in Human Behavior*, 114, Article 106533. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106533>
- Granjon, F. (2022). Classes populaires et usages de l'informatique connectée : des inégalités sociales-numériques. Presses des Mines.
- Hare, I., & Olivesi, A. (2021). Analyser les cyberviolences au prisme du genre. *Questions de communication*, (40), 319-336. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.27108>.
- Ihme, J. M., & Senkbeil, M. (2017). Warum können Jugendliche ihre eigenen computerbezogenen Kompetenzen nicht realistisch einschätzen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49, 24-37. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000164>
- impactIA, & Women in Digital Switzerland. (s. d.). *Advancing women in AI*. <https://impactia.org/women-in-ai/>
- Jarlégan, A. (2016). Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe : permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole. *Le français aujourd'hui*, (193), 77-86. <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0077>.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés* (p. 94-101). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.marua.2005.01.0094>
- Kitzinger, J. (2023). Défendre l'enfance : les idéologies de l'innocence. Dans V. Romagni (dir.), *Politiser l'enfance* (p. 41-52). Burn-Août.

- Losego, P. (2024). L'injonction à différencier la pédagogie et l'effacement de la didactique. *Didactiques & Disciplines*, 2(4), 85-100. <https://doi.org/10.34874/PRSM.dd-vol2iss4.50015>
- Mannoun, S., & Nfissi, A. (2023). Investigating classroom interaction from a gender perspective: A comprehensive review of relevant studies. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 5(2), 17-27.
- Meirieu, P. (2018). La riposte – Pour en finir avec les miroirs aux alouettes. Autrement.
- Merla, L. (2018, juin). *Usages et pratiques numériques adolescentes en contexte familial* [Communication]. Symposium des mutualités libres «Grandir en bonne santé à l'ère numérique», Bruxelles, Belgique.
- Monnet, C. (1998). La répartition des tâches entre les femmes et les hommes dans le travail de la conversation. *Nouvelles Questions Féministes*, 9-34. <https://www.jstor.org/stable/40619683>
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11(1), 165-174.
- Mosconi, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe, Études socio-cliniques. *Éducation et francophonie*, 33(1), 73-88. <https://doi.org/10.7202/1079063ar>
- Mucchielli, R. (2006). L'analyse de contenu des documents et des communications. ESF.
- Pasquier, D. (2020). Cultures juvéniles à l'ère numérique. *Réseaux*, 222(4), 9–20.
- Perrenoud, P. (1997). Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation. *Éducateur magazine*, 13, 20-25.
- Perrot, M. (1980). La ménagère dans l'espace parisien au XIX^e siècle. *Les Annales de la recherche urbaine*, 9(1), 3-22.
- Sénac, R. (2019). L'égalité sans condition. Osons nous imaginer et être semblables. Rue de l'échiquier.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4-28. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>
- Tadlaoui-Brahmi, A. (2023). Des gardiennes de la morale? Des experts de la tech? Quelles citoyennetés numériques seront enseignées/performées ces prochaines années? *Revue pluridisciplinaire d'Education par et pour les Doctorant·es*, 1(2). <https://doi.org/10.57154/journals/red.2023.e1334>
- Tadlaoui-Brahmi, A. (2025). Une citoyenneté numérique paradoxale: analyse critique d'un projet au cœur des politiques éducatives [Thèse de doctorat, Université de Genève]
- Tadlaoui-Brahmi, A., Alvarez, L., & Buttier, J.-C. (2023). Vers un modèle théorique interdisciplinaire de didactique de l'éducation à la citoyenneté numérique. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 45(1), 27-39. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.1.3>
- Tadlaoui-Brahmi, A., & Collet, I. (2024). Représentations et pratiques enseignantes : (re)construction et (re)conduction des rapports sociaux de sexe en éducation à la citoyenneté numérique? Dans C. Roelens & C. Pelissier (dir.), *Engagement(s) et citoyenneté(s) numérique(s)* (p. 166-193). Presses de l'École des Mines.
- Tadlaoui-Brahmi, A., Payn, M., & Alvarez, L. (2022, 11-13 avril). Genre et durabilité: deux enjeux éthiques clés pour la transition numérique de l'école [communication orale]. *LUDOVIA*. <https://www.ludovia.ch/>

- Teffo-Sanchez, A. (2020). Espace scolaire, espace genré : l'usage de la géographie pour enseigner l'égalité. *Géocarrefour*, 94(1). <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14849>
- Vekiri, I., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51(3), 1392–1404. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.01.003>
- Volpé, Y. (2018). La fabrique des inégalités? *Cahiers pédagogiques*, 4, 16-17. <https://doi.org/10.3917/cape.545.0016>
- West, M., Kraut, R., & Chew, H. E. (2020). Je rougirais si je pouvais : réduire la fracture numérique entre les genres par l'éducation. UNESCO.
- Zaidman, C. (1985). *La mixité à l'école primaire*. L'Harmattan.