pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Fericelli, Lisa; Tadlaoui-Brahmi, Ania

Représentations genrées des enseignant·e·s en lien avec le numérique : regards croisés France/Suisse

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 48 (2026) 2, S. 212-223

Quellenangabe/ Reference:
Fericelli, Lisa; Tadlaoui-Brahmi, Ania: Représentations genrées des enseignant·e·s en lien avec le numérique : regards croisés France/Suisse - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 48 (2026) 2, S. 212-223 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366013 - DOI: 10.25656/01:36601; 10.24452/sjer.48.2.4

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366013
https://doi.org/10.25656/01:36601

in Kooperation mit / in cooperation with:

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften
Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Revue suisse des sciences de l'éducation

http://www.rsse.ch/index.html

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Représentations genrées des enseignant·e·s en lien avec le numérique : regards croisés France/Suisse

Lisa Fericelli, Université de Bordeaux
Ania Tadlaoui-Brahmi, Haute École Pédagogique Vaud

Cette recherche explore les représentations genrées du numérique chez dix-sept enseignant·e·s du primaire en France et en Suisse. Celles-ci distinguent des rapports au numérique différenciés selon le sexe : les filles sont associées à des usages communicationnels et relationnels, les garçons aux jeux vidéo et aux aspects techniques. Cette différenciation s'accompagne d'une hiérarchisation implicite valorisant les pratiques masculines, prolongeant ainsi la division sexuée des savoirs (Mosconi, 1994, 2005). Les explications oscillent entre naturalisation et lecture critique des différences. Ces représentations, toutefois, varient selon les contextes (contextes pédagogiques, sensibilité individuelle) et soulignent l'enjeu d'une formation et des curricula sensibles aux enjeux d'égalité.

1. Introduction

L'intégration croissante des technologies numériques dans les pratiques scolaires interroge les mécanismes de différenciation selon le sexe qui traversent le rapport au numérique des élèves. Les recherches en sociologie de l'éducation ont progressivement documenté les processus par lesquels l'institution scolaire participe à la reproduction des inégalités entre les sexes (Mosconi, 1994 ; Duru-Bellat, 2008). Ces travaux ont mis en évidence le rôle du curriculum, formel et caché, dans la valorisation différenciée des savoirs disciplinaires selon qu'ils sont socialement associés au masculin ou au féminin.

Le domaine du numérique offre un terrain d'observation particulièrement pertinent pour analyser ces processus. Historiquement, ce champ a connu une masculinisation progressive à partir des années 1980 (Collet, 2004, 2019), alors même qu'il était relativement paritaire dans ses premières décennies (Abbate, 2012). Cette évolution se traduit aujourd'hui par une sous-représentation des femmes dans les formations et les professions liées aux technologies : elles ne représentent que 23% des effectifs dans les métiers du numérique en France (Bodier et al, 2023) et s'orientent moins fréquemment vers les filières scientifiques et technologiques tant en Suisse (Académies suisses des Sciences, 2025) qu'en France (Haut Conseil à l'Égalité, 2023).

Ces inégalités trouvent en partie leur origine dans les processus de socialisation scolaire (Duru-Bellat, 2008). Des études longitudinales montrent que les écarts de performance en mathématiques se construisent progressivement dès le début de l'école primaire (Martinot et al., 2025), révélant l'existence de mécanismes différenciateurs à l'œuvre dans les pratiques éducatives. Ces écarts de performance en mathématiques éclairent directement la manière dont se structure le rapport au numérique. Mathématiques et informatique sont en effet socialement perçues comme deux domaines relevant d'une même connotation masculine historiquement construite (Collet, 2019). Ce continuum explique en partie pourquoi les filles, bien que présentant des compétences attestées, voire supérieures à celles des garçons en littératie numérique (Boualam et al., 2021 ; Gnambs, 2021)[1], développent un sentiment de compétence inférieur à celui des garçons dans ce domaine. Ce phénomène dépasse d'ailleurs le seul contexte scolaire : Collet (2025) montre que les enseignantes elles-mêmes, pourtant montées en compétences numériques réelles au cours de la pandémie de COVID-19, peinent à se déclarer compétentes, contrairement à leurs homologues masculins malgré des pratiques identiques. Par ailleurs, le rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO (2024) met en lumière la persistance d'écarts entre les sexes dans l'accès aux outils numériques et le développement des compétences associées. Il rappelle que les technologies peuvent à la fois ouvrir des perspectives d'apprentissage et reproduire des inégalités selon les cadres sociaux et culturels.

[1] L'enquête International Computer and Information Literacy Study (Fraillon et al., 2020) montre que les différences de compétences numériques entre filles et garçons varient selon les contextes nationaux. Dans plusieurs pays, les filles obtiennent même des scores moyens plus élevés.

DOI 10.24452/sjer.48.2.4 ISSN 2624-8492
This article is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Notre questionnement s'appuie sur un paradoxe : alors que les compétences numériques des filles et des garçons présentent peu de différences objectives, des écarts apparaissent dans les usages et, plus encore, dans les représentations sociales de ces pratiques (Ihme et Senkbeil, 2017 ; Palczyńska et Rynko, 2021). Cette recherche interroge les représentations des enseignant·e·s concernant le rapport au numérique de leurs élèves, à travers deux études de cas complémentaires menées en France et en Suisse romande. Bien que les méthodologies diffèrent – entretiens individuels en France, communautés de pratique en Suisse – cette articulation permet d'identifier des régularités dans les discours enseignants, tout en éclairant la manière dont les dispositifs pédagogiques et la réflexivité collective influencent la construction des représentations. Les deux contextes présentent par ailleurs des environnements curriculaires contrastés : en France, l'éducation numérique au primaire repose sur des pratiques ponctuelles, tandis qu'en Suisse romande, elle s'inscrit dans des séquences structurées d'éducation à la citoyenneté numérique. Ces observations s'inscrivent dans une réflexion théorique sur la division socio-sexuée des savoirs.

2. Genre, rapport aux savoirs numériques et contextes éducatifs : éléments de cadre théorique

2.1. Division socio-sexuée des savoirs numériques

La notion de rapport au savoir, développée dans les années 1980, désigne le « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot, 2000, p. 51). Appliqué au domaine du numérique, ce concept invite à considérer que le rapport qu'une personne entretient avec les technologies se construit en interaction avec son environnement social et culturel, à travers les pratiques personnelles et collectives, l'accès aux outils médié par les parents dans la famille et par les enseignant·e·s à l'école, ainsi que les usages observés dans l'entourage (Fericelli et al, 2025).

Comprendre cette construction suppose de prendre en compte la manière dont les savoirs sont socialement distribués et valorisés selon le sexe. Mosconi (1994, 2005) propose le concept de *division socio-sexuée des savoirs* pour désigner la répartition inégale, socialement construite, des savoirs entre les sexes. Cette division opère une distinction entre des « territoires masculins » – généralement scientifiques et techniques – et des « territoires féminins » davantage relationnels ou culturels, ces derniers bénéficiant d'une moindre valorisation sociale et institutionnelle. Selon cette perspective, les savoirs ne sont pas neutres mais porteurs de normes de genre, participant ainsi à la reproduction des hiérarchies sociales. Les individus construisent leur rapport aux différents domaines de connaissance en fonction de ces attentes genrées, ce qui se traduit dans les orientations scolaires, les choix de filières et les trajectoires professionnelles (Bolka-Tabary et Maltet, 2023).

Le numérique s'inscrit dans cette dynamique. L'association technologies numériques et masculinité tend à se reproduire dans les contextes d'enseignement, où se perpétuent des rapports différenciés au savoir selon le sexe des élèves (Tadlaoui-Brahmi et Collet, 2024). Ces rapports différenciés s'observent dans les usages et interactions en classe.

2.2. Expériences différenciées et rôle des représentations enseignantes

Les filles et les garçons vivent des expériences différenciées avec les outils numériques à l'école. Les garçons tendent à investir davantage les espaces informatiques en autonomie, tandis que les filles sollicitent plus fréquemment de l'aide et privilégient des usages collaboratifs (Rinaudo et Delalande, 2008). Les observations en classe révèlent que les filles expriment davantage d'émotions négatives face aux outils et recherchent plus souvent la validation de l'enseignant·e, certaines manifestant par exemple la crainte de « casser l'ordinateur » (Fericelli et Collet, 2022). Ces dynamiques, qui contrastent avec les activités libres dans le cadre familial, peuvent conforter les enseignant·e·s dans l'idée que les garçons disposeraient de capacités supérieures dans ce domaine. Les enseignant·e·s semblent ainsi adopter des modes d'interaction différenciés qui participent à la construction sociale des garçons comme « experts » du numérique (Tadlaoui-Brahmi, 2023).

Par ailleurs, les enseignant·e·s tendent à adopter des modes d'interaction différenciés selon le sexe des élèves : ils et elles consacrent davantage de temps à guider les filles et prennent plus fréquemment le contrôle de leur souris (Joët, 2004 ; Collet, 2006). La socialisation par les pairs contribue également à ces processus : les garçons investissent collectivement les jeux vidéo comme espace de sociabilité, mobilisant codes et références spécifiques, tandis que les filles tendent à minimiser leurs propres pratiques vidéoludiques dans leurs échanges (Décret-Rouillard, 2024).

Ces différences observables dans les comportements et les interactions s'articulent aux représentations que les enseignant·e·s se construisent de leurs élèves. Les représentations mentales structurent la façon dont nous catégorisons et interprétons le monde social (Meyer, 2007). Des travaux ont montré que, lorsque les enseignant·e·s évaluent leurs élèves ou formulent des attentes à leur égard, ils et elles s'appuient non seulement sur les performances observées mais également sur des représentations liées à certaines caractéristiques individuelles, dont le sexe (Gentrup et al., 2024 ; Jussim et al., 1994 ; Trouilloud et Sarrazin, 2003). Ces représentations peuvent conduire à ce que Mosconi (1994) nomme un « double standard » : les comportements et performances seraient interprétés différemment selon le sexe de l'élève, générant des attentes différenciées qui, en retour, influencent les pratiques pédagogiques et les interactions en classe (Duru-Bellat, 2008 ; Fassa, 2014 ; Jarlégan et Tazouti, 2012 ; Mosconi, 2001).

Examiner les représentations des enseignant·e·s concernant le numérique permet ainsi d'éclairer un aspect des mécanismes par lesquels l'école peut contribuer, parfois à son insu, à la production de différenciations socio-sexuées dans ce domaine.

2.3. Contextes curriculaires de l'étude

L'analyse des représentations enseignantes prend place dans deux contextes éducatifs présentant des approches distinctes de l'éducation numérique. En France, l'enseignement du numérique au primaire ne constitue pas une discipline scolaire clairement définie (Vandevelde, 2023). Malgré plusieurs réformes successives – la loi du 8 juillet 2013, le Plan numérique pour l'éducation en 2015 et la création des spécialités NSI et SNT au lycée en 2019 – l'intégration du numérique à l'école primaire demeure largement transversale et repose sur l'initiative des enseignant·e·s. La Charte pour l'éducation à la culture et à la citoyenneté numérique (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023) réaffirme une perspective citoyenne et évoque la nécessité de garantir l'égalité entre les filles et les garçons, notamment en matière d'orientation vers les formations du numérique. Toutefois, comme le souligne Collet (2021), ces principes d'égalité demeurent peu institutionnalisés dans les établissements scolaires, révélant un décalage entre les intentions déclarées et les pratiques effectives.

En Suisse romande, l'éducation numérique s'inscrit dans un cadre curriculaire davantage formalisé. Le Plan d'études romand en éducation numérique (PER EdNum, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin [CIIP], 2021) définit des objectifs d'apprentissage organisés en trois axes – Médias, Science informatique, Usages. L'architecture curriculaire privilégie toutefois une approche technocentrée, où les dimensions sociales et politiques du numérique occupent une place limitée (Alvarez et Payn, 2021). L'axe « Science informatique », bien qu'inscrit dans un domaine historiquement marqué par des rapports sociaux de sexe (Tadlaoui-Brahmi et al., 2022), ne propose aucun objectif explicitement orienté vers l'analyse critique des mécanismes d'exclusion ou des stéréotypes. La mention des stéréotypes liés aux « genres, origines, âges » n'apparaît que de manière marginale dans l'axe « Médias », sans articulation à des apprentissages spécifiques. Cette configuration curriculaire tend à postuler une égalité d'accès aux savoirs numériques sans interroger les inégalités structurelles documentées dans la recherche.

Tableau 1

Comparaison des contextes curriculaires

Dimension	France	Suisse romande
Cadre curriculaire	Intégration transversale sans discipline entièrement dédiée au primaire	Plan d'études romand (PER EdNum) avec objectifs structurés
Orientation pédagogique	Perspective citoyenne affichée	Approche technocentrée
Jalons institutionnels	Loi du 8 juillet 2013, Plan numérique 2015, NSI/SNT au lycée (2019)	Curriculum explicite pour le cycle 2 (8-12 ans)
Place de l'égalité de sexe	Évoquée dans textes officiels et conventions interministérielles	Mention marginale dans l'axe « Médias »
Mise en œuvre	Repose sur l'initiative individuelle des enseignant·e·s	Objectifs définis mais peu de perspective critique sur les inégalités

Ainsi, bien que les deux systèmes éducatifs affichent des ambitions d'égalité et de citoyenneté numérique, ces principes demeurent peu opérationnalisés dans les dispositifs pédagogiques. Cette faible institutionnalisation des enjeux d'égalité constitue un élément contextuel important pour comprendre les représentations enseignantes et leurs effets potentiels sur les pratiques de classe. La comparaison entre ces deux environnements permet d'interroger la manière dont les représentations se construisent en fonction des cadres curriculaires, des modalités de mise en œuvre de l'éducation numérique et de l'âge des élèves concernés.

3. Méthodologie

Cette recherche s'appuie sur deux études conduites parallèlement en France et en Suisse, mobilisant des méthodologies distinctes mais complémentaires. L'objectif est de documenter les représentations genrées des enseignant·e·s concernant le numérique dans deux contextes curriculaires différents, en analysant la manière dont ces professionnel·le·s perçoivent et interprètent les différences entre filles et garçons dans leur rapport aux outils et pratiques numériques.

Tableau 2

Caractéristiques des dispositifs de recherche

Dimension	Contexte français	Contexte suisse
Participant·e·s	8 enseignant·e·s (6 femmes, 2 hommes)	9 enseignant·e·s (7 femmes, 2 hommes)
Âge des élèves	7 à 10 ans (CE1 au CM2)	8 à 12 ans (cycle 2)
Dispositif de recherche	Entretiens semi-directifs individuels	Communautés de pratique (3 groupes de 3)
Durée/Fréquence	45 à 90 minutes	3 séances (≈2h, toutes les 6 semaines)
Contexte pédagogique	Pratiques ponctuelles du numérique	Séquences structurées d'éducation à la citoyenneté numérique
Nature des données	Représentations et pratiques autodéclarées	Pratiques autodéclarées ancrées dans l'expérimentation, co-construction collective
Analyse	Analyse thématique inductive à l'aide de Nvivo (Lumivero, 2023)	Analyse thématique à l'aide du logiciel Atlas.ti (Scientific Software Development GmbH, 2023) : catégorisation puis régularités discursives

3.1 Contexte français : entretiens semi-directifs

En France, huit professeur·e·s des écoles (six femmes et deux hommes) exerçant dans deux établissements girondins auprès d'élèves de 7 à 10 ans ont participé à des entretiens semi-directifs individuels d'une durée de 45 à 90 minutes. Ces enseignant·e·s généralistes sont responsables de l'ensemble des disciplines de leur classe. Les entretiens portaient sur leurs usages numériques personnels et professionnels, leurs pratiques pédagogiques liées au numérique, leurs représentations des outils numériques à l'école, ainsi que leurs perceptions des usages numériques de leurs élèves, avec une attention particulière aux dimensions genrées. Les enseignant·e·s ont également été interrogé·e·s sur les formations reçues et sur leurs conceptions des inégalités de sexe dans le cadre scolaire.

Le contexte pédagogique se caractérise par des pratiques ponctuelles : la plupart des enseignant·e·s utilisent les outils numériques de manière informelle, sans cadre curriculaire structuré. Leurs représentations se construisent principalement à partir de leurs expériences personnelles et de leurs observations en classe. Les entretiens ont été retranscrits à l'aide du logiciel Trint (2022), puis analysés selon une démarche d'analyse thématique inductive (Paillé et Mucchielli, 2021) mobilisant NVivo (Lumivero, 2023). Les thèmes ont émergé des données selon une lecture itérative des transcriptions, sans catégories préétablies.

3.2 Contexte suisse : communautés de pratique

En Suisse romande, neuf enseignant·e·s généralistes du primaire (sept femmes, deux hommes) travaillant avec des élèves de 8 à 12 ans ont participé volontairement à un dispositif de communautés de pratique. Organisées en trois groupes, ces communautés se sont réunies à trois reprises durant le semestre de printemps 2023 (environ 2 heures toutes les 6 semaines), parallèlement à la mise en œuvre de séquences d'éducation à la citoyenneté numérique[2] conçues et expérimentées par les participant·e·s dans leurs classes. Les échanges portaient sur les pratiques et les réflexions théoriques concernant les rapports sociaux de sexe et la justice sociale en lien avec la citoyenneté numérique.

Contrairement au contexte français, les enseignant·e·s suisses ont mis en œuvre des séquences structurées, ce qui leur a permis d'observer et d'analyser les comportements de leurs élèves dans un cadre pédagogique explicite. Leurs représentations se sont ainsi construites à partir d'une expérimentation concrète et d'une réflexion collective (Wenger, 2007). Les enregistrements audios des séances ont été retranscrits manuellement puis analysés à l'aide du logiciel ATLAS.ti (Scientific Software Development GmbH, 2023). L'analyse s'est déroulée en deux temps : catégorisation selon trois niveaux (représentations, pratiques autodéclarées, perceptions) (Mucchielli, 2006), puis identification des régularités discursives.

3.3 Articulation

Les deux contextes présentent des convergences et des divergences. En Suisse, la participation s'inscrit dans une démarche d'expérimentation pédagogique structurée, conduisant les enseignant·e·s à évoquer largement les activités menées en classe. En France, les discours reposent davantage sur des observations informelles et des représentations issues de l'expérience quotidienne. Plutôt qu'une comparaison stricte, cette recherche articule deux éclairages complémentaires permettant d'identifier les régularités discursives, tout en restant attentive aux spécificités induites par les dispositifs méthodologiques et les contextes curriculaires distincts.

4. Résultats

L'analyse des discours enseignants révèle plusieurs dimensions structurantes dans la manière dont les professionnel·le·s perçoivent et interprètent les rapports des élèves au numérique. Ces résultats sont organisés autour de quatre axes principaux : la méconnaissance des enjeux d'inégalités et l'absence de formation, les catégorisations genrées des pratiques numériques, les interprétations différentiées des comportements et compétences et enfin les registres explicatifs mobilisés par les enseignant·e·s.

4.1 Méconnaissance des inégalités et absence de cadre formatif

Si les enseignant·e·s interrogé·e·s évoquent des différences perçues entre filles et garçons en lien avec le numérique, peu d'entre elles et eux déclarent disposer d'une connaissance précise des inégalités de sexe dans ce domaine. À l'exception de quelques propos isolés, la majorité indique ne pas avoir été exposée à cet enjeu, ni dans leur formation initiale, ni dans leur pratique professionnelle.

Cette lacune formative se traduit notamment par une difficulté à identifier les stéréotypes de sexe dans leurs propres pratiques. Interrogé·e·s directement sur cette question, les enseignant·e·s répondent majoritairement par la négative : « Pas de manière consciente » (Jeanne[3], ens. suisse), « Moi je pense pas » (Méline, ens. suisse), « Bah non... Mais là consciemment, peut-être inconsciemment » (Laure, ens. suisse). Cette difficulté révèle l'absence d'outils conceptuels permettant d'analyser leurs interactions pédagogiques sous l'angle du genre.

Cette lacune peut également se manifester par une tendance à situer les inégalités de sexe principalement dans la sphère familiale, minimisant ainsi celles qui traversent l'espace scolaire : « c'est dans la famille que ça se joue » (Émilie, ens. française). À l'inverse, certain·e·s enseignant·e·s déclarent avoir engagé une réflexion critique sur leurs propres pratiques, en reconnaissant l'existence d'automatismes ou de comportements hérités susceptibles de reproduire ces inégalités : « Je pense que je dois faire attention à moi tout le temps. Parce que

[2] Les séquences mobilisaient principalement le support pédagogique « Mon passeport pour le web » (s.d.), ressource développée pour l'éducation à la citoyenneté numérique destinée aux élèves du cycle 2 en Suisse romande. Cet outil propose des activités interdisciplinaires structurées autour de thématiques telles que la communication ou l'engagement en ligne.

[3] Tous les prénoms des participant·e·s ont été remplacés par des pseudonymes.

j'ai des comportements qui ont été intégrés. Ma façon déjà d'enseigner, j'ai changé, j'ai réalisé des choses que je disais avant et je fais attention grâce à ma sensibilité à ce sujet » (Christine, ens. française). Toutefois, cette prise de conscience demeure largement dissociée de leurs pratiques liées à l'enseignement du numérique, qui ne sont pas explicitement interrogées.

Face à la présentation de résultats de recherche montrant des différences genrées dans la prise de parole, les réactions témoignent d'une incertitude quant aux actions à mener. Laure (ens. suisse) exprime ce questionnement : « Le fait de le savoir, de s'être rendu compte que les garçons ils participent plus quand c'est la science informatique. Bah, en fait, je ne sais pas trop comment réagir si je vais plus de aller chercher les filles ou ou je sais pas, je sais pas trop comment ». Francisco (ens. suisse) soulève le dilemme éthique que pose toute action différenciée : « De prime abord, on irait plus vers les filles pour les soutenir je pense, mais on ne serait pas dans le dans l'inégalité de traitement, mais on ne serait clairement dans une dimension genrée, ça pose quand même des questions. Est-ce que je fais ou pas ? ». Ces témoignages suggèrent que l'absence de formation aux questions de genre laisse les enseignant·e·s sans outils pratiques face à la complexité des actions pédagogiques à mettre en œuvre.

Comme le montrent Jarlégan et Tazouti (2012), les représentations enseignantes influencent les pratiques pédagogiques et les interactions avec les élèves. En l'absence de grille d'analyse des inégalités de sexe, les enseignant·e·s s'appuient sur leurs expériences personnelles et leurs observations informelles. Comme le souligne Collet (2021), la mise en œuvre d'un environnement éducatif égalitaire ne peut reposer sur la seule initiative individuelle, mais requiert un engagement systémique incluant la formation initiale et continue sur les questions de genre.

4.2 Catégorisations genrées et hiérarchisation des pratiques

Les enseignant·e·s interrogé·e·s tendent à différencier les pratiques numériques des élèves selon leur sexe. Méline (ens. suisse) résume cette représentation binaire en opposant l'attrait des filles pour « tout ce qui est réseaux sociaux : " Ah ! Mais Snapchat. Ah ! Mais Tik Tok " » aux pratiques vidéoludiques des garçons. Leurs observations dessinent deux univers : d'un côté, les garçons investiraient massivement les jeux vidéo ; de l'autre, les filles privilégieraient les réseaux sociaux et leur dimension communicationnelle. Cette différenciation ne se limite pas aux enfants : Cédric (ens. français) l'observe également chez les adultes, associant les hommes aux compétences techniques du foyer et les femmes aux pratiques relationnelles. Murielle (ens. française) note des distinctions similaires entre jeux vidéo et séries dans les discussions de ses élèves.

Au-delà de cette simple distinction, une hiérarchisation implicite s'opère. Les pratiques attribuées aux garçons sont valorisées pour leur dimension créative et leur potentiel d'apprentissage autonome. Margot (ens. suisse) souligne ainsi que « c'est plus créatif de s'améliorer dans un jeu vidéo plutôt que de s'améliorer sur Snapchat ». Francisco (ens. suisse) mobilise, quant à lui, l'opposition entre production et consommation, qualifiant les filles de « followeuses » qui « idolâtrent » les influenceuses plutôt que de créer leurs propres contenus. Ce terme traduit une représentation des usages féminins comme fondamentalement passifs. Dany (ens. suisse) évoque pour sa part l'intérêt des filles pour « les chorégraphies », le qualificatif « petites danses » suggérant une dévaluation de ces pratiques.

Cette hiérarchisation reproduit les mécanismes analysés par Collet (2006) : la construction sociale de l'expertise technique comme masculine. Les pratiques des garçons sont associées à la créativité, à l'autonomie et à l'accès aux compétences informatiques, tandis que celles des filles sont perçues comme superficielles et relationnelles. Margot (ens.suisse) établit d'ailleurs un lien direct avec les apprentissages, estimant que les garçons « ont plus accès à tout ce qui est sciences informatiques » grâce à leur recherche de tutoriels et leur pratique vidéoludique.

Quelques voix nuancent toutefois ces représentations. Francisco (ens. suisse) reconnaît les limites de sa généralisation, tandis que Laure (ens. suisse) conteste l'idée d'une surexposition des filles en ligne, observant au contraire une grande réserve chez ses élèves. Ces observations révèlent un écart entre les représentations stéréotypées et la diversité réelle des pratiques.

4.3 Interprétations différentiées : le « double standard »

L'évaluation différentiée des usages se prolonge dans l'interprétation des motivations. Plusieurs enseignant·e·s établissent un lien entre familiarité masculine avec le numérique et socialisation vidéoludique. Thibault (ens. français) note que « les garçons ont peut-être plus d'accointance avec, avec le numérique », tandis que Cédric (ens. français) évoque « une appétence plus développée chez les hommes ».

Ces représentations s'accompagnent d'une lecture différenciée des comportements, révélatrice du « double standard » identifié par Mosconi (1994). Le propos de Cédric (ens. français) l'illustre : « Dans cette classe, c'est quand même les garçons qui manifestent beaucoup plus d'intérêt. Quand je dis on va passer, on va faire des ateliers avec les tablettes [...] il y a une élève [...] qui elle utilise beaucoup chez elle, le téléphone et la tablette et qui est aussi très motivée. Mais aussi, c'est aussi parce que c'est une opportunité pour elle de montrer son expertise un peu dans le domaine ». L'intérêt des garçons apparaît comme évident, celui de l'élève fille nécessite une explication supplémentaire.

Cette lecture différenciée s'articule autour du rapport au risque et à la confiance. Charlotte (ens. française) observe une moindre prise d'initiative chez certaines élèves : « De manière générale [...] il y a beaucoup de garçons qui prennent des initiatives et notamment avec les tablettes. Et il y a beaucoup plus de filles qui vont être dans un second temps, qui vont attendre que tout le monde se serve. Mais pas toutes, heureusement et pas tous ». Bien que formulée avec prudence, cette observation maintient le schéma interprétatif de l'initiative masculine versus l'attente féminine. Dany (ens. suisse) analyse similairement les attitudes face au risque : « les garçons, je les sens plus explorateur dans ce domaine-là [...] les filles, elles vont plus avec prudence », tout en renvoyant ces différences au cadre familial.

La légitimité de l'expertise traverse également ces représentations. Méline (ens. suisse) souligne que l'expertise féminine requiert un effort particulier de visibilité : « j'ai deux, trois filles qui s'imposent quand même un peu là-dedans ». Le verbe « s'imposer » suggère que leur reconnaissance ne va pas de soi. La valorisation explicite des compétences techniques concerne majoritairement les garçons, comme l'illustre l'enthousiasme d'Elisa (ens. suisse) : « moi j'ai un petit [...] qui je pense a tous les dys possibles et inimaginables. Mais alors en informatique, c'est un crack, il est capable d'installer, de désinstaller un programme ».

Ces constats ne sont cependant pas unanimes. Certain·e·s enseignant·e·s contestent ces différenciations. Alfreda (ens. suisse) affirme : « je n'ai pas l'impression vraiment filles/garçons [...] typiquement, j'ai aussi une fille qui savait exactement ce que c'était que le code binaire ». Cette vision d'égalité apparaît particulièrement chez les enseignant·e·s français·e·s. Karine (ens. française) témoigne : « À mon niveau à six, sept ans, ils sont aussi enthousiastes les uns que les autres [...] je ne vois pas de différence ». Les activités numériques suscitent alors un engagement généralisé et favorisent la collaboration.

Cette hétérogénéité révèle l'influence de plusieurs facteurs structurants. L'âge des élèves apparaît important : les enseignant·e·s français·e·s travaillant avec des enfants plus jeunes rapportent plus fréquemment une égalité, suggérant que les différenciations s'accentuent avec l'adolescence. Le contexte pédagogique joue également un rôle : les activités cadrées et collectives atténuent les différences perçues. Enfin, la sensibilité individuelle aux questions de genre varie considérablement. Cette variabilité dessine un continuum de postures allant de la naturalisation des différences à leur remise en question explicite.

4.4 Registres explicatifs : entre naturalisation et analyse sociale

Les enseignant·e·s mobilisent des registres explicatifs variés pour rendre compte des différences perçues. Certain·e·s s'appuient sur des explications naturalisantes, renvoyant les différences observées à des caractéristiques cognitives présentées comme innées. Elisa (ens. suisse) note : « Je pense qu'il y a une part génétique [...] un garçon a plus un cerveau scientifique et une fille plus un cerveau linguistique », tandis que Cédric (ens. français) établit un parallèle avec l'opposition « mathématiques/littéraires ».

Ces discours révèlent toutefois une tension entre lectures naturalisantes et explications socio-culturelles plutôt qu'un essentialisme systématique. Charlotte (ens. française) formule ainsi une analyse structurelle reliant les inégalités dans l'enseignement supérieur aux processus à l'œuvre dès l'école primaire : « Il y a beaucoup plus d'hommes qui suivent des cursus dans le numérique [...] Du coup, ça veut dire que tout ce qui se passe dans le supérieur, c'est qu'il y a quelque chose qui se fait ou qui se fait pas dans le primaire et le secondaire ». De même, Elisa (ens. suisse) – celle-là même qui évoquait une « part génétique « – exprime ailleurs une conscience des processus de socialisation différenciée à travers les jouets genrés. Cette coexistence de grilles de lecture contradictoires reflète l'absence de formation permettant de les hiérarchiser et de les articuler.

Au-delà des explications cognitives ou sociales, certain·e·s enseignant·e·s identifient des vulnérabilités spécifiques selon le sexe, révélant une sensibilité aux effets différenciés des normes de genre : pression sur l'apparence physique pour les filles, difficulté à verbaliser certaines expériences pour les garçons. L'influence du milieu familial est également fréquemment soulignée. Ninon (ens. française) observe : « Je perçois une grande disparité dans l'utilisation des tablettes […]. Je vois vraiment la grosse différence avec ceux qui n'utilisent pas du tout à la maison ». L'environnement familial apparaît structurant, au-delà du simple accès matériel aux outils. Cette observation, récurrente dans les deux contextes, comporte toutefois le risque de naturaliser les inégalités

en les renvoyant à la sphère privée. L'articulation entre inégalités de sexe et inégalités sociales émerge également dans plusieurs discours.

5. Conclusion

Cette recherche exploratoire interroge les représentations genrées du numérique chez 17 enseignant·e·s du primaire en France et en Suisse romande. Bien que menée dans des contextes curriculaires et méthodologiques distincts – entretiens individuels en France, communautés de pratique en Suisse –, l'analyse révèle des régularités transcontextuelles significatives dans les discours enseignants.

Trois constats principaux émergent. Premièrement, la formation aux inégalités de sexe dans le domaine du numérique apparaît lacunaire dans les deux contextes. Peu d'enseignant·e·s déclarent avoir été formé·e·s à ces questions, conduisant certain·e·s à s'appuyer sur leurs seules expériences personnelles pour interpréter les comportements des élèves. Deuxièmement, en l'absence de cadre conceptuel structurant, les représentations spontanées tendent à catégoriser les pratiques numériques selon le sexe des élèves : réseaux sociaux et communication pour les filles, jeux vidéo et dimensions techniques pour les garçons. Cette division s'accompagne d'une hiérarchisation implicite valorisant les usages associés au masculin comme plus créatifs ou autonomes, reproduisant ainsi la division socio-sexuée des savoirs décrite par Mosconi (1994, 2005). Le « double standard » se manifeste dans l'interprétation différentielle des motivations : l'intérêt masculin pour le numérique est perçu comme intrinsèque, tandis que l'intérêt féminin nécessite une explication supplémentaire.

Troisièmement et c'est peut-être le résultat le plus notable, une variabilité importante caractérise les perceptions enseignantes. Cette hétérogénéité suggère que les représentations ne sont ni uniformes et peuvent être susceptibles d'évoluer. Plusieurs facteurs semblent structurer cette variabilité : l'âge des élèves (les enseignant·e·s français·e·s travaillant avec des enfants plus jeunes rapportent plus fréquemment une égalité), le contexte pédagogique (les activités cadrées et collectives atténuent les différences perçues, versus des activités libres dans le cadre familial) et la sensibilité individuelle aux enjeux de genre. Cette diversité des postures – allant de la naturalisation des différences à leur remise en question explicite – indique que les représentations peuvent se modifier selon les conditions d'exercice professionnel et suggère des leviers potentiels d'intervention. Au-delà de ces régularités entre ces deux contextes, des différences s'observent entre les représentations des enseignant·e·s en France et en Suisse romande. En France, les discours tendent à reproduire des catégorisations genrées relativement stabilisées – opposant l'intérêt supposément « naturel » des garçons pour la technique à des usages communicationnels ou expressifs associés aux filles – sans que ces catégorisations soient nécessairement interrogées. Les représentations s'ancrent fortement dans les vécus personnels et les observations informelles, avec une moindre prise de conscience des mécanismes systémiques. En Suisse romande, si des représentations similaires sont présentes, l'inscription des participant·e·s dans un dispositif de co-construction réflexive structurée semble avoir favorisé une prise de distance critique plus marquée. Plusieurs enseignant·e·s articulent de manière explicite les rapports sociaux de sexe avec des enjeux de justice sociale dans le domaine numérique et remettent plus ouvertement en question leurs propres automatismes. Cette différence ne tient pas uniquement aux caractéristiques individuelles des participant·e·s, mais semble également refléter l'effet du dispositif de recherche lui-même. Ainsi, la communauté de pratique, en tant qu'espace de réflexivité collective, constitue un levier potentiel pour l'évolution des représentations genrées du numérique.

5.1 Limites méthodologiques et perspectives de recherche

Plusieurs biais limitent la portée de cette recherche. En Suisse, la participation volontaire à des communautés de pratique centrées sur la citoyenneté numérique a probablement mobilisé des enseignant·e·s déjà sensibilisé·e·s aux enjeux sociaux du numérique, dont les représentations ne sont pas représentatives du corps enseignant dans son ensemble. En France, le recrutement dans deux établissements girondins limite la diversité sociogéographique de l'échantillon. La surreprésentation des femmes (13 femmes pour 4 hommes) reflète certes la composition genrée du corps enseignant primaire, mais ne permet pas d'analyser finement les variations selon le sexe des enseignant·e·s. Enfin, l'autodéclaration comporte des limites bien documentées : les enseignant·e·s peuvent sous-estimer leurs propres pratiques différenciatrices ou ajuster leurs discours en fonction des attentes perçues de l'enquête. L'étude repose sur des discours et non sur l'observation directe des pratiques effectives en classe, ce qui ne permet pas de documenter les mécanismes implicites de reproduction des inégalités. En outre, cette étude repose uniquement sur des discours auto-rapportés : les enseignant·e·s livrent leurs représentations de leurs pratiques et de leurs élèves, sans que ce prisme permette d'accéder aux comportements effectifs en classe

ni aux mécanismes de différenciation qui s'y déploient. Des observations systématiques de séances auraient permis de confronter discours et pratiques et de documenter certaines dynamiques, ce qui a été réalisé dans un autre volet de cette recherche (Tadlaoui-Brahmi et Collet, 2024). Ainsi, l'analyse des interactions en classe permettrait de documenter les mécanismes implicites évoqués dans la littérature (Jouët, 2004 ; Collet, 2006), tels que le temps d'accompagnement différencié ou la prise en main de la souris des élèves filles par les enseignant·e·s. L'articulation entre inégalités de sexe et autres rapports sociaux mériterait d'être approfondie dans une perspective intersectionnelle plus systématique, plusieurs enseignant·e·s ayant évoqué les inégalités d'accès liées au milieu familial. L'évaluation des effets de dispositifs de formation sur les représentations et pratiques enseignantes constitue un enjeu majeur.

Malgré la taille modeste de l'échantillon, les régularités observées convergent avec les mécanismes documentés dans la littérature (Mosconi, 1994, 2005 ; Collet, 2006 ; Jarlégan et Tazouti, 2012), suggérant qu'elles dépassent les cas individuels analysés.

5.2 Implications pour les politiques éducatives

L'intégration explicite des enjeux d'égalité dans les curricula d'éducation numérique demeure actuellement limitée tant en France qu'en Suisse. Ces principes demeurent peu institutionnalisés (Collet, 2021) et l'approche technocentrée accorde peu de place à une réflexion critique sur les rapports sociaux de sexe (Tadlaoui-Brahmi et al., 2022). Tant que les questions d'égalité demeureront marginales dans les politiques éducatives et la formation des enseignant·e·s, le risque existe que certaines pratiques pédagogiques, même bien intentionnées, contribuent à reproduire des inégalités de sexe dans le domaine du numérique. Cette reproduction pourrait fragiliser les ambitions affichées d'égalité et de citoyenneté numérique, mais aussi les objectifs de diversification des parcours professionnels.

La variabilité observée dans les représentations enseignantes constitue néanmoins un signal encourageant : elle indique que les mécanismes de différenciation ne sont pas inéluctables. Les dispositifs de réflexivité collective observés en Suisse, malgré leurs limites méthodologiques, suggèrent des pistes prometteuses. Une transformation effective nécessiterait un engagement systémique combinant formation initiale et continue des enseignant·e·s aux questions de genre, évolution des curricula intégrant explicitement les enjeux d'égalité et développement de ressources pédagogiques permettant d'aborder ces questions avec les élèves dès le plus jeune âge. Sans un tel engagement institutionnel, la mise en œuvre d'un environnement éducatif réellement égalitaire restera tributaire de la seule initiative individuelle des professionnel·le·s, perpétuant ainsi le décalage entre intentions déclarées et pratiques effectives.

Bibliographie

Abbate, J. (2012). *Recoding gender: Women's changing participation in computing*. MIT Press.

Académies suisses des sciences. (2025). Étude sur la promotion de la relève et l'augmentation de la proportion de femmes dans les professions MINT. *Swiss Academies Reports*, *20*(3). 1-92. https://s3.eu-central-2.wasabisys.com/a-plus-cms-statamic/p/assets/mint-suisse/mint-studie_2025/mintetude_202505.pdf

Alvarez, L. et Payn, M. (2021). La numérisation de l'école au prisme de la citoyenneté. Éthique en éducation et en formation, *11*, 64–82. https://doi.org/10.7202/1084197ar

Arrêté du 17 juillet 2015 fixant le programme d'enseignement d'informatique et création numérique en classe de seconde générale et technologique (J.O. 4 août 2015).

Beillerot, J. (dir.). (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. L'Harmattan.

Bodier, M., Passeron, V. et Vidalenc, J. (2023). *Emploi, chômage, revenus du travail*. INSEE-DARES. https://www.insee.fr/fr/statistiques/7456956

Bolka-Tabary, L. et 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.

Boualam, R., Lomos, C. et Fischbach, A. (2021). *Compétences en littératie numérique et pensée computationnelle des élèves de huitième année : Principales conclusions d'ICILS 2018*. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) et Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT). https://doi.org/10.48746/bb2021lu-fr-26

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. https://doi.org/10.3917/cdle.017.0042

Collet, I. (2006). *L'informatique a-t-elle un sexe ? Hackers, mythes et réalités*. Harmattan.

Collet, I. (2019). *Les oubliées du numérique*. Le Passeur éditeur.

Collet, I. (2021). Après 40 ans de politiques « égalité » en éducation, avons-nous enfin abouti à la convention ultime ? *Mouvements*, *107*(3), 84-94. https://doi.org/10.3917/mouv.107.0084

Collet, I. (2025). L'évolution du rapport aux savoirs numériques après la pandémie : Genre, compétences et sentiment de compétence des enseignantes et enseignants. *Médiations & médiatisations, 21*, 89–107. https://doi.org/10.52358/mm.vi21.465

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2021). *Plan d'Études Romand – Éducation numérique*. https://www.plandetudes.ch/documents/10136/10307706/PER_BROCHURE_Education+nume%CC%81rique.pdf/b4b553e9-8e2d-4431-8b23-fb204453188b

Décret n° 2018-614 du 16 juillet 2018 modifiant les dispositions du code de l'éducation relatives aux enseignements conduisant au baccalauréat général et aux formations technologiques conduisant au baccalauréat technologique, (J.O. 17 juillet 2018).

Décret-Rouillard, R. (2024). Genre et pratiques numériques selon l'origine sociale et le territoire, à l'entrée dans l'adolescence. Éducation et socialisation, *71*. https://doi.org/10.4000/edso.26774

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, *19*(1), 131-149. https://doi.org/10.3917/tgs.019.0131

Fassa, F. (2014). Éducation à l'égalité, perceptions et pratiques enseignant-es. Dans Collet I. et Dayer C. (dir.), *Former envers et contre le genre* (p. 69-86). De Boeck.

Fericelli, L. et 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. et 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), 697-722. https://doi.org/10.4000/14rwh

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. et Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world: IEA international computer and information literacy study 2018 international report*. Springer.

Gentrup, S., Olczyk, M. et Lorenz, G. (2024). Teacher Stereotypes and Teacher Expectations at the Intersection of Student Gender and Socioeconomic Status. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie*, *56*(1-2), 87–102. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000291

Gnambs, T. (2021). The development of gender differences in information and communication technology (ICT) literacy in middle adolescence. *Computers in Human Behavior*, *114*, 106533. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106533

Haut Conseil à l'Égalité. (2023). *La femme invisible dans le numérique : Le cercle vicieux du sexisme*. Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes.

Ihme, J. M. et Senkbeil, M. (2017). Warum können Jugendliche ihre eigenen computerbezogenen Kompetenzen nicht realistisch einschätzen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *49*(1), 24-37. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000164

Jarlégan, A. et Tazouti, Y. (2012). Le genre à l'école maternelle : Les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section. Éducation et socialisation, *32*. https://doi.org/10.4000/edso.284

Joët, G. (2004, 14 avril). *Le rôle des scénarios pédagogiques dans une mixité reconsidérée* [Communication]. 7e Biennale de l'éducation et de la formation, INSRP – APRIEF, Lyon, France.

Jussim, L., Madon, S. et Chatman, C. (1994). Teacher expectations and student achievement: Selffulfilling prophecies, biases, and accuracy. Dans L. Heath, R. S. Tindale, J. Edwards, E. J. Posavac, F. B. Bryant, E. Henderson-King, Y. Suarez-Balcazar et J. Myers (dir.), *Applications of heuristics and biases to social issues* (p. 303–334). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9238-6_16

Martinot, P., Colnet, B., Breda, T., Sultan, J., Touitou, L., Huguet, P., Spelke, E., Dehaene-Lambertz, G., Bressoux, P. et Dehaene, S. (2025). Rapid emergence of a maths gender gap in first grade. *Nature*, *643*(8073), 1020–1029. https://doi.org/10.1038/s41586-025-09126-4

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2023). *Charte pour l'éducation à la culture et à la citoyenneté numériques*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.

Meyer, C. (2007). *Une histoire des représentations mentales : Contribution à une archéologie de la société de la connaissance*. L'Harmattan.

Mon Passeport pour le Web. (s.d.). *Mon Passeport pour le Web*. https://mpweb.ch/

Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoirs* : *La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. L'Harmattan.

Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *5*(1), 97-109.

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.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (J.O. 9 juillet 2013).

Lumivero. (2023). *NVivo* (Version 1.7) [Logiciel]. https://lumivero.com/products/nvivo/

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e *éd.*). Armand Colin.

Palczyńska, M. et Rynko, M. (2021). ICT skills measurement in social surveys: Can we trust self-reports? *Quality & Quantity*, *55*(3), 917-943. https://doi.org/10.1007/s11135-020-01031-4

Rinaudo, J.-L. et Delalande, P. (2008). Des adolescents et des ordinateurs portables au collège. *Carrefours de l'éducation*, *25*(1), 127-138. https://doi.org/10.3917/cdle.025.0127

Scientific Software Development GmbH. (2023). *ATLAS.ti* [Logiciel]. https://atlasti.com

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-E-S*, *1*(2), 73-91. https://doi.org/10.57154/journals/red.2023.e1334

Tadlaoui-Brahmi, A., et 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 et C. Pelissier (Dirs.), *Engagement(s) et citoyenneté(s) numérique(s)* (pp. 166-193). Presses de l'École des Mines.

Tadlaoui-Brahmi, A., Payn, M., et 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/
Trint. (2022). *Trint* (version 2022) [Logiciel]. https://trint.com
Trouilloud, D. et Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89–119. https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2988
UNESCO. (2024). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Rapport sur l'égalité des genres – La technologie à ses conditions : égalité des genres et inclusion*. UNESCO.
Vandevelde, I. (2023). *Culture numérique et apprentissage scolaire de l'informatique* [Thèse de doctorat, Université de Lille]. Agence bibliographique de l'enseignement supérieur. https://theses.fr/2023ULILH040
Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique* : *apprentissage, sens et identité*. Les Presses de l'Université Laval.

Mots-clefs : genre ; représentations enseignantes ; enseignement numérique ; école primaire ; étude comparative

Geschlechterspezifische Vorstellungen von Lehrkräften in Bezug auf Digitalität: Ein Vergleich zwischen Frankreich und der Schweiz

Zusammenfassung

Diese Studie untersucht geschlechtsspezifische Vorstellungen von Digitalität bei 17 Primarlehrpersonen in Frankreich und der Schweiz. Mädchen werden dabei eher mit kommunikativen Nutzungsweisen assoziiert, Jungen hingegen mit Videospielen und Technik. Diese Differenzierung geht häufig mit einer Hierarchisierung einher, die männlich konnotierte Praktiken aufwertet (Mosconi, 1994, 2005). Die Deutungen reichen von naturalisierenden bis zu kritisch-reflektierten Lesarten. Die Aussagen variieren in Abhängigkeit vom pädagogischen Kontext und von der individuellen Sensibilität der Lehrpersonen und verdeutlichen die Notwendigkeit geschlechtersensibler Aus- und Weiterbildungen sowie entsprechender curricularer Verankerungen.

Schlagworte: Geschlecht; Lehrer*innenvorstellungen; Digitalunterricht; Primarschule; Vergleichende Studie

Rappresentazioni di genere dei e delle insegnanti in relazione al digitale: sguardi incrociati Francia/Svizzera

Riassunto

Questa ricerca esplora le rappresentazioni di genere del digitale presso diciassette docenti della scuola primaria in Francia e in Svizzera. Queste rappresentazioni distinguono rapporti al digitale differenziati in base al genere: le ragazze sono associate a usi comunicazionali e relazionali, i ragazzi ai videogiochi e agli aspetti tecnici. Tale differenziazione è accompagnata da una gerarchizzazione implicita che valorizza le pratiche maschili, prolungando così la divisione di genere delle conoscenze (Mosconi, 1994, 2005). Le spiegazioni oscillano tra naturalizzazione e lettura critica delle differenze. Queste rappresentazioni, tuttavia, variano a seconda dei contesti (contesti pedagogici, sensibilità individuale) e sottolineano l'importanza di una formazione e di programmi scolastici attenti alle questioni di uguaglianza.

Parole chiave: genere; rappresentazioni docenti; educazione digitale; scuola primaria; studio comparativo

Gendered Representations of Digital Technology among Teachers: Insights from France and French-Speaking Switzerland

Abstract

This study explores gendered representations of digital technology among seventeen primary school teachers in France and Switzerland. These representations distinguish gender-differentiated relationships with digital technology: girls are associated with communicative and relational uses, whereas boys are linked to video games and technical aspects. This differentiation is accompanied by an implicit hierarchy that values male practices, thereby extending the gendered division of knowledge (Mosconi, 1994, 2005). Explanations oscillate between naturalizing interpretations and critical readings of these differences. However, these representations vary according to context (pedagogical settings, individual sensitivity) and highlight the importance of teacher training and curricula that are attentive to issues of gender equality.

Keywords: gender; teacher representations; digital education; primary school; comparative study

Lisa Fericelli est post-doctorante à l'Université de Bordeaux, au sein du centre de recherche Bordeaux Population Health (Inserm U1219), et associée au Laboratoire de Psychologie (UR 4139). Ses travaux portent sur les rapports au numérique des enfants, la socialisation de genre et la littératie en santé mentale des enseignant·e·s.
Bordeaux Population Health, 146 rue Léo Saignat, F-33000 Bordeaux
Courriel : lisa.fericelli@u-bordeaux.fr

Ania Tadlaoui-Brahmi est chargée d'enseignement suppléante à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux portent sur le processus d'institutionnalisation de l'éducation à la citoyenneté numérique, analysé à travers le prisme des rapports sociaux de sexe.
Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne
Courriel : ania.tadlaoui-brahmi@hepl.ch