



L'évolution du rapport aux savoirs numériques après la pandémie

Genre, compétences et sentiment de compétence des enseignantes et enseignants

<https://doi.org/10.52358/mm.vi21.465>

Isabelle Collet, professeure
Université de Genève, Suisse
isabelle.collet@unige.ch

RÉSUMÉ

Les malentendus entre école et numérique trouvent leur origine dans une combinaison de facteurs, certains concrets et d'autres de l'ordre des croyances. D'une part, l'insuffisance de moyens, ou l'absence de formation initiale et continue constituent des obstacles facilement observables et objectivables. Ces constats, appuyés par diverses études, montrent qu'en dépit des nombreuses initiatives gouvernementales, l'intégration des technologies éducatives reste imparfaite à l'école. D'autre part, des représentations concernant le numérique éducatif renforcent ces difficultés. Ces perceptions doivent être analysées sous l'angle du genre, car le corps enseignant, majoritairement féminin, contraste fortement avec les métiers du numérique où les femmes ne représentent qu'environ 17 %. La crise de COVID-19 en 2020 a contraint le corps enseignant à utiliser le numérique en urgence, sans formation ni ressources, bouleversant les représentations. Le but de cet article est de voir ce qui reste des représentations genrées du numérique. Deux corpus – 1054 questionnaires et 24 entretiens semi-directifs – permettent d'étudier l'évolution de ce rapport avant et après la pandémie. Si on constate dans les questionnaires que les femmes ont un rapport au numérique plus serein après la pandémie, elles peinent dans les entretiens à se déclarer compétentes, contrairement aux hommes, et malgré des pratiques avérées.

Mots-clés : genre, compétences numériques, sentiment d'efficacité personnelle, personnel enseignant



Les croyances genrées sur le numérique éducatif à l'épreuve de l'école à distance

Depuis le « Plan Calcul » des années 1960 jusqu'au « Plan numérique » de 2015, la France n'a pas été avare de préconisations, projets, rapports et incitations ministérielles pour l'intégration des technologies éducatives dans les pratiques pédagogiques à l'école. En Suisse romande, si l'éducation est du ressort des cantons, les instances faîtrières de l'éducation, telle que la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), émettent des préconisations en vue d'une harmonisation nationale des compétences des élèves. Ainsi, l'introduction de compétences numériques (appelée MITIC : médias, images et technologies de l'information et de la communication) a été faite en 2011 dans le Plan d'études romand.

Pour la France (Baron, 1997; Baron et Bruillard, 1996; Cuban, 1997) comme pour la Suisse romande (Fassa, 2006), l'histoire de l'intégration des technologies éducatives a été bien documentée et les causes de malentendus sont multiples : manque de moyens, soutien insuffisant de la part de la hiérarchie, manque de formation initiale et continue, attachement du corps enseignant à la forme scolaire... Il en ressort que les préconisations politiques, souvent jugées déconnectées des réalités du terrain, ont attisé la méfiance entre le corps enseignant et le numérique à l'école.

En 2020, les politiques éducatives et les représentations du corps enseignant se sont brusquement confrontées à une réalité inattendue. Le confinement dû à l'épidémie de COVID-19 a réalisé ce qu'aucune injonction ministérielle n'avait pu obtenir : l'entière du corps enseignant a dû utiliser le numérique pour ses enseignements dans l'urgence, sans formation ad hoc et souvent sans moyens supplémentaires.

Nous nous sommes demandé si cette mise à l'épreuve avait transformé le rapport au numérique des enseignants et si cette transformation avait une composante genrée. En effet, une longue construction sociohistorique du rapport au savoir (Mosconi, 1994) attribue aux hommes les savoirs savants scientifiques et techniques, et aux femmes les compétences innées utiles aux métiers du *care*, dont fait partie l'éducation. Les questions d'éducation et de numérique confrontent ainsi deux univers dont la démographie est fortement genrée : d'un côté, le corps enseignant, dans lequel les femmes représentent une large part des effectifs de l'enseignement public : 84 % au primaire (88 % en Suisse) et 58 % au secondaire (57 % au secondaire I et 49 % au secondaire II en Suisse)¹. De l'autre côté, les métiers du numérique en Europe (Suisse comprise) affiche une moyenne vers 17 %².

Nous allons explorer cette question grâce à deux corpus de données issues d'une double enquête portant sur la continuité pédagogique chez des enseignantes et enseignants du primaire et secondaire réalisée en mars 2020 pour la première partie (questionnaires) et au printemps 2022 pour la deuxième (entretiens), en France et en Suisse romande. Nous disposons de 1054 questionnaires et de 24 d'entretiens semi-directifs réalisés avec 24 enseignantes et enseignants romands et français ayant répondu au questionnaire et acceptant d'être recontactés un an et demi plus tard pour un entretien.

Les résultats des questionnaires vont nous montrer que les lignes ont bougé avec des enseignantes qui, plus que les enseignants, estiment que leur rapport au numérique éducatif s'est amélioré. Les entretiens apportent un autre regard sur les réponses aux questionnaires. Les enseignantes sont manifestement montées en compétence pendant la pandémie, mais peuvent-elles le dire?

¹ Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019 / Office fédérale de la statistique 2022.

² Eurostat.



Représentations genrées autour du numérique éducatif

Le genre dans la conception des outils

L'usage qui va être fait du concept de genre dans cet article s'inscrit dans la sociologie matérialiste : il s'agit d'étudier l'existence sociale des groupes humains à partir des conditions matérielles de leur existence et des pratiques sociales qui en découlent, et non à partir d'abstractions telles que les idéologies ou les identités (Clochec, 2021). Nous allons parler de rapports sociaux, c'est-à-dire de ces « tensions » qui traversent la société et qui se cristallisent en enjeux autour desquels les groupes d'êtres humains sont en confrontation permanente (Kergoat, 2005). Le terme de genre doit être pris dans son acception sociologique et fait référence au système constitué par le rapport de pouvoir exercé par le groupe des hommes sur le groupe des femmes (ces deux catégories étant entendues comme des assignations sociales), construisant un système de normes bicatégorielles hiérarchisant le féminin et le masculin.

Cette posture matérialiste s'inscrit donc dans les études sur le genre qui rappellent que l'existence de compétences distinctes innées pour chaque sexe n'est pas démontrée, ni en psychologie (Hurtig et Pichevin, 1986; Le Maner-Idrissi, 1997) ni en neurobiologie (Eliot, 2009; Vidal, 2015). Pour autant, des représentations persistent autour de l'idée que les hommes seraient naturellement plus à l'aise avec les sciences et techniques que les femmes (Chabaud-Rychter et Gardey, 2002; Noble, 1992; Wajcman, 1991). Ces croyances sont notamment les héritières d'un interdit majeur et ancestral qui pèse sur la conception et l'usage des outils dans un très grand nombre de sociétés humaines (Tabet, 1998). Le numérique et ses usages n'échappent pas à cette règle.

L'arrivée du micro-ordinateur et le déclin des programmeuses

Dans les années 1950-1980, les métiers de l'informatique sont considérés comme des métiers du secteur tertiaire et la programmation est vue comme une activité dérivée de la construction des ordinateurs (Schafer *et al.*, 2023). Les termes *software* et *hardware* étaient genrés parce que les métiers étaient genrés : les femmes étant nombreuses dans la programmation.

L'arrivée du micro-ordinateur entre les mains des adolescents et des hommes dans les années 1980 va ancrer les représentations de l'informatique dans un univers masculin. Ce changement, associé au prestige croissant des métiers de l'informatique, provoque, en l'espace d'une décennie, une modification démographique notable dans les études d'informatique, divisant par deux la part des femmes (Collet, 2011). Une division sociosexuée des savoirs (Mosconi, 1994) découlant des rapports sociaux de sexe s'installe alors, masculinisant un nouveau champ de savoir permettant d'avoir du pouvoir sur la société (Collet, 2025).

En conséquence, et à cause de cette affinité supposée entre les hommes et la technique, l'engouement pour les micro-ordinateurs se manifeste principalement chez les enseignants. Pendant les plans informatiques des années 80, Jacques Arzac, grand promoteur d'un enseignement de culture générale de l'informatique, déplore l'absence de filles dans les clubs informatiques des collèges et lycées (Arsac, 1987). Il le lie à l'investissement quasi exclusif d'hommes professeurs de mathématiques³ dans l'informatique éducative, confinant la discipline dans un domaine où les filles ne se sentent pas « naturellement » (p.149) compétentes, dit-il.

³ Le lien avec les mathématiques sera fait aussi en Suisse en 2001 avec Sésamath, qui met à la disposition des ressources pédagogiques l'enseignement des mathématiques et favorise la mutualisation des expériences entre enseignantes et enseignants.



En France, Laurent Fabius initie en 1985 le plus célèbre des plans (et celui qui a eu la plus grande envergure) : Informatique Pour Tous (IPT). Si IPT a stimulé la recherche en informatique éducative, il a été critiqué pour son approche technocratique descendante, poursuivant des buts politiques et économiques plus qu'éducatifs. (Baron, 1989; Baron et Bruillard, 1996; Quéré, 2002). Le fantasme techniciste était patent : IPT partait du postulat que suffisamment d'enseignantes et d'enseignants allaient être passionnés et volontaires pour se former à des rudiments de programmation pour utiliser les ordinateurs, voire créer des logiciels éducatifs. Mais ce fantasme était largement masculin : parmi les promoteurs d'IPT, il n'y avait aucune femme. Parmi les chercheuses et chercheurs travaillant sur le numérique éducatif à cette période, Monique Linard (1996) fait figure d'exception.

À compétences égales, sentiment de compétence égale?

Avec ou sans l'école, l'usage du numérique se généralise dans la population. Les enquêtes publiées dès le début des années 2000 en Europe (Valenduc *et al.*, 2004) montrent par exemple que les hommes et les femmes ont les mêmes fréquences d'utilisation d'Internet. En revanche, Jouët (2003) note déjà que « quand les femmes parlent des outils et des machines, elles utilisent généralement des concepts et un vocabulaire différent de ceux des hommes », p. 62. Toutefois, les recherches s'intéressant au numérique éducatif portant sur le corps enseignant sous l'angle du genre sont rares. Dans le canton de Vaud, Fassa (2006) signale que « les hommes [enseignants se considèrent] comme des utilisateurs plus compétents, plus créatifs, plus informés que les femmes, auxquelles un intérêt particulier est reconnu pour la pédagogie seulement. Cette attribution sexuée des compétences s'explique en partie par le fait que les femmes s'estiment, à connaissances égales, moins compétentes que les hommes » (p. 190).

De 2010 à 2012, Ferrière et Collet (2016) constatent, lors des formations qui accompagnent le déploiement massif de tablettes tactiles dans l'enseignement primaire, que la moitié des enseignantes et enseignants formés sont des hommes, sur une population parente composée de femmes à 80 %. De plus, alors qu'ils et elles utilisent les tablettes en classe, deux types de discours distincts sont développés. D'un côté, les femmes s'interrogent sur l'utilité de l'outil pour les élèves et pour elles-mêmes. Elles pointent les limites et les obstacles. De l'autre, les hommes voient les tablettes tactiles comme des outils qu'il est intéressant de maîtriser, quels que soient leurs apports dans les apprentissages. Ils sont plus précis pour nommer les applications et décrivent des utilisations plus concrètes. « Ces deux niveaux de discours inscrivent, à travers la description des pratiques [...], deux perspectives représentationnelles que l'on pourrait résumer par "observation" pour les femmes vs "action" pour les hommes » (Ferrière et Collet, 2016). Cette permanence des positionnements genrés chez les enseignantes et enseignants en l'espace de 20 ans peut surprendre, mais révèle la solidité du système de genre et la rigidité des stéréotypes, malgré une généralisation des usages.

Depuis, les études sur la question, quoique peu nombreuses, font un constat similaire. Les enseignantes expriment un sentiment d'auto-efficacité dans leurs usages du numérique inférieur à celui de leurs homologues masculins, que ce soit en France (Céci, 2019) ou dans une vaste enquête internationale pré-COVID portant sur l'enseignement supérieur (Scherer *et al.* 2023). À la même période, Tzafilkou *et al.* (2023) notent que les enseignants du primaire comme du secondaire rapportent des niveaux de compétence numérique plus élevés que leurs homologues femmes.

C'est alors que le confinement va réussir en quelques semaines ce qu'aucun plan, aucune incitation ministérielle n'avait jamais réussi à obtenir en 40 ans. Le corps enseignant, technophile ou non, hommes et femmes, va devoir passer outre ses méfiances, ses principes ou ses croyances face au numérique éducatif. L'enseignement à distance imposé par le confinement est une incroyable épreuve de la réalité pour les enseignantes et enseignants qui vont pouvoir tester à la fois leurs compétences, celles de leurs élèves ainsi que l'efficacité de ce mode d'enseignement installé dans l'urgence.



La première question qu'il s'agit alors d'explorer est la suivante : que devient le rapport au numérique des enseignantes et enseignants, à la suite de cette situation contrainte? Nous faisons l'hypothèse qu'en raison d'un moindre sentiment d'auto-efficacité, les enseignantes avaient vécu plus difficilement le passage à l'enseignement à distance que les enseignants.

Présentation des corpus de données

Le premier recueil de données est issu de l'enquête par questionnaire EDiCOVID menée en 2020 sous la responsabilité de Marie-France Carnus, de l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Cette enquête cible les enseignantes et enseignants des pays francophones. Elle vise à recenser, à comprendre et à accompagner les pratiques enseignantes nées de l'impératif de continuité pédagogique en période pandémique et de confinement.

Pour cet article, nous avons analysé les données pour la France et la Suisse romande⁴ pour le primaire et le secondaire. Nous avons pris en compte 1054 questionnaires soumis à des enseignantes et des enseignants du primaire (324) et du secondaire (719), 750 femmes et 294 hommes répartis dans les deux pays (voir tableau 1).

Tableau 1

*Effectifs selon le niveau enseigné, le genre et le pays d'exercice du métier d'enseignant
France ou Suisse (n = 1054)*

	France			Suisse			Total
	Sans réponse	2ndaire	Primaire	Sans réponse	2ndaire	Primaire	
Femme	7	399	223	2	68	51	750
Homme	2	210	31	0	33	18	294
Autre / Sans réponse	0	8	1	0	1	0	10
Total		617	255		102	69	1054

À cette enquête quantitative, un volet qualitatif a été ajouté. Comme nous voulions analyser l'évolution du rapport au numérique dans le corps enseignant, nous avons contacté ceux et celles qui ont annoncé dans le questionnaire une transformation de leur rapport au numérique entre le début et la fin du confinement et qui avaient laissé leurs coordonnées. Nous avons la volonté de construire un échantillon représentatif stratifié depuis notre population d'origine en procédant par tirage au sort parmi les personnes répondant aux questionnaires. Cela s'est avéré insoluble. La grande majorité des répondantes et répondants a refusé finalement de donner suite ou s'est rétractée, juste avant l'entretien, en déclarant n'avoir finalement rien à dire sur la période, ou ne plus vouloir en parler. Nous avons finalement réussi à mener 24 entretiens semi-directifs par visioconférence, d'environ une heure. Le profil de ces personnes apparaît au tableau 2.

⁴ Le choix de ces deux pays a été motivé d'une part par la quantité des répondants de ces deux pays, représentant les deux cohortes les plus importantes dans l'échantillon. En outre les institutions d'origine des financements obtenus (Fondation L'Oréal pour les femmes en science, Fondation Paris – Dauphine, association Femmes & mathématiques et l'Université de Genève) ont déterminé le choix des deux pays. Enfin, comme nous allons le voir dans les résultats de la partie quantitative, les enseignantes et enseignants de Suisse romande s'estimaient plus fréquemment formés au numérique éducatif que les enseignantes et enseignants français, ce qui nous a incité à choisir ce pays pour formuler notre hypothèse secondaire. Je remercie Gaëlle Geslin, collaboratrice scientifique de l'équipe G-RIRE à l'UNIGE, pour le traitement des données quantitatives, le recueil et le traitement des données qualitatives.

**Tableau 2***Répartition des enseignantes et enseignants interviewés (n = 24)*

Primaire			Secondaire		
Prénom	Âge	Pays	Prénom	Âge	Pays
Aline	50-60	F	Julie	50-60	F
Barbara	30-40	F	Karine	40-50	F
Carine	40-50	F	David	30-40	F
Diane	40-50	F	Lucie	40-50	CH
Élise	50-60	F	Marie	40-50	CH
Antoine	40-50	CH	Éric	30-40	CH
Bastien	30-40	CH	Nathalie	40-50	CH
Fanny	40-50	CH	Fabien	40-50	CH
Charles	30-40	F	Océane	40-50	F
Gladys	40-50	F	Gilles	30-40	F
Hélène	30-40	F	Patricia	40-50	F
Irène	40-50	F	Henri	40-50	F

Enfin, selon la préenquête réalisée par Périsset et Ruppen (2021) sur les données du questionnaire, les réponses en provenance de Suisse et de France ne présentent aucune différence significative sur les dimensions mesurées entre les deux pays (équipement, anxiété, condition de travail, frustration, sentiment de sécurité pendant le confinement...).⁵ Par la suite, nous n'avons pas noté non plus de différence France/Suisse dans les propos des enseignantes et enseignants sur les dimensions étudiées dans cet article. C'est pourquoi nous avons traité ensemble les réponses des deux pays⁶.

Évolution du rapport au numérique chez les enseignantes et les enseignants

Degré de connexion

Au début du confinement, les hommes avaient tendance à se considérer comme *très connectés* ou *relativement connectés*, tandis que les femmes étaient plus enclines à se considérer comme *peu connectées* ou *jamais connectées* (tableau 3).

⁵ Il s'avère qu'une différence significative existe sur le plan de la formation reçue à l'heure du confinement entre la France et la Suisse : la moitié des enseignantes et enseignants suisses estiment avoir reçu une formation pour un tiers des enseignantes et enseignants français. Sur cette dimension, il n'y pas de différence entre les hommes et les femmes, ni en France ni en Suisse. Toutefois, cette variable (avoir ou non été formée) n'a par la suite aucun impact sur le rapport au numérique, son évolution, sur les pratiques mises en œuvre.

⁶ Il pourrait être intéressant, dans le cadre d'une recherche comparatiste plus détaillée entre les deux pays, d'étudier cette absence de différence dans les perceptions enseignantes.



Tableau 3

Écart à l'indépendance, auto-évaluation du degré de connexion au début du confinement selon le genre Enseignantes et enseignants du primaire et de secondaire, France et Suisse (test χ^2 p.value = 0,01)

	1 Jamais connecté-es	2 Peu connecté-es	3 Relativement connecté-es	4 Très connecté-es	N/A
F	0,6944178	1.0419309	-0,1413709	-0,3796386	-1,3506162
H	-1,1091182	-1,6641631	0,2257964	0,6063555	2,1571926

Note. Les résultats négatifs indiquent une opposition, les résultats positifs une attirance. Ici, les femmes sont plus fortement attirées par les modalités jamais ou peu connectées.

Pour les enseignantes et enseignants du primaire, cette tendance est restée largement inchangée après le confinement. En revanche, un changement notable se produit chez les enseignants du secondaire. Les femmes sont plus enclines à passer de *jamais connectées* à *relativement connectées*, tandis que les hommes ont plus de chances de passer de *jamais connectés* à *très connectés*. Il faut souligner que, si la polarisation a diminué, elle n'a pas totalement disparu. Les hommes sont toujours plus enclins à se qualifier de *très connectés*, tandis que les femmes tendent à se qualifier de *relativement connectées*.

Degré d'appréciation du numérique

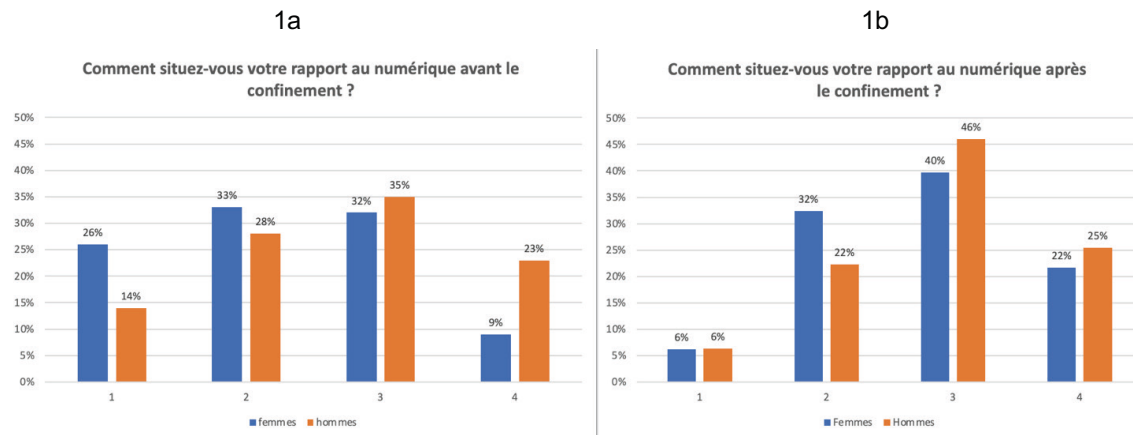
Au début du confinement, comme on le voit sur la figure 1a, les enseignantes de l'ensemble de notre population semblent déclarer qu'elles *n'aiment pas le numérique*, voire qu'elles le *détestent* (modalité 2 et 1), alors que les hommes déclarent *aimer*, voire *adorer* le numérique (modalité 3 et 4), et ce, de manière significative (test χ^2 , $p > 0,005$).

En revanche, après le confinement (figure 1b), on ne constate plus d'écart significatif entre hommes et femmes.



Figure 1

Évolution du rapport au numérique chez les hommes et les femmes avant et après le confinement



Auto-évaluation des compétences numériques avant/après le confinement

Sur la figure 2a, les enseignantes de l'ensemble de notre population au début du confinement semblent se déclarer plus facilement *peu spécialistes du numérique* (modalité 1 ou 2). Les hommes se déclarent plus facilement *spécialistes* (3 ou 4). À la fin du confinement (figure 2b), hommes et femmes estiment avoir progressé, et presque la moitié des enseignantes et enseignants se retrouvent sur la modalité 3 (*spécialistes*). Les hommes s'autoévaluent plus favorablement que les femmes, mais les écarts ont diminué.

Le croisement entre la variable indiquant le genre et l'auto-évaluation des compétences en lien avec le numérique produit des différences statistiquement significatives pour toutes nos sous-populations (France, Suisse; primaire, secondaire, test χ^2 $p < 0,05$, alors qu'il n'y a pas de différence entre Suisse et France).



Figure 2

Évolution du sentiment de compétence selon le sexe (F = 735; H = 286)

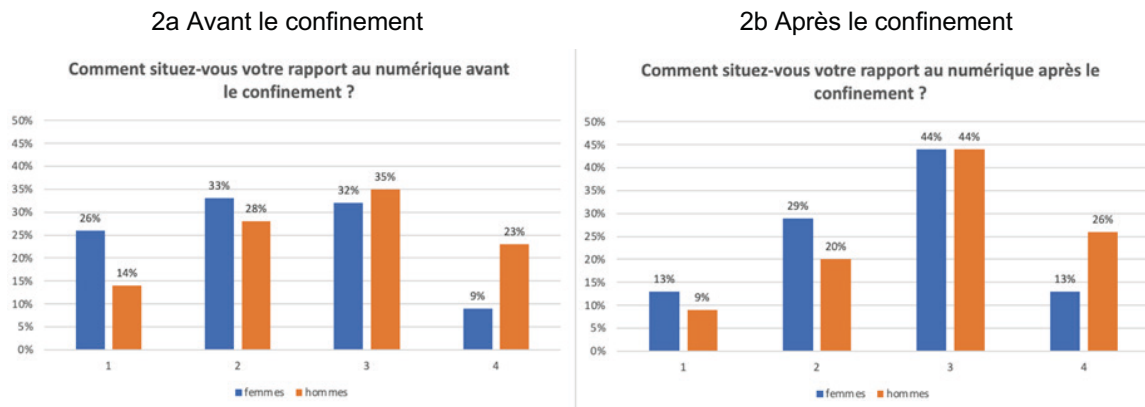
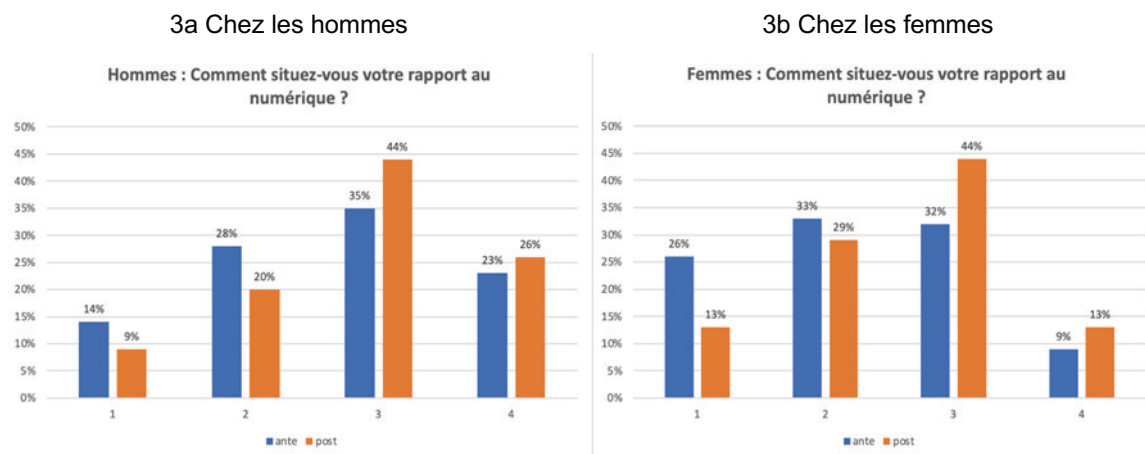


Figure 3

Évolution du sentiment de compétence avant et après le confinement (F = 735; H = 286)



En conclusion, alors qu'initialement (figure 2a), les femmes se déclaraient plus facilement que les hommes : non connectées, non spécialistes, en souffrance et n'aimant pas le numérique, après le confinement, elles déclarent⁷ se connecter davantage et signalent une évolution positive de l'utilité perçue du numérique, de leurs compétences en lien avec le numérique, de leur appréciation du numérique ou de leur plaisir à l'utilisation du numérique (figure 3b). De plus, les pratiques déclarées des hommes et des femmes avec le numérique éducatif sont les mêmes (mêmes usages, mêmes fréquences).

⁷ Sur la question de l'évolution de leur rapport au numérique, les hommes répondent peu à la question. Soit la question ne leur semble pas pertinente, soit ils n'ont rien à ajouter sur ce sujet.



Néanmoins, ces évolutions ne permettent pas d'annuler l'effet de la variable *genre* dans la plupart des dimensions liées au rapport au numérique. Pourtant, les femmes déclarent aussi davantage que les hommes trouver le numérique essentiel dans leurs pratiques enseignantes. L'hypothèse formulée : en raison d'un moindre sentiment d'auto-efficacité, les enseignantes ont vécu plus difficilement le passage à l'enseignement à distance que les enseignants, n'est pas vérifiée.

C'est pour comprendre cet apparent paradoxe que nous avons ensuite analysé à travers des entretiens comment les enseignantes et enseignants décrivent ce changement dans leur rapport au numérique à la suite de l'enseignement à distance et, surtout, comment elles parlent de leurs compétences.

Comment les enseignantes et enseignants décrivent-ils l'évolution de leur rapport au numérique?

Imaginer ses élèves comme des *digital natives*

D'une manière générale, on note dans les entretiens que les enseignantes et enseignants du primaire disaient peu s'engager dans l'utilisation des technologies numériques en classe avant le confinement. Elles et ils avaient peu de pratiques, ne manifestaient qu'un intérêt limité pour l'intégration des outils numériques et, surtout, possédaient des compétences minimales. Dans les écoles secondaires, les enseignantes et enseignants étaient plus au fait, mais à part deux hommes très impliqués, elles et ils ont indiqué se contenter d'usages de bases et ad hoc, sans chercher à aller plus loin, comme dans les verbatims suivants :

Élise : Ah, bah, oui; moi, clairement. Enfin, je savais que j'étais pas très, très heu... pas très bonne

Fanny : Alors, j'étais assez consciente de pas être une experte!

Océane : J'avais Je crois que j'avais jamais fait de vidéo. [...] J'avais jamais fait – encore moins – de classes virtuelles. [...] Donc, là, on a bien vu qu'on était pas au top niveau numérique, hein - ça, c'est certain

Lucie: Je me suis dit que j'étais assez larguée [rires], quand même!

Si quelques hommes peuvent avoir des remarques similaires, le fait d'imaginer que son âge est un problème revient uniquement chez les femmes :

Fanny : Moi, je ne suis pas une férue, une très grande utilisatrice des moyens [numérique], je ne suis pas née avec

Océane : Bon, moi, j'ai bientôt cinquante ans, honnêtement, heu...je suis de la génération où je suis passée à travers.

Ce qui contraste par exemple avec les propos d'Antoine, qui est quadragénaire et estime, pour sa part, avoir une approche « intuitive » des techniques.

Le fait de « naître avec » le numérique fait écho au mythe des *digital natives* qu'on doit en partie à John Perry Barlow (2000), dans sa « Déclaration d'Indépendance du Cyberspace », un texte qui reflète « les fantasmes de toute-puissance de la cyberculture » (Le Breton, 2015).



Ces textes sur les *digital natives* autoproclament le pouvoir des *hackers* sur le monde, les présentant comme des précurseurs pour la génération qui vient, censée mettre au rebut les habitants de l'Ancien Monde qui n'a pas su s'adapter. Prensky (2001) reprend cette idée expliquant que les jeunes seraient naturellement à l'aise avec le numérique, ce qui les amène à penser et à apprendre différemment. En revanche, le corps enseignant serait composé de *digital immigrants* « qui parlent une langue obsolète (celle de l'ère prénumérique) » à l'intention de *digital natives* « habitués à recevoir des informations très rapidement [...] et à les] traiter en parallèle et faire plusieurs choses à la fois ». Cette croyance ne s'accroche à aucune réalité scientifique et l'école à distance a révélé aux yeux de beaucoup d'enseignantes et d'enseignants comme de parents ce que la recherche montrait depuis longtemps : les jeunes sont plutôt des « digital naives » et possèdent des compétences numériques superficielles (Kirschner et De Bruyckere, 2017; OCDE, 2016).

Cette croyance apparaît fortement dans le discours de plusieurs enseignantes.

Barbara : Comment on recherche une information, je pense que, d'eux-mêmes, ils ont, de manière innée... C'est pas comme ma génération à moi, où, c'est vrai que, nous, on a dû se former

Patricia : Je suis pas très jeune et je...j'ai vécu l'évolution du numérique, dans ma vie professionnelle. Quand j'étais étudiante, ça n'existait pas. [...] c'était pas comme les rapports qu'a un jeune, aujourd'hui, au numérique. Parce qu'ils sont exposés au numérique dès le plus jeune âge. C'est comme la langue : ils apprennent la langue maternelle ou d'autres langues, en même temps, s'ils sont exposés à ça, cette exposition devient quelque chose de naturel, quelque chose comme, on peut dire, inné.

Selon Patricia, le numérique est une langue maternelle pour les jeunes, c'est un apprentissage par imprégnation, sans effort parce qu'il commence dès le plus jeune âge. Ainsi, bien qu'elle soit, elle aussi, exposée au numérique, elle est trop âgée pour apprendre de la sorte.

Il est intéressant de comparer ses propos avec ceux d'Hélène qui avait des parents qui utilisaient un MO5 à l'époque de ce qu'elle nomme « la vague numérique », c'est-à-dire IPT dans les années 1980 : « Du coup, on a baigné dedans », dit-elle. Si elle ne vit pas cet apprentissage précoce comme quelque chose de « naturel » ou d'« inné » pour elle-même, elle n'emploie pas non plus ce terme pour les élèves.

La croyance dans l'existence des *digital natives* s'applique à tous les jeunes, filles comme garçons (Cordier, 2015), mais comme son origine qui puise dans la mythologie *hacker* de la pop culture des années 1980, elle tend à s'incarner d'abord dans le stéréotype du jeune garçon possiblement peu scolaire, mais brillant et qui programme depuis l'enfance (Collet, 2011). Cette image est solidement ancrée dans les productions de la culture *geek* (Peyron, 2013), faites de micro-ordinateurs, de science-fiction et de jeux vidéo. Elle alimente ce que Connel *et al.* (2014) appellent la « masculinité hégémonique », un regroupement des caractéristiques considérées comme étant les plus respectables et efficaces d'être un homme : le statut social, le salaire, un pouvoir sur les sciences et techniques, la force physique et la puissance sexuelle⁸.

Certes, des enseignantes ne croient aux compétences naturelles chez les jeunes.

Aline : Très souvent, ils ne savent pas du tout utiliser un ordinateur, à part pour jouer [...]. Ils sont très vite bloqués quand on leur demande ne serait-ce que d'accéder à un site

⁸ Dans la culture *geek*, la puissance sexuelle et la force physique sont sublimées dans l'univers des jeux vidéo.



Nathalie : Je pense qu'on surestime leurs capacités
Mais ces propos sont avant tout tenus par les hommes de notre corpus.

Gilles : On pense toujours, à tort, que les élèves, ils sont nés après la technologie, donc la technologie, c'est inné, chez eux

David : C'est, quand même, des compétences, qui s'apprennent, quoi. En fait, non, je pense qu'ils sont pas bons – globalement.

Fabien : Non, ils savent pas le faire. Ils savent poster des photos de leur tronche sur Instagram. Mais ils savent pas du tout [...] utiliser Word, ils savent pas faire.

Le caractère genré de cette croyance amène alors des enseignantes à imaginer que leur âge (et implicitement le fait d'être une femme) est une limitation, puisqu'elles n'ont pas été de ces garçons brillants avec l'informatique 20 ans plus tôt. En conséquence, ce pouvoir sur les sciences et techniques leur échappe.

Une grande période de « bidouillage » qui permet aux femmes de s'améliorer

Chez les enseignantes, les verbes qui reviennent dans tous les entretiens sont « se débrouiller », « bricoler », « bidouiller » « essayer ». Parfois, elles demandent de l'aide à leur entourage (des hommes : fils et mari seront cités), mais rapidement, elles vont chercher par elles-mêmes.

Aline : Je me forme beaucoup toute seule de manière empirique

Fanny: J'ai dû bidouiller pas mal. [...] j'utilise les foires aux questions, les vidéos d'explications – tous ces trucs-là

Irène : Forcément, je me suis beaucoup documentée. Donc j'ai cherché plein de ressources, j'ai beaucoup lu

Ou elles s'entraident entre collègues.

Océane: Donc on a bidouillé. On s'est cherché les formations qu'on pouvait. On s'est aidé entre nous.

Aline : Les projets que je fais... y a toujours des collègues qui en savent plus et qui aident aussi

Bien sûr, cette découverte a demandé du temps, ce qui était enfin possible, pendant le confinement.

Irène : Comme j'étais pas face à mes élèves et que je travaillais beaucoup, forcément, je me suis beaucoup documentée.

Et la stratégie fonctionne, les enseignantes constatent qu'elles finissent par très bien s'en sortir.

Irène : Donc, je me suis, forcément, heu... améliorée – on va dire. Et l'ordinateur est devenu un outil de travail quotidien – ce qui était pas du tout mon cas avant.

Barbara : Et il y a plein de choses – la création de documents ou des choses comme ça, le support pédagogique – sur lesquels j'ai dû m'améliorer et m'adapter pour que ça rende mon travail plus accessible aux enfants, quoi.

Et c'est gratifiant.

Fanny : Mais si on cherche, on trouve. Et on se débrouille. Donc ça, c'était chouette

Une enseignante explique même que grâce à ses progrès en numérique et avec l'école à distance, elle vit mieux la période du confinement.



Élise Bah, heureusement que j'avais une petite bouffée d'optimisme Et puis, y a l'aspect sécurité [...] C'était bien d'avoir cette impression-là

Elles aimeraient même en faire plus si elles avaient le temps.

Hélène : j'aimerais bien construire un petit peu plus d'interfaces sur Smart, mais j'ai strictement pas le temps

Les hommes ne sont pas sur le même registre. Ils ne disent pas qu'ils ne savent pas ou qu'ils bidouillent. Avant le confinement, ils étaient « touche à tout » comme Charles ou « oisifs » par rapport au numérique bien que « préparés » comme Bastien, ou alors avaient une approche « intuitive » comme Antoine.

Par la suite, comme nous l'avons vu dans Ferrière et Collet (2016), ils utilisent des dénominations avec des termes spécialisés comme chez Charles, même si les termes sont approximatifs.

Charles : On a vu, aussi, heu... par rapport à l'ENT⁹, puis différents outils qui sont dans... dans le Microsoft 365

Ils sont plus spécifiques dans la description de leurs usages et projettent d'en faire plus, car la question du temps à disposition n'est jamais un sujet.

Bastien : Dans la publication des travaux, j'irais plus loin. Je vais peut-être faire des choses plus interactives ou je vais, par exemple, mettre un forum en ligne

Le sentiment de compétence reste mal partagé

Ces progrès faits par les enseignantes sont-ils suffisants pour qu'elles se disent compétentes? À l'évidence, ce n'est pas en ces termes qu'elles se perçoivent : Aline dit qu'elle n'est « *pas pointue, mais heu... oui, je me débrouille pas mal* ». Pourtant un peu plus tard, elle reconnaît que ses collègues viennent vers elle pour avoir de l'aide, en disant : « Tiens, toi qui as l'habitude... » de même pour Karine, qui se dira « à l'aise » parce que « habituée », et pourtant on apprend incidemment (et sans qu'elle le mette en lien) qu'elle est formatrice pour le corps enseignant sur le numérique éducatif et qu'elle a suivi des formations.

Barbara va dire qu'elle « s'améliore ». Même Hélène, qui a utilisé les MO5 avec ses parents et les ordinateurs de l'université depuis une quinzaine d'années, dira simplement : « je me dépatouille ». Diane va tenter de nous dire qu'elle est compétente, mais c'est long et difficile à exprimer.

Diane : Bah, je vous dis, heu... du coup, moi, j'ai quand même l'impression d'avoir... de... je... d'avoir... d'être... d'être montée en compétence, heu... dans... dans cette heu... d'une façon générale, déjà.

Patricia y parvient, mais en s'intégrant dans le collectif : « on est plus compétents », dira-t-elle.

Là encore, les hommes sont dans un autre registre. Quand ils expliquent qu'ils sont à l'aise, c'est parce qu'ils sont formés ou qu'ils maîtrisent (et non qu'ils sont habitués).

Gilles J'ai une formation en réseau et télécoms. Donc, oui, je suis à l'aise avec tout ce qui fonctionne au courant!

Charles : ça m'a permis d'être... de devenir beaucoup plus à l'aise avec certains outils, de faire du tri, et, au contraire, de pouvoir assez bien maîtriser pour avancer et faire quelque chose d'un outil, aujourd'hui, qui est pour moi un incontournable

⁹ Espace numérique de travail.



David : Ben, voilà, je pense que des profs qui ont une chaîne YouTube y en a pas trois cent mille, je pense. Donc je suis assez numérique, quoi. J'ai tous les accessoires qui ont la pomme croquée [...] et c'est ce qui m'aide à faire beaucoup de choses facilement.

Et leurs compétences sont reconnues, notamment par leur hiérarchie.

Gilles : Quand le proviseur a vu ce que je faisais avec les élèves comment j'avais animé le distanciel, il s'est dit : « Ben, vous avez des compétences en informatique. » Et, effectivement, dans mes affectations précédentes, j'étais aussi responsable informatique

Et bien qu'objectivement, toutes ces pratiques prennent du temps, seul Henri en fait état. Il est aussi le seul à prendre réellement la mesure de la distance qui existe entre une réelle maîtrise de la programmation (qu'il estime ne pas avoir) et le niveau de base que le confinement lui a permis de perfectionner.

Henri : Je créais, déjà, en fait, quelques petites applications. Et puis, donc, bah, ça a poussé à aller un petit peu plus loin dans cette création de petites applications, mais très... très simples [...] On avait aussi le temps de faire ça. Et, bah, d'apprendre à programmer... Alors, c'est pas du vrai codage. Disons que c'est du codage guidé [...] C'est un emboîtement, en fait, de puzzles [...] toute cette période-là, elle a permis, effectivement, je dirais, d'augmenter en compétences.

Factuellement, il est évidemment impossible de savoir si les hommes sont réellement plus compétents que les femmes. Avoir une chaîne YouTube annonce un goût pour l'enseignement à distance, mais n'implique pas de compétences techniques. En tous cas, tous les hommes interrogés, à l'exception d'Antoine, font état de compétences qu'ils peuvent décrire assez précisément en utilisant des termes techniques.

Galand et Vanlede (2004) compilent de nombreux travaux qui indiquent que les filles et les femmes ont un moins bon sentiment d'efficacité personnelle dans les sciences et techniques. Le Douarin (2004) montre que, quelles que soient les compétences des femmes dans la sphère professionnelle, l'informatique à la maison est supposée être de la compétence des hommes, soit dans « une compétence affirmée [...] celle où la supériorité masculine va de soi », soit dans une « compétence équivoque », ce qui signifie que l'homme est obligé de refuser ce statut, ou que la femme « lui concède [la supériorité des compétences numériques] selon un jeu de complémentarité négociée ».

L'autopromotion présente un dilemme pour les femmes, car celles qui la pratiquent sont considérées comme moins sympathiques que leurs homologues masculins (Rudman, 1998). De fait, Moss-Racusin et Rudman (2010) montrent que la peur de réactions négatives empêche les femmes de faire leur autopromotion. Néanmoins, cette manière de se donner à voir ne nous dit rien sur leurs compétences réelles, ni même sur leur sentiment de compétence. Comme le note Tannen (1995), les filles apprennent très tôt à diminuer leurs capacités propres (au risque d'être ostracisée) et à mettre en avant le fait qu'elles sont toutes pareilles. Bien que personne ne prenne cette modestie au pied de la lettre, il est néanmoins difficile de savoir où situer le niveau de compétence.

Les hommes ont davantage tendance à négocier leur position respective au sein du groupe pour faire émerger un ou des leaders. Ils n'ont aucun risque à mettre en avant leur compétence, au contraire, car la stratégie leur permet de structurer le groupe et d'être reconnus. Les hommes ne se verront pas reprocher de se démarquer, de se désolidariser, ni à l'interne du groupe ni à l'externe. L'injonction à être une « bonne copine » ne les musèle pas et ne nivèle pas l'expression de leur compétence (Tannen, 1995).

En revanche, Moss-Racusin et Rudman (2010) montrent que les femmes font plus volontiers la promotion du groupe, comme le fait par exemple Patricia en disant « on ».



Que reste-t-il des compétences de l'école à distance?

L'école à la maison en temps de pandémie a prouvé à la fois l'importance des enseignantes et enseignants et celle du numérique éducatif. Le mythe des *digital natives* a été écorné : le corps enseignant a découvert des élèves bien moins compétentes et compétents qu'il ne l'imaginait.

Quand notre enquête pose des questions sur les conditions antérieures au confinement, on constate que le corps enseignant a peu de pratiques numériques et que les stéréotypes genrés qui pèsent sur le numérique influencent négativement leur sentiment de compétence. En revanche, l'exercice de l'école à distance a été plutôt bien vécu par les femmes. Peut-être se sont-elles découvertes plus compétentes qu'elles ne le pensaient? Mais bien que leur rapport au numérique ait évolué positivement, leur assertivité reste bien en deçà de celle des hommes.

Si nous essayons de faire une synthèse de ce que disent les enseignantes, voici la manière dont elles se décrivent :

- Elles n'y connaissaient rien ou presque, certaines étaient trop âgées pour être naturellement douées, elles ont passé beaucoup de temps pour y arriver. En bidouillant et se dépatouillant, elles se sont habituées, alors ça va et ça leur plait.

Les entretiens effectués avec des hommes sont deux fois moins nombreux et il est difficile de vraiment comparer (8 hommes, 16 femmes), toutefois on n'y retrouve aucun de ces éléments. En revanche, les hommes se décrivent de la manière suivante :

- Ils étaient déjà compétents ou, s'ils ne l'étaient pas, c'était par oisiveté. Ils ont une approche intuitive du numérique (ce qui les rapproche des *digital natives*). Ils sont compétents, ils le maîtrisent et ils ont des pratiques techniques qu'ils détaillent.

À ce stade, il est difficile de dire si les femmes ont réellement un moindre sentiment de compétence que les hommes ou si elles ne se permettent pas de l'exprimer¹⁰. Rappelons que dans les réponses du questionnaire : Quelle(s) ressource(s) avez-vous utilisée(s) durant le confinement? (synchrones, asynchrones, messagerie, réseaux sociaux, bureautiques en ligne, conception et de création de ressources pédagogiques), il n'y a absolument aucune différence statistiquement significative entre enseignantes et enseignants : ils et elles déclarent utiliser les mêmes outils et dans les mêmes proportions. Ces propos modestes sont peut-être de l'ordre de l'habitus ou d'un phénomène involontaire et genré de désirabilité sociale.

Il reste que la réception de ces deux types de discours sera différente. D'une part, la hiérarchie sera plus encline à faire confiance aux compétences numériques des hommes, d'autre part, face aux élèves, les compétences numériques seront incarnées de manière genrée, sans que rien ne permette d'affirmer, par ailleurs, qu'il s'agit d'une réalité.

¹⁰ Il est possible qu'entre le moment du questionnaire et le moment de l'entretien (soit un intervalle de presque deux ans), les effets positifs de l'école à distance sur le sentiment de compétence des femmes se soient estompés.



Liste de références

- Arsac, J. (1987). *Les machines à penser : des ordinateurs et des hommes*. Seuil.
- Barlow, J. P. (2000). Déclaration d'indépendance du cyberspace. Dans *Libres enfants du savoir numérique : une anthologie du « Libre »* (p. 47-54). Éditions de l'Éclat. <https://doi.org/10.3917/ecla.blond.2000.01.0047>
- Baron, G.-L. (1989). *L'informatique discipline scolaire? Le cas des lycées*. Presses Universitaires de France.
- Baron, G.-L. (1997). Des technologies « nouvelles » en éducation? *Recherche et Formation*, (26), 121-130. <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1456>
- Baron, G.-L. et Bruillard, É. (1996). *L'informatique et ses usages dans l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Céci, J.-F. (2019). Analyse des pratiques numériques des enseignants, du collège à l'université, au prisme du genre. *International Journal of Applied Research and Technology (IJARTech)*, JIP2018(1).
- Chabaud-Rychter, D., et Gardey, D. (dir.). (2002). *L'engendrement des choses : des hommes, des femmes et des techniques*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Clochec, P. (2021). Introduction : du spectre du matérialisme à la possibilité de matérialismes trans. Dans P. Clochec et N. Grunenwald (dir.), *Matérialisme trans* (p. 17-63). Hystériques & AssociéEs.
- Collet, I. (2011). Effet de genre, le paradoxe des études d'informatique. *TIC & Société*, 5(1).
- Collet, I. (2025). *Le numérique est l'affaire de toutes*. Édition Le Bord de l'eau.
- Connell, R., Hagège, M., et Vuattoux, A. (2014). *Masculinités : enjeux sociaux de l'hégémonie*. Éditions Amsterdam.
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*. C&F Éditions.
- Cuban, L. (1997). Salle de classe contre ordinateur : vainqueur la salle de classe. *Recherche et Formation*, (26), 11-29. <https://edutice.hal.science/edutice-00000797v1>
- Eliot, L. (2009). *Pink Brain, Blue Brain: How Small Differences Grow into Troublesome Gaps and What We Can Do About It*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Fassa, F. (2006). *Société en mutation, école en transformation : le récit des ordinateurs*. Éditions Payot.
- Ferrière, S., et Collet, I. (2016). Tablettes tactiles à l'école primaire en France : illusions essentialistes et pratiques genrées chez les enseignant.e.s du primaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, (4). <https://doi.org/10.7202/1046998ar>
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, Hors série(5), 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Hurtig, M.-C., et Pichevin, M.-F. (1986). *La différence des sexes*. Tierce.
- Jouët, J. (2003). Technologies de communication et genre. Des relations en construction. *Réseaux*, 4(120), 53-86.
- Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés : l'état des savoirs* (p. 94-101). La Découverte.
- Kirschner, P. A. et De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Le Breton, D. (2015). Le corps surnuméraire du cyberspace. Dans D. Le Breton (dir.), *Mon corps a-t-il un sexe?* (p. 145-165). Éditions Métailié.
- Le Douarin, L. (2004). Hommes, femmes et micro-ordinateur : une idéologie des compétences. *Réseaux*, 123(1), 149-174.
- Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Dunod.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. L'Harmattan.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. L'Harmattan.
- Moss-Racusin, C. A., et Rudman, L. A. (2010). Disruptions in women's self-promotion: The backlash avoidance model. *Psychology of Women Quarterly*, 34(2), 186-202. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2010.01561.x>
- Noble, D. F. (1992). *Un monde sans femmes : la culture cléricale chrétienne et la science occidentale* (C. Bouchindhomme, Trad.). Denoël. (Œuvre originale publiée en 1992)



- OCDE (2016). *Skills for a Digital World: 2016 Ministerial Meeting on the Digital Economy Background Report* (OECD Digital Economy Papers No. 250). OECD Publishing.
- Périsset, D., et Ruppen, P. (2021). Éléments d'analyse quantitative à propos de la continuité pédagogique. Dans *Pratiques d'enseignement-apprentissage en contexte de confinement (EDiCOViD) : continuité ou rupture pédagogique? Une enquête internationale. Rapport de synthèse pour le Valais romand (Suisse), en comparaison avec les « autres pays »*. HEP-VS.
- Peyron, D. (2013). *Culture geek*. FYP Éditions.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Quéré, M. (2002). Regard rétrospectif sur l'histoire du logiciel éducatif et sur la réalité du système éducatif français : un mariage difficile. Dans G.-L. Baron et É. Bruillard (dir.), *Les technologies en éducation, perspectives de recherche et questions vives* (p. 45-60). INRP.
- Rudman, L. A. (1998). Self-promotion as a risk factor for women: The costs and benefits of counterstereotypical impression management. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 629-645.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.629>
- Schafer, V., Höfer, M., et Noguera, C. (2023). *Femmes, genre et informatique*. Living Books About History.
- Scherer, R., Siddiq, F., Howard, S. K. et Tondeur, J. (2023). Gender divides in teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Do women and men consider themselves equally prepared? *Computers & Education*, 199, article 104774. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104774>
- Tabet, P. (1998). *La construction sociale de l'inégalité des sexes : des outils et des corps*. L'Harmattan.
- Tannen, D. (1995). The power of talk: Who gets heard and why. *Harvard Business Review*, 73(5), 138-148.
- Tzafilkou, K., Perifanou, M., et Economides, A. A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*, 28, 16017-16040.
<https://doi.org/10.1007/s10639-023-11848-9>
- Valenduc, G., Vendramin, P., Guffens, C., Ponzellini, A. M., Lezano, A., D'Ouville, L., Wagner, I., Birnbaumer, A., Tolar, M., et Webster, J. (2004). *Widening Women's Work in Information and Communication Technologies*. European Commission (IST-2001-34520).
- Vidal, C. (2015). Le cerveau a-t-il un sexe? Dans D. Le Breton (dir.), *Mon corps a-t-il un sexe?* (p. 89-104). La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.peyre.2015.01.0089>
- Wajcman, J. (1991). *Feminism Confronts Technology*. Polity Press.



Abstract / Resumen / Resumo

The Evolution of Teachers' Relationship to Digital Knowledge After the Pandemic: Gender, Skills, and Perceived Competence

ABSTRACT

Misunderstandings between education and digital technology stem from a combination of factors, some concrete and others rooted in beliefs. On the one hand, the lack of resources - or the lack of initial and ongoing training - is an easily observable and measurable barrier. These findings, supported by various studies, show that despite numerous government initiatives, educational technology integration in schools remains imperfect. On the other hand, perceptions of digital education reinforce these difficulties. These perceptions need to be analyzed from a gender perspective, as the teaching workforce, which is predominantly female, contrasts sharply with the digital professions, where women represent only around 17%. The COVID-19 crisis in 2020, which forced teachers to adopt digital technology urgently without training or additional resources, challenged these representations. The aim of this article is to examine what remains of the gendered representations of digital technology. Two sets of data - 1054 questionnaires and 24 semi-structured interviews - allow us to examine the evolution of this relationship before and after the pandemic. While the questionnaires suggest that women have developed a more serene approach to digital technology in the aftermath of the pandemic, in the interviews, they find it difficult to declare themselves competent, in contrast to men, despite their established practices.

Keywords: gender, digital skills, perceived self-efficacy, teachers



La evolución de la relación con los saberes digitales después de la pandemia: género, competencias y percepción de competencia de los docentes

RESUMEN

Los malentendidos entre la escuela y lo digital se originan en una combinación de factores, algunos concretos y otros del ámbito de las creencias. Por un lado, la insuficiencia de recursos o la falta de formación inicial y continua constituyen obstáculos fácilmente observables y objetivables. Estos hallazgos, respaldados por diversos estudios, muestran que, a pesar de las numerosas iniciativas gubernamentales, la integración de las tecnologías educativas en las escuelas sigue siendo imperfecta. Por otro lado, las representaciones relacionadas con lo digital en la educación refuerzan estas dificultades. Estas percepciones deben analizarse desde la perspectiva de género, ya que el profesorado, mayoritariamente femenino, contrasta fuertemente con las profesiones digitales, donde las mujeres solo representan alrededor del 17 %. La crisis del COVID-19 en 2020 obligó a los docentes a utilizar lo digital de forma urgente, sin formación ni recursos, alterando estas representaciones. El objetivo de este artículo es examinar lo que queda de las representaciones de género en torno a lo digital. Dos corpus —1054 cuestionarios y 24 entrevistas semiestructuradas— permiten estudiar la evolución de esta relación antes y después de la pandemia. Si bien se observa en los cuestionarios que las mujeres tienen una relación con lo digital más serena después de la pandemia, en las entrevistas les resulta difícil declararse competentes, a diferencia de los hombres, a pesar de contar con prácticas comprobadas.

Palabras clave: género, competencias digitales, autoeficacia, profesores

A evolução da relação dos professores com os saberes digitais após a pandemia: gênero, competências e sentimento de competência

RESUMO

Os mal-entendidos entre a escola e o digital têm sua origem em uma combinação de fatores, alguns concretos e outros ligados às crenças. Por um lado, a insuficiência de recursos ou a ausência de formação inicial e contínua constituem obstáculos facilmente observáveis e mensuráveis. Esses achados, apoiados por diversos estudos, mostram que, apesar das inúmeras iniciativas governamentais, a integração das tecnologias educacionais na escola continua imperfeita. Por outro lado, as representações relacionadas ao digital na educação reforçam essas dificuldades. Essas percepções precisam ser analisadas sob a perspectiva de gênero, uma vez que o corpo docente, majoritariamente feminino, contrasta fortemente com as profissões digitais, onde as mulheres representam apenas cerca de 17%. A crise da COVID-19 em 2020 forçou os professores a utilizarem o digital de forma emergencial, sem formação ou recursos adicionais, abalando essas representações. O objetivo deste artigo é examinar o que resta das representações de gênero do digital. Dois conjuntos de dados – 1054 questionários e 24 entrevistas semiestructuradas – permitem estudar a evolução dessa relação antes e depois da pandemia. Enquanto os questionários indicam que as mulheres desenvolveram uma relação mais serena com o digital após a pandemia, nas entrevistas elas demonstram dificuldade em se declarar competentes, ao contrário dos homens, mesmo com práticas comprovadas.

Palavras-chave: gênero, competências digitais, autoeficácia, professores