



---

## Disciplines scolaires et stéréotypes de genre : perceptions d'élèves et d'enseignant·es

*School subjects and gender stereotypes: Pupils' and teachers' perceptions*

**Audrey Imberdis, Marie-Christine Toczek, Marion Dutrévis et Margault Sacré**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/14992>  
ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2021  
Pagination : 623-652  
ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Audrey Imberdis, Marie-Christine Toczek, Marion Dutrévis et Margault Sacré, « Disciplines scolaires et stéréotypes de genre : perceptions d'élèves et d'enseignant·es », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 50/4 | 2021, mis en ligne le 01 décembre 2023, consulté le 13 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/14992>

---

Ce document a été généré automatiquement le 13 décembre 2021.

© Tous droits réservés

---

# Disciplines scolaires et stéréotypes de genre : perceptions d'élèves et d'enseignant·es

*School subjects and gender stereotypes: Pupils' and teachers' perceptions*

Audrey Imberdis, Marie-Christine Toczek, Marion Dutrévis et Margault Sacré

---

## 1. Introduction

- 1 Que ce soit au niveau institutionnel ou scientifique, les études s'accordent depuis des années sur la réussite scolaire accrue des filles (e.g., Baudelot & Establet, 1992 ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (MENJ-MESRI-DEPP), 2020 ; Voyer & Voyer, 2014). En effet, dès l'entrée à l'école élémentaire et tout au long de leur parcours scolaire jusqu'au baccalauréat, les filles présentent de meilleures performances scolaires que les garçons. Des nuances sont cependant à apporter selon les disciplines et selon le niveau dans le cursus scolaire (Chabanon & Steinmetz, 2018). C'est en français et en langues vivantes que les différences en faveur des filles apparaissent le plus tôt et restent le plus marquées tout au long de la scolarité. Les garçons obtiennent quant à eux de meilleurs résultats en sciences, histoire, géographie et éducation civique à l'école primaire (écart faible) et au collège (écart un peu plus marqué). Ces différences de réussite scolaire relevées en France l'ont été de façon similaire dans différents pays (OCDE, 2016). Les stéréotypes semblent tenir un rôle primordial dans l'explication de ces écarts de réussite entre les filles et les garçons.

## 1.1. Stéréotypes et relations de genre en contexte scolaire

- 2 Les stéréotypes, idées implicitement véhiculées par la société, sont un ensemble de représentations, de caractéristiques, que l'on attribue communément à un individu d'après son appartenance à un groupe (McGarty et al., 2002). Les critères de catégorisation peuvent être de natures différentes : identité religieuse, politique, ethnique, sexuelle ; appartenance à une classe sociale, apparence physique... Lorsque ces stéréotypes concernent des croyances sur les filles et les garçons en tant qu'individus appartenant à une des deux catégories, on parle de stéréotypes de genre. Si la notion de sexe différencie les hommes et les femmes d'un point de vue biologique, la notion de genre constitue quant à elle un système de normes sexuées, exclusivement construit par les rapports sociaux qui déterminent et hiérarchisent le féminin et le masculin (Collet, 2016). Ainsi, depuis la naissance, chacune apprend à travers la sphère familiale, la crèche, l'école, les médias, « des signaux qui associent des traits de caractère, des compétences, des attitudes à un sexe plutôt qu'à un autre et qui forgent notre vision de la place et du rôle des hommes et des femmes dans cette société » (Coste et al., 2008, p. 59). De nombreux acteur·trices et milieux (famille, école, travail, amies...) sont impliqués dans le développement de chaque individu : c'est le processus de socialisation de genre. Ces influences plurielles induisent une construction identitaire différenciée qui, dans le cadre scolaire, a un effet direct sur l'orientation et les parcours scolaires des filles et des garçons (Mieyaa et al., 2012). Les enfants apprennent ainsi très tôt à être conformes aux normes sexuées en usage dans la société, et lorsqu'ils entrent à l'école, ils et elles ont déjà bien assimilé le fonctionnement du système de genre (Collet, 2016, Coste et al., 2008). Si l'école est le lieu de transmission des savoirs, c'est aussi celui de l'apprentissage à être une fille/un garçon et à devenir une femme/un homme en adéquation avec les représentations figées que notre société assigne à chacun des deux sexes (Gaussel, 2016). Il existerait un *genre scolaire* qui serait une construction spécifique plus ou moins consciente, entretenue au sein de l'institution scolaire par tous les individus qui la composent (adultes et enfants), et qui forgerait les identités d'élève-fille ou d'élève-garçon, auxquelles sont associés des manières d'être-en-classe et des choix préférentiels (De Boissieu, 2009). Différents stéréotypes de genre liés au contexte scolaire existent, parmi lesquels les facilités supposées des garçons dans les domaines mathématiques et scientifiques, et celles des filles dans les domaines littéraires et artistiques. L'influence de ces stéréotypes n'agit pas seulement de manière individuelle en réponse aux *modèles* sociaux. C'est également dans la relation inter-élèves constitutive de l'expérience scolaire qu'est entretenu ce phénomène : « la vie quotidienne des classes forge des élèves garçons ou filles » (Duru-Bellat, 2016, p. 92). Les programmes scolaires officiels ont beau être les mêmes pour tous et toutes, les élèves sont implicitement soumis à un système de normes et de valeurs qui les expose de façon différenciée aux savoirs : c'est le *curriculum caché* (Forquin 1985, cité par Trottier, 2010). Cette notion est essentielle pour comprendre comment les stéréotypes de genre interviennent de manière implicite dans le système scolaire : filles et garçons intériorisent rapidement ce qui est attendu de leur part tout au long de leur scolarité (Gaussel, 2016). Les enseignant·es en effet n'échappent pas aux stéréotypes qui imprègnent la société : parce qu'ils et elles sont inconsciemment porteurs et porteuses de stéréotypes qui influencent leur comportement vis-à-vis des élèves, ces derniers vont eux-mêmes, en réaction, apporter une réponse (en termes de comportement ou même de réussite) conforme à ces attentes (Trouilloud & Sarrazin,

2003). Les enseignantes pourraient ainsi accorder plus d'attention, de temps et la parole aux garçons, et les encourager pour leurs performances. Les filles quant à elles seraient davantage félicitées pour leur conduite, leur écriture, leur assiduité. Par conséquent, cela pourrait également avoir une incidence sur la motivation et la réussite dans les disciplines scolaires. Les élèves intégreraient « certains schémas de groupes associés aux disciplines » (Jamain, 2019, p. 151) et étroitement liés à leur sentiment de compétence et à l'intérêt porté à chaque discipline.

- 3 Certains travaux s'accordent également à dire que ces différences ont tendance à s'accroître avec l'âge pour devenir plus marquées durant le secondaire (Duru-Bellat, 2016). D'autres études mettent en exergue un possible « développement avec l'âge de la compréhension des dynamiques de statut liées au genre », allant de la prise de conscience des inégalités à la compréhension plus globale du système de genre (Sicard, 2019, p. 210). Si les stéréotypes de genre semblent encore particulièrement tenaces dans le système scolaire, certaines recherches ont pour autant relevé une évolution dans les croyances des élèves concernant l'école et la réussite scolaire.
- 4 Les élèves penseraient que les filles et les garçons réussissent de manière équivalente et leur adhésion au stéréotype traditionnel s'affaiblirait (Kurtz-Costes et al., 2014 ; Martinot & Désert, 2007 ; Nowicki & Lopata, 2015). Les travaux de Plante et ses collaboratrices ont même relevé dans le secondaire un renversement des stéréotypes en mathématiques, domaine pour lequel les élèves estiment qu'il convient mieux aux filles qu'aux garçons (Plante et al., 2010). Selon Sicard (2019), cette évolution des croyances pourrait se traduire par une prise de conscience de la part des élèves de la meilleure réussite scolaire des filles qui caractérise actuellement le paysage scolaire. Un tel contexte pourrait avoir des conséquences quant à la manière dont les filles et les garçons perçoivent l'école ainsi que sur les relations de genre qui y sont développées. Cependant, malgré leur meilleure réussite scolaire, des études ont montré que les filles n'étaient pas perçues comme un groupe dominant (Cambon & Yzerbyt, 2018).
- 5 En somme, ces données révèlent un paradoxe : malgré la meilleure réussite scolaire des filles, ces dernières semblent être encore actuellement les principales victimes de la discrimination de genre dans le contexte scolaire (Leaper & Brown, 2008, 2014, 2018). Certains travaux évoquent ainsi de façon plus générale la persistance d'une vision traditionnelle des relations de genre à l'école (Verniers et al., 2016). Cette prégnance des stéréotypes de genre en contexte scolaire ne manque pas d'impacter l'image des champs professionnels et des métiers, influençant de fait les projets d'orientation des élèves (De Grenier de Latour et al., 2017).

## 1.2. Croyances motivationnelles et impact sur les choix d'orientation

- 6 Si de nombreuses études ont relevé la meilleure réussite scolaire des filles, d'autres ont mis en évidence la meilleure réussite professionnelle des hommes (European Institute for Gender Equality, 2017 ; United Nations, 2015 ; World Economic Forum, 2018). Il existerait donc un phénomène de « renversement des inégalités de genre » entre les contextes scolaire et professionnel intervenant au collège (à partir de la classe de 4e) (Sicard, 2019, p. 115). À l'école primaire, les élèves prendraient conscience des dynamiques de statut dans le domaine scolaire qu'ils connaissent bien, avant de comprendre plus tard quels sont les processus en jeu dans le monde professionnel. Les élèves attribueraient un statut supérieur aux professions stéréotypiquement

masculines (comme ingénieur) par rapport aux professions stéréotypiquement féminines (comme infirmière) (Liben and al., 2001). Cela suggère l'intériorisation des inégalités de genre. De nombreuses recherches relèvent ainsi une orientation sexuée (Alaluf et al. 2003 ; OCDE, 2014 ; Van Tuijl & Walma Van der Molen, 2015 ; Wang & Degol, 2013, 2017). Parmi les résultats les plus saillants, les filles s'orientent moins que les garçons vers les filières mathématiques et scientifiques. À caractéristiques individuelles et niveau scolaire similaires, une fille a en moyenne 15 % de chances en moins, comparativement à un garçon, de s'orienter vers une filière scientifique (Le Bastard-Landrier, 2005). Si ce phénomène existe depuis longtemps, des études récentes ont toutefois attesté de sa persistance et continuent d'en étudier les effets (Duru-Bellat, 2008 ; Watt et al., 2012 ; Morin-Messabel, 2014). Ainsi, les filières d'études demeurent fortement genrées : les filles renoncent aux filières techniques au profit des secteurs littéraires ou du domaine des sciences humaines et de la santé (Jaegers & Lafontaine, 2020). Ce phénomène d'orientation sexuée, qui relève pourtant du choix de chacun·e, pourrait se justifier par l'influence des performances de l'élève mais également par celle de ses motivations. Pour l'expliquer, le modèle le plus couramment utilisé est l'*Expectancy-Value Model of Achievement Choice* (Eccles et al, 1983). Selon ce modèle, les choix d'études et de carrières sont déterminés par les motivations de l'élève, motivations façonnées par les expériences passées (telles que les performances réalisées en contexte scolaire) ainsi que par les caractéristiques individuelles (en l'occurrence le sexe). Ainsi, les choix d'orientation des élèves filles et garçons sont influencés par la valeur subjective accordée à la tâche (ou à la discipline) d'une part, et aux attentes de réussite (performance) d'autre part (Wigfield & Eccles, 2000). À ce sujet, certains travaux mettent en avant le rôle prépondérant des motivations plus que celui des performances dans la division sexuée de l'orientation. La relation entre le sexe et les aspirations de carrière serait prioritairement médiée par les croyances motivationnelles des élèves (Eccles & Wang, 2016 ; Grolnick et al., 2009 ; Parker et al., 2014). Une étude menée par Wang et al. (2013) précise que si les filles ne s'orientent pas massivement vers les champs mathématiques et scientifiques ce n'est pas parce qu'elles sont moins performantes mais parce que, dans la mesure où elles sont tout aussi performantes dans de nombreux autres domaines, cela leur laisse davantage de choix en matière d'orientation.

- 7 Reste que malgré ce choix qui s'offre à elles et en dépit des évolutions constatées dans les rôles des femmes et des hommes dans la société, les inégalités d'orientation ont encore pour conséquence d'importantes inégalités de carrières (Vouillot, 2014). Ce phénomène trouverait en grande partie son explication dans une forme d'*autosélection* de la part des élèves qui se projettent elles-mêmes et eux-mêmes vers des filières et des carrières cohérentes avec leur sexe (Vouillot, 2008). Si les milieux professionnels prenaient davantage en compte les projets de vie familiale des filles, ces dernières s'autoriseraient sûrement bien plus l'accès à ces filières et carrières qui leur semblent bien souvent impossibles (Dubet, 2010).
- 8 Prendre en compte la façon dont les élèves perçoivent les carrières et les filières, ce qui dicte leurs conduites et leurs choix peut ainsi s'avérer déterminant, et ce dès l'école primaire.

### 1.3. Perception des disciplines scolaires : état des lieux et évolution

- 9 Les élèves développent progressivement en contexte scolaire une « catégorisation sexuée des disciplines ou des professions » (Duru-Bellat, 2016, p. 94). Ces croyances, profondément intériorisées par les élèves, influencent largement leur sentiment de compétence, d'efficacité personnelle, ainsi que leur réussite et leurs choix scolaires. D'autres travaux montrent que la perception que les élèves ont de leur niveau scolaire comme la valeur subjective qu'ils et elles accordent aux disciplines a une influence importante sur leurs résultats scolaires comme sur leurs vœux d'orientation (Le Bastard-Landrier, 2005).
- 10 Même si aucune étude n'ayant à notre connaissance pu établir de hiérarchie des disciplines scolaires en se basant sur une hiérarchie des opérations cognitives convoquées, les disciplines ne semblent pas équivalentes quant à l'enjeu qu'elles véhiculent. C'est ainsi que la valeur perçue d'une discipline pourrait influencer les performances des élèves (Gaussel, 2016).
- 11 Si la perception des disciplines scolaires semble être au cœur de la réussite des élèves et de leur orientation scolaire et professionnelle, l'étude des aspirations scolaires et professionnelles des filles et des garçons ne peut se faire sans la prise en compte de l'influence potentielle de certains facteurs contextuels (Jaegers, 2021) parmi lesquels le rôle joué par les enseignant·es (Lazarides & Watt, 2015). Le discours pédagogique employé, valorisant ou discriminatoire, peut être déterminant chez les élèves filles ou garçons et selon les disciplines considérées, en termes de confiance en soi, de réussite et d'orientation (Lafontaine et Monseur, 2009). En effet, les enseignant·es, parce qu'elles et ils sont inconsciemment porteuses et porteurs de stéréotypes pouvant influencer leur comportement et leurs attentes envers les filles et les garçons, jouent un rôle qu'il convient de ne pas négliger. Les travaux d'Abassi et Brugeilles (2015) apportent sur ce point un éclairage complémentaire avec le sentiment d'efficacité perçue : ils montrent que les filles s'auto-dévalorisent face aux mathématiques et obtiennent des résultats moins élevés que les garçons dans ce domaine. Le rôle social joué par l'enseignant·e en tant que modèle auquel les élèves peuvent s'identifier peut également être déterminant en lien avec le sentiment de compétence, prédicteur en termes de choix d'orientation (Teague Tsopgny, 2021).
- 12 Cette question de la perception des disciplines scolaires par les élèves et par les enseignant·es nous semble ainsi fondamentale dans une perspective psychosociale. Or, peu de travaux récents se sont attachés à caractériser cette perception subjective par les élèves dès l'école primaire ainsi que par leurs enseignant·es. À notre connaissance, le dernier article s'intéressant à cette question date de 15 ans (Dutrévis & Toczek, 2007).
- 13 Au regard des nombreux efforts et progrès qui ont été réalisés au cours des dernières décennies en matière d'égalité filles-garçons / hommes-femmes dans la société en général et dans le domaine de l'éducation en particulier (OCDE, 2017 ; UNESCO, 2017), il nous a semblé intéressant d'étudier l'évolution de la perception des disciplines scolaires par les élèves et les enseignant·es au cours des quinze dernières années.
- 14 Ainsi, notre étude a été orientée par les questions de recherche suivantes :
  - La perception des disciplines scolaires par les élèves diffère-t-elle en fonction de leur sexe ?
  - Les enseignant·es pensent-elles-ils que les disciplines scolaires sont plus ou moins importantes pour l'avenir des élèves selon qu'ils soient garçons ou filles ? Cette perception varie-t-elle en fonction du sexe de l'enseignant·e ?

- Observe-t-on une évolution de ces perceptions 15 ans après l'étude de 2007 ?

## 2. Étude 1 : Perception des élèves

### 2.1. Méthode

#### 2.1.1. Échantillon, matériel et procédure

- 15 L'échantillon de cette étude est composé de 160 élèves inscrits en CM2, dont 77 filles et 83 garçons originaires de neuf classes de cinq écoles primaires du Puy-de-Dôme.
- 16 L'étude s'est déroulée à l'aide d'un questionnaire en ligne contenant l'ensemble des consignes, également décrites oralement aux élèves. Le questionnaire est similaire à celui utilisé par Dutrévis et Toczek en 2007. Sur la première page du questionnaire figuraient les consignes de passation ainsi que les coordonnées de l'expérimentatrice. Les élèves apprenaient qu'ils allaient répondre à des questions concernant leur opinion sur différentes matières qu'ils travaillaient à l'école. Un exemple d'item ainsi que les modalités de réponse leur étaient ensuite présentés. L'anonymat leur était garanti. Avant de poursuivre, l'expérimentatrice s'assurait que chaque élève avait bien compris toutes les consignes.
- 17 Dans ce questionnaire, la perception des disciplines scolaires par les élèves a été mesurée à l'aide de trois concepts (Dutrévis & Toczek, 2007) :
- La valeur subjective accordée à chaque discipline par les élèves ;
  - L'enjeu évaluatif accordé à chaque discipline, selon les élèves, par eux-mêmes, leur enseignant·e et leurs parents ;
  - L'importance accordée à chaque discipline comparativement aux autres.
- 18 Nous retrouvons dans le tableau 1 les différents items qui ont permis de mesurer ces concepts pour le domaine des mathématiques. Les élèves devaient répondre en utilisant une échelle en cinq points, allant de « pas du tout » à « tout à fait ». Chacun de ces items a été adapté à toutes les disciplines scolaires étudiées : les mathématiques, le français, l'EPS, l'orthographe, la géométrie, les arts plastiques, la lecture, les sciences, la musique, la résolution de problèmes, l'histoire et la géographie.

Tableau 1 - Concepts étudiés et items proposés aux élèves.

Table 1 - Items submitted to pupils

Concepts	Items spécifiques aux mathématiques (ces items ont été adaptés pour chaque discipline étudiée)
Valeur subjective accordée aux mathématiques	Pour toi, bien réussir en mathématiques est important.
	En général, tu trouves que faire des exercices de mathématiques est intéressant.
	Tu aimes les mathématiques.
	Ce que tu apprends en mathématiques est utile pour toi.
Enjeu évaluatif accordé par les élèves	Pour toi, avoir une mauvaise évaluation en mathématiques, c'est grave.

Enjeu évaluatif accordé par l'enseignant·e	Pour ton maître ou ta maîtresse, si tu as une mauvaise évaluation en mathématiques, c'est grave.
Enjeu évaluatif accordé par les parents	Pour tes parents, si tu as une mauvaise évaluation en mathématiques, c'est grave.

- 19 La dernière partie du questionnaire était consacrée à l'établissement d'un classement des disciplines scolaires par ordre d'importance. Une liste de douze disciplines scolaires était présentée aux élèves et ils devaient les classer par ordre d'importance en indiquant « 1 » devant la discipline la plus importante et en déclinant le classement jusqu'à « 12 » qu'ils devaient annoter devant la discipline qui leur semblait la moins importante. Le choix de ces douze disciplines a été motivé par la nécessaire conformité de nos items avec ceux choisis dans l'étude similaire menée il y a 15 ans afin de nous permettre de mener une analyse comparative des résultats obtenus. Cette classification permet, en outre, d'étudier si à l'intérieur d'un domaine disciplinaire (les mathématiques ou le français), il y avait des différences de résultats selon les sous-domaines considérés (la géométrie et la résolution de problèmes, l'orthographe et la lecture).

### 2.1.2. Stratégies d'analyses

- 20 Toutes les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS®. Pour chaque concept étudié (valeur subjective accordée aux disciplines, enjeu évaluatif et hiérarchie des disciplines), des analyses de la variance ont été réalisées en prenant le sexe des élèves comme variable inter-sujets. Afin de documenter la taille des effets observés, l'éta-carré ( $\eta^2$ ) a également été calculé pour chaque discipline au sein de chaque concept.

## 2.2. Résultats

### 2.2.1. Valeur subjective accordée aux disciplines

- 21 Pour chacune des disciplines scolaires considérées, des alphas de Cronbach ont été calculés sur les quatre items de l'échelle afin de s'assurer de la consistance interne de cette mesure (Eccles et al., 1983 ; Eccles et al., 1984 ; Jacobs et al., 2002). Les indices étant satisfaisants (Tableau 2), un score moyen a été calculé pour chaque discipline.

Tableau 2 - Valeur subjective moyenne accordée aux disciplines scolaires par les élèves  
*Table 2 - Average subjective value of school subjects according to pupils*

Disciplines	$\alpha$	Élèves		Garçons		Filles		Test inter-sujets		
		(N = 160)		(N = 83)		(N = 77)				
		M	ET	M	ET	M	ET	ddl	F	$\eta^2$
Mathématiques	.70	4,20	0,74	4,32	0,72	4,07	0,74	(1,158)	4,87**	.03
Français	.80	3,99	0,83	3,83	0,89	4,16	0,72	(1,157)	6,54**	.04



EPS	.90	4,24	0,95	4,50	0,80	3,96	1,02	(1,158)	14,45**	.08
Orthographe	.78	3,93	0,80	3,76	0,88	4,12	0,67	(1,158)	8,77**	.05
Géométrie	.83	3,76	1,00	3,82	1,04	3,69	0,96	(1,158)	0,74	.01
Arts plastiques	.82	4,00	0,96	3,78	1,10	4,23	0,73	(1,158)	8,90**	.05
Lecture	.84	4,11	0,88	3,99	0,97	4,24	0,75	(1,158)	3,28*	.02
Sciences	.89	4,08	1,01	4,13	1,14	4,03	0,85	(1,158)	0,42	.00
Musique	.92	3,16	1,34	3,08	1,43	3,23	1,24	(1,158)	0,48	.00
Résolution de problèmes	.88	4,06	0,98	4,07	1,08	4,06	0,86	(1,158)	0,01	.00
Histoire	.90	3,84	1,15	3,83	1,26	3,84	1,04	(1,158)	0,00	.00
Géographie	.89	3,70	1,17	3,83	1,17	3,55	1,17	(1,158)	2,29	.01

Notes. \*  $p < .10$ , \*\*  $p < .05$ , M : moyenne, ET : écart-type, EPS : éducation physique et sportive.

Lecture : La valeur subjective moyenne accordée aux mathématiques est de 4,20 pour tous les élèves, de 4,32 pour les garçons et de 4,07 pour les filles. Le test F de comparaison des moyennes entre les filles et les garçons est significatif, bien que la taille de cet effet ( $f^2$ ) est faible.

- 22 Le tableau 2 indique que les garçons accordent une plus grande valeur aux mathématiques et à l'EPS. Les filles quant à elles attribuent une valeur plus importante au français, à la lecture, à l'orthographe et aux arts plastiques.
- 23 Concernant les autres disciplines, aucune différence de valeur subjective en fonction du sexe n'est significative.

### 2.2.2. Enjeu évaluatif accordé aux disciplines

- 24 L'enjeu évaluatif a été mesuré à l'aide de trois items pour chaque discipline. Des ANOVA ont été réalisées sur chacun de ces items en prenant le sexe comme variable inter-sujets.
- 25 L'enjeu évaluatif accordé par les élèves en orthographe ( $F(1,158) = 4,790$  ;  $p = .030$ ) et en arts plastiques ( $F(1,157) = 4,404$  ;  $p = .037$ ) est plus élevé chez les filles. Il n'y a pas de différence significative dans les autres disciplines scolaires.
- 26 Concernant l'enjeu évaluatif accordé aux différentes disciplines par l'enseignant·e, aucune différence n'est observée en fonction du sexe des élèves, dans aucune des disciplines.
- 27 En ce qui concerne l'enjeu évaluatif accordé par les parents, une mauvaise évaluation en musique sera considérée comme plus grave par les parents pour les filles que pour les garçons ( $F(1,158) = 3,917$  ;  $p = .050$ ). Aucune autre différence n'est significative.

### 2.2.3. Classement des disciplines par ordre d'importance

- 28 Pour obtenir une représentation de la hiérarchie de l'importance accordée aux disciplines scolaires par les élèves, il leur a été demandé d'effectuer un classement des

douze disciplines scolaires considérées depuis le début de l'étude. Un classement distinct a été établi pour les filles et pour les garçons (Tableau 3). Les tests révèlent que les filles classent le français, l'orthographe et la lecture comme disciplines plus importantes comparativement au classement opéré par les garçons.

**Tableau 3 - Classement d'importance des disciplines scolaires par les élèves en fonction du sexe**  
*Table 3 - Hierarchy of school subjects according to pupils by gender*

Disciplines	Élèves (N = 98)			Garçons (N = 48)			Filles (N = 50)			Test inter-sujets		
	Rangs	M	ET	Rangs	M	ET	Rangs	M	ET	ddl	F	$\eta^2$
Mathématiques	1	3,02	2,63	1	2,98	2,45	2	3,06	2,82	(1,96)	0,023	.00
Français	2	3,30	2,60	2	3,77	2,76	1	2,84	2,38	(1,96)	3,21*	.03
Orthographe	3	5,21	2,57	4	5,83	2,69	3	4,62	2,31	(1,96)	5,74**	.06
Histoire	4	5,98	3,03	3	5,69	3,12	5	6,26	2,94	(1,96)	0,88	.01
Lecture	5	6,19	3,08	9	6,83	2,92	4	5,58	3,14	(1,96)	4,18**	.04
Sciences	6	6,35	2,76	5	6,13	2,92	7	6,56	2,60	(1,96)	0,61	.01
Géographie	7	6,44	2,74	6	6,15	2,89	8	6,72	2,59	(1,96)	1,08	.01
Résolution de problèmes	8	6,53	2,62	7	6,58	2,58	6	6,48	2,67	(1,96)	0,04	.00
EPS	9	7,42	3,54	8	6,81	3,99	10	8,00	2,98	(1,96)	2,8	.03
Géométrie	10	7,52	2,20	10	7,23	2,19	9	7,80	2,20	(1,96)	1,66	.02
Arts plastiques	11	8,88	3,15	11	8,85	3,44	11	8,90	2,89	(1,96)	0,01	.00
Musique	12	11,01	1,84	12	10,83	1,87	12	11,18	1,81	(1,96)	0,87	.01

Notes. \*  $p < .10$ , \*\*  $p < .05$ , M : moyenne, ET : écart-type, EPS : éducation physique et sportive.

## 3. Étude 2 : perceptions des enseignant·es

### 3.1. Méthode

#### 3.1.1. Échantillon, matériel et procédure

- 29 Cent-cinq enseignant·es ont participé volontairement à cette étude menée dans le département du Puy-de-Dôme. Parmi ces 105 enseignant·es, 84 ont complété entièrement le questionnaire : 67 femmes et 17 hommes. En moyenne, les hommes ont 21,29 ans d'ancienneté dans la profession ( $ET = 9,42$ ) et les femmes ont 15,71 ans d'ancienneté ( $ET = 7,79$ ). Le niveau d'enseignement actuel de cet échantillon allait de la petite section de maternelle au CM2.
- 30 L'étude s'est déroulée à l'aide d'un questionnaire en ligne contenant l'ensemble des consignes. Ce questionnaire est similaire au questionnaire utilisé par Dutrévis et Toczek, en 2007. Sur la première page du questionnaire figuraient les consignes de passation ainsi que les coordonnées de l'expérimentatrice.
- 31 Dans ce questionnaire, la perception des disciplines scolaires par les enseignant·es a été mesurée à l'aide de trois concepts (Dutrévis & Toczek, 2007) :
- L'importance des disciplines scolaires pour l'avenir des élèves en général ;
  - L'importance des disciplines scolaires pour l'avenir professionnel des élèves ;
  - L'importance accordée par les élèves selon les enseignant·es.
- 32 Les items correspondants sont proposés dans le Tableau 4. Les enseignant·es devaient répondre à ces items sur une échelle en cinq points, allant de « pas du tout » à « tout à fait ». Chacun de ces items a été adapté à toutes les disciplines scolaires étudiées, identiques à celles présentées aux élèves.

Tableau 4 - Concepts étudiés et items proposés aux enseignant·es.

Table 4 - Items submitted to teachers

Concepts	Items spécifiques aux mathématiques (ces items ont été adaptés pour chaque discipline étudiée)
Importance des disciplines scolaires pour l'avenir des élèves <b>en général</b>	Selon vous, ce que <b>les élèves</b> apprennent en mathématiques est important pour leur avenir en général
	Selon vous, ce que <b>les filles</b> apprennent en mathématiques est important pour leur avenir en général
	Selon vous, ce que <b>les garçons</b> apprennent en mathématiques est important pour leur avenir en général
Importance des disciplines scolaires pour l' <b>avenir professionnel</b> des élèves	Selon vous, ce que <b>les élèves</b> apprennent en mathématiques est important pour leur avenir professionnel

	Selon vous, ce que <b>les filles</b> apprennent en mathématiques est important pour leur avenir professionnel
	Selon vous, ce que <b>les garçons</b> apprennent en mathématiques est important pour leur avenir professionnel
Importance accordée par les élèves aux disciplines scolaires selon les enseignant·es	Selon vous, <b>les élèves</b> accordent de l'importance aux mathématiques
	Selon vous, <b>les filles</b> accordent de l'importance aux mathématiques
	Selon vous, <b>les garçons</b> accordent de l'importance aux mathématiques

- 33 Sur la dernière page du questionnaire, les enseignantes et les enseignants étaient invité·es à classer quatorze disciplines par ordre d'importance en indiquant « 1 » devant la discipline considérée comme la plus importante et en déclinant le classement jusqu'à « 14 » qu'ils devaient annoter devant la discipline qui leur semblait la moins importante.
- 34 En fin de questionnaire, les enseignant·es renseignaient leur sexe, leur nombre d'années d'ancienneté dans la profession ainsi que leur niveau actuel d'enseignement.

### 3.1.2. Stratégies d'analyses

- 35 Toutes les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS®. Pour chaque concept étudié (importance des disciplines pour l'avenir des élèves en général, importance des disciplines pour l'avenir professionnel des élèves, importance accordée par les élèves aux disciplines scolaires selon les enseignant·es et hiérarchie des disciplines), des tests U de Mann-Whitney ont été réalisés de manière à observer si les réponses varient selon que ce sont des enseignants ou des enseignantes qui répondent. Ce test non-paramétrique a été choisi car l'échantillon comprend près de quatre fois plus de femmes que d'hommes. Ensuite, des tests de Student appariés ont été effectués pour évaluer ces concepts selon le sexe des élèves.

## 3.2. Résultats

### 3.2.1. Importance des disciplines pour l'avenir des élèves en général

- 36 Concernant l'avenir des élèves en général, les tests U de Mann-Whitney ne révèlent aucune différence significative d'opinion en fonction du sexe du répondant.
- 37 En ce qui concerne l'avenir des filles et des garçons, les tests de Student appariés montrent que des différences apparaissent pour cinq disciplines : les mathématiques, le français, l'orthographe, les arts plastiques et la musique. Cependant, seules les données concernant le français sont significatives ( $t(102) = 2,030 ; p = .045$ ). Cela signifie que, selon les enseignant·es, le français est plus important pour l'avenir général des filles

que pour celui des garçons. Aucune différence significative n'est relevée pour les autres matières.

### 3.2.2. Importance des disciplines pour l'avenir professionnel des élèves

- 38 Concernant l'avenir professionnel des élèves, les tests U de Mann-Whitney ne révèlent aucune différence significative d'opinion en fonction du sexe du répondant.
- 39 En ce qui concerne l'avenir des filles et des garçons, seuls les résultats concernant l'EPS sont significatifs ( $t(101) = -2,282$  ;  $p = .025$ ). Les enseignant·es pensent que l'EPS est plus importante pour l'avenir professionnel des garçons que des filles.

### 3.2.3. Importance accordée par les élèves aux disciplines scolaires selon les enseignant·es

- 40 Concernant l'importance accordée par les élèves aux disciplines scolaires selon les enseignant·es, les tests U de Mann-Whitney ne révèlent aucune différence significative d'opinion en fonction du sexe du répondant.
- 41 Les tests de Student appariés montrent que les enseignant·es pensent que les filles accordent plus d'importance au français ( $t(103) = 4,825$  ;  $p = .000$ ), à l'orthographe ( $t(94) = 4,153$  ;  $p = .000$ ), aux arts plastiques ( $t(93) = 4,157$  ;  $p = .000$ ), à la lecture ( $t(90) = 2,945$  ;  $p = .004$ ) et à la musique ( $t(90) = 3,143$  ;  $p = .002$ ) que les garçons. Ils pensent également que les garçons accordent plus d'importance que les filles aux mathématiques ( $t(103) = -4,003$  ;  $p = .000$ ), à l'EPS ( $t(100) = -4,657$  ;  $p = .000$ ), à la résolution de problèmes ( $t(87) = -2,289$  ;  $p = .024$ ) et, de façon marginalement significative, aux sciences ( $t(91) = -1,917$  ;  $p = .058$ ).

### 3.2.4. Classement des disciplines scolaires selon leur ordre d'importance

- 42 Pour obtenir une représentation de la hiérarchie de l'importance accordée aux disciplines scolaires par les enseignant·es, il leur a été demandé d'effectuer un classement des douze disciplines scolaires considérées depuis le début de l'étude et de deux autres disciplines : expression écrite et opérations. Un classement distinct a été établi pour les femmes et pour les hommes (Tableau 5).

Tableau 5 - Hiérarchie des disciplines scolaires selon les enseignants.

Table 5 - Hierarchy of school subjects according to teachers

Disciplines	Hommes (N = 17)			Femmes (N = 66)			Test U de Mann-Whitney		
	R	M	ET	R	M	ET	U	Z	p
Lecture	1	1,82	1,02	1	1,91	1,27	555,5	-0,069	.945
Français	2	3,35	2,91	2	3,09	2,13	550,5	-0,121	.904
Mathématiques	3	3,59	3,12	3	3,77	1,96	455	-1,235	.217
Expression écrite	4-5	5,18	2,30	4-5	5,08	2,07	546	-0,171	.864

Résolution de problèmes	4-5	5,18	1,43	6	5,46	2,40	534,5	-0,303	.762
Orthographe	7	7,53	3,63	4-5	5,08	2,54	338	-2,538	.011
Opérations	6	6,59	3,08	7	6,58	3,12	551	-0,114	.910
Sciences	8	8,12	1,50	8	8,76	2,26	428	-1,519	.129
Histoire	9	8,71	2,59	9	9,33	2,36	483,5	-0,887	.375
Géométrie	11	1,00	2,40	10	9,62	2,10	509,5	-0,589	.556
EPS	10	9,71	3,74	11	1,35	2,55	535	-0,299	.765
Géographie	12	1,88	1,58	12	1,41	1,58	482	-0,912	.362
Arts plastiques	14	12,35	1,90	13	12,64	1,54	551,5	-0,113	.910
Musique	13	12,00	2,03	14	12,94	1,56	365	-2,341	.019

Notes. R : rang, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , M : moyenne, ET : écart-type, EPS : éducation physique et sportive.

- 43 Selon ces classements, la lecture, le français, les mathématiques et l'expression écrite sont en tête de classement, autant selon les hommes que selon les femmes.
- 44 Seules deux disciplines sont classées différemment selon que les enseignant·es soient des hommes ou des femmes : l'orthographe, classée en position 4-5 par les femmes et en 7e position par les hommes et la musique, classée en 13e position par les hommes et en 14e position par les femmes.

## 4. Discussion

- 45 Les disciplines scolaires sont au cœur de l'articulation entre réussite des élèves, choix d'orientation scolaire et insertion professionnelle et leur perception par les élèves comme par les enseignant·es apparaît comme un élément déterminant. Nous nous sommes ainsi appuyés sur l'étude de Dutrévis et Toczek (2007) qui, en 2005, ont interrogé les élèves et les enseignant·es pour répondre à cette question de la perception des disciplines.
- 46 Notre recherche avait donc une double ambition : (1) évaluer dans quelle mesure la perception des disciplines scolaires reflète les stéréotypes de genre et (2) questionner l'évolution de cette perception durant ces quinze dernières années. À cette fin, nous avons réalisé deux études : une étude auprès d'élèves de CM2 et une étude auprès d'enseignant·es d'école élémentaire. Les questionnaires utilisés et les populations interrogées étant semblables à ceux de Dutrévis et Toczek (2007), cette discussion propose également une analyse comparative descriptive des résultats des deux travaux de recherche.
- 47 Les résultats concernant la valeur subjective accordée aux différentes disciplines scolaires par les élèves semblent rester conformes aux stéréotypes de genre traditionnels qui attribuent une connotation masculine aux disciplines des champs

mathématiques et scientifiques (Nosek et al., 2002 ; Plante et al., 2010) et qui font croire aux filles que ces disciplines ne sont pas faites pour elles car les carrières associées seraient peu compatibles avec leur sexe (Reinking & Martin, 2018). Certaines études montrent même que les filles sont davantage persuadées que les garçons qu'un talent (comme la « bosse des maths » traditionnellement associée aux garçons) était nécessaire pour réussir dans le domaine des mathématiques (Deiglmayr et al., 2019). En accord avec ces stéréotypes, les résultats obtenus montrent que si les garçons accordent une plus grande valeur aux mathématiques et à l'EPS, les filles en accordent plus au français, à l'orthographe, aux arts plastiques et à la lecture. Les résultats obtenus en 2005 par Dutrévis et Toczek (2007) révélant un schéma similaire, nous pouvons constater une absence d'évolution concernant la valeur accordée aux disciplines. L'étude de Le Bastard-Landrier (2005) montrait que l'appréciation des maths et du français avait une influence sur le choix d'orientation des élèves. En effet, selon qu'ils ou elles apprécient plus ou moins les mathématiques, les élèves vont plutôt se diriger vers une filière littéraire que vers une filière scientifique. On observe le schéma inverse pour les élèves qui préfèrent le français. Puisque la valeur accordée à ces disciplines diffère selon le sexe des élèves, comment s'étonner alors de la division sexuée des filières d'orientation ? Les élèves associent très tôt dans leur scolarité les mathématiques et les sciences au domaine masculin (Miller et al., 2015), et ce phénomène aurait tendance à s'accroître avec l'âge (Miller et al., 2018). Ces données sont néanmoins à nuancer, en référence aux travaux de Plante et ses collaboratrices qui relèvent un renversement des stéréotypes en mathématiques dans le secondaire (Plante et al., 2010).

- 48 L'étude de l'enjeu évaluatif accordé aux différentes disciplines scolaires par les élèves montre que les filles accordent plus d'importance à une mauvaise évaluation en orthographe et en arts plastiques que les garçons, et qu'elles pensent davantage qu'une mauvaise évaluation en musique serait mal perçue par leurs parents. L'étude de Dutrévis et Toczek (2007) montre qu'à l'époque, ce sont les garçons qui s'inquiétaient de leurs résultats en musique vis-à-vis de leurs parents.
- 49 Enfin, les élèves ont classé les disciplines scolaires par ordre d'importance. Indépendamment de leur sexe, les mathématiques et le français figurent en tête de classement alors que les arts plastiques et la musique sont les deux disciplines considérées comme les moins importantes. Ces données sont peut-être le reflet de la valeur sociale semblant être communément attribuée à ces différentes matières scolaires (Eccles et al., 1983). En effet, certains travaux font état d'une hiérarchisation des disciplines scolaires bien que cela ne soit pas corrélé à une hiérarchisation des opérations cognitives convoquées (Cosnefroy, 2007 ; Renisio, 2015). Les mathématiques se situent en haut de cette hiérarchisation des disciplines car il s'agit d'un domaine particulièrement valorisé à l'école (Pretto & Régnier, 2012). Par ailleurs, il apparaît que les matières littéraires (français, orthographe et lecture) sont significativement mieux classées par les filles que par les garçons (Eccles et al., 1993 ; Wigfield et al., 1997). En 2005, les filles classaient déjà la lecture comme matière prioritaire suivie de l'expression écrite et des arts plastiques, alors qu'en 2020, ce sont le français et l'orthographe. Ces comparaisons sont à prendre avec une extrême prudence puisque la consigne n'était pas strictement la même : dans l'étude menée en 2005, il était demandé aux élèves de classer les disciplines selon leur ordre « de préférence », et en 2020 selon

leur ordre « d'importance ». Il s'agit d'une volonté délibérée d'avoir corrigé cette consigne (Dutrévis & Toczek, 2007).

- 50 L'ensemble des résultats obtenus dans cette première étude semble donc bien aller dans le sens d'une différence de valeur accordée et donc probablement d'un investissement différencié entre les filles et les garçons, à des écarts de performances et à des choix d'orientations différenciés.
- 51 La seconde étude, menée auprès d'enseignant·es, concerne l'importance accordée aux différentes disciplines pour l'avenir de leurs élèves. Les résultats révèlent que le français serait une matière plus importante pour l'avenir général des filles que pour celui des garçons. Le fait d'accorder une importance principale à cette discipline semble conforme au statut accordé à la maîtrise de la langue française dans les instructions officielles (Chambon, 1990a, 1990b ; Huguet & Monteil, 1992 ; Monteil & Huguet, 2001 ; Mugny & Carugati, 1985). Cependant, le fait que les enseignant·es estiment que ce soit plus important pour les filles que pour les garçons relève l'impact qu'ont les stéréotypes de genre sur leurs représentations. Ces résultats concordent en quelque sorte avec ceux de 2005 puisque l'étude de Dutrévis et Toczek révélait surtout que les enseignant·e.s considéraient que les sciences et les mathématiques étaient plus importantes pour l'avenir des garçons. Le domaine scientifique est plus important pour l'avenir des garçons (version 2005) et le domaine littéraire est plus important pour l'avenir des filles (version 2020). Ces résultats pourraient indiquer que les stéréotypes de genre demeurent présents mais s'expriment de façon différenciée.
- 52 Concernant l'avenir professionnel de leurs élèves, les enseignant·es estiment que l'EPS est plus importante pour les garçons que pour les filles, en 2020 comme en 2005. Ces résultats sont en adéquation avec les choix stéréotypés d'orientation scolaire et professionnelle selon lesquels une large majorité de garçons (69 %) compose les rangs de la filière STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) (MENJ-MESRI-DEPP, 2020, p. 26). On n'observe donc, à l'école, pas d'évolution concernant le fait que le domaine du sport est très marqué par le phénomène de domination masculine (Bourdieu, 1998).
- 53 Lorsque l'on interroge ensuite les enseignant·es sur l'importance accordée, selon elles et eux, par leurs élèves aux différentes disciplines scolaires, les résultats obtenus sont conformes une fois encore aux stéréotypes de genre. En effet, ils et elles pensent que les filles accordent plus d'importance au français, à l'orthographe, à la lecture, à la musique et aux arts plastiques, et que les garçons en accordent plus aux mathématiques, à l'EPS, aux sciences et à la résolution de problèmes. Par ailleurs, ces représentations qu'ont les enseignant·es de leurs élèves n'ont pas non plus évolué depuis 2005 (Dutrévis & Toczek, 2007) et sont déterminantes dans les écarts de performance constatés. Les effets d'attente provoqués chez leurs élèves amènent ces dernières à y répondre de façon conforme, et donc stéréotypée.
- 54 Pour terminer, les enseignant·es ont également classé les disciplines par ordre d'importance. Si peu de résultats répondent aux critères de significativité imposés par les calculs statistiques, une lecture descriptive permet de constater que la lecture, le français et les mathématiques sont en tête de classement, conformément aux instructions officielles. Les arts plastiques et la musique sont quant à elles reléguées aux deux derniers rangs. Si nous pouvons relever que l'orthographe est significativement mieux classée par les enseignantes que par les enseignants, le classement de l'ensemble des disciplines semble dicté par la prescription officielle plus



que par les représentations des enseignant·es. Il nous est bien difficile ici de tirer d'autres conclusions tant nous pouvons penser à l'influence possible du biais de désirabilité sociale. Si l'on compare ce classement avec celui effectué par les élèves, ce sont les mêmes couples de matières qui se retrouvent en tête (français et mathématiques) et aux derniers rangs (musique et arts plastiques). À nouveau, force est de constater que ce classement n'a pas évolué depuis l'étude menée en 2005 (Dutrévis & Toczek, 2007).

- 55 Quelques limites à ces deux études doivent être soulignées. En effet, les échantillons étudiés sont relativement modestes (160 élèves et 105 enseignants) et les participant·es proviennent d'un même département. Par ailleurs, le taux d'attrition de la seconde étude s'élève à 20 % et l'on remarque un fort déséquilibre entre les sexes des enseignant·es (bien que celui-ci reste représentatif des statistiques nationales pour la profession). Enfin, les résultats différenciés entre les enseignants et les enseignantes ne s'expliquent peut-être pas uniquement par le sexe mais peut-être aussi par l'ancienneté dans la profession. Les résultats doivent donc être interprétés avec précaution.
- 56 Pourtant, d'une manière générale, ces derniers nous permettent de constater qu'en 2020, la perception des disciplines scolaires par les élèves comme par les enseignant·es reste conforme aux stéréotypes de genre véhiculés par la société. De plus, à l'issue de l'analyse comparative menée dans cette discussion, nous constatons qu'en 15 ans aucune évolution significative n'est repérée. Les matières littéraires et artistiques étaient et restent privilégiées par les filles, les mathématiques et les activités physiques et sportives par les garçons.

## 5. Conclusion

- 57 De nombreuses recherches se sont intéressées à la réussite et à l'orientation des filles et des garçons en lien avec les disciplines scolaires. Certaines ont plus particulièrement étudié l'impact des performances et de la motivation des élèves sur leurs perceptions et aspirations à des études et carrières stéréotypiquement marquées (Jaegers & Lafontaine, 2020). C'est dans ce cadre-là que notre étude avait pour but de voir dans quelle mesure la perception des disciplines par les élèves et par les enseignant·es permettait de comprendre et d'expliquer les phénomènes de réussite et d'orientation différenciées chez les filles et les garçons.
- 58 En somme, inscrite dans une perspective théorique psychosociale, cette étude fournit des données empiriques importantes pour mieux comprendre les dynamiques psychosociales caractérisant les situations d'enseignement. Très modestement, elle alimente les travaux qui révèlent que la mobilisation de normes et valeurs internalisées par les élèves et par les enseignant·es au fil de leur histoire interfère avec le traitement cognitif de la situation d'enseignement dans laquelle ils sont insérés (Dutrévis, Toczek & Buchs, 2015).
- 59 Si de nombreux efforts et progrès ont été réalisés depuis 15 ans et plus largement depuis des décennies en France en matière d'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes, force est de constater que les stéréotypes de genre ont la vie dure et que la route est encore longue. En effet, malgré la multiplication des lois et des actions de personnes engagées sur le terrain, les pratiques peinent à se généraliser. Parce que certains dispositifs pédagogiques peuvent créer, augmenter ou réduire les différences entre les élèves, le souci d'équité en matière d'éducation doit être

permanent afin d'espérer arriver un jour enfin à une réelle égalité des chances, mission fondamentale de l'École de la République.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Abassi, E., & Brugeilles, C. (2015). Les manuels scolaires de mathématiques au prisme des représentations sexuées. *Mixité et éducation, Pratiques sociales et dimensions culturelles*. Presses universitaires de Limoges.
- Alaluf, M., Imatouchan, N., Marage, P., Pahaut, S., Sanvura, R., Valkeneers, A., & Vanheerswynghels, A. (2003). *Les filles face aux études scientifiques - Réussite scolaire et inégalités d'orientation*. Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.
- Cambon, L., & Yzerbyt, V. Y. (2018). Two routes toward compensation: An investigation into the mechanisms of compensation for high- and low-status groups. *Journal of Experimental Social Psychology, 77*, 24-35. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.04.002>
- Chabanon, L., & Steinmetz, C. (2018). Écarts de performances des élèves selon le sexe : que nous apprennent les évaluations de la DEPP ? *Éducation et Formations, 96*, 39-57. <https://doi.org/10.48464/halshs-01824495>
- Chambon, M. (1990a). La perception d'une discipline scolaire par les élèves. Représentation et effets identitaires. *European Journal of Psychology of Education, 5*, 337-354. <https://doi.org/10.1007/BF03172691>
- Chambon, M. (1990b). La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves : enjeux de valeurs, enjeux sociaux. *Revue Française de Pédagogie, 92*, 31-40. <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1379>
- Collet, I. (2016). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?* Belin.
- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle, 36(3)*, 1-23. <https://doi.org/10.4000/osp.1459>
- Costes, J., Houadec, V., & Lizan, V. (2008). Le rôle des professeurs de mathématique et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques. *Éducation et Formations, 77*, 55-61.
- De Boissieu, C. (2009). Sexe et genres à l'école maternelle. *Recherches & Éducatives, 2*, 23-43. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.502>
- De Grenier de Latour, E., Przygodzki-Lionet, N., de Bosscher, S., Herbaj, J., & Salvador, B. (2017). Perception sociale des métiers de policier.ère et d'avocat.e chez les adolescents.e.s : quel impact sur leurs intentions d'orientation ? *L'Orientation scolaire et professionnelle, 46(2)*. <https://doi.org/10.4000/osp.5385>

- Deiglmayr, A., Stern, E., & Schubert R. (2019). Beliefs in “Brilliance” and Belonging Uncertainty in Male and Female STEM Students. *Frontiers in Psychology, 10*, 194-200. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01114>
- Dubet, F. (2010). L'école « embarrassée » par la mixité. *Revue française de pédagogie, 171*, 77-86. <https://doi.org/10.4000/rfp.1907>
- 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>
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy, 69*, 90-100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>
- Dutrévis, M., & Toczek, M.-C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'orientation scolaire et professionnelle, 36*(3), 379-400. <https://doi.org/10.4000/osp.1469>
- Dutrévis, M., Toczek, M.-C., & Buchs, C. (2015). Régulation sociale des apprentissages scolaires. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 69-94). De Boeck. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01112903>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(1), 26-43. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.1.26>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*(3), 830-847. <https://doi.org/10.2307/1131221>
- Eccles, J. S., & Wang, M.-T. (2016). What motivates females and males to pursue careers in mathematics and sciences? *International Journal of Behavioral Development, 40*(2), 100-106. <https://doi.org/10.1177/0165025415616201>
- European Institute for Gender Equality. (2017). *Gender Equality Index 2017: Methodological Report*. <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2017-methodological-report>
- Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons, paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'IFE, 112*. ENS de Lyon. <https://isidore.science/document/10670/1.cmo66c>
- Grolnick, W. S., Friendly, R., & Bellas, V. (2009). Parenting and children's motivation at school. Handbook of motivation at school. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 279-300). Taylor & Francis.
- Huguet, P., & Monteil, J.-M. (1992). Social comparison and cognitive performance: A descriptive approach in an academic context. *European Journal of Psychology of Education, 7*, 131-150. <https://doi.org/10.1007/BF03172890>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Wayne Osgood, D., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one two twelve. *Child Development, 73*(2), 509-527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- Jaegers, D. (2021). *Les aspirations aux études et carrières à forte composante mathématique : quels leviers motivationnels et pédagogiques pour les filles et les garçons ? Étude menée auprès d'élèves de 5e et 6e*

années de l'enseignement secondaire de transition en fédération Wallonie-Bruxelles. [Thèse de doctorat, Université de Liège]. <http://hdl.handle.net/2268/261317>

Jaegers, D., & Lafontaine, D. (2020). Pourquoi les filles boudent-elles les STIM ? Performances en mathématiques, motivation et choix d'orientation en fin d'études secondaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 49(4), 619-651. <https://doi.org/10.4000/osp.13437>

Jamain, L. (2019). *Biais d'auto-évaluation de compétence en français et en mathématiques chez les élèves de primaire : évolution et implications pour l'adaptation psychosociale et la réussite scolaire des élèves ?* (tel-02364688) [Thèse de doctorat, Université de Grenoble Alpes]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02364688>

Kurtz-Costes, B., Copping, K. E., Rowley, S. J., & Kinlaw, C. R. (2014). Gender and Age Differences in Awareness and Endorsement of Gender Stereotypes about Academic Abilities. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), 603-618. <http://doi.org/10.1007/s10212-014-0216-7>

Lafontaine, D., & Monseur, C. (2009). Les évaluations des performances en mathématiques sont-elles influencées par le sexe de l'élève ? *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 71-98. <https://doi.org/10.7202/1024955ar>

Lazarides, R., & Watt, H. M. G. (2015). Girls' and boys' perceived mathematics teacher beliefs, math classroom learning environments and gendered, math career intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.005>

Leaper, C., & Brown, C. S. (2008). Perceived experiences with sexism among adolescent girls. *Child Development*, 79(3), 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01151.x>

Leaper, C., & Brown, C. S. (2014). Sexism in Schools. In L. S. Liben & R. S. Bigler (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior. The role of gender in educational contexts and outcomes* (1st ed., vol. 47, pp. 189-223). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.001>

Leaper, C., & Brown, C. S. (2018). Sexism in Childhood and Adolescence: Recent Trends and Advances in Research. *Child Development Perspectives*, 12(1), 10-15. <https://doi.org/10.1111/cdep.12247>

Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les voeux d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(2), 143-164. <https://doi.org/10.4000/osp.368>

Liben, L. S., Bigler, R. S., & Krogh, H. R. (2001). Pink and Blue Collar Jobs: Children's Judgments of Job Status and Job Aspirations in Relation to Sex of Worker. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(4), 346-363. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2611>

Makarova, E., Aeschlimann, B., & Herzog, W. (2019). The Gender Gap in STEM Fields: The impact of the Gender Stereotype of Math and Science on Secondary Students' Career Aspirations. *Frontiers in Education*, 4, 1-11. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00060>

Martinot, D., & Désert, M. (2007). Awareness of a gender stereotype, personal beliefs and self-perceptions regarding math ability: When boys do not surpass girls. *Social Psychology of Education*, 10(4), 455-471. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9028-9>

McGarty, C., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R. (2002). *Stereotypes as explanations: the formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489877>

Mieyaa, Y., Rouyer, V., & le Blanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 57-75. <https://doi.org/10.4000/osp.3680>

- Miller, D. I., Eagly, A. H., & Linn, M. C. (2015). Women's representation in science predicts national gender-science stereotypes: evidence from 66 nations. *Journal of Educational Psychology*, 107, 631-644. <https://doi.org/10.1037/edu0000005>
- Miller, D. I., Nolla, K. M., Eagly, A. H., & Uttal, D. H. (2018). The development of children's gender-science stereotypes: A meta-analysis of 5 decades of U.S. draw-a-scientist studies. *Child Development*, 89, 1943-1955. <https://doi.org/10.1111/cdev.13039>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2020). *Filles et Garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*. <https://www.education.gouv.fr/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2020-289508>
- Monteil, J.-M., & Huguet, P. (2001). De quelques contextes de l'instruction : influences sur les performances cognitives. In J.-M. Monteil & J.-L. Beauvois (Eds.), *La psychologie sociale : des compétences pour l'application* (pp. 371-393). Presses universitaires de Grenoble.
- Morin-Messabel, C. (2014). Applications de la psychologie sociale : la thématique du genre en éducation. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 6, 24-33. <https://psychologiescientifique.org/ressources/pedagogie/revue-electronique-de-psychologie-sociale/>
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Éditions DelVal.
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002). Math= male, me= female, therefore math not= me. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 44-59. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.1.44>
- Nowicki, E. A., & Lopata, J. (2015). Children's implicit and explicit gender stereotypes about mathematics and reading ability. *Social Psychology of Education*, 20(2), 329-345. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9313-y>
- OCDE. (2014). *Are boys and girls equally prepared for life?*
- OCDE. (2017). *Atteindre l'égalité femmes-hommes : Un combat difficile*. <https://doi.org/10.1787/9789264203426-f>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Parker, P., Nagy, G., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2014). Predicting career aspirations and university majors from academic ability and self-concept: a longitudinal application of the internal-external frame of reference model. In I. Schoon & J. S. Eccles (Eds.), *Gender Differences in Aspirations and Attainment: a Life Course Perspective* (pp. 224-245). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139128933.01>
- Plante, I., Theoret, M., & Favreau, O. E. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 389-419. <https://doi.org/10.7202/044483ar>
- Preto, V., & Régnier, J. C. (2012). *Identité masculine et mathématiques : le rôle de variables contextuelles dans les représentations et les attitudes à l'égard des mathématiques* (halshs-00766958). HAL. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766958>
- Reinking, A., & Martin, B. (2018). The gender gap in STEM fields: theory, movements, and ideas to engage girls in STEM. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 148-153. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.271>

- Renisio, Y. (2015). L'origine sociale des disciplines. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(210), 10-27. <https://doi.org/10.3917/arss.210.0010>
- Sicard, A. (2019). *Les garçons face à la meilleure réussite des filles : étude des conséquences du contexte scolaire actuel sur les relations de genre* (tel-02441361). [Thèse de doctorat, Université Clermont Auvergne]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02441361>
- Teague Tsopigny, A. V. (2021). L'enseignant(e) de mathématiques, un modèle de rôle social bénéfique à l'orientation asexuée des élèves ? *Recherches en éducation*, 43, 82-99. <https://doi.org/10.4000/ree.3231>
- Trottier, C. (2010). [Compte rendu du livre *Sociologie du curriculum*, de J.-C. Forquin]. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(2), 573-574. <https://doi.org/10.7202/044504ar>
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue française de Pédagogie*, 145, 89-119. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388839>
- UNESCO. (2017). *Déchiffrer le code : l'éducation des filles et des femmes aux sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM)*.
- United Nations. (2015). *World's Women 2015: Trends and Statistics*. <https://unstats.un.org/unsd/gender/aboutWW2015.html>
- Van Tuijl, C., & Walma Van der Molen, J. (2015). Study choice and career development in STEM fields: an overview and integration of the research. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(2), 159-183. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9308-1>
- Verniers, C., Martinot, D., & Dompnier, B. (2016). The feminization of school hypothesis called into question among junior and high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 86(3), 369-381. <https://doi.org/10.1111/bjep.12111>
- Vouillot, F. (2008). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87-108. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0087>
- Vouillot, F. (2014). *Les métiers ont-ils un sexe ?* Belin.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Wang, M.-T., & Degol, J. (2013). Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy-value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review*, 33, 304-34. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.001>
- Wang, M.-T., & Degol, J. (2017). Gender Gap in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM): Current Knowledge, implications for Practice, Policy, and Future Directions. *Educational Psychology Review*, 29(1), 119-140. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9355-x>
- Wang, M.-T., Eccles, J. S., & Kenny, S. (2013). Not Lack of Ability but More Choice: individual and Gender Differences in Choice of Careers in Science, Technology, Engineering, and Mathematics. *Psychological Science*, 24(5), 770-775. <https://doi.org/10.1177/0956797612458937>
- Watt, H., Shapka, J., Morris, Z., Durik, A., Keating, D., & Eccles, J. S. (2012). Gendered Motivational Processes Affecting high School Mathematics Participation, Educational Aspirations, and Career Plans: A Comparison of Samples from Australia, Canada, and the United States. *Developmental Psychology*, 48(6), 1594-1611. <https://doi.org/10.1037/a0027838>

World Economic Forum. (2018). *The Global Gender Gap Report 2018*. World Economic Forum (Vol. 25).

Wigfield, A., Eccles, J. S., Suk Yoon, K., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451>

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

## RÉSUMÉS

Si tous les enfants scolarisés en France reçoivent un enseignement considéré comme identique, de nombreuses études ont pourtant montré des différences notables en termes de réussite scolaire, de durée des études, de choix d'orientation ou encore de niveau de diplômes entre les filles et les garçons. Dans cette perspective, l'objectif de ce travail est de chercher à évaluer, à l'école élémentaire française en 2020, si la valeur subjective accordée aux disciplines scolaires correspond toujours aux stéréotypes de genre. Deux études ont été menées : l'une auprès d'élèves de CM2 et l'autre auprès d'enseignantes d'école élémentaire. Les résultats obtenus révèlent un constat clair : la perception des disciplines scolaires concorde avec les stéréotypes de genre et, comparativement à une étude menée en 2005, aucune évolution significative n'a été observée.

Although all children attending school in France receive an education that is considered identical, numerous studies have shown significant differences between girls and boys in terms of academic success, length of study, choice of career path and level of qualifications. In this perspective, the aim of this study is to evaluate whether the subjective value given to school subjects still corresponds to gender stereotypes in French elementary school in 2020. Two studies were carried out: one with six years-old pupils and the other with elementary school teachers. The results reveal a clear conclusion: the perception of school subjects is consistent with gender stereotypes and, compared to a study conducted in 2005, no significant change has been observed.

## INDEX

**Keywords** : perception of school subjects, sex, gender, pupils, teachers

**Mots-clés** : perception des disciplines scolaires, sexe, genre, élèves, enseignantes

## AUTEURS

### AUDREY IMBERDIS

Professeure des Écoles Maître Formatrice, Membre associée au Laboratoire Activité Connaissance Transmission Éducation (ACTÉ), Université Clermont Auvergne, France  
Thèmes de recherche : égalité filles-garçons à l'école primaire. [audrey.imberdis@ac-clermont.fr](mailto:audrey.imberdis@ac-clermont.fr)

### MARIE-CHRISTINE TOCZEK

Professeure des Universités. Laboratoire Activité Connaissance Transmission Éducation (ACTÉ), Université Clermont Auvergne, France

Thèmes de recherche : situations d'évaluation, situations d'apprentissage, catégories socioprofessionnelles. m-christine.toczek\_capelle@uca.fr

#### **MARION DUTRÉVIS**

Collaboratrice de recherche, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève

Thèmes de recherche : inégalités scolaires, discriminations, évaluation.

marion.dutrevis@etat.ge.ch

#### **MARGAULT SACRÉ**

Assistante, Laboratoire Activité Connaissance Transmission Éducation (ACTÉ), Université

Clermont Auvergne, France et Unité de recherche Évaluation et qualité de l'enseignement,

Université de Liège, Belgique

Thèmes de recherche : effets des pratiques numériques, enseignement supérieur, enseignement hybride, motivation. msacre@uliege.be