

Canal Psy

ISSN : 2777-2055

Publisher : Université Lumière Lyon 2

136 | 2026

Recherche en masters à l'IPsyL

Genre et orientation : le cas des normaliens et normaliennes

Baptiste Hoche, Ludivine Jamain and Christine Morin-Messabel

🔗 <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=3659>

DOI : 10.35562/canalpsy.3659

Electronic reference

Baptiste Hoche, Ludivine Jamain and Christine Morin-Messabel, « Genre et orientation : le cas des normaliens et normaliennes », *Canal Psy* [Online], 136 | 2026, Online since 03 juillet 2026, connection on 04 septembre 2026. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=3659>

Copyright

CC BY 4.0



Genre et orientation : le cas des normaliens et normaliennes

Baptiste Hoche, Ludivine Jamain and Christine Morin-Messabel

OUTLINE

Contexte
État de l'art
Problématique
Méthode
Résultats lexicométrique
Résultats thématiques
Discussion
 Interprétations
 Apports théoriques
Conclusion

TEXT

Contexte

- 1 Le programme international pour le suivi des acquis (PISA) produit tous les trois ans un rapport sur le niveau scolaire des élèves de 15 ans dans 81 pays. Ainsi, nous pouvons lire qu'en 2022, en France, il y a une différence en faveur des garçons en culture mathématique (Bernigole et al., 2023). La culture mathématique est définie comme « l'aptitude d'un individu à raisonner de façon mathématique et à formuler, à employer et à interpréter les mathématiques pour résoudre des problèmes dans un éventail de contextes du monde réel » (Bernigole et al., 2023, p. 1). Cette différence de genre en culture mathématique influence les choix d'orientations, notamment au lycée et dans l'enseignement supérieur. En effet, dans les filières paramédicales, les femmes représentent 84 % des étudiant.es, mais en formation d'ingénieur elles ne sont que 28 % de l'effectif (Béjean et al., 2021). L'enjeu de cette inégalité est majeur, dans la mesure où les filières scientifiques et techniques – en particulier les formations d'ingénieur – offrent en moyenne des débouchés professionnels

associés à des niveaux de rémunération, de stabilité de l'emploi et de prestige social plus élevés que ceux des filières non scientifiques. La sous-représentation des femmes dans ces parcours contribue ainsi à la persistance des inégalités de position sociale et de salaire entre les sexes, en limitant leur accès aux professions les plus valorisées économiquement et symboliquement (Wang, 2013; Xie et al., 2015). Néanmoins, lorsqu'on regarde d'autres pays tels que la Finlande, nous observons que la différence en culture mathématique est en faveur des filles (Bernigole et al., 2023). Dès lors, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'origine de cette différence en culture mathématique et la différence d'orientation dans le supérieur ne résultent pas d'une prédisposition innée, mais sont acquises au travers de la vie et des interactions de l'individu. Le contexte socio-historique de l'émergence des sciences tend à indiquer que ces disparités sont effectivement d'origine acquise. En 1994, Mosconi nous disait : « Aujourd'hui on paraît s'étonner de la résistance des filles à embrasser des filières scientifiques et techniques [...]. Mais ce phénomène n'est au fond que la résultante d'une construction institutionnelle de la fin du XIXe siècle. » (Mosconi, 1994, p. 201).

État de l'art

- 2 Les stéréotypes représentent sans doute le concept le plus mobilisé dans la littérature scientifique pour expliquer les inégalités de genre dans les choix scolaires et professionnels. Ils sont définis comme des jugements et des attentes culturellement partagés concernant les compétences, les traits de caractère, les comportements, les activités et les rôles attribués aux individus en fonction de leur genre (Blanchard, 2021 ; Weinraub et al., 1984). Ces stéréotypes influencent non seulement la manière dont les individus sont perçus par les autres, mais également la manière dont ils se perçoivent eux-mêmes. C'est précisément ce type de mécanisme que la *situated expectancy value theory* (SEVT) permet d'analyser (Eccles & Wigfield, 2024) : la théorie examine comment les attentes de réussite et la valeur accordée aux activités, toutes deux façonnées par le contexte social et culturel, orientent les choix et les performances des individus.
- 3 La SEVT est le modèle théorique le plus employé dans la littérature sur les choix éducatifs genrés et s'avère particulièrement pertinent

pour notre étude (Eccles & Wigfield, 2024). La théorie originale, dite expectation-value, élaborée par Eccles dans les années 1980, visait à comprendre les choix de vie en lien avec les accomplissements et le genre. Aujourd'hui, le modèle permet d'identifier de manière systématique les facteurs qui influencent les choix et la performance en lien avec les accomplissements, en distinguant deux grandes catégories de variables : l'influence du milieu culturel et les aptitudes individuelles.

- 4 L'influence du milieu culturel s'opère principalement à travers les stéréotypes de genre et les stéréotypes associés aux différentes professions. Les individus perçoivent et internalisent les croyances, attitudes et attentes des agents de socialisation, notamment les parents et les enseignant.es. Ces influences façonnent leur perception des rôles de genre et des stéréotypes associés aux activités scolaires et professionnelles. Le modèle souligne également l'importance de la perception de soi (représentation de soi, soi idéal, perception de ses propres capacités) et des objectifs personnels (court et long terme, perception des exigences des tâches), qui déterminent l'attente de réussite.
- 5 Les aptitudes réelles et les expériences passées d'accomplissements influencent la manière dont l'individu interprète ses expériences. Cette interprétation est elle-même modulée par l'attribution causale et le locus de contrôle, et stockée dans la mémoire affective. Enfin, ce processus détermine les quatre valeurs subjectives de la tâche — l'intérêt, l'importance, l'utilité et le coût — que l'individu associe à la réalisation d'une activité, et qui influencent directement ses choix et sa motivation.

Problématique

- 6 Toutefois, malgré l'abondante littérature et les modèles existants tels que la SEVT, un aspect crucial reste peu étudié. Blanchard (2021) qualifie cet aspect de « boîte noire » des évaluations. Cette notion renvoie aux variations de performance qui dépendent de la situation d'évaluation elle-même, comme le type de concours, les épreuves proposées ou les exercices demandés. Comprendre cette variabilité est essentiel, car elle peut révéler des différences selon la discipline évaluée ou le genre des candidat.es, et montrer comment les

stéréotypes et le contexte social influencent concrètement les choix et les performances scolaires.

- 7 C'est dans ce cadre que nous avons choisi de nous intéresser à l'École normale supérieure (ENS) de Lyon. Cette institution est particulièrement adaptée à l'analyse de la « boîte noire », car elle offre deux modes d'accès distincts : par concours (élèves) et par dossier (étudiant.es). Les admis.es sur concours perçoivent une rémunération de l'État équivalente au SMIC, ce qui constitue un facteur socio-économique supplémentaire dans l'expérience des élèves. L'ENS de Lyon couvre à la fois les sciences exactes (campus de Monod) et les sciences humaines et sociales (campus de Descartes), permettant d'examiner l'influence de la discipline sur les parcours. Quatre ENS existent en France (Paris ULM, Lyon, Paris-Saclay et Rennes), toutes considérées comme de grandes écoles hautement valorisées, dont la majorité des diplômé.es deviennent enseignant.es agrégés ou enseignant.es-chercheur.ses, occupant ainsi des positions très qualifiées et valorisées dans l'enseignement et la recherche.
- 8 Dans ce contexte, notre étude vise à comprendre comment les normaliennes et les normaliens de Lyon construisent leur orientation scolaire. Nous souhaitons également examiner comment leurs choix et leurs performances varient selon le genre, la filière suivie et le mode de recrutement, afin de rendre concrète et observable la « boîte noire » des évaluations.

Méthode

- 9 Nous avons déployé une approche qualitative en utilisant des récits de vie, car notre problématique a une portée compréhensive. Ces entretiens se cristallisent autour d'une question centrale appelée consigne et permettent « de décrire un phénomène, ensuite de chercher à en comprendre le fonctionnement interne — tensions et dynamiques comprises — » (Bertaux, 2016, p. 23). Pour débiter nos récits de vie, nous avons utilisé la consigne suivante : « peux-tu me raconter comment tu es devenue une normalienne ? ». De plus, cette méthodologie nous propose de préparer une petite liste de sujets que nous voulons absolument traiter. Les sujets que nous voulions aborder sont répartis en trois thèmes : la socialisation (influence de la famille, des amis et des enseignant.es), les croyances motivationnelles

- (sentiment de compétence et valeur subjective de la SEVT : intérêts) et le projet personnel (valeurs subjectives de la SEVT : importance, utilité et coût).
- 10 Notre population (les élèves et étudiant.es de l'ENS de Lyon) a été recrutée durant les mois de janvier et février en les abordant directement à la sortie de leur campus (Monod et Descartes). Ainsi, entre les mois de janvier et mars, nous avons pu interroger 13 personnes (8 femmes pour 5 hommes, 8 de Descartes pour 5 de Monod et 8 élèves pour 5 étudiant.es). Le détail de la répartition est indiqué au sein du Tableau 1.

Tableau 1 : Description de la population

Site	Recrutement	Femmes	Hommes
Monod	Élèves	0	2
	Étudiant.es	2	1
Descartes	Élèves	4	2
	Étudiant.es	2	0

- 11 Il est important de souligner l'absence d'hommes étudiants à Descartes et de femmes élèves à Monod. En effet, il s'agit de l'une des limites majeures de notre étude. Cependant, ce déséquilibre souligne une certaine réalité. Lors de leur communiqué sur la Bourse Cécile DeWitt-Morette, l'ENS de Lyon nous indique par exemple avoir moins de 10 % de femmes en mathématiques ou informatique. Tandis que les résultats des concours indiquent qu'il y a deux fois plus d'admisses que d'admis en sciences humaines et sociales.
- 12 Pour étudier le discours de nos participant.es, nous avons déployé et croisé une analyse lexicométrique et une enquête thématique itérative. L'analyse lexicométrique a été menée avec le logiciel IRAMUTEQ, en suivant la méthode ALCESTE. Cette méthode commence par couper le texte en segments de 40 mots, puis elle va identifier et lemmatiser (e.g. retirer préfixes et suffixes) les mots-outils et les mots pleins (porteurs de sens) (Bart, 2011; Caillaud & Payotte, 2024 ; Kalampalikis, 2005). La troisième étape consiste à produire une table de contingence « lexèmes x segments », suite à laquelle le corpus est séparé en classe par opposition grâce à la

classification descendante hiérarchique (Bart, 2011; Caillaud & Payotte, 2024 ; Kalampalikis, 2005 ; Reinert, 1999). Enfin, elle produit une analyse factorielle de correspondance qui « permet de rendre compte des relations d'attraction ou d'éloignement qu'entretiennent entre-elles dans le corpus, les classes, les formes et les classes et les formes. » (Bart, 2011, p. 177).

- 13 Pour l'enquête thématique itérative, nous avons employé le logiciel Atlas.ti. L'enquête thématique itérative recherche des patterns récurrents et emplies de sens (thèmes) au sein des discours (Morgan & Nica, 2020). Elle a l'avantage de ne pas appartenir à un référentiel théorique comme peuvent l'être les analyses ancrées (ibid.). De plus, elle considère que nous ne pouvons pas nous défaire de nos préconceptions lorsqu'on mène une recherche (ibid.). Cette analyse s'effectue en quatre phases. Premièrement, nous évaluons les croyances initiales du chercheur (avant la récolte de données) en thèmes. Deuxièmement, nous construisons de nouvelles croyances durant la collecte des données. Troisièmement, nous listons des tentatives de thèmes et créons un *codebook*. Enfin, nous évaluons si les thèmes sont appropriés au travers du codage des entretiens.

Résultats lexicométrique

- 14 Le pourcentage de corpus traité par l'analyse lexicométrique est très satisfaisant : 90 % des données ont pu être utilisées et sont donc réparties au sein de nos quatre classes. Le Tableau 2 ci-dessus présente, pour chaque classe, son nom, le pourcentage du corpus, les mots caractéristiques ainsi que le profil des locuteurs.
- 15 Chaque classe représente un aspect particulier des discours et doit être interprétée de manière autonome. La classe 1 met en évidence l'influence d'éléments extérieurs et antérieurs sur les choix d'orientation, tels que l'établissement scolaire ou l'entourage. La classe 4 reflète, quant à elle, les goûts et préférences personnels acquis par l'expérience, centrés sur le présent et projetés vers l'avenir. La classe 2 se focalise sur le présent, notamment l'ENS et son organisation, tandis que la classe 3 est résolument orientée vers le passé récent et les expériences en classes. Préparatoires.

Tableau 2 : Tableau descriptif de l'analyse lexicométrique

Numéro	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Nom	Sources d'influences extérieures	L'ENS	Les classes préparatoires	Sources d'influences personnelles
Pourcentage	28.4 %	20.1 %	20.4 %	31.1 %
Mots-clés	Lycée Aimer Collège Anglais Seconde	Année Master Agrégation ENS M1	Concours Prépa Paris Lyon Dossier	Truc Travailler Chose Sujet Voir
Profil	Descartes Homme Élève	Monod Femme Étudiant	Monod Homme Élève	Descartes Homme Élève

Résultats thématiques

- 16 À l'issue de l'enquête thématique itérative, nous avons cinq thèmes et un total de vingt-neuf codes. La description de l'analyse thématique est présentée dans le tableau 3. La première ligne du tableau indique les thèmes. Les éléments numérotés des colonnes correspondent aux différents codes (e.g. -1. ..., 2. ...-), Certains codes ont des sous-codes afin de pouvoir les catégoriser plus finement (e.g. - 1.a...., 1.b.... -).

Tableau 3 : Tableau descriptif de l'analyse thématique

Sources d'influence	Type d'influence	Inégalités	Perception de soi	L'orientation
1. Parents. 1.a. Ambitions des parents 1.b. Liberté laissée 1.c. Modèle familial traditionnel 2. Événement déclencheur 3. Impact d'enseignant 4. Pairs	1. Soutien perçu 2. Découragement ou frein 3. Pression 4. Capital scientifique 5. Rapports aux disciplines 5.a Valorisation scientifique 5.b. Filières faciles	1. Expériences négatives du genre 1.a. Stéréotype de genre 1.b. Discrimination 2. Différences de genre vécues 3. Classement à l'ENS 3.a. Hiérarchie du système éducatif 3.b. Hiérarchie du recrutement 3.c. Différences de capital	1. Croyances en ses capacités 1.a. Perception de soi négative 1.b. Perception de soi positive 2. Valeur intrinsèque 2.a. Valeur intrinsèque de sa filière 2.b. valeur intrinsèque envers d'autres disciplines 3. Valeur utilitaire 4. Bon élève	1. Prise de décision dans l'orientation 1.a. Assertive 1.b. Pas assertive 2. orientation passive 3. Orientation floue 4. Connaissance tardive de l'ENS

Discussion

Interprétations

- 17 Pour débiter l'interprétation, nous nous intéresserons aux résultats issus d'Iramuteq. Ainsi, la classe 1 montre que par le passé, l'influence des parents se voulait stratégique (i.e. orientant leurs enfants vers des métiers prestigieux et rémunérateurs) tandis que les enseignant.es étaient soutenant.es. Par opposition, la classe 4 exprime l'importance de l'attrait personnel vers une discipline et de l'intérêt envers cette dernière dans les choix d'orientation. Elle met aussi l'accent sur l'importance des expériences passées qu'on eut les individus. En outre, elle se réfère au présent et au futur. La classe 2 gravite autour de l'ENS et du présent. Néanmoins, elle évoque également les différences entre normalien.nes, élèves ou étudiant.es, les différences selon le genre et une pression subie par les individus. Enfin, la classe 3 s'organise autour du pôle « prépa » et se tourne vers un passé proche. Il ressort de cette classe un aspect élitiste et très utilitaire. De plus, elle montre la présence d'une hiérarchie entre les établissements.
- 18 En outre, les classes 1 et 4 nous informent sur des dimensions subjectives et affectives des choix d'orientations, ce qui a pu et pourra influencer ces décisions et sont plus présentes chez les personnes en sciences humaines. Tandis que le contenu partagé par les classes 2 et 3 est beaucoup plus institutionnalisé, plus axé sur des descriptions factuelles et prononcées par des personnes en sciences exactes. Ainsi, les deux regroupements s'opposent par le contenu du discours et la façon de le transmettre, ainsi que par les filières des interlocuteur.ices.
- 19 Les récits de vie nous indiquent que les hommes semblent faire des choix plus stratégiques avec une connaissance plus fine du système scolaire tout en possédant un bagage scientifique et culturel plus important. Leur orientation qui leur paraît plus floue peut être liée au fait qu'ils semblent apprécier toutes les disciplines scolaires, sans avoir de préférence marquée. Le choix de leur voie malgré le flou peut avoir été influencé par des sources extérieures. En effet, l'environnement est très important, mais semble être également

source de pression. De plus, ils expriment une certaine confiance en eux et ont souvent indiqué éprouver du plaisir à étudier leur discipline. On retrouve que les individus en sciences exactes expriment également une confiance en eux plus importante que ceux en sciences humaines.

Apports théoriques

- 20 En reprenant la littérature scientifique, nous remarquons dans un premier temps que l'influence des sentiments positifs de la classe 1 va dans le sens de la SEVT et confirme l'importance de la dimension affective dans les choix d'orientation. Une différence intéressante ressort des variables. La classe 2 (l'ENS) est surtout employée par les femmes et les étudiant.es, alors que la classe 3 (la prépa) est majoritairement attribuée aux hommes et aux élèves. Ce constat fait écho aux stéréotypes de genre, car selon ces croyances, les hommes se mettent en avant au travers de leurs réussites dans un milieu compétitif, tandis que les femmes restent discrètes (Lueptow et al., 2001).
- 21 En ce qui concerne l'analyse thématique, nous pouvons noter que l'importance de l'environnement et de la pression au sein du discours des hommes peut renvoyer aux pressions plus importantes subies par les garçons que par les filles quant à leur réussite et à la compétition (Duru-Bellat, 2004 dans Blanchard, 2021). De plus, la confiance importante des hommes et l'emphase sur leur plaisir d'étudier leur discipline sont congruentes avec la littérature. En effet, croire en ses capacités et avoir un attrait envers les maths et les sciences prédisent les spécialisations en STIM des jeunes hommes, mais pas celles des jeunes femmes (Jiang & Simpkins, 2024). De plus, la confiance plus importante des garçons comparée à celle des filles peut renvoyer à l'asymétrie de genre (Hurtig & Pichevin, 1998). Cette théorie nous indique qu'en question d'humains, les hommes sont le groupe prototypique et les femmes ne sont pensées qu'en comparaison des hommes. De plus, les femmes sont souvent considérées comme étant inférieures aux hommes. En outre, nous retrouvons une dynamique similaire entre les sciences exactes et les sciences humaines, où les premières sont les vraies sciences et les secondes ne sont que des pseudos-sciences. Ce constat se retrouve également au sein de la

littérature sur le « Draw a scientist test », car la représentation hégémonique d'une personne scientifique est celle du chimiste en blouse blanche, y compris chez les femmes (Ferrière & Morin-Messabel, 2019).

- 22 Au regard du paradigme de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 2001), la réussite aux concours et le capital élevé des élèves, leur permettraient d'avoir une identité sociale valorisée. De l'autre côté, les étudiants pourraient mettre en évidence les inégalités et notamment les différences de capital afin de conserver une image valorisée. En effet, cette stratégie de changement d'attribution pourrait permettre de dévier la responsabilité de l'échec au concours d'une autoattribution due aux lacunes supposées de l'individu, à une hétéroattribution due à la participation d'individus hautement privilégiés (Berjot & Delelis, 2024).
- 23 Enfin, la continuité générationnelle pourrait expliquer le lien entre le capital (économique et scientifique) et les études en sciences exactes. En effet, ce concept postule que nous avons plus de chances de nous orienter vers ce type de filières lorsque nos parents les ont étudiées ou en sont diplômés (Jiang & Simpkins, 2024). De plus, comme nous l'avons mentionné en introduction : des études en sciences exactes entraînent un salaire plus élevé. Ainsi, les enfants de parents ayant étudié des sciences exactes peuvent bénéficier d'un environnement possédant plus de ressources économiques et des bénéfices issus de la continuité générationnelle.

Conclusion

- 24 Ainsi, cette étude nous a permis d'explorer la construction de l'orientation scolaire des normaliennes et des normaliens de Lyon et les différences vécues en fonction du genre ou de la filière. Nous avons ainsi pu voir émerger des différences selon le statut, la discipline et le genre. De plus, notre étude a plusieurs apports pour les recherches portant sur l'ENS et sur l'orientation scolaire au sein d'écoles d'excellence. Premièrement, il semble intéressant de prendre en compte les différences engendrées par le type de recrutement, notamment entre les personnes entrées sur concours et celles sur dossier.

- 25 Deuxièmement, la notion de hiérarchie apparaît comme un élément central au sein de ces établissements. Les participant.es ont en effet évoqué plusieurs types de hiérarchies : selon le statut ou la voie de recrutement, selon le type de prépa et sa localisation, selon les disciplines, ainsi que selon les établissements fréquentés. Ainsi, tout comme la voie de recrutement, ces différentes hiérarchies doivent être considérées comme des facteurs essentiels. Par ailleurs, elles mettent en lumière l'importance de la localisation géographique et du continuum rural/urbain. Cette variable semble en effet avoir joué un rôle déterminant dans l'orientation de nos participant.es. Il paraît donc crucial de l'intégrer dans les études futures sur ce sujet. Enfin, cette considération émerge de plus en plus dans la littérature, ce qui suggère qu'elle constitue véritablement une variable d'intérêt majeur.

BIBLIOGRAPHY

Bart, D. (2011). L'analyse de données textuelles avec le logiciel ALCESTE. *Recherches en didactiques*, N°12(2), 173-184. [doi:10.3917/rdid.012.0173](https://doi.org/10.3917/rdid.012.0173)

Béjean, S., Roiron, C., Ringard, J.-C., & Huguet, P. (2021). *Faire de l'égalité filles-garçons une nouvelle étape dans la mise en œuvre du lycée du XXI^e siècle*. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/faire-de-l-egalite-filles-garcons-une-nouvelle-etape-dans-la-mise-en-oeuvre-du-lycee-du-xxie-siecle-325526>

Berjot, S., & Delelis, G. (2024). *Les 30 grandes notions, psychologie sociale* (3^e éd., actualisée et complétée). Dunod.

Bernigole, V., Fernandez, A., Loi, M., & Salles, F. (2023). *PISA 2022 : La France ne fait pas exception à la baisse généralisée des performances en culture mathématique dans l'OCDE*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. [doi:10.48464/ni-23-48](https://doi.org/10.48464/ni-23-48)

Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4^e édition). Armand Colin.

Blanchard, M. (2021). Genre et cursus scientifiques : Un état des lieux. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 212(109). [doi:10.4000/rfp.10890](https://doi.org/10.4000/rfp.10890)

Caillaud, S., & Payotte, S. (2024). Hunger happens elsewhere, here malnutrition results from lack of proper care : social representations of malnutrition and processes of Othering in the Nepalese press. *European Journal of Social Psychology*, 54(6), 1280-1295. [doi:10.1002/ejsp.3087](https://doi.org/10.1002/ejsp.3087)

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2024). The Development, Testing, and Refinement of Eccles, Wigfield, and Colleagues' Situated Expectancy-Value Model of Achievement Performance and Choice. *Educational Psychology Review*, 36(2), 51.

[doi:10.1007/s10648-024-09888-9](https://doi.org/10.1007/s10648-024-09888-9)

Ferrière, S., & Morin-Messabel, C. (2019). Influence de l'utilisation de formes épiciques et plurielles sur les représentations des élèves de primaire : La question du changement autour des représentations de « scientifiques ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 48/4, Article 48/4. [doi:10.4000/osp.11506](https://doi.org/10.4000/osp.11506)

Hurtig, M.-C., & Pichevin, M.-F. (1998). Asymétrie sociale, asymétrie cognitive : Le système catégoriel de sexe. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (VI) (p. 245-266). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. [doi:10.3917/deni.beauv.1998.01.0245](https://doi.org/10.3917/deni.beauv.1998.01.0245)

Jiang, S., & Simpkins, S. D. (2024). Examining changes in adolescents' high school math and science motivational beliefs and their relations to parental STEM support and STEM major choice at the intersectionality of gender and college generation status. *Developmental Psychology*, 60(4), 693-710. [doi:10.1037/dev0001683](https://doi.org/10.1037/dev0001683)

Kalampalikis, N. (2005). Méthodes d'étude des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 147-163). Érès. [doi:10.3917/eres.abric.2003.01.0147](https://doi.org/10.3917/eres.abric.2003.01.0147)

Lueptow, L. B., Garovich-Szabo, L., & Lueptow, M. B. (2001). Social change and the persistence of sex typing : 1974-1997. *Social forces*, 80(1), 1-36.

Morgan, D. L., & Nica, A. (2020). Iterative Thematic Inquiry : A New Method for Analyzing Qualitative Data. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920955118. [doi:10.1177/1609406920955118](https://doi.org/10.1177/1609406920955118)

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

Reinert, M. (1999). Quelques interrogations à propos de l'« objet » d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse « Alceste ». *Langage et société*, 90(1), 57-70. [doi:10.3406/lsoc.1999.2897](https://doi.org/10.3406/lsoc.1999.2897)

Tajfel, H., & Turner, J. (2001). An integrative theory of intergroup conflict. In *Intergroup relations : Essential readings*. (p. 94-109). Psychology Press.

Wang, X. (2013). Why Students Choose STEM Majors : Motivation, High School Learning, and Postsecondary Context of Support. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1081-1121. [doi:10.3102/0002831213488622](https://doi.org/10.3102/0002831213488622)

Weinraub, M., Clemens, L. P., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E., & Myers, B. (1984). The development of sex role stereotypes in the third year : Relationships to gender labelling, gender identity, sex-types toy preference, and family characteristics. *Child development*, 1493-1503.

Xie, Y., Fang, M., & Shauman, K. (2015). STEM Education. *Annual Review of Sociology*, 41, 331-357. [doi:10.1146/annurev-soc-071312-145659](https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071312-145659)

ABSTRACT

Français

Cet article s'intéresse aux inégalités de genre dans l'orientation scolaire. Les données internationales (PISA) montrent que les différences de performance entre filles et garçons en mathématiques varient fortement selon les pays, ce qui suggère qu'elles ne relèvent pas de facteurs biologiques, mais de processus sociaux. En mobilisant les notions de stéréotypes, d'attentes de réussite et de valeur accordée à la tâche, nous cherchons à comprendre comment ces différences se construisent au cours des parcours scolaires, en particulier à travers les situations d'évaluation comme les concours. Pour cela, nous analysons le cas des Écoles normales supérieures de Lyon, qui recrutent à la fois par concours et par dossier et regroupent des filières en sciences humaines et en sciences exactes. Nous étudions ainsi la manière dont les normaliens et normaliennes construisent leur orientation scolaire et comment leur expérience diffère selon le genre, la filière et la voie de recrutement.

Des entretiens de type récits de vie ont été réalisés auprès de 13 étudiant.es de l'ENS, 8 femmes et 5 hommes, dont 8 étudient les sciences humaines et sociales sur le site de Descartes et 5 les sciences exactes à Monod. Parmi ces étudiant.es, 8 ont été recrutés par concours et 5 par dossier. Les analyses lexicométriques et thématiques réalisées mettent en évidence l'existence de deux groupes aux profils et aux expériences distincts : d'un côté, des femmes issues de Descartes ayant le statut d'étudiantes, et de l'autre, des hommes de Monod ayant le statut d'élèves. Le vécu de ces groupes s'organise autour d'un rapport asymétrique dominant/dominé, structuré par différentes formes de hiérarchisation institutionnelle. Celles-ci reposent notamment sur la discipline, le type et la localisation de la classe préparatoire, ainsi que sur la voie de recrutement. Enfin, le croisement intersectionnel du genre, de la catégorie socioprofessionnelle, de la voie de recrutement et de la ruralité apparaît comme une piste centrale pour approfondir l'analyse des inégalités observées.

INDEX

Mots-clés

classe préparatoire, ens, genre, orientation scolaire

AUTHORS

Baptiste Hoche

Doctorant en psychologie sociale

Université Lyon 2, Institut de Psychologie, Reshape INSERM U1290

Ludivine Jamain

Maîtresse de conférence en psychologie sociale

Université Lyon 2, Institut de Psychologie, Reshape INSERM U1290

IDREF : <https://www.idref.fr/235677272>

Christine Morin-Messabel

Université Lyon 2, Institut de Psychologie, Reshape INSERM U1290

IDREF : <https://www.idref.fr/14628948X>