

Entretien avec Valentin Melot, Xavier Gauchard et Natahalie Sayac à propos du rapport IGF-IGÉSR *Filles et mathématiques : lutter contre les stéréotypes, ouvrir le champ des possibles*

*Interview with Valentin Melot, Xavier Gauchard et Natahalie Sayac about the
IGF-IGÉSR report Filles et mathématiques : lutter contre les stéréotypes,
ouvrir le champ des possibles*

*Entrevista con Valentin Melot, Xavier Gauchard et Natahalie Sayac sobre el
reporte de las IGF-IGÉSR Filles et mathématiques : lutter contre les
stéréotypes, ouvrir le champ des possibles*

Artemisa Flores Espinola



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/gef/7848>

DOI : 10.4000/165qa

ISSN : 2571-7936

Éditeur

Association de recherche sur le genre en éducation et formation (ARGEF)

Référence électronique

Artemisa Flores Espinola, « Entretien avec Valentin Melot, Xavier Gauchard et Natahalie Sayac à propos du rapport IGF-IGÉSR *Filles et mathématiques : lutter contre les stéréotypes, ouvrir le champ des possibles* », *Genre Éducation Formation* [En ligne], 9 | 2026, mis en ligne le 01 avril 2026, consulté le 30 avril 2026. URL : <http://journals.openedition.org/gef/7848> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/165qa>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2026.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Entretien avec Valentin Melot, Xavier Gauchard et Natahalie Sayac à propos du rapport IGF-IGÉSR *Filles et mathématiques : lutter contre les stéréotypes, ouvrir le champ des possibles*

Interview with Valentin Melot, Xavier Gauchard et Natahalie Sayac about the IGF-IGÉSR report Filles et mathématiques : lutter contre les stéréotypes, ouvrir le champ des possibles

Entrevista con Valentin Melot, Xavier Gauchard et Natahalie Sayac sobre el reporte de las IGF-IGÉSR Filles et mathématiques : lutter contre les stéréotypes, ouvrir le champ des possibles

Artemisa Flores Espinola

RÉFÉRENCE

Melot Valentin, Gauchard Xavier et Sayac Natahalie (2025). *Filles et mathématiques : lutter contre les stéréotypes, ouvrir le champ des possibles*. IGF-IGÉSR.

L'annexe 4¹ du rapport propose une synthèse approfondie de la littérature internationale consacrée aux écarts genrés en mathématiques et, plus largement, aux mécanismes qui influencent les performances et les choix d'orientation des filles vers les filières scientifiques. Cette revue de travaux met notamment en évidence le faible pouvoir explicatif des hypothèses biologisantes et souligne le caractère cumulatif et contextuel des processus à l'œuvre. Quels vous semblent être les apports principaux de cette synthèse pour penser la

situation française ? Et en quoi éclaire-t-elle, selon vous, la nécessité de privilégier une approche systémique des inégalités plutôt que des interventions ciblées ou ponctuelles ?

Dans le cadre de notre mission, portant sur la place des filles et des femmes dans les STEM² en France, nous avons auditionné un grand nombre de personnes, dans la diversité de ce qu'elles pouvaient nous apporter, pour comprendre les mécanismes qui influencent les performances et les choix d'orientation des filles, au-delà des travaux scientifiques répertoriés à l'annexe IV du rapport³ que nous avons produit. Une partie de la communauté éducative a conscience des problèmes relatifs à la place des femmes dans les STEM, et nous avons observé dans plusieurs établissements des initiatives particulièrement inspirantes, offrant des pistes concrètes pour une généralisation. Cependant au-delà de cette minorité déjà convaincue, nous avons aussi été confrontés à l'obstacle de l'ignorance, de l'indifférence voire de la relativisation par des arguments « *de bon sens* », dissimulant parfois une complaisance vis-à-vis des inégalités.

Ainsi, une partie de nos interlocuteur-trices n'avaient pas conscience des écarts genrés existant (pas d'attention portée aux résultats par genre, pas de réflexion sur les décalages dans la relation aux élèves en fonction de leur genre). Surtout, une réaction courante consistait à légitimer les écarts genrés en STEM par des différences comportementales jugées « normales » entre femmes et hommes (« *certes les filles vont moins en STEM, mais c'est parce qu'elles aiment moins cela* », « *certes cela diminue leurs chances d'accéder à des postes prestigieux et rémunérateurs, mais est-ce bien à cela qu'elles aspirent ?* », « *certes elles progressent moins que les garçons en prépa, mais c'est parce qu'elles sont moins compétitrices* »), par des considérations biologiques dépassées ou, plus subtilement, par des appels à l'ignorance (« *est-on vraiment sûr qu'il n'y a pas un tout petit peu de biologie là-dedans ?* »). C'est une forme de « discours de l'inaction », en décalage total avec les connaissances scientifiques actuelles sur le sujet que nous avons souhaité valoriser en rédigeant l'annexe IV.

Ce contexte offre un terreau propice au développement du *backlash* masculiniste constaté en France, inspiré par une frange minoritaire mais virulente, aux discours ouvertement sexistes⁴. Mais surtout, il est propice à une reproduction non conscientisée des inégalités de genre : par l'identification aux enseignant-es, aux parents, aux ami-es ; par le fait que les études et professions à dominante STEM restent façonnées par les hommes. Rappelons que le discours institutionnel vis-à-vis des STEM en France est resté ouvertement sexiste jusqu'à la Seconde Guerre mondiale — il suffit de se référer aux écrits de Camille Sée ou encore d'Henri Lebesgue sur la place des femmes en mathématiques — et qu'hommes et femmes étaient inégales/aux en droit vis-à-vis de ces enseignements jusque dans les années 1970 — différence des agrégations masculine et féminine, interdiction d'accès à l'École polytechnique pour les femmes, etc.⁵

Les études que nous présentons dans l'annexe IV mettent en valeur le rôle central des stéréotypes de genre sur les STEM pour expliquer cette reproduction non conscientisée, à travers par exemple une auto-identification plus forte des filles aux disciplines littéraires⁶, une affirmation de leur identité de genre par leurs choix d'orientation⁷, un biais dans l'auto-évaluation que font les filles de leur performance⁸ ou encore la menace du stéréotype⁹. Or, la construction et le renforcement des stéréotypes sont l'œuvre de l'exposition continue des individus à leur environnement. Dans ces conditions, approcher l'égalité dans le champ des STEM

nécessite bien une action systémique. Il s'agit de sensibiliser non seulement les élèves filles et les professeur·es de mathématiques, mais aussi les garçons, les parents, les équipes d'encadrement, et même certaines acteur·trices hors de l'école. Il s'agit également de travailler sur le temps long, les stéréotypes construits dès la petite enfance ne pouvant être neutralisés par des actions menées seulement au stade des décisions d'orientation à 15 ou 16 ans. Il s'agit enfin d'éviter que l'attention portée à l'égalité soit ponctuelle — limitée à un événement organisé le 8 mars par exemple — mais bien qu'elle imprègne l'ensemble de la relation entre les élèves et l'institution scolaire. Le caractère insuffisamment systémique des actions menées pourrait expliquer en partie que l'objectif, déjà affirmé en 1981, d'un meilleur équilibre du *sex ratio* dans les filières STEM, n'ait pas été atteint : les actions entreprises sont restées trop ponctuelles — car reposant seulement sur quelques personnes de bonne volonté — et ont rarement irrigué l'*enseignement* dispensé en lui-même — elles sont restées « à la porte de la salle de classe »¹⁰.

Vous montrez que la scolarisation contribue elle-même, dès les premières années, à la construction des écarts entre filles et garçons en mathématiques. Cette analyse met en évidence le rôle des pratiques ordinaires de classe et des représentations — souvent implicites — des enseignant·es, qui influencent à la fois les performances des élèves et leurs projections scolaires, dans un contexte de mixité insuffisamment accompagnée. Face à ces constats, quels leviers d'action vous paraissent aujourd'hui les plus déterminants pour transformer ces dynamiques à l'école ? Et quelle place la formation initiale et continue des enseignant·es peut-elle occuper, en articulation avec d'autres transformations nécessaires du système scolaire ?

Une première étape indispensable est de partager la connaissance sur les causes et les conséquences des écarts genrés en STEM, pour dépasser les discours de l'inaction. À ce titre, un autre intérêt de notre synthèse est que nous identifions de nombreuses études quantitatives, en particulier économétriques, dont les conclusions corroborent le caractère construit des écarts en STEM et mettent en évidence des phénomènes de faible ampleur mais cumulatifs. Lorsque l'on s'adresse au grand public, à l'administration, aux décideurs politiques ou encore à la communauté enseignante, cette approche réductionniste et quantitative est souvent la plus susceptible de convaincre. Ainsi, présenter le phénomène de menace du stéréotype — dont on rappelle qu'il est *observable* à l'IRM¹¹ ! — ou les études économétriques qui mettent en évidence le lien causal entre stéréotypes implicites de l'enseignant et écarts genrés en mathématiques¹² facilite souvent la prise de conscience de l'interlocuteur sur les dynamiques genrées. De même, insister sur les effets concrets de ces écarts genrés (impact sur les rémunérations¹³, effets délétères du masculin pensé comme universel en sciences sur la prise en compte de la situation des femmes par la recherche biomédicale¹⁴ ou par la technologie¹⁵, conséquences macro-économiques¹⁶) aide également à convaincre, dans un contexte où l'action en faveur de l'égalité ne va malheureusement pas forcément de soi. Il est enfin nécessaire de démonter certaines explications peu pertinentes, mais très présentes dans le débat public, par exemple le report de toute la responsabilité sur l'école élémentaire (l'attention très forte sur les écarts genrés mesurés dès le CP peut parfois détourner les yeux du secondaire) et sur la réforme du lycée de 2018-2021 (qui, au premier ordre, n'a pas diminué le nombre de filles s'orientant en bac +1 STEM mais a surtout avancé d'un à deux ans le choix d'orientation¹⁷).

Ce partage de connaissance constitue une façon de favoriser la *conscientisation*, prérequis à une pédagogie de l'égalité¹⁸. Une fois ce discours de l'inaction dépassé, les acteur-trices — enseignant-es, parents, administration — sont souvent volontaires pour agir à leur niveau et demandeur-euses d'aide et d'accompagnement pour rechercher des solutions pratiques. Nous proposons des éléments, très concrets, dans les fiches-actions qui accompagnent le rapport, en particulier la fiche n°5 qui s'adresse aux enseignant-es et qui présente des exemples de bonnes pratiques, dont les effets ont pu être mesurés. Nous insistons sur le fait qu'au-delà d'actions ponctuelles de promotion de l'égalité des genres (par exemple, par des interventions de rôles modèles dans les classes, dont l'efficacité est démontrée¹⁹), c'est bien *la pratique professionnelle de l'enseignant-e* en elle-même qui constitue un levier majeur. Ainsi, mettre en valeur les applications des STEM, montrer qu'elles ont aussi pour finalité de contribuer au bien commun (dans un contexte où la socialisation des filles les pousse souvent à rechercher les applications *pour autrui*²⁰ et où une hiérarchie peut parfois exister entre mathématiques pures et appliquées) et la déconstruction de l'image tenace du « génie mathématique » comme talent inné (trait perçu comme typiquement masculin²¹ et qui occulte la nécessité de travailler pour progresser²²) a un effet concret sur l'engagement des filles en mathématiques. Il est également important de porter une attention aux rôles assignés aux élèves dans la classe, qui sont souvent corrélés à leur genre (garçons plus fréquemment interrogés pour faire avancer le cours, filles plutôt pour consolider les acquis²³). Nous signalons enfin la nécessité de réfléchir aux modalités d'évaluation, en particulier de privilégier les objectifs de maîtrise à ceux de compétition, ce qui accroît l'engagement des filles sans dégrader celui des garçons²⁴. Il est par contre important de souligner que ces pratiques ne permettent pas de supprimer les stéréotypes — ce n'est pas l'objectif — et qu'aucune ne constitue un remède miracle, ce qui peut parfois être décourageant.

La formation initiale et continue des enseignant-es a donc un rôle fondamental, mais la généralisation des formations constitue un véritable défi logistique : c'est donc bien une action coordonnée et initiée par le ministère de l'Éducation nationale qui est nécessaire. Cela dit, les réflexions sur la formation des enseignant-es dépassent largement la seule question des inégalités de genre en STEM. À cadre constant, il est possible pour un-e cheffe d'établissement de *donner une impulsion* par des événements permettant de sensibiliser l'équipe pédagogique (par exemple, l'intervention de chercheur-euses présentant l'état de la connaissance sur le sujet) suivis d'un temps de réflexion et d'appropriation. Les observations croisées de classe font également partie des outils que les enseignant-es peuvent mettre en œuvre très facilement pour réfléchir collectivement à leurs pratiques.

Un aspect particulièrement stimulant de votre analyse concerne les processus d'orientation et d'évaluation, en montrant qu'ils ne constituent pas nécessairement des mécanismes de correction des inégalités de genre, et peuvent parfois les renforcer. Vous analysez notamment les effets de la menace du stéréotype dans certaines épreuves sélectives, ainsi que les choix implicites de compétences valorisées dans les procédures d'évaluation, particulièrement prégnants dans les filières scientifiques. À partir de ces constats, quelles évolutions du système d'orientation et d'évaluation vous paraîtraient aujourd'hui prioritaires ? Et quels freins institutionnels, organisationnels ou culturels en limitent selon vous la mise en œuvre ?

Deux hypothèses fortes sont présentes dans notre système d'orientation et rendent difficile d'agir.

D'une part, l'orientation s'articule autour du libre-choix de l'élève et de sa famille : une grande partie des acteur·rices de l'Éducation nationale estiment ne pas avoir la légitimité pour remettre en question les aspirations genrées des élèves, ni même pour en débattre avec eux. Il ne s'agit pas de défendre une orientation prescriptiviste ; toutefois lorsqu'une élève fait part de son projet d'orientation, rares sont les enseignant·es qui estiment être en position de poser des questions sur les éventuels stéréotypes de genre qui peuvent se cacher derrière les motivations qu'il y a derrière²⁵. À l'inverse, il peut arriver que des enseignant·es qui souscrivent le plus aux stéréotypes de genre *confirment* les aspirations des élèves²⁶.

D'autre part, la confiance dans le système de sélection et d'évaluation en mathématiques « à la française » est extrêmement forte, en particulier parmi l'élite de la communauté STEM. L'épreuve écrite de mathématiques consistant à résoudre des problèmes guidés et abstraits, seule et en temps limitée, héritée des collèges jésuites du XVII^e siècle, est conçue comme la meilleure pour évaluer objectivement le niveau des élèves. Lorsqu'elle est utilisée à des fins de sélection compétitive, tout ce qui s'écarte de cette modalité d'évaluation (admissions sur dossier, évaluation sur projets, points bonus, oraux) est perçu comme une déviance qui prendrait des places aux *meilleures* au bénéfice des *moins bonnes*. Pourtant, ce type d'épreuve exacerbe la menace du stéréotype, au détriment des filles ; il peut dans certains cas favoriser le bachotage ; et surtout il ignore totalement certaines compétences essentielles aux métiers issus des filières STEM (capacités d'explication de son raisonnement, persévérance, qualités relationnelles). Par ailleurs, l'accès aux études STEM repose sur une spécialisation rapide (historiquement baccalauréat C, puis CPGE, puis école d'ingénieurs ou ENS) et est peu ouverte aux parcours plus généralistes ou plus hésitants, ce qui va de pair avec la persistance de l'idée de génie en mathématiques.

Pour agir, il est nécessaire d'aller contre ces postulats — mais subtilement, faute de quoi l'objectif d'égalité peut devenir inacceptable. Il est essentiel que l'école et le collège offrent un cadre où aucune élève n'intériorise l'idée que les mathématiques ne sont *pas faites* pour elle. Par la suite, la communauté éducative doit accompagner les lycéennes dans leur réflexion sur les choix de spécialité, en valorisant le choix des mathématiques lorsque celles-ci correspondent à leur projet. Elle doit également les inciter à envisager sereinement les filières scientifiques post-baccalauréat, comme les classes préparatoires, en veillant à ce que la surreprésentation masculine dans ces parcours ne constitue pas un frein à leur réussite. Tout au long de ce parcours, les outils que nous avons évoqués précédemment (valorisation des buts de maîtrise dans l'évaluation, déconstruction de l'idée de génie, *etc.*) peuvent être mobilisés par les professeur·es. Par ailleurs, les garçons doivent participer à cet effort et les parents doivent y être associés. Enfin, il faut qu'à bac+2, ces mêmes filles puissent devenir ingénieures, même si auparavant elles avaient choisi un parcours diversifié associant mathématiques et biologie ou mathématiques et SHS. Cela suppose de penser à tous les parcours, aux passerelles possibles et pas seulement aux cursus d'excellence les plus élitistes.

Nous nous sommes interrogées sur la façon dont initier ce mouvement et le rendre pérenne. Si l'essentiel doit venir de changements dans les pratiques pédagogiques et donc d'un diagnostic partagé, nous pensons qu'une obligation de résultat fixée au niveau national est indispensable pour engager le mouvement. Dans le secondaire, cela peut passer par des objectifs chiffrés dans les choix d'option, adaptés au contexte

local et à même de mobiliser la communauté éducative. Dans le supérieur, compte tenu de la diversité des filières, nous proposons une approche contractualisée. Notre rapport propose des objectifs chiffrés intermédiaires, déclinés par niveau. Il propose enfin de crédibiliser ces objectifs par le recours à des quotas ou à tout autre mécanisme de faveur, qui aurait vocation à s'appliquer si les objectifs ne sont pas atteints.

Le titre de notre rapport est en lui-même un message puisqu'il appelle à « lutter contre les stéréotypes, ouvrir le champ des possibles ».

NOTES

1. Les propos tenus dans cet entretien n'engagent pas l'employeur actuel de ce co-auteur.
2. Entendues dans le rapport comme les mathématiques, la physique-chimie, l'informatique et les sciences de l'ingénieur.
3. Le rapport est disponible à la page suivante : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2025-05/igesr-igf-rapport-24-25-003b-filles-mathematiques-lutter-contre-stereotypes-pdf-36826.pdf>
4. HCE, rapport annuel sur l'état du sexisme en France 2026, *La menace masculiniste*
5. Barbin, É. (2014). L'enseignement des mathématiques aux jeunes filles et les stéréotypes de genre (1880-1960). *Repères-IREM* (97), 67-89.
6. 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>
7. Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2) 87-108. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0087>
8. Cheryan, S., Ziegler, S. A., Montoya, A. K., & Jiang, L. (2017). Why are some STEM fields more gender balanced than others?. *Psychological bulletin*, 143(1), 1-35. <https://doi.org/10.1037/bul0000052>
9. Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of experimental social psychology*, 35(1), 4-28. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>
10. Voir à ce sujet l'annexe VI du rapport, retraçant l'histoire de l'action du ministère de l'éducation nationale pour l'égalité en STEM.
11. Krendl, A. C., Richeson, J. A., Kelley, W. M., & Heatherton, T. F. (2008). The negative consequences of threat: a functional magnetic resonance imaging investigation of the neural mechanisms underlying women's underperformance in math. *Psychological science*, 19(2), 168-175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02063.x>
12. Carlana, M. (2019). Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1163-1224. <https://doi.org/10.1093/qje/qjz008>
13. Auriol, E., Landais, C. & Roussille, N. (2024). Égalité hommes-femmes : une question d'équité, un impératif économique. *Note du Conseil d'analyse économique n° 83*.
14. Beery, A. K., & Zucker, I. (2011). Sex bias in neuroscience and biomedical research. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 35(3), 565-572. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.07.002>

15. Bose, D., Segui-Gomez, M., & Crandall, J. R. (2011). Vulnerability of female drivers involved in motor vehicle crashes: an analysis of US population at risk. *American journal of public health*, 101(12), 2368–2373. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300275>
 16. Jaravel, X. (2023). *Marie Curie habite dans le Morbihan: démocratiser l'innovation*. Seuil.
 17. Voir à ce sujet l'annexe III du rapport, qui propose une modélisation économétrique des effets de la réforme.
 18. Collet, I. (2016). Former les enseignant-es à une pédagogie de l'égalité. *Le français aujourd'hui*, 193(2), 111-126. <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0111>
 19. Breda, T., Grenet, J., Monnet, M. & van Effantere, C. (2019). Roles Models féminins : un levier efficace pour inciter les filles à poursuivre des études scientifiques ? *Note IPP n° 45*.
 20. Aelenei, C., Martinot, D., Sicard, A., & Darnon, C. (2020). When an academic culture based on self-enhancement values undermines female students' sense of belonging, self-efficacy, and academic choices. *The Journal of social psychology*, 160(3), 373–389. <https://doi.org/10.1080/00224545.2019.1675576>
 21. Ceci, S. J., & Williams, W. M. (2010). Sex Differences in Math-Intensive Fields. *Current directions in psychological science*, 19(5), 275–279. <https://doi.org/10.1177/0963721410383241>
 22. Verniers, C., & Martinot, D. (2015). Perception of students' intelligence malleability and potential for future success: Unfavourable beliefs towards girls. *The British journal of educational psychology*, 85(3), 289–299. <https://doi.org/10.1111/bjep.12073>
 23. Collet, I. (2015). Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie*, 4(1), 6-22.
 24. Souchal, C., Toczek, M. C., Darnon, C., Smeding, A., Butera, F., & Martinot, D. (2014). Assessing does not mean threatening: the purpose of assessment as a key determinant of girls' and boys' performance in a science class. *The British journal of educational psychology*, 84(Pt 1), 125–136. <https://doi.org/10.1111/bjep.12012>
 25. Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (171), 59-67. <https://doi.org/10.4000/rfp.1900>
 26. Centre Hubertine-Auclert. (2022). *Les freins à l'accès des filles aux filières informatiques et numériques : une enquête longitudinale dans cinq lycées franciliens*. (pp. 97-103).
-

RÉSUMÉS

L'annexe 4 du rapport rédigé par l'inspection générale de l'éducation du sport et de la recherche (IGÉSR) et par l'inspection générale des finances (IGF) « *Filles et les mathématiques : lutter contre les stéréotypes, ouvrir le champ des possibles* », intitulée « Mécanismes expliquant la faible représentation des filles dans les STEM », propose une synthèse approfondie de la littérature internationale consacrée aux écarts genrés en mathématiques et aux mécanismes qui influencent les performances et les choix d'orientation des filles vers les filières scientifiques. Cette revue de travaux, qui mobilise la psychologie, la sociologie, les neurosciences, l'économie et les sciences de l'éducation, met en évidence le caractère socialement construit de ces écarts et leur dimension systémique et autoentretenu. Dans l'entretien avec Artemisa Flores Espinola qui suit, trois inspecteur-trices co-auteur-rices du rapport reviennent sur les principales considérations contenues dans cette annexe.

Annex 4 of the report wrote by the French General Inspectorate for Education, Sport and Research and the General Inspectorate of Finance “*Girls and Mathematics: Combating Stereotypes, Opening up new possibilities*”, entitled “*Mechanisms Explaining the Low Representation of Girls in STEM*”, provides an in-depth summary of the international literature on gender gaps in mathematics and on the mechanisms that influence girls’ performance and choices to pursue science-related fields. This review of research, which draws on psychology, sociology, neuroscience, economics and education sciences, highlights the socially constructed nature of these gaps and their systemic and self-reinforcing dimensions. In the following interview with Artemisa Flores Espinola, three inspectors co-authors for the report discuss the main considerations contained in this annex.

El anexo 4 del informe redactado por la Inspección General de Educación, Deporte e Investigación y por la Inspección General de Finanzas de Francia, titulado «*Niñas y matemáticas : luchar contra los estereotipos, ampliar el abanico de posibilidades* », y denominado «*Mecanismos que explican la escasa representación de las niñas en las disciplinas STEM*», ofrece una síntesis exhaustiva de la literatura internacional sobre las brechas de género en matemáticas y los mecanismos que influyen en el rendimiento y en las elecciones de orientación de las niñas hacia las disciplinas científicas. Esta revisión de trabajos, que se apoya en la psicología, la sociología, las neurociencias, la economía y las ciencias de la educación, destaca el carácter socialmente construido de estas brechas y su dimensión sistémica y autorreforzada. En la entrevista con Artemisa Flores Espinola que sigue, tres inspectores/as coautores del informe discuten las principales consideraciones contenidas en este anexo.

AUTEURS

ARTEMISA FLORES ESPINOLA

LIRTES, UPEC