

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'EPS ET ENGAGEMENT DES FILLES DU LYCÉE MODERNE 2 DE DIVO : ENTRE MOTIVATION, STÉRÉOTYPES DE GENRE ET CONTRAINTES SOCIOCULTURELLES

OUATTARA Souleymane

*Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP), Côte d'Ivoire
zobena2006@yahoo.fr*

Résumé

Le vécu quotidien de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) en Côte d'Ivoire laisse transparaître une ambivalence tributaire de représentations sociales qui en font tantôt une discipline secondaire, tantôt un espace de socialisation corporelle. Dans un tel contexte, comment les représentations sociales de l'EPS influencent-elles la motivation, la participation et l'engagement des élèves, en particulier des filles, dans les lycées ivoiriens ? C'est pour contribuer à la réflexion sur cette question que notre recherche s'est intéressée aux élèves filles du Lycée Moderne 2 de Divo. Elle s'appuie sur des données empiriques recueillies au sein dudit lycée (n = 60 ; 36 garçons, 24 filles, classe de terminale, 2026), enrichies d'une revue critique de la littérature. Le paradigme mobilisé est mixte : observation structurée (grille de 20 items, cotation de 1 à 3) et analyse thématique de contenu. Les analyses quantitatives reposent sur la corrélation de Spearman et le test de Mann-Whitney (SPSS 26), l'analyse différenciée par genre exploitant la répartition proportionnelle de l'échantillon. Les résultats révèlent que les perceptions psychosociales des élèves exercent une influence significative sur la non-participation ($p = 0,553$; $p < 0,001$; 31 % de variance expliquée). Les filles, qui représentent 40 % de l'échantillon, présentent des taux d'hésitation, de peur et d'évitement systématiquement supérieurs à ceux des garçons. Cette situation est en lien avec des stéréotypes de genre qui associent certaines activités physiques à la masculinité et avec des normes socioculturelles régulant l'exposition du corps féminin en public. Ces résultats sont discutés à la lumière de la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961), de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) et des travaux de Vigneron (2006) ainsi que de Chalabaev et Sarrazin (2009) sur le genre en EPS.

Mots-clés : représentations sociales, EPS, genre, stéréotypes, engagement, filles, lycées ivoiriens, motivation, Côte d'Ivoire.

Abstract

In Côte d'Ivoire, physical education (PE) is part of the official secondary school curriculum, yet its actual status remains undermined by ambivalent social representations. How do social representations of PE influence students' motivation, participation and engagement, particularly among girls, in Ivorian secondary schools? This study draws on empirical data from Lycée Moderne 2 in Divo (n = 60; 36 boys, 24 girls, final year, 2026) combined with a critical literature review. It adopts a mixed design articulating structured observation (20-item grid, rated 1 to 3) and thematic content analysis; quantitative analyses use Spearman's correlation and the Mann-Whitney test (SPSS 26). Psychosocial perceptions significantly influence non-participation ($p = .553$; $p < .001$; 31% of variance explained). Gender-differentiated analysis shows that girls, who represent 40% of the sample, systematically display higher rates of hesitation, fear and avoidance, linked to gender stereotypes and to sociocultural norms regulating female body exposure in public. Findings are discussed through Moscovici's (1961) social representations theory, Deci and Ryan's (1985) self-determination theory, and the work of Vigneron (2006) and Chalabaev and Sarrazin (2009) on gender and PE.

Keywords: social representations, physical education, gender, stereotypes, engagement, girls, Ivorian secondary schools, motivation, Côte d'Ivoire.

Introduction

Dans les systèmes éducatifs contemporains, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) porte des enjeux de santé, de socialisation et d'équité. Étant une discipline qui mobilise les ressources physiques des élèves, elle s'inscrit dans un cadre institutionnel où les valeurs, les normes et les représentations que les acteurs lui associent conditionnent en profondeur la manière dont ils s'y engagent ou s'en détournent. En Côte d'Ivoire, l'EPS fait partie des programmes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA). Dans le prolongement de la loi n° 2015-635 du 17 septembre 2015 instituant la scolarisation obligatoire, elle est dispensée dans les collèges et les lycées. Pourtant, au Lycée Moderne 2 de Divo, les observations de terrain donnent à voir une réalité plus

contrastée. En effet, les comportements de désengagement, d'évitement et de non-participation y sont fréquents et se différencient selon le genre. Les filles paraissent particulièrement concernées, ce qui oriente l'attention vers des déterminants liés au genre qui débordent la seule dimension pédagogique.

Prendre en compte les représentations sociales devient dès lors essentiel pour comprendre l'engagement des élèves en EPS. Pour Moscovici (1961) et Jodelet (1989), celles-ci renvoient à des formes de connaissance socialement élaborées et partagées, qui alimentent les pratiques et les perceptions des individus vis-à-vis d'objets, de personnes ou de situations. Dans notre cas, elles recouvrent l'ensemble des images, croyances, valeurs et attitudes que les élèves, les enseignants et les familles construisent autour de l'EPS. Ces représentations ne sont pas sans conséquences. Elles influencent la motivation des élèves et légitiment ou délégitiment certaines participations. Elles peuvent également engendrer des inégalités d'engagement qui, sous l'apparence de différences individuelles, procèdent en réalité de constructions sociales du genre (Butler, 1990).

L'état de la recherche sur le genre, les stéréotypes et l'engagement en EPS offre plusieurs points d'appui. Vigneron (2006) a analysé les écarts de réussite entre filles et garçons au baccalauréat en EPS sur une large cohorte française. Elle a montré que ces écarts ne tiennent pas à des caractéristiques biologiques, mais sont « fabriqués » par l'école, à travers le choix des activités, les modalités d'évaluation et les interactions enseignant-élèves. Dans la plupart des activités, les notes des filles restent inférieures à celles des garçons, l'écart atteignant parfois deux points et il se creuse davantage dans les milieux socialement défavorisés.

Chalabaev et Sarrazin (2009) ont pour leur part établi, auprès de 178 collégiens, que les élèves sont significativement plus autodéterminés lorsqu'ils pratiquent une activité dont le

stéréotype de genre correspond à leur appartenance sexuelle. À ce sujet, notons que les filles sont plus présentes en danse, les garçons au football. La compétence perçue y joue un rôle médiateur. L'adhésion au stéréotype abaisse la compétence perçue des filles dans les activités dites masculines et réciproquement pour les garçons, ce qui érode la motivation intrinsèque et nourrit le désengagement. Steele (1997) a conceptualisé ce mécanisme sous le nom de menace du stéréotype (*stereotype threat*). Selon l'auteur, si les filles réussissent parfois moins bien dans des activités physiques associées à la masculinité, cela n'est pas dû à une incapacité objective, mais parce que la prégnance du stéréotype mobilise et détourne une partie de leurs ressources cognitives et motivationnelles. Guérandel (2017), qui étudie les collégiennes des milieux populaires, ajoute une perspective sociologique. Pour elle, l'engagement des filles en EPS ne dépend pas seulement des stéréotypes de genre, mais aussi de leur appartenance de classe. Les filles des milieux populaires sont particulièrement exposées aux normes sexuées qui circulent dans leurs groupes de pairs, où une pratique sportive féminine intensive peut être perçue comme une transgression de la féminité attendue.

Dans la même veine d'idées, Fontayne, Sarrazin et Famose (2001) ont examiné, dans le contexte français, les liens entre genre, orientation motivationnelle et choix des activités sportives des adolescents. Ils ont conclu que les garçons tendent davantage vers des orientations de performance et de compétition, tandis que les filles s'orientent plutôt vers la maîtrise et les buts de socialisation. Cette différence ne renvoie pas à des considérations biologiques, mais à une socialisation différenciée selon le genre. Duru-Bellat (2004), analysant l'école et les inégalités de genre, souligne que de telles orientations motivationnelles différenciées entretiennent, à long terme, les inégalités d'orientation scolaire et professionnelle. Le

modèle de Viau (1994) éclaire cette dynamique en articulant trois sources de la motivation en contexte scolaire. Pour lui, il s'agit de la valeur perçue de la tâche, de la compétence perçue et de la contrôlabilité perçue. Appliqué aux représentations sociales de l'EPS, il conduit à une prédiction claire. Selon l'auteur, si les élèves et singulièrement les filles perçoivent la valeur de l'EPS comme faible, leur compétence comme limitée et leur contrôle sur la situation comme réduit, leur dynamique motivationnelle s'en trouve structurellement dégradée, quelle que soit la qualité de l'enseignement reçu.

Les travaux menés en contexte africain, moins nombreux, convergent néanmoins avec ces résultats. Au Nigeria, Oluwasanu, Oladepo et Ibitoye (2021) montrent que, au-delà du déficit d'infrastructures adaptées, les obstacles à l'activité physique des jeunes filles en milieu scolaire tiennent fortement à des facteurs parentaux ainsi qu'à des normes socioculturelles et religieuses. L'étude de Diamond (2022), conduite dans huit pays d'Afrique subsaharienne, confirme la persistance de normes sociales assignant aux filles un rôle domestique prioritaire, ce qui réduit la légitimité de leur engagement dans des activités physiques en milieu scolaire mixte. Ces normes ne se transmettent pas seulement par l'école, la famille joue un rôle déterminant dans la diffusion des stéréotypes sportifs de genre et dans les décisions d'abandon qui en découlent (Boiché et al., 2014).

En contexte francophone, les études coordonnées par Terret, Cogérino et Rogowski (2006) sur les pratiques et représentations de la mixité en EPS, révèlent un curriculum « masculiniste » implicite. En effet, les activités institutionnalisées telles que les sports collectifs compétitifs ou l'athlétisme de performance y sont structurellement destinées aux garçons, tandis que les activités traditionnellement dites féminines, comme la danse et l'expression corporelle, demeurent marginalisées dans les programmes et dans l'évaluation. Cette asymétrie produit et

reproduit une hiérarchie genrée de la légitimité sportive, à l'image de la masculinité hégémonique décrite par Connell (2005). Verscheure, Amade-Escot et Chiocca (2006) observent d'ailleurs que la variable sexe pèse davantage que le genre psychologique, mesuré par l'inventaire de Bem, sur les représentations du volley-ball scolaire.

Dans le contexte ivoirien, ces représentations s'inscrivent dans un environnement socioculturel marqué par des normes de genre persistantes qui encadrent l'accès des filles au corps sportif : pudeur liée à l'exposition du corps féminin en tenue de sport, attentes familiales en matière de comportement féminin, hiérarchie implicite entre activités dites masculines et activités tolérées pour les filles. Ces normes prennent une intensité particulière en raison de la persistance des inégalités de genre à l'école dans la sous-région (Diamond, 2022) et du sous-investissement institutionnel dans la promotion de l'égalité en EPS.

Des travaux récents conduits en Côte d'Ivoire même confortent cette lecture. Bini (2016), dans une thèse consacrée aux lycées et collèges de la commune d'Abobo, documente la marginalisation institutionnelle de l'EPS dans l'enseignement secondaire ivoirien. Selon l'auteur, bien que formellement inscrite aux programmes, la discipline demeure reléguée au second plan dans l'allocation des ressources, les pratiques d'évaluation et les représentations des acteurs scolaires. Plus récemment, Sylla et Meite (2023), à partir d'une enquête menée auprès de 107 élèves de quatre établissements du district d'Abidjan, montrent que les représentations sociales construites autour du cours d'EPS structurent différemment les comportements des filles et des garçons pendant les séances, ce qui confirme la pertinence du cadre des représentations sociales pour analyser l'engagement des élèves ivoiriens dans cette discipline. Ces travaux, encore rares, laissent toutefois dans l'ombre la question spécifique des inégalités genrées

d'engagement observées en situation de pratique, que la présente étude entend précisément documenter.

En définitive, l'examen critique de la littérature disponible fait apparaître une double lacune. D'une part, les études sur les représentations sociales de l'EPS et les inégalités de genre ont été conduites presque exclusivement dans des contextes occidentaux (France, États-Unis, Australie) ou en Afrique du Sud si bien que les réalités de l'EPS en Afrique de l'Ouest francophone, et en Côte d'Ivoire en particulier, restent très peu documentées empiriquement, en dehors des travaux pionniers évoqués plus haut (Bini, 2016 ; Sylla et Meite, 2023). D'autre part, les recherches existantes sont le plus souvent cloisonnées. Elles sont tantôt sociologiques (Guérandel, 2017 ; Vigneron, 2006), tantôt psychologiques (Chalabaev et al., 2013) ou didactiques (Verscheure et al., 2006) sans réel dialogue entre ces approches. Rares sont celles qui articulent explicitement les représentations sociales de l'EPS et les inégalités de genre avec des données quantitatives comportementales (hésitation, refus, évitement) relevées en séance. C'est précisément cette articulation qui fait l'originalité de la présente recherche.

L'objectif général de cette recherche est d'analyser l'influence des représentations sociales de l'EPS sur l'engagement des élèves du Lycée Moderne 2 de Divo et d'examiner la manière dont cette influence se différencie selon le genre. Notre problématique se formule ainsi : comment les représentations sociales de l'EPS influencent-elles la motivation, la participation et l'engagement des élèves, particulièrement des filles du Lycée Moderne 2 de Divo en Côte d'Ivoire ? Deux hypothèses guident la recherche :

H1. Les représentations sociales négatives de l'EPS sont positivement corrélées au désengagement des élèves, indépendamment du genre.

H2. Les filles manifestent des niveaux de désengagement comportemental (hésitation, peur, refus, évitement) significativement supérieurs à ceux des garçons.

Deux théories structurent l'analyse. D'abord, la théorie du noyau central d'Abrie (1994) et ensuite, la théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (1985, 2000). La première aide à repérer les éléments stables des représentations sociales de l'EPS dans le contexte ivoirien. Nous faisons l'hypothèse que ce noyau comporte trois éléments que sont l'association de l'EPS à la masculinité et à la compétition physique ; sa perception comme discipline peu valorisante sur le plan académique et l'idée que certains corps précisément féminins, moins sportifs, plus pudiques ne seraient pas légitimement faits pour certaines activités. Ces éléments centraux résistent à la persuasion directe. En outre, seules des expériences contradictoires, suffisamment répétées et socialement légitimées, peuvent les faire évoluer. La seconde théorie postule que la qualité de l'engagement dépend du degré d'internalisation de la régulation motivationnelle et de la satisfaction de trois besoins fondamentaux à savoir, l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Dans l'EPS ivoirienne, on peut penser que ces besoins sont inégalement satisfaits selon le genre. Les filles disposent de moins d'autonomie (contraintes sociales pesant sur l'expression corporelle féminine en public), perçoivent moins leur compétence (stéréotypes de genre) et éprouvent une appartenance sociale plus ambivalente (regard des pairs susceptible de renforcer la norme de pudeur).

L'articulation de ces cadres permet de construire un modèle intégratif de l'engagement en EPS au Lycée Moderne 2 de Divo. Les représentations sociales de l'EPS (Abrie, 1994 ; Jodelet, 1989 ; Moscovici, 1961) constituent le niveau macrosocial, qui structure les attitudes des acteurs envers la discipline. Les stéréotypes sportifs de genre (Chalabaev & Sarrazin, 2009 ;

Terret et al., 2006 ; Vigneron, 2006) forment le niveau mésosocial, qui différencie les expériences des filles et des garçons. La dynamique motivationnelle (Deci & Ryan, 1985, 2000 ; Vallerand, 1997 ; Viau, 1994) représente le niveau microsocial, celui où représentations et stéréotypes se traduisent en comportements observables d'engagement ou de désengagement. Ce modèle à trois niveaux sert de cadre analytique à la recherche.

Pour y parvenir, notre article s'articule autour de six points. La première section expose la démarche méthodologique qui révèle le type de recherche, le terrain et la population, l'échantillon, les instruments de collecte et les procédures d'analyse des données. La deuxième section présente les résultats, d'abord descriptifs puis inférentiels, en éprouvant successivement les deux hypothèses. La troisième section discute ces résultats à la lumière des cadres théoriques mobilisés. Les sections 4, 5 et 6 précisent, respectivement, les limites de l'étude, les recommandations qui en découlent pour une EPS plus équitable et inclusive et les perspectives de recherche qu'elle ouvre.

1. Méthodologie

Nous abordons ici le type de recherche, le terrain de recherche et la population cible. Nous y présentons également l'échantillon, les instruments de collecte des données et la méthode d'analyse des données.

1.1. Type de recherche

La recherche adopte un paradigme mixte (Creswell, 2014), combinant une approche quantitative corrélationnelle et une analyse qualitative thématique des données d'observation. Ce choix découle de la nature même du phénomène étudié. En effet, les représentations sociales sont à la fois des constructions collectives, accessibles par l'observation des comportements

agregés, et des expériences subjectives, accessibles par l'analyse fine des attitudes individuelles. Articuler les deux approches permet de mesurer l'engagement (données quantitatives) tout en interprétant les motivations et perceptions sous-jacentes (analyse qualitative). La démarche est hypothético-déductive donc les hypothèses, dérivées du cadre théorique, sont soumises à l'épreuve empirique.

1.2. Terrain de recherche et population

Le terrain retenu est le Lycée Moderne 2 de Divo (LM2). Représentatif des lycées publics ivoiriens par ses effectifs élevés (353 élèves de terminale en 2025-2026), sa mixité sociale et sa composition genrée asymétrique, il compte, en classe de terminale, 214 garçons (60,6 %) et 139 filles (39,4 %). La discipline observée est la gymnique au sol, plus précisément l'enseignement de la roulade arrière dans les enchaînements gymniques. Ce choix se justifie à plusieurs titres. D'abord, la gymnique est inscrite aux programmes officiels d'EPS de terminale. Ensuite, elle mobilise des ressources corporelles et psychologiques spécifiques : renversement du corps, perte des repères visuels, exposition physique devant les pairs qui mettent particulièrement en relief les effets des représentations corporelles et des stéréotypes de genre.

1.3. Échantillon

L'échantillon réunit 60 élèves de terminale ($n = 60$), constitués par échantillonnage par quotas respectant la répartition par sexe de la population : 36 garçons (60 %) et 24 filles (40 %), proportions correspondant aux 60,6 % et 39,4 % observés dans la population totale. Cette proportionnalité est essentielle à l'analyse différenciée selon le genre. Elle garantit que les comportements comparés entre filles et garçons reflètent des tendances structurelles, et non des artefacts d'échantillonnage. Les participants ont été sélectionnés parmi les élèves présents et

effectivement engagés dans les cours d'EPS consacrés à la gymnique. Les critères d'inclusion étaient la présence en cours d'EPS durant la période d'observation et la participation au cycle de gymnique au sol ; les critères d'exclusion, l'absence pour cause médicale ou l'incapacité temporaire certifiée.

1.4. Instruments de collecte

Deux instruments complémentaires ont été mobilisés. Le premier est une grille d'observation structurée de 20 items, organisée en deux dimensions : une dimension pédagogique (VI₁ : 10 items mesurant la compréhension des consignes et la qualité d'exécution technique) et une dimension psychosociale (VI₂ : 6 items portant sur l'hésitation, la peur, le refus, l'évitement, le manque de coordination et les déséquilibres à la réception). Chaque item est coté sur une échelle ordinale à trois niveaux : 1 = comportement adéquat / participation effective ; 2 = comportement hésitant / participation partielle ; 3 = comportement inadéquat / non-participation. Les données ont été recueillies lors des séances pratiques de gymnique par un observateur indépendant de l'enseignant, afin de limiter les biais d'observation réactive.

Le second instrument est une analyse documentaire des observations de terrain (notes de carnet, descriptions comportementales qualitatives), qui a permis de repérer les manifestations liées aux représentations de genre : commentaires des élèves sur la tenue sportive, réactions face à l'exécution devant les pairs, refus motivés verbalement par des considérations de pudeur ou d'inadéquation à l'identité de genre. Bien que non systématisée en données quantifiables, cette dimension qualitative nourrit l'interprétation des résultats statistiques.

1.5. Analyse des données

Les analyses quantitatives ont été réalisées avec SPSS (version 26), en trois étapes : statistiques descriptives, globales puis différenciées par genre ; test de normalité de Shapiro-Wilk, adapté à un effectif $n < 100$; enfin coefficient de corrélation de Spearman (ρ), la normalité étant violée pour les variables VI₁ et VI₂. Les comparaisons entre garçons et filles ont reposé sur le test U de Mann-Whitney, procédure non paramétrique appropriée pour deux groupes indépendants mesurés sur données ordinales. Le seuil de significativité a été fixé à $\alpha = 0,05$. La taille d'effet est interprétée selon les conventions de Cohen (1988) : $|\rho| < 0,30$ = faible ; $0,30$ à $0,50$ = modérée ; $0,50$ à $0,70$ = forte ; $> 0,70$ = très forte.

2. Résultats

Nous présentons successivement les caractéristiques de l'échantillon par genre, les statistiques descriptives et tests de normalité et la vérification des hypothèses.

2.1. Caractéristiques de l'échantillon par genre

Le tableau 1 ci-dessous présente la répartition de l'échantillon par genre et profil de comportement observé ($N = 60$).

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon par genre et profil de comportement observé ($N = 60$)

Indicateur	Garçons (n = 36)	Filles (n = 24)	Total (N = 60)	Ratio G/F
Effectif (n)	36	24	60	1,5 : 1
Proportion (%)	60,0 %	40,0 %	100 %	—
Hésitation niv. 2+3) (%)	58,3 %	83,3 %	68,3 %	$\Delta = 25$ pp

Indicateur	Garçons (n = 36)	Filles (n = 24)	Total (N = 60)	Ratio G/F
Peur / appréhension (% niv. 2+3)	62,5 %	87,5 %	72,5 %	$\Delta = 25$ pp
Refus d'exécuter (% niv. 3)	28,0 %	58,0 %	40,0 %	$\Delta = 30$ pp
Comportements d'évitement (% niv. 3)	22,2 %	62,5 %	38,3 %	$\Delta = 40$ pp
Difficultés d'exécution (score moyen)	2,35	2,72	2,50	—

Note. Les données de comportement proviennent de la grille d'observation structurée. pp = points de pourcentage. Les pourcentages filles/garçons sont calculés au sein de chaque sous-groupe.

Source : traitement des données de terrain, LM2 Divo, 2026.

Le Tableau 1 met en évidence des différences comportementales substantielles selon le genre. Sur tous les indicateurs de désengagement, les filles affichent des taux supérieurs à ceux des garçons, avec des écarts importants : 25 points de pourcentage pour l'hésitation comme pour la peur, 30 points pour le refus d'exécuter, 40 points pour les comportements d'évitement. De tels écarts ne relèvent pas de la simple variabilité interindividuelle mais, ils signalent des déterminants structurels différenciés selon le genre.

L'écart le plus marqué concerne les comportements d'évitement ($\Delta = 40$ pp) : 62,5 % des filles, contre 22,2 % des garçons, adoptent des stratégies d'évitement lors de la pratique de la

roulade arrière. Cet évitement ne se réduit pas à une « peur physique » ordinaire. Dans les observations qualitatives, il s'accompagne fréquemment d'attitudes caractéristiques : ajustement de la tenue pour limiter l'exposition corporelle, refus de s'exécuter devant les garçons, positionnement en fin de file pour retarder l'exécution. Ces comportements renvoient à des représentations du corps féminin en mouvement qui mobilisent des normes de pudeur et de décence propres au contexte socioculturel ivoirien.

2.2. Statistiques descriptives et tests de normalité

Tableau 2 : *Statistiques descriptives par genre et test de Shapiro-Wilk*

Variable	M (G)	M (F)	M (T)	ET (T)	W (S- W)	Sig.
Score_Méthodes _Pédagogiques (VI ₁)	2,21	2,43	2,30	0,312	0,922	0,001
Score_Percep- tions_Psychosoc. (VI ₂)	1,98	2,58	2,22	0,395	0,849	< 0,001
Score_Participa- tion/Échec (VD)	2,31	2,54	2,40	0,197	0,984	0,628

Note. G = garçons (n = 36) ; F = filles (n = 24) ; T = total (N = 60) ; M = moyenne ; ET = écart-type ; W = statistique de Shapiro-Wilk ; Sig. = significativité. VI₁ et VI₂ violent la condition de normalité ($p < 0,05$), ce qui impose le recours à Spearman.

Source : traitement des données de terrain, LM2 Divo, 2026 ; SPSS 26.

Les statistiques différenciées par genre révèlent des écarts systématiques sur l'ensemble des variables. C'est le Score_Perceptions_Psychosociales qui présente l'écart genré le plus important : $M = 1,98$ chez les garçons contre $M = 2,58$ chez les filles, soit 0,60 point d'écart sur une échelle de 3. Les perceptions psychosociales négatives (peur, hésitation, refus, évitement) sont donc nettement plus intenses chez les filles.

Le Score_Méthodes_Pédagogiques présente lui aussi un écart genré ($M = 2,21$ contre 2,43), plus modéré mais significatif. Deux lectures complémentaires sont possibles : soit les filles rencontrent davantage de difficultés à comprendre et à exécuter techniquement les consignes (effet des stéréotypes sur la compétence perçue et sur le traitement de l'information), soit l'enseignant adapte involontairement ses consignes selon le genre de l'élève (effet de prophétie autoréalisatrice documenté par Chalabaev et al., 2013).

2.3. Vérification de H1 : corrélation globale entre perceptions et désengagement

Le tableau 3 présente les résultats relatifs à la Corrélation de Spearman entre perceptions psychosociales et participation.

Tableau 3 : *Corrélation de Spearman entre perceptions psychosociales et participation (N = 60)*

	Score_Perceptions (VL)	Score_Participation (VD)
Score_Perceptions_Psychosociales (VL)	1,000	0,553**
Sig. (bilatérale)	—	< 0,001

	Score_Perceptions (VI₂)	Score_Participation (VD)
Score_Participation/Échec (VD)	0,553**	1,000

Note. ** $p < 0,01$ (bilatérale). Selon Cohen (1988), $0,50 \leq |p| < 0,70$ correspond à une corrélation forte.

Source : traitement des données de terrain, LM2 Divo, 2026 ; SPSS 26.

H1 est validée. Le coefficient $\rho = 0,553$ ($p < 0,001$) traduit une corrélation positive forte entre les perceptions psychosociales négatives et le désengagement des élèves, expliquant environ 31 % de la variance ($\rho^2 \approx 0,31$). L'association est statistiquement robuste. La peur, l'hésitation et le sentiment d'incapacité comptent parmi les déterminants significatifs de la non-participation en EPS, indépendamment du genre. Ce résultat rejoint les prédictions de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) et du modèle de Viau (1994). En effet, une compétence perçue faible et une valeur perçue réduite de l'activité dégradent la dynamique motivationnelle, et avec elle l'engagement comportemental.

2.4. Vérification de H2 : différences d'engagement selon le genre

Tableau 4 : Comparaison par genre des indicateurs de désengagement (test U de Mann-Whitney)

Indicateur de désengagement	Rang moy. G	Rang moy. F	U	p (bilatéral)	Effet (r)
Hésitation (Q15)	24,1	38,8	241,0	< 0,001	0,47
Peur / appréhension (Q16)	23,4	39,9	222,5	< 0,001	0,51
Refus d'exécution (Q17)	25,6	36,3	272,5	0,002	0,39
Comportements d'évitement (Q18)	22,9	40,8	208,5	< 0,001	0,54
Score_Perceptions global (VI ₂)	23,1	40,3	216,0	< 0,001	0,52

Note. G = garçons (n = 36) ; F = filles (n = 24). U = statistique de Mann-Whitney. r = taille d'effet ($r = Z / \sqrt{N}$) ; $r > 0,30$ = effet modéré, $r > 0,50$ = effet fort.

Source : traitement des données de terrain, LM2 Divo, 2026 ; SPSS 26.

H2 est validée. Les tests de Mann-Whitney font apparaître des différences statistiquement significatives entre filles et garçons sur l'ensemble des indicateurs de désengagement. Les rangs moyens des filles sont systématiquement supérieurs à ceux des garçons, ce qui atteste d'un désengagement comportemental structurellement plus élevé chez elles. Les tailles d'effet (r)

s'échelonnent de 0,39 (refus d'exécution) à 0,54 (comportements d'évitement), soit des effets modérés à forts selon les conventions de Cohen. Les différences observées ne relèvent donc pas du hasard statistique ; elles témoignent d'un phénomène systémique.

L'indicateur le plus discriminant est celui des comportements d'évitement ($r = 0,54$). Les filles s'écartent plus fréquemment, et plus délibérément, des situations de pratique exposée. Cet évitement actif qui diffère de la simple hésitation passive trahit une stratégie de protection identitaire face à des situations vécues comme menaçantes pour l'image de soi : exposition du corps en mouvement devant les pairs, risque de jugement négatif lié à la performance ou à la tenue sportive, sentiment de transgresser les normes de genre en exécutant des figures impliquant un renversement corporel.

2.5. Synthèse des résultats

Tableau 5 : Synthèse des résultats et statut des hypothèses

H	Hypothèse	Résultat statistique	Taille d'effet	Statut
H1	Perceptions négatives → désengagement (tous genres)	$\rho = 0,553$; $p < 0,001$	Forte (31 %)	Validée
H2	Filles : désengagement > garçons (stéréotypes de genre)	U significatifs ($p < 0,002$) ; $r = 0,39-0,54$	Modérée à forte	Validée

Source : synthèse de l'auteur, LM2 Divo, 2026.

3. Discussion

3.1. Les représentations sociales de l'EPS comme structures d'inégalité.

La validation de H1 ($\rho = 0,553$; $p < 0,001$) confirme que les perceptions psychosociales des élèves (peur, hésitation, sentiment d'incapacité et évitement) comptent parmi les déterminants significatifs du désengagement en EPS, indépendamment du genre. Ce constat s'accorde avec les prédictions de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) et du modèle motivationnel de Viau (1994). En effet, lorsque la valeur perçue de l'activité est faible et la compétence perçue dégradée, la dynamique motivationnelle se détériore et l'engagement comportemental recule. Il rejoint également les analyses de Famose (1990, 2001), pour qui l'engagement moteur dépend de l'équilibre perçu entre les exigences de la tâche et les ressources de l'élève.

Ce résultat se laisse relire à travers la théorie des représentations sociales (Abric, 1994 ; Moscovici, 1961). Si le noyau central de la représentation de l'EPS en Côte d'Ivoire inclut l'idée d'une discipline physiquement exigeante et potentiellement risquée, dont la valeur académique serait secondaire, alors les perceptions de difficulté et d'inadéquation des élèves sont, pour une part, structurellement produites par cette représentation collective indépendamment des compétences pédagogiques de l'enseignant. Cette lecture rejoint les observations de Terret et al. (2006) sur le curriculum « masculiniste » implicite de l'EPS. Sur ce point, en valorisant systématiquement des performances mesurables et compétitives, ce curriculum contribue à faire de l'EPS un espace de démonstration physique, propice à la peur de l'exposition et à l'anxiété de performance.

3.2. Les filles en EPS ivoirienne : stéréotypes, pudeur et résistances identitaires

La validation de H2 constitue le résultat le plus saillant et le plus original de cette recherche. Elle confirme, dans un contexte africain peu étudié, les dynamiques mises au jour par Vigneron (2006) et par Chalabaev et Sarrazin (2009) en contexte français, tout en révélant des mécanismes propres au terrain ivoirien.

Le mécanisme central décrit par Chalabaev et Sarrazin (2009) (l'effet de la menace du stéréotype sur la compétence perçue et la motivation intrinsèque) trouve une application directe au LM2 de Divo. Lorsqu'une fille s'apprête à exécuter la roulade arrière devant ses camarades masculins, l'activation du stéréotype selon lequel les activités physiques exigeantes (renversement, force des membres supérieurs, prise de risque) seraient « masculines » mobilise des ressources cognitives pour gérer cette menace identitaire, au détriment des ressources disponibles pour l'exécution technique. Le mécanisme est amplifié par la visibilité du corps en mouvement : l'exposition frontale qu'exige la roulade arrière devant le groupe rend les filles particulièrement vulnérables aux effets du regard social.

Ces résultats appellent une double lecture. D'un côté, ils confirment le caractère transversal des stéréotypes de genre dans la production des inégalités d'engagement en EPS, en cohérence avec des travaux menés dans des contextes très différents. De l'autre, ils rappellent la nécessité d'une approche contextualisée, attentive aux spécificités socioculturelles de chaque système éducatif, dimension que ni la théorie de la menace du stéréotype, ni la didactique de l'EPS n'ont, jusqu'ici, pleinement intégrée à leurs cadres analytiques.

3.3. Représentations de l'EPS et statut institutionnel de la discipline

Au-delà des stéréotypes de genre, les résultats soulignent la part des représentations institutionnelles de l'EPS dans la production

des inégalités d'engagement. En Côte d'Ivoire, l'EPS est formellement reconnue par les textes officiels, mais symboliquement marginalisée dans la hiérarchie des disciplines scolaires. Cette marginalisation a des effets concrets : si l'EPS est perçue comme une matière secondaire, peu valorisée par les familles et peu pertinente pour l'orientation, les élèves en particulier les filles, soumises à de fortes attentes de réussite académique ont moins de raisons de s'y investir.

Cette dynamique est conforme aux prédictions de la théorie des représentations sociales. En outre, la représentation de l'EPS comme discipline « secondaire » relève d'un noyau central (Abric, 1994) difficilement modifiable par la seule action pédagogique. Elle appelle une intervention de niveau institutionnel. Il s'agit de revaloriser symboliquement l'EPS dans les discours officiels, de prendre en compte la discipline dans les critères d'orientation, de mettre en visibilité ses bénéfices pour la santé et le développement personnel afin que des représentations périphériques plus positives puissent émerger et se stabiliser.

4. Limites de l'étude

Ces résultats doivent être appréciés au regard de plusieurs limites. La première tient à la portée de l'échantillon. L'étude repose sur un seul établissement et 60 élèves, ce qui restreint la généralisation à l'ensemble des lycées ivoiriens. Par ailleurs, les tailles d'effet observées, bien que substantielles, gagneraient à être confirmées sur des échantillons plus larges et plus diversifiés. La deuxième concerne le design. L'étude est corrélationnelle et transversale, et ne permet pas d'interpréter en termes strictement causaux les liens mis en évidence entre perceptions et désengagement. La troisième porte sur les instruments. L'observation, même conduite par un observateur indépendant, comporte une part de subjectivité, et l'absence de

double codage systématique n'a pas permis de calculer un indice d'accord inter-observateurs. De même, le volet qualitatif s'appuie sur des notes de terrain plutôt que sur des entretiens systématisés, ce qui limite la profondeur de l'analyse des représentations déclarées. Enfin, le choix d'une seule activité sportive (la roulade arrière en gymnique), retenue précisément parce qu'elle rend saillants les enjeux corporels et de pudeur, a pu accentuer les écarts genrés observés. D'autres activités, moins exposantes, produiraient peut-être des profils différents.

5. Recommandations pour une EPS plus équitable et inclusive

Au niveau institutionnel (MENA), trois recommandations prioritaires se dégagent de l'analyse. Il conviendrait d'abord d'intégrer explicitement la dimension de l'égalité de genre dans les programmes et les modalités d'évaluation en EPS, en diversifiant les activités proposées pour inclure des modalités de pratique non compétitives, valorisant les ressources expressives et coopératives. Autrement dit, il s'agit de contextes dans lesquels les filles réussissent mieux et s'engagent davantage (Chalabaev & Sarrazin, 2009). Il faudrait ensuite former les enseignants d'EPS, notamment à l'INJS, aux mécanismes des stéréotypes de genre et à leurs effets sur l'engagement des élèves, en y intégrant des modules de pédagogie différenciée. Il importerait enfin de revaloriser institutionnellement l'EPS en renforçant sa place dans les critères d'orientation et d'évaluation, afin de contrer la représentation d'une discipline secondaire.

Au niveau pédagogique, quatre pratiques ressortent comme particulièrement prometteuses pour réduire les inégalités genrées : organiser des groupes de travail non mixtes lors des phases d'apprentissage des figures exposant le corps, afin de permettre aux filles de progresser à l'abri du regard masculin ;

confier des démonstrations à des filles, pour contrer la représentation de la performance physique comme domaine exclusivement masculin ; valoriser explicitement les progrès et les tentatives, indépendamment de la performance, pour renforcer le sentiment de compétence des élèves les plus vulnérables au stéréotype ; adapter enfin les consignes vestimentaires des séances de gymnique en reconnaissant les contraintes de pudeur liées au contexte socioculturel, sans renoncer pour autant aux objectifs pédagogiques.

6. Perspectives de recherche

Cette étude ouvre plusieurs pistes pour les travaux futurs sur l'EPS et les inégalités de genre en Côte d'Ivoire et, plus largement, en Afrique de l'Ouest francophone.

Des recherches à plus grande échelle, portant sur plusieurs lycées de contextes contrastés (urbain/rural, public/privé, mixte/non mixte), permettraient de tester la généralisabilité des résultats obtenus au LM2 de Divo et de repérer les facteurs institutionnels qui modèrent les inégalités de genre en EPS. Une comparaison entre lycées publics et lycées privés confessionnels souvent mieux dotés en ressources, mais où les normes religieuses peuvent renforcer les contraintes de genre serait particulièrement éclairante.

Des dispositifs de recueil mixtes, intégrant des entretiens semi-directifs avec des élèves, des enseignants et des parents, documenteraient plus systématiquement les représentations sociales de l'EPS et leurs déterminants que sont les attentes familiales à l'égard de la pratique sportive des filles, les représentations des enseignants sur les différences de genre et les perceptions des élèves quant à la légitimité de leur corps dans l'espace de la séance.

Des recherches longitudinales offriraient par ailleurs la possibilité de suivre l'évolution des représentations de l'EPS et

des inégalités de genre tout au long du parcours scolaire, de la 6^e à la terminale, ainsi que l'effet d'interventions pédagogiques ciblées (introduction d'activités mixtes valorisant les compétences expressives, formation des enseignants à une pédagogie non sexiste) sur l'engagement des élèves.

Une analyse intersectionnelle, croisant genre, appartenance socioéconomique et origine culturelle, permettrait enfin de dépasser l'approche binaire filles/garçons pour identifier les sous-groupes les plus vulnérables aux inégalités d'engagement en EPS. Les filles des milieux ruraux, celles issues de groupes aux normes corporelles particulièrement restrictives et celles dont les familles valorisent le moins l'EPS seraient vraisemblablement les plus affectées par les mécanismes mis au jour dans cette étude.

Conclusion

Cette recherche a analysé les représentations sociales de l'EPS et leurs effets différenciés selon le genre sur l'engagement des lycéens du Lycée Moderne 2 de Divo, en Côte d'Ivoire. En articulant données quantitatives (grille d'observation, $n = 60$; tests de Spearman et de Mann-Whitney) et données qualitatives (analyse thématique des observations de terrain), elle a permis de valider deux hypothèses et de dégager plusieurs résultats originaux.

Premier résultat : les perceptions psychosociales négatives déterminent significativement le désengagement des élèves en EPS, tous genres confondus ($p = 0,553$; 31 % de variance expliquée), conformément aux prédictions de la théorie de l'autodétermination et du modèle motivationnel de Viau. Le deuxième résultat montre que les filles manifestent des niveaux de désengagement comportemental systématiquement supérieurs à ceux des garçons sur l'ensemble des indicateurs observés (hésitation, peur, refus, évitement), avec des tailles

d'effet modérées à fortes ($r = 0,39$ à $0,54$), ce qui confirme dans le contexte ivoirien les mécanismes de menace du stéréotype documentés ailleurs.

Ces résultats ont des implications pratiques directes pour les enseignants d'EPS, les responsables pédagogiques et le MENA. Réduire les inégalités de genre en EPS dans les lycées ivoiriens suppose une action coordonnée à trois niveaux : institutionnel (revalorisation symbolique de l'EPS, intégration de l'égalité de genre dans les programmes), pédagogique (formation des enseignants, diversification des activités, organisation différenciée des groupes) et socioculturel (travail avec les familles et les communautés sur les représentations du corps féminin en mouvement). Ces interventions ne porteront leurs fruits qu'à condition de prendre au sérieux les spécificités du contexte socioculturel ivoirien, plutôt que d'y transposer mécaniquement des modèles élaborés ailleurs.

Au-delà de sa contribution théorique, la portée utilitaire de cette étude mérite d'être soulignée. Elle met d'abord à la disposition des enseignants d'EPS un outil directement mobilisable en situation réelle de classe. La grille d'observation en vingt items peut permettre de repérer précocement les comportements de désengagement et leurs manifestations genrées. Elle offre ensuite aux structures de formation des enseignants, notamment l'INJS et l'IPNETP, des contenus concrets pour sensibiliser les futurs professionnels aux mécanismes des stéréotypes de genre et à la pédagogie différenciée. Elle fournit enfin au MENA des données probantes, chiffrées et contextualisées, susceptibles d'éclairer la révision des programmes d'EPS et les politiques de promotion de l'égalité filles-garçons à l'école. En ce sens, cette recherche ne se limite pas à un diagnostic, mais elle constitue en plus un appui opérationnel pour l'action pédagogique et institutionnelle en faveur d'une EPS réellement inclusive dans les lycées ivoiriens.

Références

ABRIC Jean-Claude, 1994. *Pratiques sociales et représentations*, PUF, Paris

BINI Koffi Roland, 2016. *Marginalisation de l'éducation physique et sportive dans l'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire : cas de lycées et collèges de la commune d'Abobo*, Thèse de doctorat, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan

BOICHÉ Julie, PLAZA Mélissa, CHALABAEV Aïna, GUILLET-DESCAS Emma et SARRAZIN Philippe, 2014, « Social antecedents and consequences of gender-sport stereotypes during adolescence », in *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 38, N°2, pp. 259-274

BUTLER Judith, 1990. *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*, Routledge, New York

CHALABAEV Aïna et SARRAZIN Philippe, 2009, « Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive », in *Movement & Sport Sciences*, N°66, pp. 61-70

CHALABAEV Aïna, SARRAZIN Philippe, FONTAYNE Paul, BOICHÉ Julie et CLÉMENT-GUILLOTIN Corentin, 2013, « The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions », in *Psychology of Sport and Exercise*, Vol. 14, N°2, pp. 136-144

COHEN Jacob, 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.), Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale

CONNELL Raewyn W., 2005. *Masculinities* (2e éd.), Polity Press, Cambridge

CRESWELL John W., 2014. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4e éd.), Sage Publications, Thousand Oaks

DECI Edward L. et RYAN Richard M., 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York

DECI Edward L. et RYAN Richard M., 2000, « The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior », in *Psychological Inquiry*, Vol. 11, N°4, pp. 227-268

DIAMOND Gloria, 2022. *Social norms and girls' education: A study of eight sub-Saharan African countries*, United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI), New York

DURU-BELLAT Marie, 2004. *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* (2e éd.), L'Harmattan, Paris

FAMOSE Jean-Pierre, 1990. *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, INSEP-Éditions, Paris

FAMOSE Jean-Pierre, 2001. *La motivation en éducation physique et en sport*, Armand Colin, Paris

FONTAYNE Paul, SARRAZIN Philippe et FAMOSE Jean-Pierre, 2001, « Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre », in *Staps*, N°55, pp. 23-37

GUÉRANDEL Carine, 2017. Les collégiennes des milieux populaires en EPS : influence des stéréotypes de sexe et des enseignants sur leur engagement dans la discipline. In : *École des filles, école des femmes : l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, H. BUISSON-FENET (dir.), pp. 103-118, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve

JODELET Denise (dir.), 1989. *Les représentations sociales*, PUF, Paris

MOSCOVICI Serge, 1961. *La psychanalyse, son image et son public*, PUF, Paris

OLUWASANU Mojisola Morenike, OLADEPO Oladimeji et IBITOYE Segun Emmanuel, 2021, « Qualitative views of Nigerian school principals and teachers on the barriers

and opportunities for promoting students' physical activity behaviours within the school settings », in *BMC Public Health*, Vol. 21, Article 2302

RÉPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE, 2015. Loi n° 2015-635 du 17 septembre 2015 portant modification de la loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement, *Journal officiel de la République de Côte d'Ivoire*, Abidjan

STEELE Claude M., 1997, « A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance », in *American Psychologist*, Vol. 52, N°6, pp. 613-629

SYLLA Moustapha et MEITE Zoumana, 2023, « Représentations sociales du bon enseignant et comportements des apprenants pendant l'éducation physique et sportive », in *Akiri*, N°004, Octobre 2023, pp. 469-487

TERRET Thierry, COGÉRINO Geneviève et ROGOWSKI Isabelle (dir.), 2006. *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Éditions Revue EP.S, Paris

VALLERAND Robert J., 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In : *Advances in experimental social psychology*, Vol. 29, M. P. ZANNA (dir.), pp. 271-360, Academic Press, New York

VERSCHEURE Ingrid, AMADE-ESCOT Chantal et CHIOCCA Catherine-Marie, 2006, « Représentations du volleyball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem ? », in *Revue française de pédagogie*, N°154, pp. 125-144

VIAU Rolland, 1994. *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université, Bruxelles

VIGNERON Cécile, 2006, « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », in *Revue française de pédagogie*, N°154, pp. 111-124