



**HAL**  
open science

# L'enseignant manipulateur ? Influence de la communication engageante sur l'engagement comportemental des élèves en EPS

Anatole Bodin

► **To cite this version:**

Anatole Bodin. L'enseignant manipulateur ? Influence de la communication engageante sur l'engagement comportemental des élèves en EPS. Sciences du Vivant [q-bio]. 2023. dumas-04230921

**HAL Id: dumas-04230921**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04230921>**

Submitted on 6 Oct 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Laboratoire de Recherche • EA 4636  
Violences, Innovations, Politiques, Socialisations & Sports



**UNIVERSITÉ  
RENNES 2**

***L'enseignant manipulateur ? :  
Influence de la communication  
engageante sur l'engagement  
comportemental des élèves en EPS***

**PRESENTE PAR**

**Anatole BODIN**

pour obtenir le diplôme de

**MASTER STAPS –  
DEVELOPPEMENT INTEGRATION SPORT ET  
CULTURE**

**Mémoire de recherche**

Sous la direction scientifique de :

**M. David Le Foll**

**Maitre de conférences à l'Université de  
Rennes 2**

**Année universitaire 2022/2023**



# Remerciements

Je tenais à remercier l'ensemble des acteurs m'ayant permis de réaliser ce mémoire de fin d'études, que ce soit par leurs conseils, leur accompagnement, leur disponibilité, ou leur bienveillance. Merci à tous ceux qui ont contribué – de près ou de loin – à ce projet de recherche et au rendu final que je sou mets aujourd'hui.

Tout d'abord, je souhaitais remercier mon tuteur de mémoire, David Le Foll, pour m'avoir encadré et accompagné tout au long de l'année sur ce projet de recherche. Ses conseils et retours m'ont permis de mener à bien ce mémoire de recherche. Je le remercie d'autant plus au regard de la charge de travail qu'a été la sienne cette année d'avoir su se rendre disponible pour m'apporter son avis éclairé.

Je tenais également à remercier la principale du collège de m'avoir permis de mener mon étude dans son établissement. Je remercie particulièrement Marcelin et Timothé de m'avoir aidé à accéder à ce terrain d'étude.

Merci à tous les collégien.ne.s ayant pris part à mon étude.

Enfin, je tenais également à remercier l'Ecole Normale Supérieure de Rennes et son département Sciences du sport et éducation physique de m'avoir permis de suivre une formation « à et par la recherche » durant quatre belles années, formation qui s'achève ici avec ce mémoire de fin d'études.

« L'art de persuader a un rapport nécessaire à la manière dont les hommes consentent à ce qu'on leur propose, et aux conditions des choses qu'on veut faire croire. [...] De sorte que l'art de persuader consiste autant en celui d'agrèer qu'en celui de convaincre, tant les hommes se gouvernent plus par caprice que par raison »

**Blaise Pascal, « De l'art de persuader »**

# Sommaire

I	Introduction	4
II	Cadrage théorique et revue de littérature	6
III	Problématique, objectifs et hypothèses	26
IV	Matériels et méthodes	27
V	Résultats	36
VI	Discussion	48
VII	Conclusion	63
VIII	Bibliographie	64
IX	Réflexions épistémologiques	71
X	Annexes	80

## Première partie

# Introduction

En 1928, Edward Bernays - publicitaire austro-américain et considéré comme le père fondateur de la propagande politique moderne - publiait *Propaganda* (Bernays, 2005), un livre abordant la psychologie humaine et l'art de manipuler l'opinion publique au sein d'une démocratie. Près de cent ans plus tard, les domaines de la communication et de la persuasion occupent toujours une part importante des recherches en psychologie sociale.

Dès l'Antiquité, l'art de persuader suscite l'intérêt de nombreux hommes politiques, éducateurs, écrivains ou encore philosophes (Marková, 2007), notamment à travers la rhétorique qui est l'art de l'action du discours sur les esprits, en prenant en compte l'*ethos* (*i.e.*, caractéristiques de la source), le *logos* (*i.e.*, caractéristiques du message) et le *pathos* (*i.e.*, l'état émotionnel de l'audience) (Fointiat et Barbier, 2015). Ainsi, la manipulation des opinions a de tout temps existé et continue d'être étudiée de nos jours, que ce soit dans le champ de la psychologie sociale ou des sciences de l'information et de la communication.

Si dans le langage courant la manipulation revêt un aspect péjoratif, celle-ci se définit simplement comme "l'action de manipuler" qui, d'un point de vue étymologique, désigne uniquement le fait de "conduire par la main". Dès lors, ne serait-il pas possible d'envisager la manipulation de manière éthique ? De plus, si on considère que manipuler (*i.e.*, persuader) s'apparente à orienter et guider les attitudes et comportements des individus, nous pourrions effectuer un parallèle avec l'éducation qui selon Durkheim et Fauconnet (1922) "*est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale*". Dès lors, il nous semble intéressant d'étudier les mécanismes de manipulation et de persuasion dans le domaine scolaire qui peuvent s'apparenter à des ressources pour les enseignants dans le but de guider et d'orienter les élèves et les étudiants vers des objectifs et finalités pensés par les équipes pédagogiques.

Cette volonté d'influer sur les attitudes et les comportements a toujours été le propre des pédagogues, notamment à des fins d'apprentissage. Toutefois, ces derniers peuvent éprouver des difficultés pour engager leurs élèves dans les activités d'apprentissage, règle qui n'échappe pas à l'Éducation Physique et Sportive (*i.e.*, EPS). En effet, selon Travert et Rey (2018), "*les constats sont unanimes : les élèves ont du mal à s'engager dans les activités proposées en EPS, à maintenir un niveau d'investissement suffisant et à atteindre les transformations visées*". Si le concept de motivation et ses différentes applications théoriques comme celle de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) ont déjà été abondamment investis dans le champ de l'EPS (Tessier, 2013) dans le but de changer les attitudes et comportements des élèves pour favoriser leur niveau d'engagement, il

s'avère que le domaine de la psychologie de la persuasion reste inexploité dans le domaine scolaire. Pourtant, certaines techniques de manipulation s'avèrent très efficaces pour modifier les opinions ou comportements des individus. Elles sont notamment fréquemment utilisées dans les domaines du marketing et de l'économie par les "professionnels de la persuasion" que sont les commerciaux, les vendeurs ou encore les publicitaires, comme en témoigne les ouvrages de vulgarisation à succès de [Cialdini \(2007\)](#) ou de [Joule et al. \(1987\)](#). Par conséquent, nous pensons qu'il serait intéressant d'étudier et de mettre en place ces techniques de persuasion et d'influence sociale dans le milieu scolaire et notamment en EPS, dans le but de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. Cela permettrait également de proposer aux enseignants de nouveaux outils au service de leur enseignement, venant compléter les théories de la motivation déjà beaucoup étudiées. Ainsi, si pour [Récopé \(2001\)](#) "*enseigner c'est assumer une responsabilité : celle d'être un manipulateur d'expériences visant des apprentissages particuliers*", nous pourrions aller plus loin en considérant qu'enseigner consiste à être un manipulateur tout court, au service des apprentissages des élèves.

L'objectif général de cette étude est d'identifier l'influence de certains mécanismes de persuasion (*i.e.*, d'influence sociale), pouvant être mis en place par l'enseignant d'EPS, sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la littérature sur la persuasion et sur l'influence sociale afin de mieux comprendre les ressorts théoriques du changement d'attitude et/ou de comportement. Cela nous amènera à considérer un paradigme récent : la communication engageante. Puis, dans un second temps, nous circonscrivons le concept d'engagement, à l'école et en EPS, afin d'en appréhender les enjeux.



## Deuxième partie

# Cadrage théorique et revue de littérature

## 1 Persuasion, manipulation et influence sociale : vers une communication engageante

### 1.1 La persuasion

#### 1.1.1 La communication persuasive

La persuasion est une thématique qui, outre avoir suscité l'intérêt des intellectuels de l'Antiquité, a été rapidement investie dans le champ de la psychologie sociale qui s'est constituée comme discipline pendant la Seconde Guerre Mondiale (Marková, 2007). De manière générale, la persuasion renvoie au principe de faire adhérer quelqu'un à un certain point de vue et ce, sans faire usage de la force. Il s'agit d'utiliser le discours, la communication, des arguments, afin de modifier les opinions, les attitudes, les croyances d'un auditoire (*i.e.*, une ou plusieurs personnes) dans le sens souhaité. Selon Petty et Cacioppo (2018), la communication persuasive désigne "*toute tentative visant à modifier les croyances et les attitudes à la suite de l'exposition à une communication*". Les premières recherches relevant de la persuasion en psychologie sociale (*e.g.*, Hovland *et al.*, 1953) montrent que l'efficacité du message persuasif est dépendante de certaines variables :

- 1) Les caractéristiques de la source (*e.g.*, crédibilité, sympathie, beauté, similarité, etc.) ;
- 2) La construction du message (*i.e.*, type d'arguments, type d'argumentation et type de conclusion) ;
- 3) Le contexte dans lequel le message est présenté (*e.g.*, agréable vs. désagréable, choix vs. contrainte, appel à la peur ou non, etc.) (Girandola et Joule, 2008, 2012). Ainsi, les travaux sur la persuasion cherchent à appréhender les caractéristiques d'une communication efficace afin de modifier les attitudes d'autrui (*i.e.*, le récepteur du message) en s'appuyant notamment sur la célèbre phrase de Laswell (1948) : "*Qui dit quoi par quel canal à qui avec quels effets ?*". Ce schéma de la communication (dit des 5W : "*Who says What through What channels to Whom with What effect*") a été le point de départ des études sur la persuasion entamées par l'École de Yale, fondée par Carl Hovland, au sortir de la Seconde Guerre Mondiale (Fointiat et Barbier, 2015).

Depuis les années 1940, différents courants théoriques se sont succédés pour comprendre les mécanismes de persuasion. Nous pouvons en évoquer 4 principaux :

Tout d'abord, les théories de l'apprentissage, avec les pionniers de l'École de Yale

comme [Hovland et al. \(1953\)](#), ont cherché à identifier les variables susceptibles de favoriser ou entraver la persuasion, notamment à travers des étapes conduisant à un changement d'attitude ([Girandola et Joule, 2008](#)). Par la suite, d'autres théories se sont développées à l'instar de la théorie des réponses cognitives de Greenwald (1968), la théorie du modèle de probabilité d'élaboration (Petty et Cacioppo, 1986) ou encore les théories métacognitives comme le modèle de l'autovalidation (Brinol et Petty, 2009) (cite by [Girandola et Joule, 2012](#)). L'ensemble de ces théories s'intéressent de façons diverses aux facteurs susceptibles d'engendrer un changement d'attitude. Mais quid du changement de comportement ?

### 1.1.2 Différence et lien attitude – comportement

La recherche sur la persuasion et ses différents courants théoriques se sont principalement intéressés au changement d'attitude ([Bernard, 2006](#)), celle-ci pouvant être définie selon Allport (1935) comme "*un état mental et neuropsychologique de préparation à l'action, organisée par l'expérience du sujet et exerçant une influence directrice ou dynamique sur sa réponse à tous les objets et à toutes les situations s'y rapportant*" (in [Fointiat et Barbier, 2015](#)). En effet, la définition de la communication persuasive de [Petty et Cacioppo \(2018\)](#) donnée plus haut fait mention de la "[modification] des croyances et des attitudes". De plus, avec cette définition souvent citée d'Allport (1935), l'attitude semble intimement liée à l'action dans la mesure où elle prépare à celle-ci. Dès lors, il convient de conclure que le changement d'attitude va engendrer un changement de comportement ([Girandola et Joule, 2008](#)). Le comportement (équivalent du [behavior]) "*désigne les manières d'être et d'agir des animaux et des hommes, les manifestations les plus objectives de leur activité globale*" ([Piéron, 1973](#)). Ainsi, le comportement serait un phénomène observable, objectif, déterminé par l'attitude de l'individu ; le premier découlant logiquement et naturellement du second.

Toutefois, de nombreuses recherches en psychologie sociale tendent à montrer que ce lien de causalité entre attitude et comportement est assez faible. En effet, il ne suffit pas de changer les croyances, les attitudes pour observer un changement de comportement ; les idées ne sont pas nécessairement reconduites en actes (*e.g.*, [Bernard et Joule, 2005](#); [Girandola et Joule, 2012, 2008](#); [Fonte et al., 2017](#)). Dès la fin des années 1940, [Lewin \(1947\)](#) affirmait que les comportements ne découlaient pas logiquement des idées. La célèbre étude de [Peterson et al. \(2000\)](#) appuie cette affirmation selon laquelle "*les bonnes idées ne conduisent pas automatiquement au bon comportement*" ([Joule et al., 2007](#)). Cette étude longitudinale avait pour objectif d'étudier l'influence d'un programme de prévention (*i.e.*, tentative de persuasion) contre le tabagisme sur le futur comportement (*i.e.*, fumeur ou non-fumeur ; consommation quotidienne moyenne de cigarettes) des enfants prenant part à ce dispositif. [Peterson et al. \(2000\)](#) ont suivi une cohorte de plus de 8000 enfants tout au long de leur scolarité dont la moitié (*i.e.*, groupe expéri-

mental) a reçu plus de soixante interventions de professionnels, soit près de cinquante heures de prévention liées aux risques du tabac. L'autre moitié n'a reçu aucune intervention (*i.e.*, groupe contrôle). Les chercheurs attendaient qu'à la fin de l'expérience, les sujets du groupe expérimental seraient moins nombreux à fumer que ceux du groupe contrôle. Cependant, les résultats mettent en évidence que la proportion de fumeurs et de non-fumeurs est la même dans les deux groupes. Il n'y a pas de différences significatives entre ceux ayant suivi le programme de prévention anti-tabac et les autres, que ce soit en termes de proportion fumeurs / non-fumeurs ou sur la consommation quotidienne moyenne de cigarettes. Cependant, les chercheurs notent que les sujets ayant suivi la formation présentent un niveau de connaissances sur le tabagisme et ses dangers supérieur à ceux du groupe contrôle. D'autres recherches mettent en avant ce même type de résultats. Ainsi, la communication persuasive, via des campagnes de prévention, semble modifier les connaissances sans pour autant permettre un changement de comportement : "*l'information et l'argumentation sont donc nécessaires mais pas suffisantes*" (Girandola et Joule, 2012). Il ne suffit pas d'avoir une attitude négative (*i.e.*, défavorable) à l'égard du tabagisme pour adopter le comportement qui va effectivement avec, à savoir ne pas fumer.

Dès lors, si la persuasion semble plus efficace pour changer les attitudes et les croyances que les comportements, comment faire pour observer un changement en acte ? Comment passer du dire au faire, des idées aux actions, de l'attitude au comportement ? Comment puis-je amener autrui à faire ce que je souhaite le voir faire ?

## 1.2 La soumission librement consentie

La soumission librement consentie (*i.e.*, traduction de *compliance without pressure*) est un concept en psychologie sociale dont le principe permet de provoquer la réalisation d'un acte chez un individu sans qu'il ne se sente contraint de le faire (Joule *et al.*, 1987). Il s'agit de "*conduire les gens à faire de leur plein gré ce qu'on attend d'eux*" (Joule et Beauvois, 2010), en leur donnant l'impression d'être auteurs de leurs décisions.

Ce paradigme de soumission librement consentie regroupe trois termes pouvant sembler assez contradictoires ensemble, sans pour autant relever d'un oxymore. En effet, le terme de "soumission" indique l'idée d'une obéissance tandis que l'adverbe "librement" évoque un sentiment de liberté. Toutefois, contrairement à la soumission à l'autorité bien connue en psychologie sociale, notamment à travers la célèbre expérience de Milgram (1974), cette soumission est ici "consentie" (*i.e.*, notion d'acceptation), et ce de manière libre, dans la mesure où l'individu se sent à l'origine de sa décision.

Cette notion de soumission librement consentie peut-être qualifier de manipulation dans la mesure où elle oriente les décisions de l'individu vers le comportement souhaité.

Là où la persuasion permettait presque uniquement un changement des attitudes et des croyances, la manipulation permet d'orienter les comportements.

Dans cette sous partie, nous détaillerons tout d'abord la principale assise théorique du principe de la soumission librement consentie, selon [Girandola et Joule \(2008\)](#), à savoir la théorie de l'engagement ([Kiesler, 1971](#)). Puis, nous évoquerons quelques techniques d'induction du comportement (*i.e.*, manipulation) à l'instar du "pied-dans-la-porte".

### 1.2.1 Théorie de l'engagement

Selon [Joule et al. \(2007\)](#), la théorie de l'engagement ([Kiesler, 1971](#)) est la meilleure interprétation théorique des phénomènes de soumission librement consentie. En effet, la soumission librement consentie, pouvant être définie comme "*l'étude des procédures susceptibles d'amener autrui à modifier librement ses comportements*", repose sur des actes préparatoires ou actes d'engagement (aussi appelé soubassement comportemental engageant) dans la mesure où ce sont eux qui vont permettre ce changement de comportement ([Girandola et Joule, 2008](#)). La procédure de soumission librement consentie qui a été la plus étudiée est le principe du pied-dans-la-porte qui fonctionne justement avec un acte préparatoire avant de viser le comportement attendu. Nous détaillerons ce principe dans la prochaine sous-partie (1.2.2).

Ainsi, les actes préparatoires semblent déterminants dans la théorie de l'engagement. En effet, selon [Parant et al. \(2017\)](#), cette théorie "*repose sur l'idée que les participants recherchent la cohérence entre l'acte préparatoire et les actions ultérieures*". C'est le souci de cohérence des individus qui explique leur comportement. Cette idée est également appuyée par [Cialdini \(2007\)](#) qui prend l'exemple de parieurs hippiques qui, une fois avoir parié sur un cheval, sont davantage confiants quant aux chances de victoire de ce dernier et sont capables de justifier leur choix pour paraître cohérents. Nous pourrions également prendre un exemple du quotidien pour illustrer ce principe, comme par exemple la queue aux caisses du super marché. Une fois que l'on s'est engagé dans une caisse, il est très difficile de revenir sur notre décision, quand bien même la caisse d'à côté irait plus vite, toujours dans ce souci de cohérence, aussi appelé consistance comportementale ([Joule et al., 1987](#)).

Ce phénomène a été observé dès les années 1940 par le renommé psychologue américain Kurt Lewin, phénomène qu'il appellera "effet de gel". Pendant la Seconde Guerre Mondiale, les Etats-Unis font face à un problème de santé publique et mettent en place de grandes campagnes de communication (*i.e.*, journaux, radio, affiches, etc.) pour changer les comportements alimentaires de leur concitoyens dans la mesure où certains produits de consommation ne sont plus accessibles, dû au contexte de guerre. Les nobles pièces de boucherie n'étant plus disponibles, les autorités orientent les américains vers des morceaux

de viandes moins reconnus, les abats, qui ne sont pas dans leurs habitudes alimentaires. Cependant, cela s'avère être un échec, obligeant les autorités responsables de la santé à s'orienter vers Kurt Lewin pour comprendre pourquoi les américains ne sont pas convaincus par la nécessité de manger des abats. Dans son expérimentation, [Lewin \(1947\)](#) va chercher à persuader des petits groupes de ménagères américaines à acheter et cuisiner des abats via de nombreux arguments (*i.e.*, information, persuasion) et en leur donnant même un livre de recettes. En sortant, les ménagères sont convaincues du bien-fait de manger des abats. Pourtant, les résultats en matière de changement de comportement restent très faible : seulement 3% des ménagères ont effectivement cuisiné des abats. Lewin va alors mener de nouveau l'expérience en persuadant de la même façon mais en changeant un paramètre clef : avant de laisser partir les ménagères, il va poser une question pour savoir lesquelles d'entre-elles comptaient cuisiner des abats, en leur demandant de lever la main. Dans cette condition, les résultats concernant le changement de comportement ne sont plus de 3% mais de 32%. Le seul fait de demander de lever la main (*i.e.*, prendre une décision en relation avec les nouvelles idées découlant de la persuasion) a permis de changer effectivement les comportements, en modifiant simplement le statut des ménagères de récepteur à décideur, d'observateur à acteur. C'est cette prise de décision, qui peut être considérée comme un acte préparatoire engageant, que [Lewin \(1947\)](#) a nommé "effet de gel" dans la mesure où cette prise de décision vient geler le système des choix.

Ces expérimentations de Kurt Lewin vont être le point de départ de la théorie de l'engagement dans la mesure où cet "effet de gel" (*i.e.*, acte de décision) permet le passage des idées aux actes ([Lewin, 1947](#); [Girandola et Joule, 2008](#)). Par la suite, d'autres chercheurs vont structurer ce paradigme à l'instar de [Kiesler et Sakumura \(1966\)](#) afin de mieux comprendre comment l'engagement initial pouvait permettre un changement de comportement et ainsi aller plus loin qu'un simple changement d'attitude, possible par la persuasion. Selon ces auteurs, "*l'engagement est le lien qui unit l'individu à ses actes comportementaux*" ([Kiesler et Sakumura, 1966](#)). Cependant cette définition ne prend pas en compte la situation, le contexte, l'environnement dans lequel cet acte est réalisé. Ainsi, [Joule et Beauvois \(2010\)](#) proposent les définitions suivantes : "*l'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé*", ou encore "*l'engagement correspond aux conditions de réalisation d'un acte qui, dans une situation donnée, permet à un attributeur d'opposer cet acte à l'individu qui l'a réalisé*" venant ainsi mettre davantage l'accent sur la situation dans laquelle l'acte est réalisé mais aussi sur le caractère objectif et observable. La définition de [Kiesler et Sakumura \(1966\)](#) se centre sur l'aspect interne de l'engagement en oubliant son aspect externe ([Joule et al., 2007](#)). Dès lors, les théoriciens de l'engagement avancent que "*ce n'est pas le sujet qui s'engage dans l'action en fonction de ses idées, mais la situation qui engage le sujet dans ses actes en fonction de ses caractéris-*

*tiques objectives*" (Deschamps *et al.*, 2005), allant dans le sens de la définition de Joule et Beauvois (2010).

Pour augmenter le degré d'engagement, les auteurs s'accordent donc sur certaines caractéristiques objectives que l'on peut distinguer en deux grandes catégories : les caractéristiques de l'acte et les caractéristiques du contexte dans lequel l'acte est réalisé (Girandola et Joule, 2008). Nous détaillons ci-après les différents facteurs qui favorisent l'engagement :

- Pour ce qui est des **caractéristiques de l'acte** (*i.e.*, taille de l'acte) :
  - 1) *le caractère public de l'acte* : l'acte sera davantage engageant s'il est réalisé à la vue d'autrui (*i.e.*, public) plutôt qu'en privé ou de façon anonyme.
  - 2) *le caractère explicite de l'acte* : plus l'acte sera clair, explicite, plus il sera engageant, en comparaison avec un acte flou, implicite, ambigu.
  - 3) *l'irrévocabilité de l'acte* : un acte qui ne permet pas de retour en arrière sera plus engageant qu'un acte révoquant.
  - 4) *la répétition de l'acte* : plus un acte sera répété et plus il sera engageant.
  - 5) *les conséquences de l'acte* : un acte est d'autant plus engageant qu'il est lourd de conséquences, potentielles ou réelles.
  - 6) *le coût de l'acte* : un acte est engageant lorsqu'il est coûteux en temps, en argent, en énergie.

Les quatre premiers correspondant à la visibilité de l'acte et les deux autres à l'importance de l'acte (Joule et Beauvois, 2010).

- Pour ce qui est des **caractéristiques du contexte dans lequel l'acte est réalisé** (*i.e.*, raisons de l'acte) :
  - 1) *les raisons d'ordre interne* : les raisons externes (*i.e.*, promesses de récompenses ; menaces de punitions) désengagent l'individu dans la mesure où elles distendent le lien individu-actes tandis que les raisons internes (*i.e.*, "je suis comme ça", "c'est dans ma nature") permettent à l'individu de s'auto-attribuer les raisons de son engagement.
  - 2) *le contexte du sentiment de liberté* : plus l'individu va se sentir libre d'agir, plus l'acte sera engageant puisque l'individu pourra établir un lien entre sa personne et ses actes.

Les théoriciens de l'engagement considèrent le contexte de liberté comme le principal facteur d'engagement (Girandola et Joule, 2008; Zbinden *et al.*, 2011) pouvant expliquer l'utilisation de phrases telles que "*vous êtes libre d'accepter ou de refuser*" au moment de soumettre la requête de l'acte aux sujets, permettant d'insister sur ce contexte de li-

berté.

Enfin, [Joule et Beauvois \(2010\)](#) proposent une autre catégorisation en distinguant acte contre-attitudinal (ou problématique) et pro-attitudinal (non problématique). S'engager dans un acte contre-attitudinal (*i.e.*, qui va à l'encontre de ses attitudes) entraînera un changement d'attitude ou une rationalisation (*i.e.*, un meilleur ajustement de l'attitude à l'action) afin d'éviter une dissonance cognitive ([Festinger, 1957](#)). Alors que l'engagement dans un acte conforme à ses attitudes (*i.e.*, pro-attitudinal) conduit à une consolidation de l'attitude, permettant une meilleure résistance aux tentatives d'influence ultérieures ([Joule et al., 2007](#)).

Nous avons donc vu les aspects théoriques de la soumission librement consentie au travers de la théorie de l'engagement en mettant en avant l'importance de la décision (effet de gel) pour faire le lien entre les idées et les comportements futurs ainsi qu'en détaillant les caractéristiques de l'acte préparatoire permettant de favoriser l'engagement de l'individu. Nous allons maintenant aborder l'aspect plus empirique en évoquant certaines techniques de manipulation mettant en pratique ces aspects théoriques.

### 1.2.2 Quelques techniques d'induction du comportement

*Le pied-dans-la-porte : un petit pas pour l'individu, un grand pas pour le changement de comportement*

Il existe différentes techniques de manipulation (*i.e.*, techniques d'induction du comportement). La technique du "pied-dans-la-porte" est la procédure de soumission librement consentie qui a donné lieu au plus grand nombre de publications. Elle repose sur le principe de demander peu (acte préparatoire) avant de demander davantage (comportement attendu) ([Girandola et Joule, 2008](#)).

L'étude princeps de [Freedman et Fraser \(1966\)](#) a montré l'efficacité de cette technique du pied-dans-la-porte au travers de leur expérimentation auprès de ménagères américaines qui étaient sollicitées dans le but de recevoir à leur domicile des enquêteurs ayant pour mission de répertorier tous les produits de consommation qu'elles utilisaient au quotidien pour étudier leurs habitudes de consommation. Dans la condition contrôle, seulement cette requête était faite. Dans la condition expérimentale, une enquête téléphonique était réalisée trois jours avant et consistait à poser des questions anodines aux ménagères sur leurs habitudes de consommation ; cela constituait l'acte préparatoire. Les résultats montrent que le taux d'acceptation est de seulement 22,2% dans la condition contrôle contre 52,8% dans la condition de pied-dans-la-porte.

Ces résultats sont corroborés par leur autre expérimentation concernant la sensibilisation à la sécurité routière qui montrent que le taux d'acceptation de propriétaires californiens d'implanter un grand panneau de prévention dans leur jardin était de 16,7% contre 76% dans la condition avec acte préparatoire (*i.e.*, acceptation de mettre un petit

autocollant sur leur porte) (cf. [Freedman et Fraser, 1966](#)). Pour une méta-analyse sur cette procédure du pied-dans-la-porte, voir [Burger \(1999\)](#).

### *Autres techniques*

D'autres techniques d'induction du comportement existent. Nous pourrions citer notamment la technique de l'amorçage et du leurre qui, comme la technique du pied-dans-la-porte, fonctionnent en deux temps et sont basées sur un accord initial. La technique de la porte-au-nez est également une technique en deux temps mais qui repose sur un refus initial (Cf., [Cialdini et Goldstein, 2004](#)). Enfin, d'autres techniques de manipulation reposent sur une soumission par induction sémantique à l'instar du "vous êtes libre de", de l'étiquetage, du pied dans la bouche, ou du "c'est mieux que rien", mais aussi par induction non verbale (*e.g.*, le toucher). Nous ne détaillerons pas ces techniques (voir [Joule et al., 1987](#) pour un résumé).

Ces différentes techniques peuvent également être combinées ou répétées pour en augmenter l'impact (*e.g.*, double-pied-dans-la-porte, [Dupré et al., 2014](#)). L'étude de [Skandrani-Marzouki et al. \(2013\)](#) qui vise à favoriser l'assiduité en milieu associatif combine notamment la technique du pied-dans-la-porte (*i.e.*, acte préparatoire) et du "vous êtes libre de", tout en facilitant les attributions internes à l'instar de ce qui peut être fait avec la procédure de l'étiquetage. Les chercheurs ont montré que le simple fait de signer et de porter la carte de membre de l'association conçue pour l'étude permettait une présence significativement plus élevée, que ce soient pour les jeunes en demande d'aide ou les tuteurs, par rapport à ceux qui n'avaient pas de carte.

Ainsi, la combinaison de techniques d'induction du comportement peut s'avérer efficace. Dans la même idée, ne serait-il pas intéressant d'associer plusieurs théories pour augmenter leur efficacité? Nous allons à présent démontrer l'intérêt d'effectuer un lien entre la persuasion et la théorie de l'engagement dans le cadre de la communication engageante.

## **1.3 La communication engageante**

### **1.3.1 Un paradigme récent : la communication engageante**

Le paradigme de la communication engageante consiste donc à combiner communication persuasive ([Laswell, 1948](#)) et théorie de l'engagement ([Kiesler, 1971](#)). En effet, [Courbet et al. \(2013\)](#) en donnent la définition suivante : la communication engageante consiste à amener les individus à "*réaliser, juste avant, pendant et/ou juste après le traitement d'une information persuasive, des "mini-actes" psychomoteurs peu coûteux en lien avec l'action sociale et promue*". Le message persuasif s'accompagne donc d'un acte enga-



geant (*i.e.*, soubassement comportemental engageant), souvent réalisé en amont, puisque, de façon générale, *"le principe de la communication engageante consiste à faire précéder la diffusion d'un message persuasif de la réalisation d'un acte préparatoire consistant avec ce message"* (Girandola et Joule, 2012). Dès lors, la célèbre phrase de Laswell (1948) *"Qui dit quoi par quel canal à qui avec quels effets ?"* pourrait se transformer en *"Qui dit quoi par quel canal à qui en lui faisant faire quoi et avec quel effet comportemental ?"* (Joule *et al.*, 2007). Girandola et Michelik (2008) reformulent cette question en se demandant *"quels sont les actes préparatoires engageants ou soubassements comportementaux qui influent sur la sélection de l'information ou sur la persuasion ?"*.

Le paradigme de la communication engageante propose donc de compléter les travaux sur la persuasion en ajoutant un acte préparatoire afin de renforcer l'influence du message persuasif. Le fait de rapprocher persuasion et engagement permet d'agir à la fois sur le changement d'attitude (effets cognitifs) et sur le changement de comportement (effets comportementaux) (Girandola et Joule, 2008). Selon Bernard (2006), l'originalité de l'apport théorique de la communication engageante consiste à montrer, notamment avec le paradigme du pied-dans-la-porte, que l'efficacité d'une argumentation, d'une campagne d'information est considérablement augmentée lorsqu'un soubassement comportemental engageant précède l'argumentation. Cette combinaison entre les travaux en sciences de l'information et de la communication (SIC) et ceux sur la théorie de l'engagement permet une efficacité plus forte dans les changements d'attitudes et de comportements.

En effet, pour augmenter la probabilité qu'une personne résiste à des influences néfastes (*e.g.* tabac), ou au contraire réalise des actes pro-sociaux (*e.g.* éco-citoyens), il est préférable d'une part, de l'amener à réaliser un acte préparatoire fortement engageant (Cf. les caractéristiques de l'acte et du contexte). D'autre part, l'acte doit relever de la même identification de l'action que le comportement attendu (Vallacher et Wegner, 1987). L'individu, en passant du statut de récepteur à celui d'acteur, va être capable de faire le lien entre ce qu'il est et ce qu'il fait, le rendant plus à même de recevoir le discours persuasif suivant. Cela peut s'expliquer par divers processus psychosociaux. Tout d'abord, lorsque des "mini-actes" précèdent le message persuasif, ils pourraient favoriser des traitements cognitifs et affectifs conduisant à une persuasion plus forte qu'un message persuasif seul (Courbet *et al.*, 2013). Certaines hypothèses suggèrent que ces actes préparatoires pourraient notamment accroître l'attention allouée au traitement du message, favoriser l'élaboration du message et la mémorisation, amorcer des cognitions favorables au thème promu ou encore favoriser la production de méta-cognitions favorables à la persuasion (confiance dans son attitude). De plus, en accord avec la théorie de l'engagement, les individus auront tendance à rationaliser a posteriori leur conduite en "ajustant" leurs cognitions et représentations afin de les rendre "consonantes" aux mini-actes réalisés (Courbet *et al.*, 2013).

En somme, de nombreuses études s'accordent à dire que la communication engageante présente l'intérêt de cumuler les bénéfices de la persuasion et du soubassement comportemental engageant, permettant des changements plus importants sur le plan cognitif (*i.e.*, attitude) et sur le plan comportemental (Dupré *et al.*, 2014). Selon Girandola et Joule (2012), la communication engageante présente ainsi un double intérêt. D'abord théorique, car elle permet, par le rapprochement entre persuasion et engagement comportemental, de prendre en compte des variables à la fois attitudinales et comportementales. Mais aussi pratique, par l'optimisation de certaines actions préventives (*i.e.*, d'utilité sociale) visant le changement de comportement. Cet intérêt pratique est détaillé ci-après à travers certaines études menées sur le terrain.

### 1.3.2 Des exemples de recherches–actions

Diverses recherches-actions ont été réalisées dans le cadre du paradigme de la communication engageante. Certaines avaient pour but de promouvoir des comportements pro-sociaux (*e.g.*, écocitoyens : tri des déchets ; économie d'énergie ; co-voiturage ; etc.), d'autres au contraire cherchaient à éviter des comportements néfastes (*e.g.*, d'un point de vue sanitaire ; sécurité routière ; etc.). Nous nous proposons d'en détailler quelques-unes, regroupées selon différentes thématiques.

#### *Écocitoyenneté*

L'étude de Joule et Bernard (2004) a comparé l'influence d'une campagne de communication classique avec une campagne de communication engageante sur les comportements des habitants de deux villes similaires de la région PACA. Cette recherche-action avait pour but de sensibiliser les foyers de ces deux villes aux économies d'énergie, afin de favoriser la protection de l'environnement. Les résultats ont révélé qu'avec la communication classique (*i.e.*, affiches de prévention, brochures, autocollants, quizz), la ville A a vu sa consommation d'électricité augmenter de près de 13% tandis que la ville B qui a eu recours à une communication engageante (*i.e.*, communication classique + journée événementielle et bulletin d'engagement) a vu sa consommation d'électricité augmenter de seulement 6% en comparaison avec l'année précédente. L'étude de Joule *et al.* (2008) va également dans ce sens en reprenant quatre études concluant à chaque fois que la communication engageante s'avère à chaque fois plus efficace en termes de changements de comportements écocitoyens qu'une communication persuasive classique. Les actes préparatoires ajoutés dans la condition de communication engageante présentent selon les auteurs un double avantage : 1) elles augmentent la probabilité d'obtenir les comportements écologiques attendus ; 2) elles rendent les sujets plus conscients du message éducatif ou persuasif.

Une autre étude a été menée pour améliorer les comportements de tri sélectif (Dupré *et al.*, 2014). Celle-ci avait pour but de comparer trois formes de communica-

tion engageante en faisant varier le soubassement comportemental. La première condition (C1) était la complétion d'un simple questionnaire sur le tri sélectif (pied-dans-la-porte). Dans la deuxième condition (C2), en plus du questionnaire, les participants avaient la possibilité de signer un contrat comportemental (double-pied-dans-la-porte faiblement coûteux) alors que dans la dernière condition (C3) ils devaient, en plus du questionnaire, diffuser des documents d'information sur le tri à leurs voisins (double-pied-dans-la-porte fortement coûteux). Dans chaque condition, l'expérimentateur effectuait également un discours persuasif en faveur du tri sélectif à la suite de la complétion du questionnaire et formulait à la fin la demande cible : "*acceptez-vous de trier vos déchets au cours des six prochaines semaines ?*". Pour chaque condition, les caractéristiques d'un acte engageant ont été respectées (*e.g.*, C2 : sentiment de liberté pour signer le contrat, caractère public et nominatif, clair et explicite, etc.). Les résultats de cette recherche-action montrent que les comportements de tri auto-déclarés des participants étaient davantage modifiés dans les conditions fortement engageantes (C3 > C2 > C1 > C0 : condition de contrôle).

### *Santé*

Fonte *et al.* (2017) ont mené une étude qui avait pour objectif de tester l'efficacité de la communication engageante par rapport à la communication persuasive pour inciter les non-donneurs à donner effectivement leur sang. Les auteurs ont combiné les différentes communication (engageante et persuasive) avec la crédibilité de la source (haute vs. faible). L'acte préparatoire dans la condition de communication engageante était la signature d'une pétition pour améliorer les campagnes de sensibilisation du don du sang et le message persuasif était un texte argumentatif écrit. Pour mesurer l'intention comportementale, les chercheurs ont utilisé les questions : "*Avez-vous l'intention de donner votre sang prochainement ?*" et "*Seriez-vous prêt à distribuer des brochures en faveur du don de sang ?*". Les participants devaient indiquer leurs intentions sur une échelle de Likert en 10 points, allant de 1 ("Pas du tout d'accord") à 10 ("Tout à fait d'accord"). Concernant les résultats, Fonte *et al.* (2017) ont montré que la communication engageante était plus efficace pour augmenter les intentions comportementales de don du sang par rapport à une communication persuasive classique, et ce particulièrement quand elle était associée à une haute crédibilité de la source. L'intention comportementale induite par l'acte préparatoire semble augmenter la sensibilité des participants aux caractéristiques persuasives du message (*i.e.*, crédibilité de la source) lorsqu'ils déclarent leur intention d'agir. En conséquence, ils sont susceptibles d'initier un traitement cognitif plus approfondi du message lorsqu'ils accomplissent un acte conforme aux arguments préconisés (Girandola et Joule, 2012). La source est également mieux stockée en mémoire dans la situation de communication engageante.

De nombreuses études ont étudié l'intérêt de la communication engageante dans le milieu de la santé. L'article de Courbet *et al.* (2013) s'intéresse à la communication

engageante à des fins de santé sur Internet et synthétise diverses études à ce sujet. Les chercheurs se concentrent notamment sur la communication numérique engageante pour la santé, en étudiant les "serious games" (*i.e.*, jeux vidéo éducatifs) et montrent l'intérêt de ces derniers pour modifier les comportements, en faveur de la santé des patients.

### *Sécurité routière*

D'autres études se sont intéressées à la sécurité routière pour comparer la communication engageante aux campagnes de persuasion plus classiques. La recherche de [Tamisier et al. \(2019\)](#) comparait l'efficacité de la communication persuasive (condition 1) avec celle de la communication engageante, centrée sur autrui (condition 2) et centrée sur soi (condition 3) au regard d'une problématique non-attitudinale : la réduction de vitesse des conducteurs de deux-roues motorisés. Dans la condition 2, les motards étaient impliqués dans la création conjointe d'une nouvelle campagne de prévention routière parallèlement à l'exposition au message persuasif. Ils devaient alors proposer selon eux les meilleurs arguments pour que les autres conducteurs de deux-roues réduisent leur vitesse tandis que dans la condition 3, on leur demandait de trouver les meilleurs arguments pour se convaincre eux-mêmes. Les résultats indiquent que la communication engageante centrée sur soi engendre une intention comportementale de réduction de vitesse plus importante par rapport à la communication engageante centrée sur autrui ou la communication persuasive.

Une autre étude de [Tamisier et al. \(2020\)](#) portant également sur les motards et la réduction de vitesse à tester d'autres variables. Les chercheurs ont voulu comparer l'efficacité de la communication engageante traditionnelle, inversée (*i.e.*, l'acte engageant avait lieu pendant ou après le message persuasif), la communication persuasive et l'engagement seul. Les résultats ont révélé que les participants à la condition de communication engageante dans son ensemble (traditionnelle et inversée) avaient une plus grande intention de réduire leur vitesse par rapport aux participants qui étaient soumis à la communication persuasive (active ou passive) et à l'engagement uniquement. De plus, les motards qui ont effectué un acte préparatoire avant d'être exposés à un message convaincant (*i.e.*, communication engageante traditionnelle) avaient davantage l'intention de réduire leur vitesse, que ce soit en nombre de sujets mais aussi en termes de km/h.

### *Abstentionnisme*

[Deschamps et al. \(2005\)](#) ont mené une étude pour lutter contre l'abstentionnisme électoral auprès d'étudiants de l'École d'Études Sociales et Pédagogiques de Lausanne. Dans une première condition (condition contrôle), les étudiants étaient soumis quelques jours avant le vote à une plaidoirie (*i.e.*, discours persuasif) pour les inciter à aller voter le jour J. Dans une deuxième condition, en plus de la plaidoirie, les étudiants devaient compléter un questionnaire en relation avec la participation électoral. Enfin, dans une

troisième condition, l'acte préparatoire n'était plus un questionnaire mais la rédaction d'un argumentaire pour encourager à aller voter. Les résultats de [Deschamps \*et al.\* \(2005\)](#) montrent des différences significatives dans les comportements effectifs de vote entre la condition 1 (plaidoirie seule) et les conditions avec actes préparatoires (conditions 2 et 3). Ces résultats corroborent le fait que la communication engageante est plus efficace pour changer les comportements par rapport à la communication persuasive.

Toutes ces différentes études mettent en avant la plus grande efficacité de la communication engageante par rapport à la communication persuasive classique pour modifier les comportements dans la direction souhaitée par les expérimentateurs.

Nous avons finalement montré dans cette partie que la persuasion permettait de modifier les croyances et les attitudes mais ne suffisait pas nécessairement pour modifier effectivement les comportements. Dès lors, le nouveau paradigme de la communication engageante, qui associe communication persuasive avec théorie de l'engagement, semble plus adapté pour observer un changement comportemental en plus d'un changement d'attitude. La communication engageante permet effectivement le passage des "bonnes" idées aux "bons" comportements ([Girandola et Joule, 2008](#)).

Ainsi, nous nous demandons comment nous pouvons appliquer cela à l'école et en Education Physique et Sportive (EPS) pour engager les élèves dans de "bons" comportements, dans la mesure où l'aspect comportemental nous paraît essentiel pour apprendre et progresser dans cette discipline scolaire. Cela nous paraît d'autant plus nécessaire que les élèves éprouvent des difficultés à s'engager en EPS ([Travert et Rey, 2018](#)). La communication engageante peut-elle constituer un outil pour l'enseignant d'EPS afin d'engager et d'impliquer ses élèves dans un processus d'apprentissage ?

Dans cette seconde partie, nous appréhenderons le concept d'engagement, tout d'abord d'un point de vue scolaire puis en EPS afin de mieux comprendre les enjeux sous-jacents. Nous chercherons à définir et circonscrire ce concept d'engagement scolaire et en EPS pour analyser le potentiel apport de la communication engageante dans le changement de comportement des élèves dans l'objectif de favoriser leur engagement dans les activités d'apprentissage.

## 2 Comportement des élèves et engagement

### 2.1 L'engagement scolaire : un concept multidimensionnel

#### 2.1.1 Une diversité de définitions

Dans cette partie, nous allons parler de l'engagement scolaire, dont certains synonymes pourraient être la participation ou l'implication scolaire des élèves dans le sens commun. Il s'agit de bien distinguer le sens attribuer à cet "engagement" dans ces travaux de recherches à celui donné par [Kiesler et Sakumura \(1966\)](#) ou [Joule et Beauvois \(2010\)](#) dans les travaux sur la théorie de l'engagement afin d'éviter des confusions et autres contresens.

Selon [Reeve \(2012\)](#) "*l'engagement désigne le degré d'implication active d'un élève dans une activité d'apprentissage*". D'autres chercheurs vont dans le sens de cette définition en expliquant que l'engagement scolaire fait référence à la participation dirigée et soutenue des élèves à l'école ainsi qu'aux qualités observables et non observables des interactions des élèves avec les activités d'apprentissage et les compagnons sociaux ([Skinner et Pitzer, 2012](#)). Ce terme est à mettre en perspective avec les termes de désengagement et de décrochage scolaire. Le désengagement n'est pas seulement l'absence d'engagement ou un faible engagement mais bien un concept distinct prenant notamment en compte la déviation des tâches, le manquement aux tâches, les mauvais comportements ou encore l'abstention de participation ([Wang et al., 2017](#)). Le décrochage scolaire quant à lui peut se définir comme un "*processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu le diplôme préparé*", menant ainsi à l'échec scolaire ([Bernard, 2019](#)). L'engagement permettrait de prévenir le décrochage et s'avère jouer un rôle important dans la réussite scolaire (*i.e.*, résultats scolaires positifs) ([Fredricks et al., 2004](#)).

[Skinner et Pitzer \(2012\)](#) ont proposé une modélisation multi-niveaux de l'engagement scolaire des élèves (Cf. Figure 1). Au niveau le plus macroscopique l'engagement fait référence à la participation des enfants et des jeunes à l'école en tant qu'institution prosociale, ainsi qu'à d'autres institutions comme la famille ou les organisations communautaires. Ce type d'engagement favorise le développement positif des jeunes et les protège contre les risques qui apparaissent à l'adolescence (*i.e.*, délinquance, consommation de drogues, etc.). Au deuxième niveau, l'engagement scolaire fait référence à la participation des jeunes aux activités scolaires, comprenant les études, les activités sportives, la fanfare ou encore les activités parascolaires. Ce type d'engagement favorise l'obtention du diplôme d'études secondaires et protège contre l'absentéisme et le décrochage. Le troisième niveau concerne l'engagement de l'élève dans le travail scolaire. Il comprend l'activité des élèves au sein de la classe en lien avec l'enseignant, les pairs et les contenus

d'enseignement. Au sein de ce niveau, nous pouvons en ressortir un quatrième qui cible plus précisément l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en situation de classe. Ce dernier peut être influencé par le contexte motivationnel (*i.e.*, climat instauré par l'enseignant ; avec les pairs) et joue un rôle majeur dans le développement des atouts académiques des élèves. C'est ce niveau d'engagement qui nous intéresse pour notre étude.

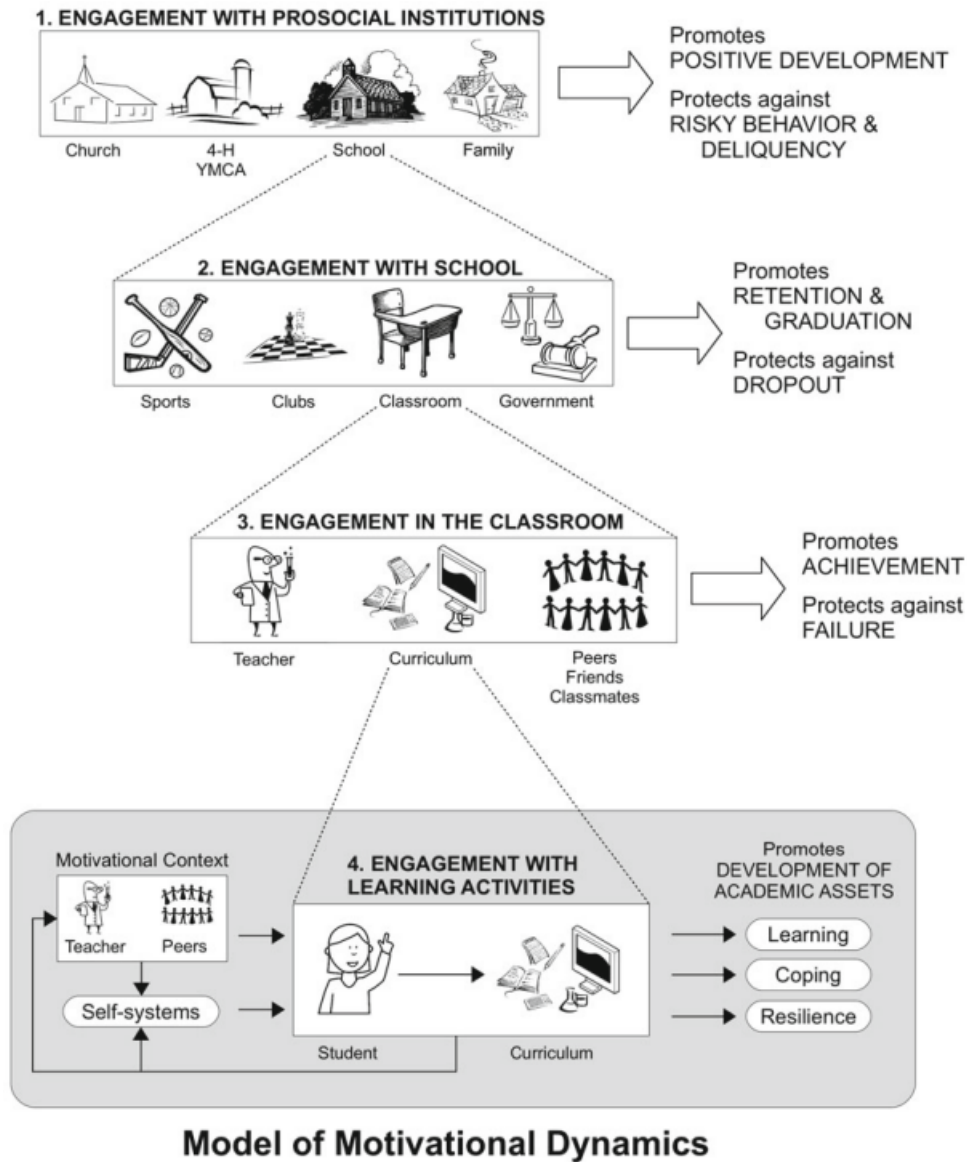


FIGURE 1 – Modèle multi-niveaux de l'engagement scolaire (Skinner et Pitzer, 2012)

Cette notion d'engagement scolaire semble assez complexe à définir et peut varier d'un chercheur à l'autre, ne permettant pas à ce jour un réel consensus autour d'une définition du construit (Brault-Labbé *et al.*, 2018) et pouvant rendre difficile sa distinction avec d'autres termes connexes comme la participation ou l'implication. Dans la littérature, l'engagement est également souvent lié à la notion de motivation, les deux entretenant une relation dialogique dans la mesure où la motivation est une cause de l'engagement (Reeve,

2012). Nous approfondirons cette distinction dans une prochaine sous-partie (2.2.2). Plusieurs modèles multidimensionnels existent (Brault-Labbé *et al.*, 2018) témoignant de la complexité de cette notion d'engagement scolaire dans la mesure où celui-ci peut être appréhendé selon la dimension académique, cognitive, intellectuelle, institutionnelle, émotionnelle, comportementale, sociale ou encore psychologique pour en citer quelques-unes (Parsons et Taylor, 2011). Toutefois, le modèle tridimensionnel de Fredricks *et al.* (2004) reste le plus cité, témoignant d'un certain accord entre les chercheurs.

### 2.1.2 La définition tridimensionnelle de l'engagement

Fredricks *et al.* (2004) proposent une définition tridimensionnelle de l'engagement scolaire. Selon ces chercheurs, l'engagement serait composé de trois dimensions : comportementale, émotionnelle et cognitive.

Tout d'abord, *l'engagement comportemental* est basé sur l'idée de participation. Il comprend l'implication dans les activités scolaires et sociales ou extrascolaires et est considéré comme crucial pour obtenir des résultats scolaires positifs et prévenir le décrochage (Fredricks *et al.*, 2004). Cette dimension de l'engagement inclue donc les conduites disciplinaires, l'implication dans les tâches et dans les apprentissages, ainsi que la participation dans les activités de l'école. L'engagement comportemental englobe le fait de faire le travail demandé et de suivre les règles.

*L'engagement émotionnel* (ou affectif) englobe les réactions positives et négatives à l'égard des enseignants, des camarades de classe, des études et de l'école. Ces attitudes contribueraient à la création de liens avec l'institution et influenceraient la volonté des élèves à travailler en classe. (Fredricks *et al.*, 2004). L'engagement émotionnel comprend des notions comme l'intérêt, les valeurs et les émotions.

Enfin, *l'engagement cognitif* renvoie à l'idée d'investissement ; il intègre la réflexion et la volonté d'exercer l'effort nécessaire pour comprendre des idées complexes et maîtriser des compétences difficiles (Fredricks *et al.*, 2004). Cela se traduirait par un certain niveau d'effort et de motivation, par une attention accrue et par l'utilisation de stratégies d'autorégulation et métacognitives dans les activités, favorisant leurs apprentissages.

Ces trois dimensions sont donc souvent utilisées pour décrire et étudier cette notion d'engagement scolaire. Reeve (2012) ajoute une quatrième dimension au modèle de Fredricks *et al.* (2004) qu'il nomme engagement agentique. Cet engagement agentique fait référence à la contribution intentionnelle, proactive et constructive des élèves dans le déroulement de l'enseignement qu'ils reçoivent (*i.e.*, faire des suggestions, proposer des idées, etc.). Les élèves enrichissent la situation d'apprentissage ; ils ne sont plus passifs



mais deviennent acteurs de leurs apprentissages. Cette dimension de l'engagement est évaluée à la fois par l'observation du comportement (Reeve *et al.*, 2004, cite by Reeve, 2012) et l'auto-évaluation (Reeve et Tseng, 2011, cite by Reeve, 2012) avec des questions à l'instar de "*En classe, j'exprime mes préférences et mes opinions*" ou "*Je fais savoir à l'enseignant ce qui m'intéresse*".

Les différentes dimensions de l'engagement citées ci-dessus sont résumés dans la Figure 2.

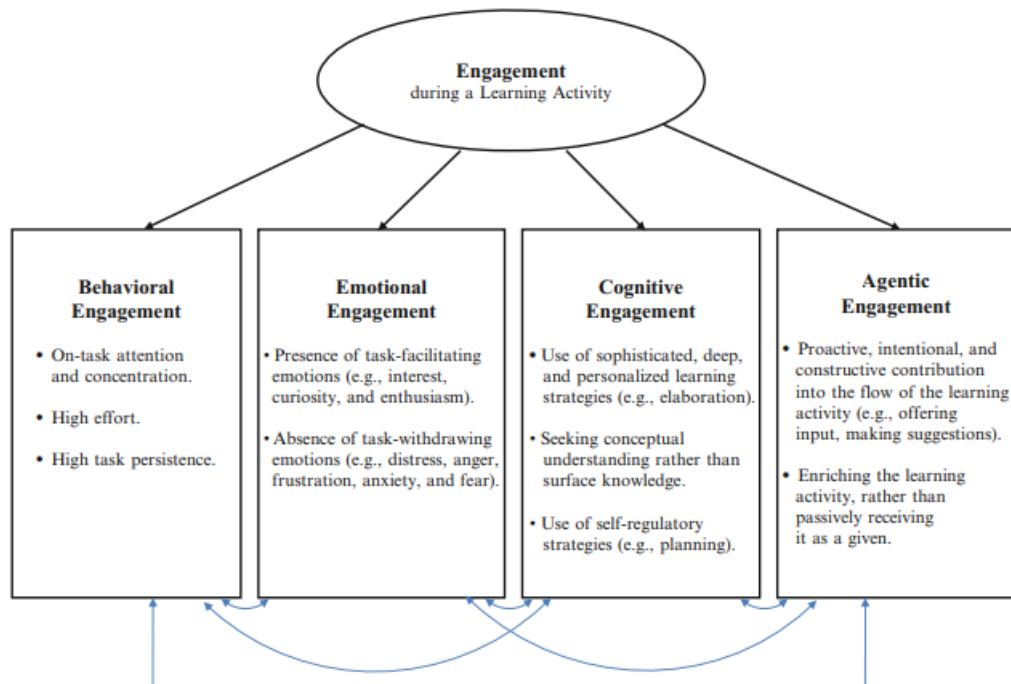


FIGURE 2 – Modèle de l'engagement scolaire selon quatre dimensions (Reeve, 2012)

Nous avons donc appréhendé la notion d'engagement scolaire de façon générale, mais qu'en est-il en EPS ? Comment est étudié ce concept dans le cadre spécifique de l'Education Physique et Sportive qui est la seule discipline à mettre en jeu les corps ? En quoi s'intéresser à l'engagement des élèves en EPS est-il nécessaire à des fins d'apprentissage ?

## 2.2 L'engagement en EPS

### 2.2.1 Des conceptions et définitions diverses

A la fin de sa scolarité, l'élève doit avoir atteint les cinq objectifs généraux du lycée, à savoir "développer sa motricité", "savoir se préparer et s'entraîner", "exercer sa responsabilité individuelle au sein d'un collectif", "construire durablement sa santé" et "accéder au patrimoine culturel" et ce à chaque fois "*par son engagement dans les activités physiques sportives et artistiques (APSA)*" (Bulletin officiel de l'Education Nationale,

spécial n°1 du 22 janvier 2019). L'engagement semble ainsi tenir une place centrale dans les apprentissages en EPS. Toutefois, malgré la volonté de construire un engagement durable chez les élèves, on observe un déclin de l'engagement dans les pratiques physiques à l'adolescence, et ce plus particulièrement chez les filles avec un abandon progressif de la pratique de la 6<sup>e</sup> à la Terminale (Travert et Rey, 2018).

Si l'engagement semble occuper une place importante en EPS, dans la mesure où elle est la seule discipline scolaire à viser des "apprentissages par corps", sa définition varierait d'un enseignant à l'autre. En effet, selon Hastie *et al.* (2022), en demandant à un groupe d'enseignants si leur priorité était l'engagement des élèves, l'immense majorité répondrait oui, sans toutefois en donner une définition similaire. Dès lors, qu'entend-t-on par engagement en EPS ?

Depuis des décennies, l'engagement en EPS se rapporte au "temps d'engagement moteur" (TEM) des élèves, c'est-à-dire la durée effectivement passée par ces derniers à la réalisation des exercices pendant la leçon. Le TEM correspond finalement au temps effectif en activité des élèves, ne prenant pas en compte les temps de vestiaires, de consignes ou d'attente. Ce concept a notamment été beaucoup étudié dans les années 1980 en EPS sous un angle behavioriste. Ces études ont montré que le taux d'engagement moteur des élèves variait en moyenne entre 10% et 15% seulement du temps de la leçon d'éducation physique (Brunelle *et al.*, 1996). Toutefois, certaines recherches soulignent qu'il s'agit de distinguer temps d'engagement moteur et temps d'engagement productif (*i.e.*, en lien avec l'apprentissage) puisqu'un élève qui n'est pas actif du point de vue moteur n'est pas pour autant passif dans son apprentissage (Brunelle *et al.*, 1996). En effet, l'EPS vise des apprentissages moteurs mais également méthodologiques et sociaux (Bulletin officiel de l'Education Nationale). Un élève peut ainsi tout à fait être actif et productif dans son apprentissage du point de vue de l'observation, de la réflexion, de l'attention ou encore de la concentration dans l'action sans être acteur au niveau moteur, n'étant pas sans rappeler les différentes dimensions de l'engagement de Fredricks *et al.* (2004).

La littérature propose une diversité de méthodes pour mesurer l'engagement en EPS, qui sont dépendantes de la définition donnée à cet engagement dans le cadre des différentes études. Hastie *et al.* (2022) ont réalisé une revue de littérature très complète afin d'examiner le concept d'engagement en éducation physique permettant un tour d'horizon des différentes méthodes de mesure, allant de méthodes purement quantitatives à des méthodes plus qualitatives. Par exemple, certaines études utilisaient des questionnaires pour mesurer le niveau d'engagement des élèves dans les différentes dimensions (*i.e.*, comportementale, émotionnelle et cognitive), à l'instar de celui de Skinner *et al.* (2008).

D'autres études n'utilisaient pas la définition multidimensionnelle de l'engagement et avaient recours à d'autres questionnaires ou d'autres méthodes de mesure. L'une

d'entre-elles est l'Academic Learning Time - Physical Education (ALT-PE) (Siedentop *et al.*, 1982), qui est l'adaptation du concept d'Academic Learning Time (*i.e.*, temps d'apprentissage académique) au champ de l'éducation physique. L'ALT-PE est un système de codage par intervalles permettant de caractériser le comportement des élèves selon diverses catégories (*e.g.*, activité motrice appropriée, inappropriée; etc.) par observation vidéo. Certaines recherches figurant dans l'étude de Hastie *et al.* (2022) utilisent quant à elles la méthode d'observation pour décrire l'engagement des élèves seulement en regardant le nombre d'essais réalisés par ces derniers dans la tâche. Ainsi, selon Chatoupis et Vagenas (2017), le nombre de tentatives par élèves pourrait constituer la mesure la plus significative de l'engagement dans la tâche.

D'autres recherches abordent cette question de l'engagement en EPS en faisant le rapprochement avec l'activité physique. En effet, certaines études mesurent le temps passé à MVPA (Moderate to Vigorous Physical Activity) se rapprochant d'une approche physiologique, en utilisant des outils comme des accéléromètres, des podomètres ou des cardiofréquencemètres. Des méthodes d'observations (*e.g.*, SOFIT, SAM, échantillonnage temporel momentané, etc.) se sont également développées afin d'estimer le temps passé à MVPA (Gouveia *et al.*, 2021).

Ainsi, selon la définition que les chercheurs donnent à l'engagement en EPS, il existe des différences dans les méthodes de mesures. Dès lors, pour suivre les recommandations de Hastie *et al.* (2022), nous allons définir ce que nous entendons par engagement en EPS dans ce mémoire. L'engagement correspond à l'implication comportementale des élèves dans la tâche d'apprentissage. L'aspect moteur étant fondamental dans notre conception de l'EPS pour l'apprentissage des élèves, nous faisons le choix de mettre l'accent sur cette composante comportementale de l'engagement.

### 2.2.2 Un cadre théorique majoritaire : la théorie de l'autodétermination

L'article de Hastie *et al.* (2022) a également mis en avant le fait que le cadre théorique le plus fréquemment utilisé pour analyser l'engagement en EPS était celui de l'autodétermination. La théorie de l'autodétermination (TAD) est une macro-théorie de la motivation qui a été développée par Deci et Ryan dans les années 1980 et qui est toujours d'actualité (Ryan et Deci, 2017), étant notamment encore fréquemment utilisée dans les travaux portant sur la motivation mais également sur l'engagement, à la fois scolaire ou en EPS (Escriva-Boulley *et al.*, in Travert et Rey, 2018). Si la TAD permet d'étudier la motivation et l'engagement, à l'instar de ce que fait Reeve (2012), il s'agit de bien distinguer ces deux notions très proches, parfois même confondues. Selon Vallerand et Thill (1993), "*le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement*", tandis que l'engagement, comme nous l'avons vu dans le

2.1.1, "désigne le degré d'implication active d'un élève dans une activité d'apprentissage" (Reeve, 2012). Ainsi, selon Reeve (2012), la distinction entre ces deux concepts réside dans le fait que "la motivation est un processus psychologique, neural et biologique privé et inobservable qui sert d'antécédent causal au comportement publiquement observable qu'est l'engagement". En d'autres termes, "la motivation est la cause relativement plus privée, vécue subjectivement, tandis que l'engagement est l'effet relativement plus public, observé objectivement" (Reeve, 2012). Wang *et al.* (2017) vont dans ce sens en avançant que "l'engagement des élèves est considéré comme la manifestation extérieure ou externe de la motivation". Plusieurs chercheurs soulignent également que la motivation scolaire est une variable hautement associée à l'engagement (*e.g.*, Bempechat et Shernoff, 2012, in Brault-Labbé *et al.*, 2018). Ainsi, la motivation des élèves devrait plutôt être considérée comme un précurseur de l'engagement car la motivation ne suffit pas pour être engagé (Hastie *et al.*, 2022).

La TAD est donc utilisée comme cadre théorique majoritaire pour étudier les concepts de motivation et d'engagement dans le contexte éducatif en général, et celui de l'EPS en particulier (Escriva-Boulley *et al.*, in Travert et Rey, 2018; Hastie *et al.*, 2022). Les nombreux travaux dans ce champ de recherche sont notamment fréquemment investis dans le cadre de la formation des futurs enseignants d'EPS afin de leur donner des outils théoriques leur permettant d'engager leurs élèves sur le terrain.

Cependant, quid de la communication engageante et de son influence sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage? Ne pourrait-elle pas constituer un nouvel outil efficace pour les enseignants afin d'engager les élèves, venant ainsi compléter les théories de la motivation? Ces questionnements constituent l'objet de ce mémoire.

## Troisième partie

# Problématique, objectifs et hypothèses

## 3 Problématique et objectifs de l'étude

Notre analyse de la littérature nous a amené à questionner l'influence de la communication engageante sur le comportement des élèves en EPS, et notamment sur leur investissement (*i.e.*, engagement moteur, implication) dans les activités d'apprentissage.

L'objectif de cette étude est d'examiner l'influence de la communication engageante sur l'engagement comportemental des élèves en EPS.

Plus précisément, nous cherchons à : 1) déterminer l'efficacité de la communication engageante sur l'investissement des élèves dans les situations d'apprentissages en EPS ; 2) soulever des pistes de recommandations pour les enseignants afin de les aider à engager leurs élèves sur le plan moteur, nécessaire au processus d'apprentissage en EPS.

## 4 Hypothèse

Au regard de la littérature existante, nous émettons l'hypothèse selon laquelle le niveau d'engagement des élèves sera plus élevé dans la condition de communication engageante par rapport à la condition contrôle (*i.e.*, sans communication engageante).

## Quatrième partie

# Matériels et méthodes

## 5 Population

Un total de 50 collégien.ne.s (Moyenne d'âge = 14,1 ans ;  $SD = \pm 0,4$ ) a pris part à la présente étude. L'ensemble des participant.e.s a été sélectionné au sein de deux classes de troisième d'un même collège de la région parisienne.

Ces deux classes avaient le même enseignant d'EPS tout au long de l'année. La classe A était composée de 27 élèves et la classe B de 28 élèves. Cependant, le jour de notre expérimentation, trois élèves de la classe A étaient absents et la classe B présentait un élève blessé et un absent. Ces cinq élèves n'ont donc pas été pris en compte dans notre étude.

Les caractéristiques générales des participants sont présentées dans le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 1)

Sexe	Nombre de sujets			Moyenne d'âge
	Classe A	Classe B	Total	
M	15	16	31	14,1
F	9	10	19	14.1
<b>Total</b>	24	26	50	14,1

TABLE 1 – Caractéristiques générales de la population étudiée

## 6 Méthodologie

### 6.1 Protocole

Le protocole de la présente étude été composé d'une condition contrôle et d'une condition expérimentale. Les élèves de la classe A (*i.e.*, groupe expérimental) ont ainsi reçu un cours d'EPS avec communication engageante contrairement à la classe B (*i.e.*, groupe contrôle) qui a suivi une leçon d'EPS standard. Notre expérimentation a été mise en place lors de la deuxième leçon d'une séquence de tennis de table pour les deux classes. Notre protocole vise à comparer le niveau d'engagement moteur des élèves de la classe A et de la classe B pendant la première partie de la situation d'apprentissage (4x5min). Le déroulé global de la leçon est à retrouver en [Annexe 4](#).

#### Condition expérimentale (n = 24)

Dans cette condition, les participants (*i.e.*, élèves de la classe A) ont suivi une leçon de tennis de table de deux heures qui a été structurée selon le paradigme de la communication engageante. Lors de ce cours d'EPS, les élèves ont ainsi dû choisir et signer un contrat avant de lire un message persuasif à la suite de l'échauffement. Chaque contrat concernait un coup technique que l'élève s'engageait à travailler avec son binôme pendant toute la situation d'apprentissage (4x5min), avant de réinvestir ce qu'il avait appris en situation de référence.

#### *Acte préparatoire :*

Dans notre expérimentation, l'acte préparatoire engageant consistait en la signature d'un contrat de la part de chaque participant. Trois contrats étaient proposés aux élèves (*i.e.*, "smasheur pro", "super serveur" et "top placeur"), afin de leur laisser le choix de travailler le coup technique qu'ils souhaitaient (Cf. [Annexe 1](#)). De plus, afin d'insister sur cette notion de choix et ce sentiment de liberté (*i.e.*, caractéristiques du contexte dans lequel l'acte est réalisé, [Girandola et Joule, 2008](#)), l'enseignant devait présenter les contrats en disant aux élèves : "vous êtes libre de choisir le contrat que vous voulez", utilisant de ce fait une autre technique d'induction du comportement, à savoir le "vous êtes libre de" ([Joule et al., 1987](#)).

Nous avons choisi comme acte préparatoire la signature de contrat dans la mesure où cela se rapproche d'une pédagogie du contrat déjà mise en place à l'école et en EPS ([Przesmycki, 1994](#)), mais également dans la mesure où cet acte respecte les caractéristiques d'un acte engageant ([Girandola et Joule, 2008](#)) et s'apparente à la technique du pied-dans-la-porte ([Dupré et al., 2014](#)). En effet, pour ce qui est du caractère public de l'acte, chaque participant devait signer sa fiche contrat-élève mais également la fiche contrats-enseignant (Cf. [Annexe 2](#)) devant tout le monde pour garantir cette dimension publique de l'acte (*i.e.*, les autres élèves, l'enseignant et l'expérimentateur). Le caractère

explicite et le caractère irrévocable de l'acte étaient également assurés puisque la signature du contrat exprimait clairement le fait que l'élève allait devoir travailler uniquement ce geste technique lors de toute la durée de la situation d'apprentissage avant de le réinvestir en situation de référence. Enfin, la signature du contrat avait également des conséquences assez fortes car en choisissant un contrat plutôt qu'un autre, l'élève s'engageait à travailler spécifiquement ce coup technique sur l'ensemble de la leçon.

De plus, la signature de contrat est le plus souvent mobilisée dans les études sur la communication engageante et permet d'obtenir les meilleurs résultats (*e.g.*, Bachman et Katzev, 1982 ; Girandola et Roussiau, 2003, cite by Dupré *et al.*, 2014), ce qui explique notre choix d'utiliser ce procédé en tant qu'acte engageant.

#### *Message persuasif :*

A la suite de la signature de leur contrat, les participants étaient amenés à lire le message persuasif qui se trouvait au verso de leur fiche contrat (Cf. [Annexe 3](#)). Les discours persuasifs ont été créés par l'expérimentateur afin que les variables d'efficacité du message persuasif soient similaires et adaptées à chaque contrat. En ce qui concerne les caractéristiques de la source, nous avons imaginé une fausse interview de Ma Long, quintuple champion olympique et considéré comme le plus grand joueur de tennis de table de tous les temps, en considérant que cela constituerait une source à haute crédibilité pour chacun des contrats. Ensuite, concernant la variable de la construction du message, nous avons utilisé sensiblement le même nombre et les mêmes types d'arguments (*e.g.*, importance de maîtriser ce coup technique en tennis de table ; temps long d'apprentissage ; etc.) pour chacun des discours persuasifs. Nous avons également fait le choix d'utiliser des textes courts (*i.e.*, entre 4 et 5 phrases) afin de s'assurer que les élèves les liront entièrement. Enfin, nous avons indiqué l'origine de la source (*i.e.*, "Interview de Ma Long, quintuple champion olympique, considéré comme le plus grand joueur de tennis de table de tous les temps") seulement à la suite du message plutôt qu'en amont puisque, selon [Petty et Briñol \(2007\)](#), la crédibilité de la source est plus efficace si l'information sur la source suit le message persuasif. En effet, cela permet à l'individu de réfléchir activement au contenu du message en amont, et être ensuite persuadé par la crédibilité de la source (*i.e.*, légitimité de Ma Long à parler et analyser le tennis de table).

#### **Condition contrôle (n = 26)**

Dans cette condition, les élèves de la classe B ont participé à une leçon standard de tennis de table de deux heures, sans mise en place d'une communication engageante. Les participants ont donc réalisé le même échauffement que la classe A. Puis, l'enseignant a présenté la situation d'apprentissage aux élèves qui comprenait les exercices des contrats "smasheur pro" et "super serveur" proposés à la classe A. Toutefois, ces deux exercices étaient imposés aux élèves, ils n'avaient pas le choix dans le coup technique à travailler



(2x5min par geste technique et par binôme). De plus, dans cette condition, les participants n'avaient pas à choisir ni à signer de contrat, et n'avaient pas non plus à lire de discours persuasif.

## 6.2 Mesures et outils

Nous avons utilisé divers outils afin de mesurer le niveau d'engagement des élèves dans ces deux leçons d'EPS.

### a) Système d'observation vidéo et scores de tentatives d'habileté

Nous avons réalisé des enregistrements vidéos à l'aide de trois caméras pour s'assurer de bien voir l'ensemble des élèves et anticiper un éventuel dysfonctionnement du matériel vidéo. Nous avons également pris le soin d'installer les caméras de façon discrète pour que les participants oublient leur présence pendant le cours d'EPS, afin d'éviter qu'ils ne modifient trop leur comportement. Ces enregistrements vidéos avaient pour but de récolter des données qui pouvaient être analysées a posteriori par visionnages vidéos afin d'évaluer et de comparer le niveau d'engagement moteur des élèves dans les deux conditions.

Afin d'évaluer l'engagement moteur des participants, nous avons décidé de compter le nombre d'essais pratiques (*i.e.*, tentatives d'habileté) effectués par chaque élève dans la situation d'apprentissage, à l'instar de ce que propose [Chatoupis et Vagenas \(2017\)](#), s'inspirant de [Goldberger et Gerney \(1990\)](#). Toutefois, cette méthode s'avère pertinente seulement si le nombre de tentatives d'habileté est comparable. Ainsi, nous avons laissé aux élèves de la classe A la possibilité de choisir entre trois contrats (*i.e.*, "smasheur pro", "super serveur" et "top placeur") pour leur laisser ce sentiment de liberté, tout en les persuadant de prendre plutôt le contrat serveur et le contrat smasheur puisque le nombre de tentatives dans le contrat placeur n'est pas comparable aux deux autres. En effet, les contrats serveur et smasheur ne laissent la possibilité que d'une occurrence par point tandis que le contrat placeur permet une multitude de tentatives par point, d'où la nécessité d'utiliser les deux premiers contrats. Ainsi, sur les 24 élèves de la classe A, deux ont été exclus de l'analyse concernant le nombre de tentatives d'habileté dans la mesure où ils avaient choisi le contrat "top placeur", n'étant pas comparable aux deux autres. Cela explique également notre choix d'imposer les exercices des contrats "super serveur" et "smasheur pro" à la classe contrôle (*i.e.*, classe B), permettant une comparaison avec la classe expérimentale.

Nous n'avons pas différencié les essais pratiques et les essais réussis comme ont pu le faire [Derri et al. \(2015\)](#) mais nous avons fait le choix de considérer toute tentative d'habileté comme témoin d'un engagement moteur des élèves. Une tentative d'habileté était considérée comme appropriée si le mouvement correspondait globalement à une exécution correcte de l'habileté ([Siedentop et al., 1994](#)) et n'était donc pas définie comme étant réussie et/ou compétente dans tous les aspects de l'exécution de l'habileté ([Logan et al., 2013](#)). En d'autres termes, une tentative d'habileté était considérée comme appropriée si l'élève tentait d'exécuter l'habileté d'une manière conforme à l'objectif de la tâche, qu'elle soit effectivement réussie ou non.

Dans notre étude, les tentatives d'habileté correspondaient donc aux tentatives de smashes et/ou de services. Toutefois, à l'instar de ce que suggère [Logan et al. \(2013\)](#), les tentatives qui ne correspondaient pas à l'objectif de la tâche (*e.g.*, smash volontairement frappé en direction d'un camarade, d'une autre table, etc.) n'étaient pas comptabilisées dans le score de tentatives d'habileté dans la mesure où elles ne témoignaient pas d'un engagement volontaire de l'élève dans la tâche d'apprentissage, étant inappropriées.

### **b) Unique question à l'enseignant**

Nous avons également posé une unique question à l'enseignant d'EPS concernant l'engagement comportemental de ces élèves durant ces deux leçons d'EPS, à l'instar de ce que propose [Gairns et al. \(2015\)](#), pour avoir une donnée supplémentaire sur l'engagement des participants. La question, que nous posions à l'enseignant à la fin du cours, était la suivante : "*Au cours de cette leçon d'EPS, quel a été le niveau d'engagement de cet élève ?*". L'enseignant évaluait ensuite chaque élève sur une échelle de Likert en 7 points, allant de 1 (*i.e.*, aucun engagement) à 7 (*i.e.*, très fort engagement), en fonction de la perception qu'il avait de l'intensité de l'engagement de chacun de ses élèves durant le cours d'EPS.

### **c) Questionnaire sur l'engagement collectif de classe**

Un troisième outil a été utilisé pour récolter des données complémentaires sur l'engagement comportemental des participants. En effet, nous avons évalué l'engagement général des élèves à l'aide du questionnaire à cinq items de [Aelterman et al. \(2012\)](#) qui, selon [Hastie et al. \(2022\)](#), est le système le plus approprié pour mesurer le niveau d'engagement collectif des élèves. Les cinq items, inspirés de l'échelle validée et fréquemment utilisée de [Reeve et al. \(2004\)](#), étaient les suivants : "*Les élèves sont attentifs pendant ce cours d'éducation physique*"; "*Les élèves font des efforts dans les activités et les exercices*"; "*Les élèves posent des questions sur les exercices*"; "*Les élèves n'abandonnent pas facilement lors de tâches difficiles*" et "*Les élèves semblent apprécier ce cours d'éducation physique*". Chaque item était noté sur une échelle de 0 (jamais) à 3 (toujours) par deux observateurs expérimentés (*i.e.*, un enseignant d'EPS certifié titulaire et un enseignant d'EPS agrégé non titularisé), à la suite de l'observation des enregistrements vidéos.

#### d) Crédibilité de la source

Enfin, nous avons également distribué un mini-questionnaire de deux questions aux élèves de la classe A (*i.e.*, groupe expérimental) pour contrôler la crédibilité de la source du point de vue des participants. Le premier item était le suivant : "*A quel point considères-tu Ma Long comme légitime pour avoir une analyse sur le tennis de table ?*". Chaque élève devait noter sur une échelle de 1 (pas du tout légitime) à 5 (tout à fait légitime) la légitimité de Ma Long à parler de tennis de table, afin de contrôler la crédibilité de la source aux yeux des élèves. De plus, pour s'assurer que les participants ne répondaient pas au hasard et avaient bien lu jusqu'au bout le discours persuasif, nous avons posé une seconde question : "*Quelle compétition a remporté Ma Long ?*". Ces deux questions nous permettaient de contrôler la crédibilité de la source, en s'assurant que les participants considéraient Ma Long comme une source fortement crédible.

### 6.3 Analyse des données

#### a) Système d'observation vidéo et scores de tentatives d'habileté

Les données récoltées par enregistrements vidéos ont été analysées pour évaluer le niveau d'engagement moteur des élèves dans la situation d'apprentissage. Nous avons ainsi compté et additionné tous les essais appropriés de chaque élève, ce qui nous a permis d'obtenir un score de tentatives d'habileté (*i.e.*, nombre de smashes et/ou de services) pour chacun des sujets de l'étude.

Des analyses descriptives (*i.e.*, moyennes et écarts-types) ont été utilisées afin de comparer les scores moyens de la classe A et de la classe B dans le but d'analyser l'influence de la communication engageante sur l'engagement moteur des élèves dans la situation d'apprentissage. Nous avons également comparé les scores d'engagement (*i.e.*, scores de tentatives d'habileté) en fonction du sexe au sein de chaque classe pour voir s'il existait une différence liée au sexe des participants (*i.e.*, comparaison filles et garçons d'une même classe). Enfin, nous avons aussi comparé les scores d'engagement des garçons de la classe A avec ceux des garçons de la classe B et des filles de la classe A avec ceux des filles de la classe B pour voir s'il existait une "variance sexe" sur l'efficacité de la communication engageante. En d'autres termes, nous cherchions à comprendre si la communication engageante était plus efficace sur les filles ou sur les garçons ou si cette variable "sexe" n'avait pas d'influence sur l'efficacité de la communication engageante.

### b) Unique question à l'enseignant

Après avoir récolté les données auprès de l'enseignant (*i.e.*, une note de 1 à 7 sur le niveau d'engagement de chaque élève), nous avons également réalisé des analyses descriptives (*i.e.*, moyennes et écarts-types) pour chacune des deux classes afin de pouvoir comparer le niveau d'engagement des élèves ressenti par l'enseignant entre ceux qui ont suivi une leçon d'EPS assez classique et les autres qui ont reçu un cours d'EPS sous le paradigme de la communication engageante. Des comparaisons seulement en fonction du sexe (*e.g.*, filles classe A et filles classe B) ou entre élèves de sexes différents au sein d'une même classe (*e.g.*, filles et garçons classe A) ont également été réalisées.

### c) Questionnaire sur l'engagement collectif de classe

Après avoir vérifié la fiabilité inter-évaluateurs ( $n = 2$ ), nous avons comparé les notes moyennes d'engagement collectif des deux classes (*i.e.*, note comprise entre 0 et 3 correspondant à la moyenne des notes attribuées par les observateurs-évaluateurs sur chacun des cinq items).

L'utilisation de plusieurs outils (*i.e.*, données *a*, *b* et *c*) permettait de croiser différents regards dans le but d'en déduire de façon plus fine le niveau d'engagement des participants lors de la situation d'apprentissage. Cela nous permettait d'attester ou non de l'efficacité de la communication engageante sur l'engagement des élèves en EPS. En d'autres termes, nos données principales étaient le nombre de tentatives d'habileté (*i.e.*, données *a*) et les données *b* et *c* venaient éclairer ces données principales, afin d'appuyer ou de nuancer le niveau d'engagement des élèves.

### d) Crédibilité de la source

Ces données nous servaient à contrôler la crédibilité de la source (*i.e.*, Ma Long, champion de tennis de table) du discours persuasif aux yeux des élèves. Un score moyen strictement supérieur à 3 sur l'échelle de 1 (pas du tout légitime) à 5 (tout à fait légitime) était considéré comme convenable pour attester de la prise en compte de la source comme légitime par les élèves de la classe A (*i.e.*, groupe expérimental). De plus, sur 24 élèves de la classe A, nous avons souhaité vérifier qu'au moins la moitié avait su répondre à la seconde question (*i.e.*, "*Quelle compétition a remporté Ma Long?*"), témoignant d'une lecture complète du discours persuasif et montrant que la note de 1 à 5 attribuée à la question précédente n'était pas donnée au hasard.

## 7 Analyses statistiques

Nos analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel RStudio® (RStudio, Boston, USA). Les modèles statistiques utilisés dans cette étude sont présentés ci-après :

### a) Système d'observation vidéo et scores de tentatives d'habileté

Nous avons effectué des comparaisons de moyennes (*i.e.*, test de Student : `t.test`) pour échantillons non-appariés afin de comparer les scores de tentatives d'habileté (*i.e.*, engagement moteur) entre la classe A et la classe B en prenant en compte l'ensemble de la population. Nous cherchions ainsi à observer des différences statistiquement significatives afin d'attester de l'influence ou non de la communication engageante sur l'engagement moteur des participants.

Avant d'effectuer ces tests de comparaison de moyennes (*i.e.*, `t.test`), nous avons réalisé des tests de Kolmogorov-Smirnov (*i.e.*, `ks.test`) pour tester la normalité des données pour l'ensemble de la population (*i.e.*, pour la classe A et pour la classe B). Nous avons fait de même avec uniquement les données par sexe (*i.e.*, garçons et filles) pour vérifier que nos données étaient également normales selon ces deux groupes séparés.

De plus, avant de réaliser nos `t.test`, nous avons effectué des tests de comparaison de variances (*i.e.*, `var.test`) afin de paramétrer correctement nos différents `t.test`.

Nous avons ensuite paramétré nos `t.test` pour échantillons non-appariés (*i.e.*, `paired = FALSE`) dans la mesure où les élèves de la classe A ne sont pas les mêmes que la classe B, et selon l'alternative "greater". Celle-ci permet de vérifier si la moyenne de la classe A (*i.e.*, groupe avec communication engageante) est supérieure à celle de la classe B (*i.e.*, groupe contrôle). Nous avons également paramétré nos `t.test` selon l'égalité ou non des variances (*e.g.*, `var.equal = TRUE` ou `FALSE`) qui dépendait du jeu de données testé. Nous avons donc réalisé ce type de `t.test` pour l'ensemble de la population mais aussi en fonction du sexe (*e.g.*, score moyen des garçons de la classe A > score moyen des garçons de la classe B).

A noter que nous avons également réalisé des `t.test` pour comparer les scores de tentatives d'habileté des filles et des garçons de façon générale et au sein d'une même classe pour voir s'il existait une différence entre les sexes en termes d'engagement moteur, quel que soit le type de leçon mis en place (*i.e.*, avec communication engageante ou non). Afin d'effectuer ces comparaisons de moyennes entre les filles et les garçons, nous avons paramétré nos `t.test` pour échantillons non appariés (*i.e.*, `paired = FALSE`, dans la mesure où les filles et les garçons sont des échantillons indépendants) et selon l'alternative "two.sided" pour tester simplement s'il existait une différence de moyenne entre les filles et les garçons, dans la classe A puis dans la classe B.

Le seuil de significativité a été fixé à  $\alpha = 0,05$  ( $p \leq 0,05$ ).

### **b) Unique question à l'enseignant**

Nous avons utilisé le même procédé pour les données relatives aux notes attribuées par l'enseignant à chacun des élèves en réalisant des comparaisons de moyennes via des tests de Student (*i.e.*, t.test). Nous avons également réalisé ces comparaisons de moyennes sur nos différentes populations d'intérêt (*i.e.*, population globale, en fonction du sexe, en fonction de la classe), en prenant soin de tester la normalité et la variance de chaque jeu de données afin de paramétrer nos t.tests. Le seuil de significativité a été également fixé à  $\alpha = 0,05$  ( $p \leq 0,05$ ).

### **c) Questionnaire sur l'engagement collectif de classe**

La fiabilité inter-évaluateurs a tout d'abord été testée à l'aide du Kappa de Cohen (*i.e.*, kappa2). Nous avons obtenu un coefficient de Kappa de 0,545 ( $p = 0,171$ ) pour la classe A et de 0,583 ( $p = 0,0504$ ) pour la classe B entre les deux évaluateurs ce qui constitue un accord modéré. La force de l'accord entre les deux évaluateurs pouvait être considérée comme satisfaisante. De plus, les deux évaluateurs ont eu un accord de 80% concernant les scores attribués aux deux classes sur les 5 items, nous permettant d'attester d'une fiabilité inter-évaluateurs satisfaisante.

Un pourcentage de différence a ensuite été réalisé pour comparer les scores d'engagement collectif des deux classes.

### **d) Crédibilité de la source**

Nous avons essentiellement réalisé des analyses descriptives (*i.e.*, moyennes et écarts-types) pour savoir si les élèves considéraient la source du discours persuasif comme crédible.

## Cinquième partie

# Résultats

Nous exposerons dans un premier temps nos résultats concernant la crédibilité de la source, constituant à nos yeux une variable contrôle. Nous présenterons ensuite les résultats obtenus par les différents outils et méthodes de mesure utilisés dans le cadre de cette étude qui visait à attester ou non de l'influence de la communication engageante sur l'engagement comportemental des élèves en EPS. Nous commencerons par présenter les résultats relatifs aux scores de tentatives d'habileté (*i.e.*, système d'observation vidéo). Puis, nous exposerons ceux relevant de la question unique posée à l'enseignant. Enfin, nous présenterons les résultats qui concernent le questionnaire d'engagement collectif proposé à nos deux évaluateurs.

## 8 Résultats préliminaires : Crédibilité de la source

Les 24 élèves de la classe A (*i.e.*, condition expérimentale de communication engageante) ont attribué un score moyen de 3,78 (sd = 0,9) à la crédibilité de la source. Ainsi, ce score moyen étant strictement supérieur à 3 sur une échelle de 1 (pas du tout légitime) à 5 (tout à fait légitime), nous pouvons considérer que les élèves de la classe A estiment la source comme crédible.

Cependant, notre questionnaire visant à évaluer la crédibilité de la source du point de vue des élèves était composé d'une seconde question (*i.e.*, "*Quelle compétition a remporté Ma Long ?*") qui permettait de contrôler que l'attribution de la note entre 1 et 5 par les élèves n'était pas le fruit du hasard.

Sur les 24 élèves de la classe A, seulement 9 élèves ont donné une réponse correcte. Ce résultat vient affaiblir notre considération de la perception de la source comme crédible par les élèves de la classe A. Ainsi, il s'agira de tenir compte de ces éléments lors de l'interprétation et de la discussion de nos résultats.

## 9 Analyses des scores de tentatives d'habileté

### 9.1 Comparaisons des scores de tentatives d'habileté entre la classe A et la classe B

Des analyses descriptives ont été réalisées concernant les scores de tentatives d'habileté en fonction de la classe pour nos différentes populations d'intérêt. Nos résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 2).

	Mean_Classe A	SD	Mean_Classe B	SD
<b>Population globale</b>	23,05	9,08	32,67	10,32
<b>Population féminine</b>	26,88	9,13	22,63	2,26
<b>Population masculine</b>	20,86	8,62	37,69	8,95

TABLE 2 – Moyennes et écarts-types du nombre de tentatives d'habileté en fonction de la classe, selon les différentes populations étudiées

Du point de vue de la population globale, nous observons que le score moyen de tentatives d'habileté de la classe A (23.05, sd = 9.08) lors de la situation d'apprentissage est inférieur à celui de la classe B (32.67, sd = 10.32). En effet, notre t.test visant à vérifier l'hypothèse selon laquelle le score moyen de la classe A serait supérieur à celui de la classe B (*i.e.*, alternative = "greater") s'avère être non significatif ( $p = 0.9992$ ) (Cf. Figure 3).

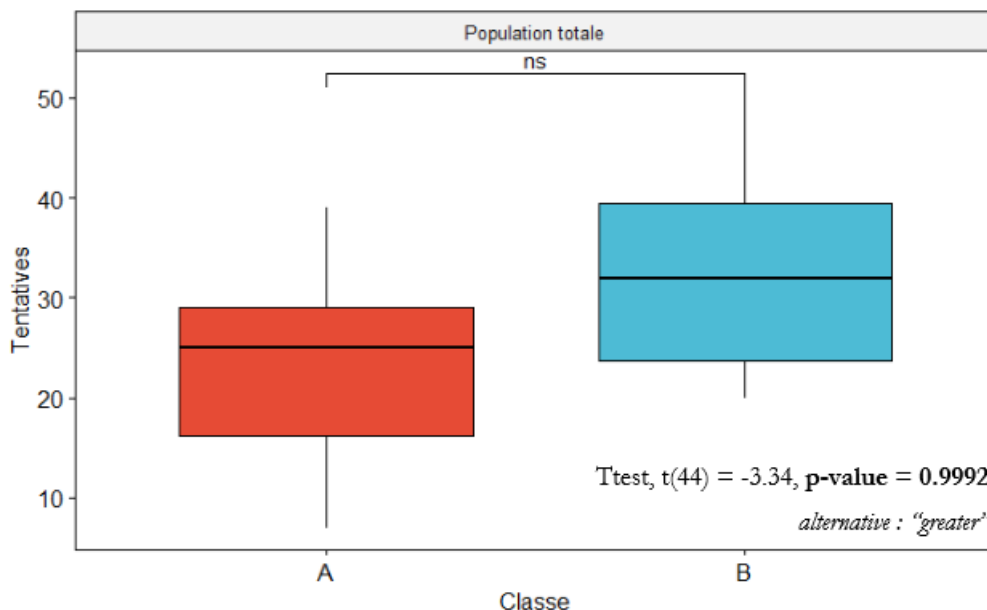


FIGURE 3 – Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour le nombre de tentatives d'habileté en fonction de la classe pour l'ensemble de la population



Nous observons également que le score de tentatives d’habileté des garçons de la classe A ( $M = 20.80$ ,  $sd = 8.62$ ) est inférieur à celui des garçons de la classe B ( $M = 37.69$ ,  $sd = 8.95$ ). Ainsi, nous observons une non significativité ( $p = 1$ ) logique concernant l’hypothèse selon laquelle le score moyen des garçons de la classe A serait supérieur à celui des garçons de la classe B (Cf. Figure 4).

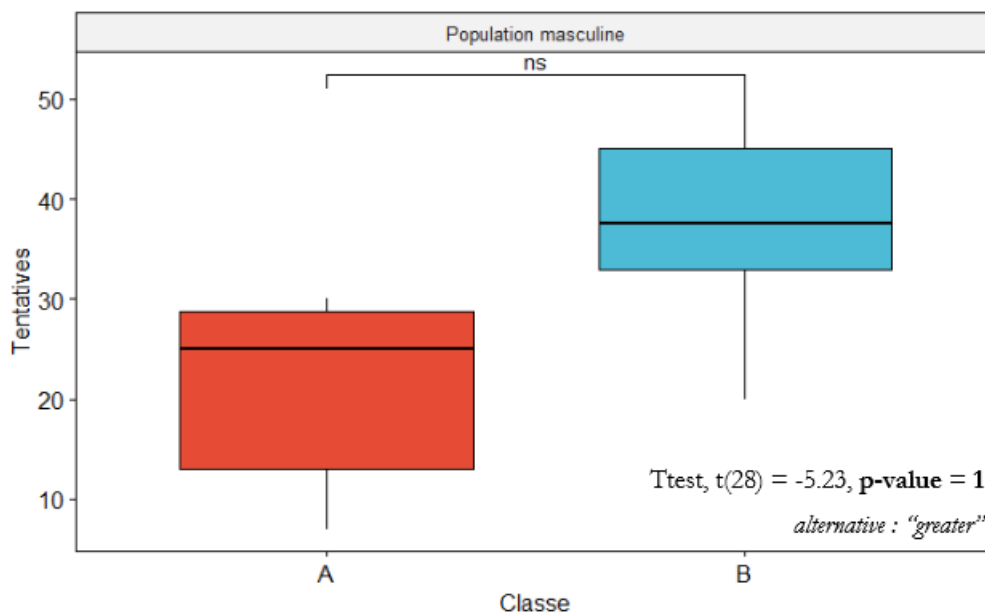


FIGURE 4 – Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour le nombre de tentatives d’habileté en fonction de la classe pour la population masculine

En ce qui concerne la population féminine, nous observons un score moyen de tentatives d’habileté de 26.88 ( $sd = 9.13$ ) pour les filles de la classe A contre un score moyen de 22.63 ( $sd = 2.26$ ) pour les filles de la classe B. Toutefois, bien que nous observions une tendance à un score plus élevé pour les filles de la classe expérimentale (*i.e.*, classe A), il n’existe aucune différence significative ( $p = 0.1188$ ) entre ces deux groupes. Ce résultat est représenté Figure 5.

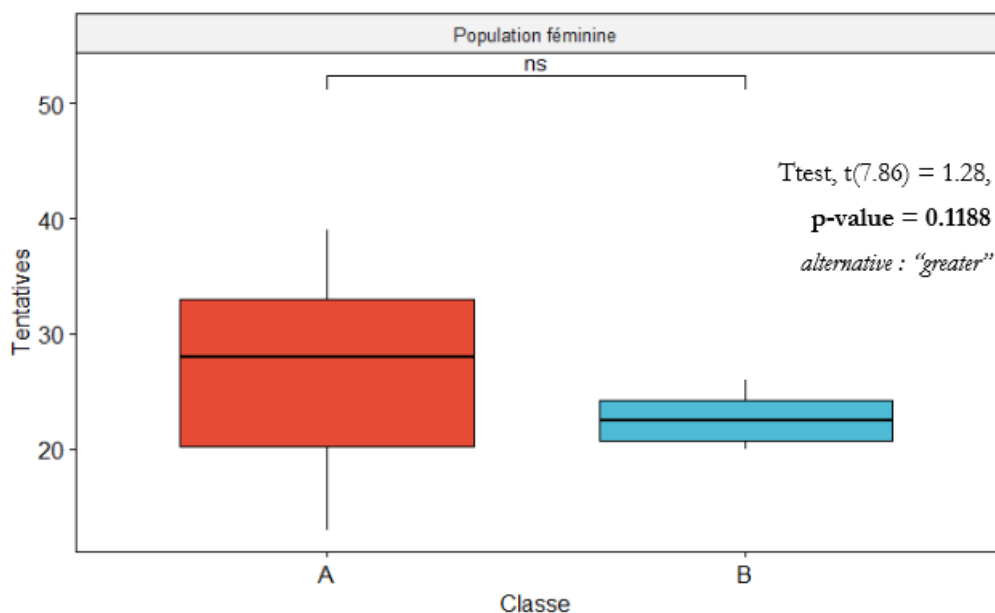


FIGURE 5 – Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour le nombre de tentatives d’habileté en fonction de la classe pour la population féminine

## 9.2 Comparaisons des scores de tentatives d’habileté entre les filles et les garçons

Le même procédé a été utilisé pour analyser et comparer les scores de tentatives d’habileté en fonction du sexe pour nos différentes population d’intérêt. Cela nous permettait de voir s’il existait des différences de base dans l’engagement des élèves en fonction de leur sexe, en comparant directement filles et garçons. Les analyses descriptives sont présentées dans le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 3).

	Mean_Filles	SD	Mean_Garçons	SD
<b>Population globale</b>	24,75	5,09	29,83	12,15
<b>Classe A</b>	26,88	9,13	20,86	8,62
<b>Classe B</b>	22,63	2,26	37,69	8,95

TABLE 3 – Moyennes et écarts-types du nombre de tentatives d’habileté en fonction du sexe, selon les différentes populations étudiées

Nous observons que le score moyen des filles (24.75, sd = 5.09) est inférieur à celui des garçons (29.83, sd = 12,15) pour ce qui est de la population globale. Malgré cette tendance, nous ne pouvons affirmer que les garçons sont davantage engagés que les filles de façon générale dans la mesure où nous n’observons pas de différence statistiquement significative ( $p = 0.0756$ ) comme le montre la Figure 6.

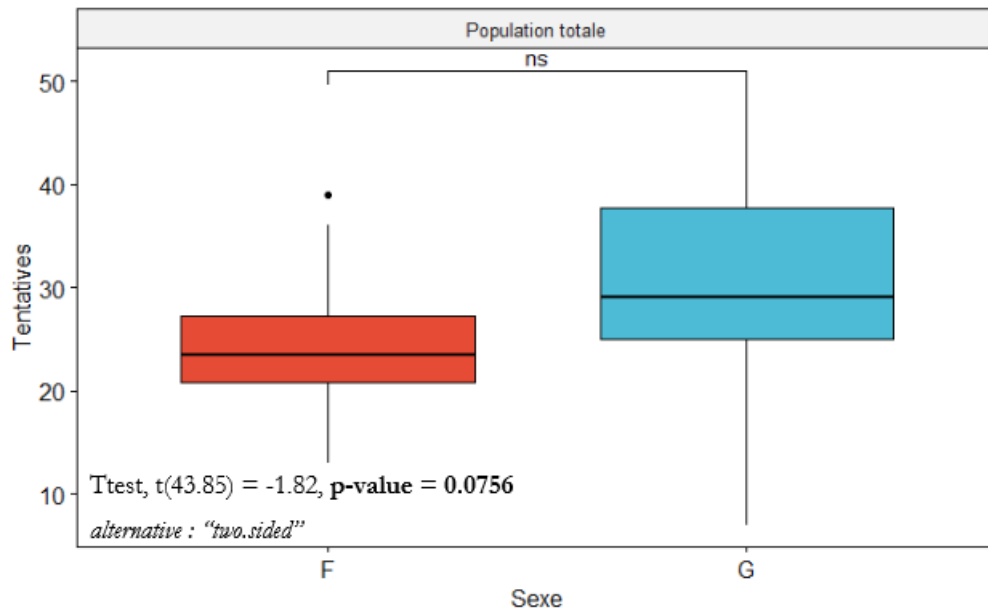


FIGURE 6 – Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour le nombre de tentatives d’habileté en fonction du sexe pour l’ensemble de la population

Au sein de la classe A, nous observons que les filles présentent un score de tentatives d’habileté moyen de 26.88 (sd = 9.13) contre seulement 20.86 (sd = 8.62) pour les garçons, reflétant ainsi la tendance inverse. Néanmoins, cette différence n’est pas significative, ce qui ne nous permet pas d’affirmer que les filles de la classe A sont plus engagées au niveau moteur que les garçons de cette même classe d’un point de vue statistique (Cf. Figure 7).

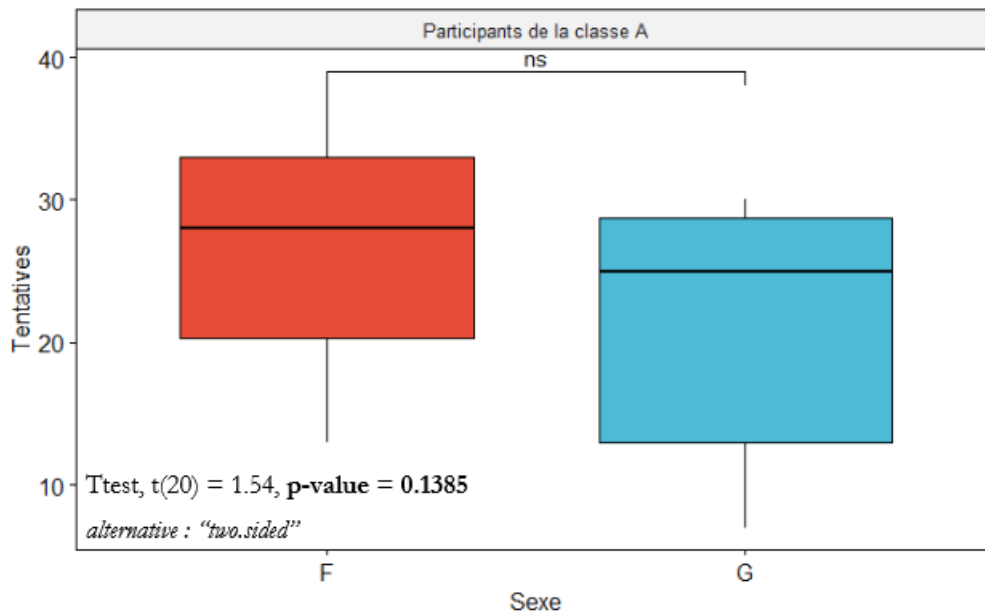


FIGURE 7 – Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour le nombre de tentatives d’habileté en fonction du sexe pour la classe A

## Résultats

Enfin, pour ce qui est de la classe B, nous observons que le score moyen de tentatives d'habileté des filles est inférieur à celui de leurs homologues masculins (22.63, sd = 2.26 contre 37.69, sd = 8.95 respectivement). Cependant, nous observons ici une différence fortement significative ( $p < .0001$ ) nous permettant d'avancer que les garçons sont significativement plus engagés que les filles au sein de la classe B (Cf. Figure 8).

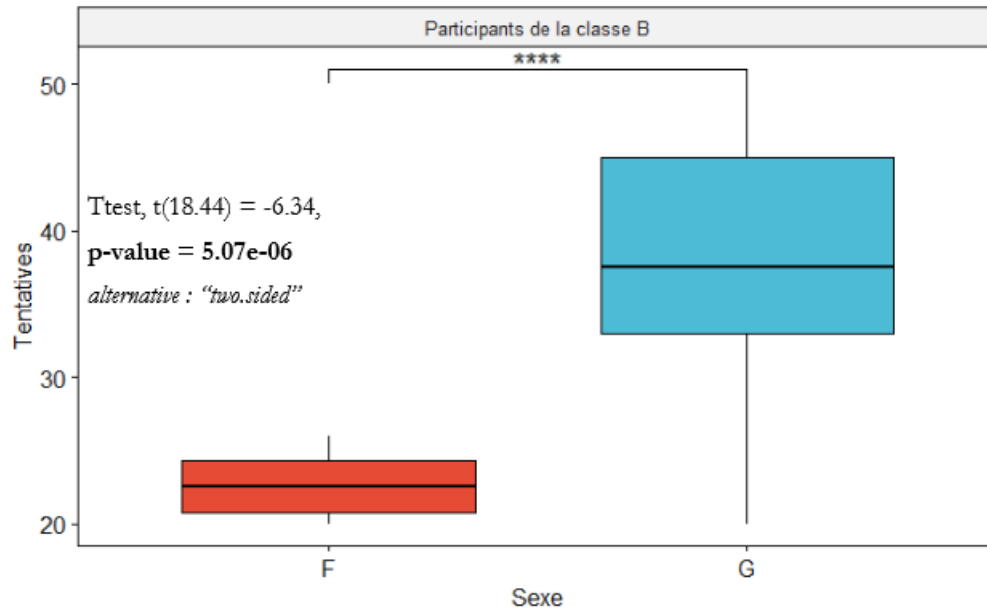


FIGURE 8 – Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour le nombre de tentatives d'habileté en fonction du sexe pour la classe B

## 10 Analyses de l'engagement des élèves du point de vue de la perception de l'enseignant

### 10.1 Comparaisons des scores d'engagement des élèves perçus par l'enseignant entre la classe A et la classe B

Des analyses descriptives ont été réalisées concernant les scores d'engagement perçus et attribués par l'enseignant aux élèves en fonction de la classe pour nos différentes populations d'intérêt. Nos résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 4).

	Mean_Classe A	SD	Mean_Classe B	SD
<b>Population globale</b>	4	1,71	5,46	1,39
<b>Population féminine</b>	4,40	2,01	4,80	1,14
<b>Population masculine</b>	3,73	1,49	5,88	1,41

TABLE 4 – Moyennes et écarts-types des scores d'engagement perçus par l'enseignant en fonction de la classe, selon les différentes populations étudiées

Sur l'ensemble de la population, nous observons que le score d'engagement moyen des élèves, attribué par l'enseignant selon la perception qu'il en avait pendant la leçon d'EPS, est de 4 (sd = 1.71) pour la classe A contre 5.46 (sd = 1.39) pour la classe B, sur une échelle de 1 à 7. Le résultat de notre t.test est non significatif ( $p = 0.9992$ ) dans la mesure où celui-ci testait - en accord avec notre hypothèse de recherche - si la classe expérimentale présentait un niveau d'engagement supérieur à la classe contrôle, ce qui n'est pas le cas ici. Ce résultat est représenté Figure 9.

Nous observons également que le score moyen d'engagement attribué par l'enseignant aux garçons de la classe A (3.73, sd = 1.49) est inférieur à celui des garçons de la classe B (5.88, sd = 1.41). Cette différence semble même plus forte ici en comparaison à la différence trouvée sur la population globale. Ainsi, nous observons une non significativité logique ( $p = 0.9999$ ) concernant l'hypothèse selon laquelle le score moyen des garçons de la classe A serait supérieur à celui des garçons la classe B (*i.e.*, t.test, alternative = "greater") (Cf. Figure 10).

## Résultats

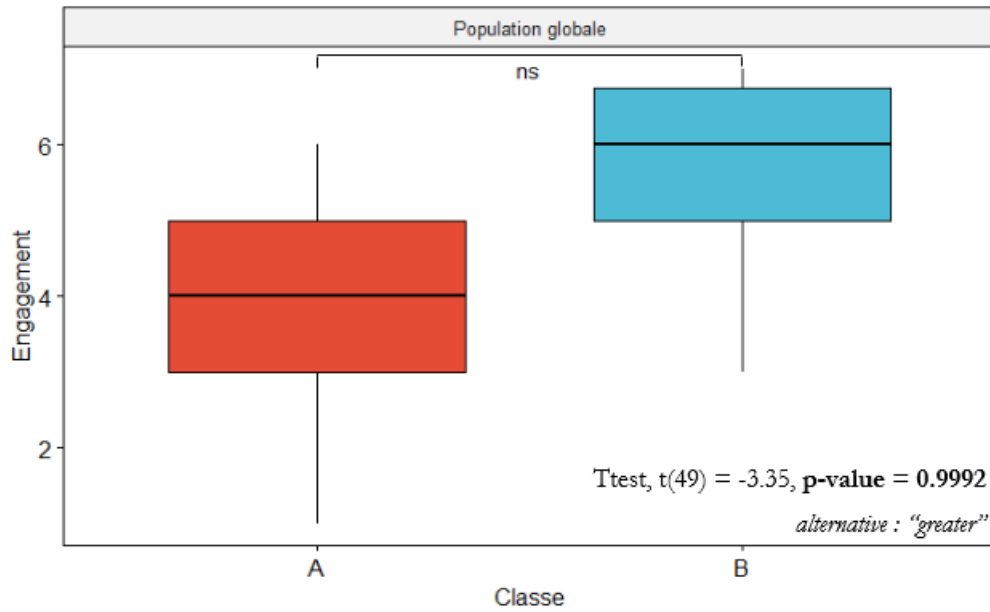


FIGURE 9 – Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour les scores d’engagement attribués par l’enseignant aux élèves en fonction de la classe pour l’ensemble de la population

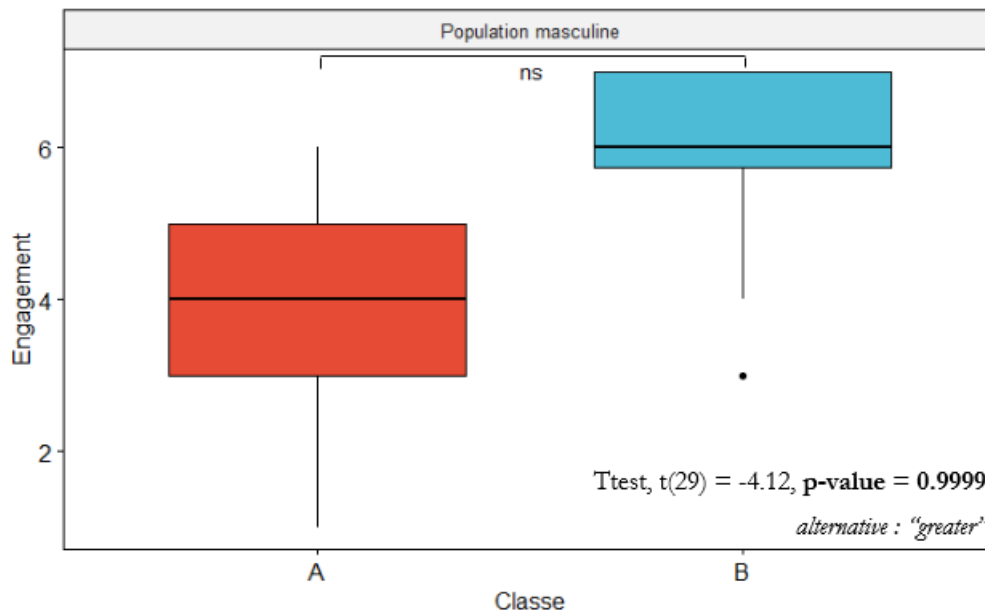


FIGURE 10 – Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour les scores d’engagement attribués par l’enseignant aux élèves en fonction de la classe pour la population masculine

Du point de vue de la population féminine, nous observons que le score moyen d’engagement attribué par l’enseignant à la classe A (4.40,  $sd = 2.01$ ) est légèrement inférieur à celui de la classe B (4.80,  $sd = 1.14$ ), notamment en comparaison avec la différence élevée observée entre les garçons de la classe A et les garçons de la classe B.

Néanmoins, les filles de la classe B ayant un score d'engagement supérieur aux filles de la classe A, le résultat de notre t.test visant à vérifier que le score d'engagement du groupe expérimental est supérieur à celui du groupe contrôle s'avère non significatif ( $p = 0.7047$ ) (Cf. Figure 11).

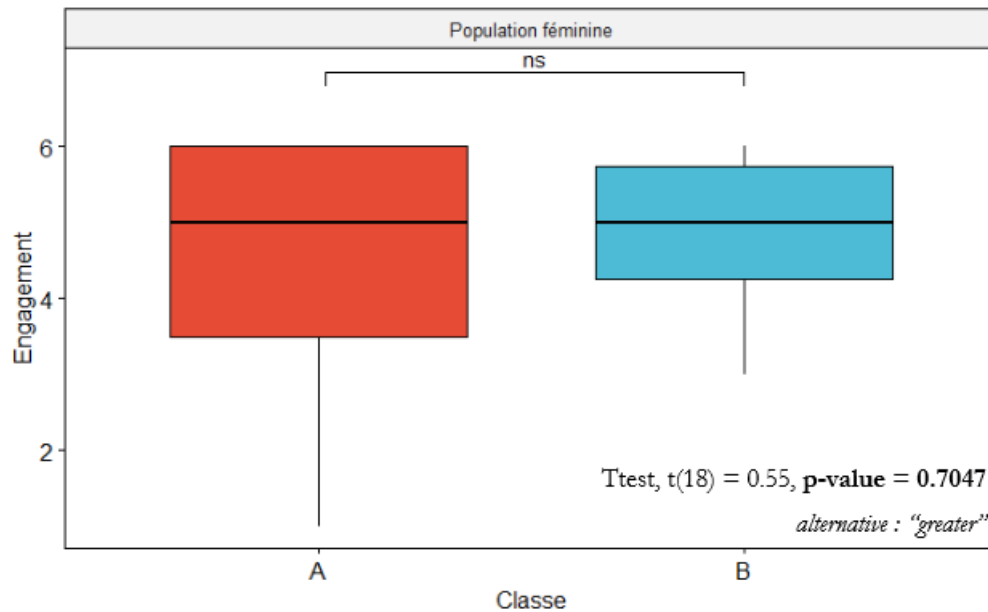


FIGURE 11 – Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour les scores d'engagement attribués par l'enseignant aux élèves en fonction de la classe pour la population féminine

## 10.2 Comparaisons des scores d'engagement des élèves perçus par l'enseignant entre les filles et les garçons

Des analyses descriptives ont également été réalisées pour les scores d'engagement perçus et attribués par l'enseignant aux élèves en fonction du sexe pour l'ensemble de nos populations d'intérêt dans le but de voir s'il existait une différence de base (*i.e.*, avec ou sans communication engageante) dans l'engagement perçu par l'enseignant des filles et des garçons. Ces analyses descriptives sont présentées dans le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 5).

	Mean_Filles	SD	Mean_Garçons	SD
Population globale	4,6	1,6	4,84	1,79
Classe A	4,40	2,01	3,73	1,49
Classe B	4,80	1,14	5,88	1,41

TABLE 5 – Moyennes et écarts-types des scores d’engagement perçus par l’enseignant en fonction du sexe, selon les différentes populations étudiées

Nous observons que le score moyen des filles (4.6, sd = 1.6) est très légèrement inférieur à celui des garçons (4.84, sd = 1.79) pour ce qui est de la population globale. Toutefois, nous n’observons pas de différence statistiquement significative ( $p = 0.6307$ ) comme le montre la Figure 12.

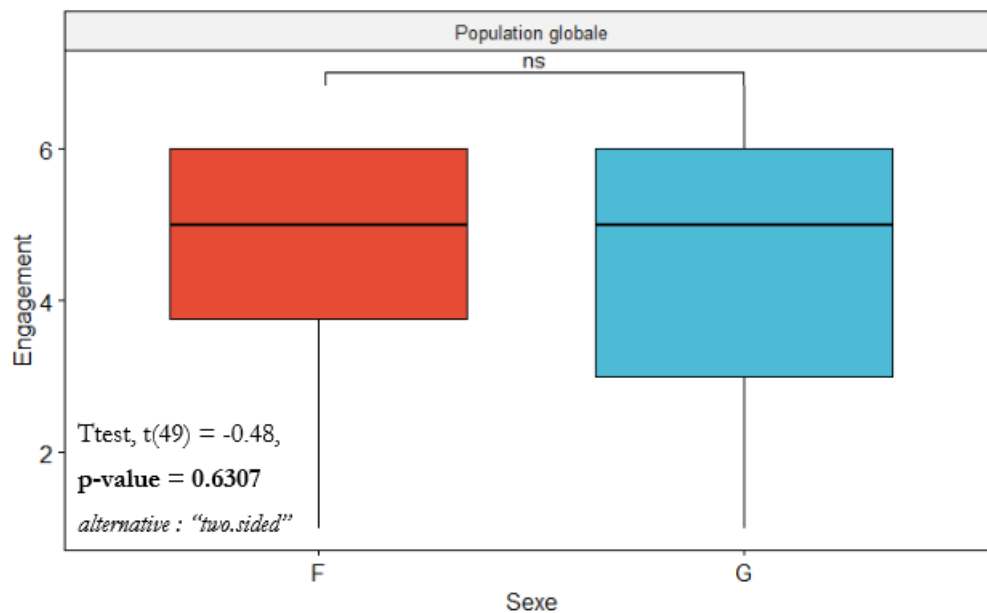


FIGURE 12 – Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour les scores d’engagement attribués par l’enseignant aux élèves en fonction du sexe pour l’ensemble de la population

Au sein de la classe A, nous observons que le score d’engagement des filles est de 4.40 (sd = 2.01), ce qui est supérieur au score d’engagement des garçons qui est seulement de 3.73 (sd = 1.49). Néanmoins, cette tendance reste non significative ( $p = 0.3498$ ) ne nous permettant pas d’attester que les filles de la classe A sont plus engagées que leurs homologues masculins (Cf. Figure 13).



## Résultats

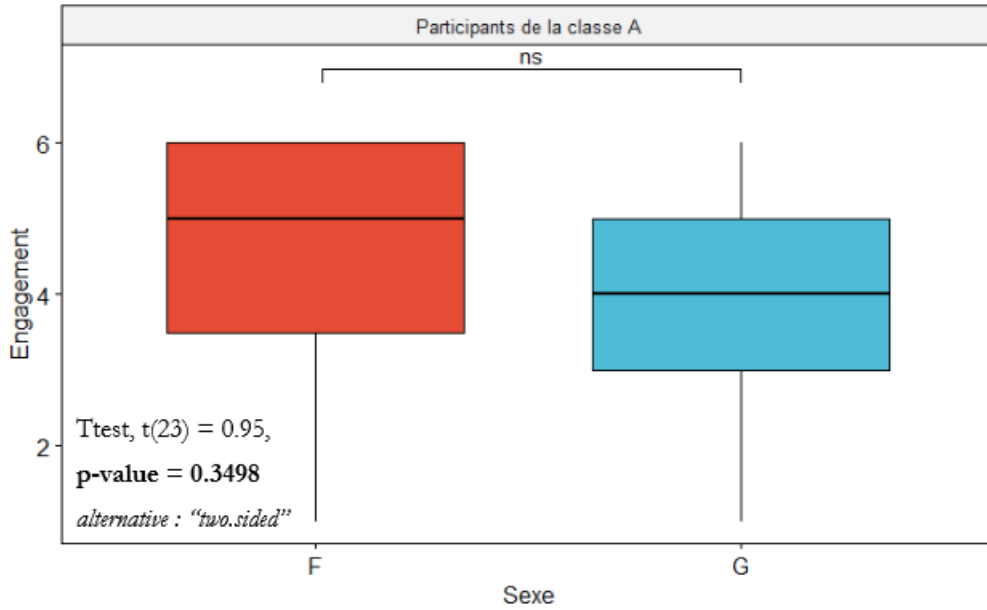


FIGURE 13 – Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour les scores d’engagement attribués par l’enseignant aux élèves en fonction du sexe pour la classe A

Enfin, pour ce qui est de la classe B, nous observons la tendance inverse. En effet, les garçons semblent plus engagés que les filles, présentant un score de 5.88 (sd = 1.41) et de 4.80 (sd = 1.14) respectivement. Cette différence est significative à deux chiffres après la virgule ( $p = 0.05$ ) (Cf. Figure 14).

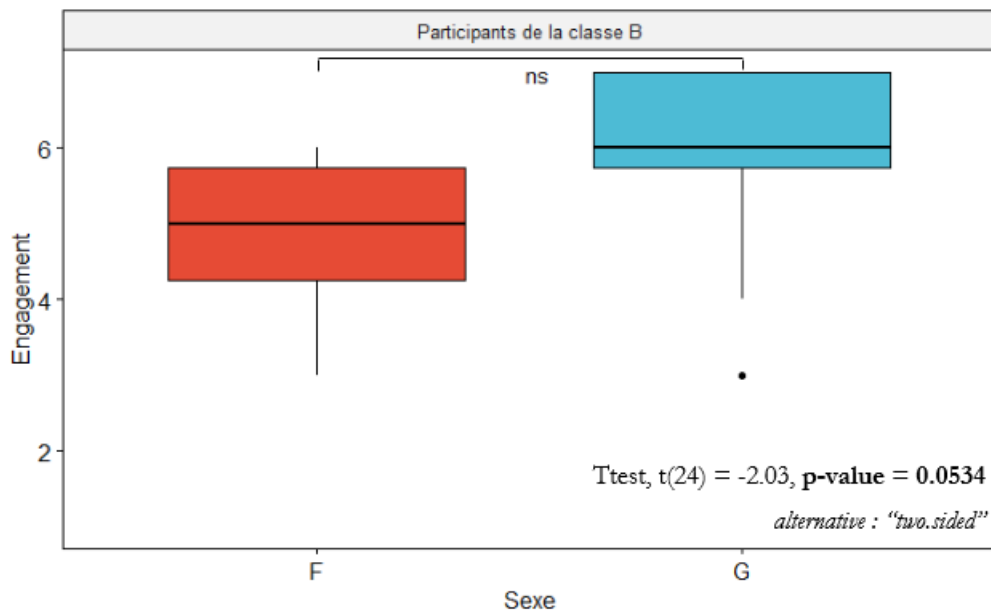


FIGURE 14 – Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour les scores d’engagement attribués par l’enseignant aux élèves en fonction du sexe pour la classe B

## 11 Analyses de l'engagement collectif de classe

Cette troisième méthode, empruntée à [Aelterman \*et al.\* \(2012\)](#), avait pour but d'appuyer ou de nuancer nos précédents résultats sur l'engagement des deux classes.

Sur une échelle de 0 à 3, les évaluateurs ont attribué une note moyenne de 1.3 (sd = 0.45) à la classe A et une note de 2.1 (sd = 0.55) à la classe B. De plus, nous observons que la classe B a obtenu un score égal ou supérieur à la classe A pour l'ensemble des items (Cf., Tableau 6).

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Mean	SD
<b>Classe A</b>	1	1.5	1	2	1	1.3	0.45
<b>Classe B</b>	2	3	1.5	2	2	2.1	0.55

TABLE 6 – Scores d'engagement collectif attribués aux deux classes par les deux évaluateurs selon les 5 items proposés par [Aelterman \*et al.\* \(2012\)](#)

Ainsi, nous observons une différence de 26.67% entre les scores moyens d'engagement collectif des deux classes. Ce résultat vient appuyer nos précédentes conclusions en mettant en avant le fait que la classe B semble plus engagée que la classe A.

## Sixième partie

# Discussion

Le but de cette étude était de déterminer l'influence de la communication engageante sur l'engagement comportemental des élèves en EPS. Ainsi, nous avons cherché à savoir si la mise en place d'une leçon d'EPS selon le paradigme de la communication engageante (*i.e.*, persuasion + théorie de l'engagement) pouvait avoir une influence positive sur le niveau d'engagement des élèves en EPS.

## 12 Synthèse des résultats au regard de l'hypothèse de recherche

Tout d'abord, les résultats comparant les tentatives d'habileté entre les deux classes tendent à infirmer notre hypothèse de recherche selon laquelle la communication engageante aurait une influence positive sur l'engagement moteur des élèves en EPS. En effet, le score de tentatives d'habileté de la classe A (*i.e.*, groupe expérimental) est supérieur à celui de la classe B (*i.e.*, groupe contrôle) pour la seule population féminine, sans toutefois que cette différence soit significative.

En ce qui concerne les résultats comparant les tentatives d'habileté des filles et des garçons, la seule différence significative observée concerne la classe B, avec un niveau d'engagement significativement plus élevé chez les garçons par rapport aux filles. De plus, malgré une différence non significative, il semble que la tendance inverse soit observée pour la classe A (*i.e.*, classe expérimentale).

Pour ce qui est des résultats comparant les scores d'engagement des élèves perçus par l'enseignant entre la classe A et la classe B, ces derniers vont à l'encontre de notre hypothèse de recherche et ne nous permettent pas de conclure d'une influence de la communication engageante sur l'engagement comportemental de ces élèves en EPS. En effet, les élèves de la classe A ne sont pas significativement plus engagés que ceux de la classe B selon la perception de l'enseignant - nous observons même plutôt la tendance inverse - et ce pour l'ensemble de nos populations d'intérêt.

Concernant les résultats comparant les scores d'engagement des élèves perçus par l'enseignant entre les filles et les garçons, la seule différence significative observée concerne la classe B, où les garçons présentent un niveau d'engagement significativement plus élevé que les filles. De plus, malgré une différence non significative, il semble que la tendance inverse soit observée pour la classe A (*i.e.*, classe expérimentale).

Finalement, les résultats obtenus par la subjectivité de l'enseignant semblent en adéquation avec les résultats obtenus de façon objective via le nombre de tentatives d'habileté par élève. En effet, ces deux méthodes concluent sensiblement la même chose et ne nous permettent pas de confirmer notre hypothèse de recherche, à savoir que les élèves de la classe ayant reçu un cours d'EPS selon le paradigme de la communication engageante auraient un niveau d'engagement comportemental supérieur aux élèves de la classe contrôle.

L'ensemble de nos résultats sont donc non significatifs, hormis ceux concernant la différence d'engagement entre les filles et les garçons de la classe B où ces derniers sont statistiquement plus engagés (du point de vue du nombre de tentatives d'habileté et de la perception de l'enseignant).

De plus, la perception de l'enseignant sur l'engagement de ses élèves concorde avec les résultats du nombre de tentatives d'habileté en termes d'ordres de grandeur (*e.g.*, classe B > classe A ; filles classe B < garçons classe B ; filles classe A > garçons classe A ; etc.) mis à part pour la comparaison entre les filles de la classe A et les filles de la classe B. En effet, bien que tous nos résultats soient non significatifs, nous remarquons que le nombre de tentatives d'habileté des filles de la classe A est supérieur à celui des filles de la classe B alors que l'enseignant perçoit les filles de la classe B comme plus engagées. Nous chercherons à comprendre cela dans cette partie discussion.

En somme, il ressort de nos résultats - et ce pour nos trois outils de mesure - que le niveau d'engagement de la classe expérimentale (*i.e.*, avec communication engageante) n'était pas significativement supérieur à la classe contrôle ; nous observons même une tendance inverse, ne nous permettant pas de confirmer notre hypothèse de recherche. Néanmoins, ces résultats - ainsi que nos autres observations notamment en ce qui concerne les différences entre les sexes - pourraient être en partie expliqués par la faible efficacité de la persuasion, par les caractéristiques de notre population ou de l'acte engageant, par certaines théories de la motivation, ou encore par certains éléments empiriques et factuels observés.

## 13 Des résultats non significatifs : un problème de persuasion ?

### 13.1 Une crédibilité de la source discutabile

Au regard de nos résultats concernant la crédibilité de la source, bien que nous observions un score moyen de 3.78 (sur une échelle de 1 à 5) nous permettant d'en déduire que les élèves de la classe A estiment la source comme crédible, cela peut être largement nuancé. En effet, seulement 9 élèves sur 24 (37,5%) ont attribué un score de crédibilité

de la source en ayant pris réellement connaissance de celle-ci (*i.e.*, élèves ayant donné la réponse correcte à la seconde question du questionnaire), témoignant que peu d'élèves avaient lu jusqu'au bout le discours persuasif.

Malgré le texte persuasif court que nous avons pensé dans notre protocole expérimental pour éviter une lecture partielle du message de la part des élèves, il s'avère que cela ne suffise pas. Nous émettons l'hypothèse que cela s'explique par les caractéristiques de la population cible (*i.e.*, le récepteur). En effet, le type de population peut expliquer pourquoi les élèves n'ont pas forcément lu jusqu'au bout le message persuasif. La classe A est considérée comme "peu scolaire" par l'enseignant voire comme "la classe la plus difficile de l'établissement" à en entendre l'équipe éducative. Dès lors, nous comprenons que ces élèves ont un rapport aux savoirs et à l'école compliqué (Charlot, 1992), ce qui explique ce rapport conflictuel à la lecture, d'autant plus en EPS qu'ils considèrent comme un défouloir ou une récréation, comme un moment "extra-scolaire", ne remplissant pas ainsi leur "métier d'élève" (Perrenoud, 1995). A noter que cette classe est la classe "section football" et qu'une bonne partie des élèves sont en internat et aspirent ou vont intégrer un centre de formation d'un club professionnel. Nous reviendrons sur les caractéristiques de la population dans une prochaine partie (15) pour discuter encore davantage nos résultats.

Ainsi, nous pourrions nous demander s'il ne serait pas intéressant avec ces élèves de proposer un message persuasif de façon oral plutôt qu'écrit (*i.e.*, changer le canal de diffusion). Les auteurs s'accordent à dire que le choix du canal se fait en fonction du canal privilégié par la cible de la persuasion, toutefois, il n'y a finalement que peu de recherches qui ont exploré l'impact des différents canaux : écrit, oral ou encore visuel (Fointiat et Barbier, 2015). Selon Chaiken et Eagly (1976), pour un message simple, la vidéo s'avère la plus persuasive, devant l'audio et l'écrit respectivement, tandis que l'écrit s'avère plus efficace pour un message difficile. De plus, Chaiken et Eagly (1983) suggèrent que la vidéo rend la source du message plus saillante que les deux autres modalités de présentation, ce qui a fait défaut dans notre étude. Ainsi, la vidéo aurait pu être un canal intéressant à utiliser pour la diffusion du message persuasif - notamment dans la mesure où les élèves appartiennent à la "Génération Z" où la vidéo est omniprésente que ce soit pour le divertissement ou l'apprentissage (Seemiller et Grace, 2017) - et ce d'autant plus au regard des caractéristiques de la population.

De plus, il aurait pu être intéressant que la source de persuasion soit davantage similaire au groupe à persuader. En effet, Simons *et al.* (1970) ont montré qu'il semblerait qu'une source avec une similarité importante avait une plus forte influence persuasive. Dans la même idée, Clark et Maass (1988) ont montré qu'une minorité endogroupe avait plus de pouvoir persuasif qu'une minorité exogroupe. D'autres chercheurs ont également

avancé que la majorité intragroupe avait également une certaine efficacité persuasive (Falomir et Invernizzi, 1999). Ainsi, au lieu de choisir un champion olympique chinois de tennis de table comme source, nous aurions pu opter pour une source plus proche des élèves (*e.g.*, l'enseignant, un élève expert de cette classe ou d'une autre, etc.).

Il nous paraît également important de distinguer crédibilité de la source et expertise de la source. Si nous avons choisi une source experte dans notre protocole (*i.e.*, quintuple champion olympique de tennis de table), elle n'est pas nécessairement considérée comme crédible. En effet, la crédibilité correspond à l'expertise plus la fiabilité (*i.e.*, le degré de confiance) (Hovland *et al.*, 1953). Néanmoins, le principal biais qui nous empêche de réellement considérer que les élèves ont perçu la source comme crédible est la non lecture complète du discours persuasif et donc la non prise en compte de l'identité de la source.

Enfin, sur les 9 élèves ayant lu entièrement le discours persuasif (*i.e.*, ayant donné la bonne réponse à la seconde question du questionnaire), il s'avère qu'il y ait 5 filles et 4 garçons. Ainsi, 56% des filles de la classe ont lu jusqu'au bout contre seulement 27% des garçons ce qui va dans le sens d'une plus grande appétence des filles pour la lecture et un rapport à l'école et aux savoirs moins conflictuel, étant plus "dociles" scolairement (Perrenoud, 1995), pouvant expliquer une autre partie de nos résultats (Cf. section 15).

### 13.2 Autres explications des résultats du point de vue de la persuasion

Pour comprendre pourquoi les élèves de la classe expérimentale ne présentaient pas un niveau d'engagement supérieur à la classe contrôle - comme ce à quoi nous aurions pu nous attendre - le modèle de probabilité d'élaboration (*i.e.*, Elaboration Likelihood Model; ELM) de Petty et Cacioppo (1986) peut offrir des pistes de réponses.

Selon ce modèle, qui adopte une approche cognitive et motivationnelle de la persuasion, il existe deux voies de traitement de l'information persuasive conduisant à un changement d'attitude. La première est la voie "centrale". Son emprunt conduit les individus à une réflexion poussée de chaque argument pour former leur jugement, demandant ainsi un certain effort cognitif. L'attitude résultant de ce type de traitement serait stable dans le temps, peu sensible à une éventuelle tentative de contre persuasion et prédictive du comportement ultérieur de l'individu (Corneille, 1993). La deuxième voie est la voie de traitement dite "périphérique" qui consiste à traiter ou considérer superficiellement les arguments persuasifs, demandant peu d'effort cognitif. Ici, le changement d'attitude résulterait d'indices périphériques au message (*e.g.*, longueur ou contexte de transmission du message; crédibilité ou sympathie de la source; etc.) L'attitude résultant de ce type de traitement serait cette fois instable, sensible à une tentative de contre persuasion et surtout peu prédictive du comportement (Corneille, 1993).

Nous pouvons penser, au vu des caractéristiques des élèves de la classe A, que ces derniers ne sont pas en capacité ni motivés à effectuer des efforts cognitifs en EPS pour analyser le message persuasif. Ainsi, il semblerait qu'ils soient passés plutôt par la voie périphérique, sans toutefois prendre non plus tous les indices à leur disposition n'ayant pas pris connaissance de la source et donc de sa crédibilité. De plus, cette voie étant peu prédictive du comportement, quand bien même leur attitude vis-à-vis de la pratique répétée des gestes techniques de tennis de table était importante, le comportement associé n'était pas garanti, ce qui pourrait expliquer le faible engagement des élèves.

Cacioppo et Petty (1982) expliquent que l'emprunt de la voie centrale ou périphérique dépendrait du besoin de cognition des individus (*i.e.*, "need for cognition"). Le besoin de cognition est défini selon ces auteurs comme étant la tendance individuelle à réfléchir et à expliquer un événement, dans une recherche de la réalité. Ainsi, les individus à fort besoin de cognition vont s'engager dans une réflexion et un processus de raisonnement poussé contrairement aux individus avec un faible besoin de cognition (Cacioppo et Petty, 1982). Dès lors, nous pouvons penser que les élèves de la classe A possèdent un besoin de cognition assez faible, ce qui est en adéquation avec cette distanciation scolaire que nous avons commencé à soulever, et qui pourrait expliquer la non prise en compte du message persuasif (*i.e.*, les arguments mais également la source).

En ce qui concerne la différence entre les sexes, les filles ne semblent pas plus sujettes à la persuasion (*i.e.*, influençables) que les garçons selon Eagly (1978) contrairement à ce que pouvait avancer Janis et Field (1959) vingt ans auparavant. Dès lors, s'il existait une différence dans l'efficacité du message persuasif entre les sexes, cela ne serait pas relatif à une certaine influençabilité intrinsèque mais serait seulement dû au fait que les filles sont plus scolaires que leurs homologues masculins dans la mesure où un plus grand pourcentage de filles a lu dans son entièreté le message persuasif (56% contre 27%).

En somme, nous pouvons en partie expliquer nos résultats non significatifs du point de vue d'une certaine inefficacité persuasive. En effet, l'influence de la communication engageante sur l'engagement comportemental des individus est notamment dépendante de l'efficacité de la persuasion (en combinaison avec l'acte engageant). Or, au regard de la faible prise en considération de la source et du message de la part des élèves - pouvant s'expliquer par leurs caractéristiques - les résultats obtenus paraissent assez logiques dans la mesure où l'efficacité de la persuasion semble avoir fait défaut dans notre protocole.

## 14 Une question de motivation ? : lien entre engagement et motivation

Le niveau d'engagement de la classe expérimentale (*i.e.*, avec communication engageante) - qui s'avérait ne pas être significativement supérieur à celui de la classe contrôle en contradiction avec notre hypothèse - pourrait également être éclairé par le pan théorique de la motivation. En effet, les concepts de motivation et d'engagement, bien que distincts, sont intimement liés (Reeve, 2012). Wang *et al.* (2017) considèrent même l'engagement des élèves "*comme la manifestation extérieure ou externe de la motivation*". Dès lors, la théorie de l'autodétermination (TAD) (Ryan et Deci, 2017) - qui est la macro-théorie la plus fréquemment utilisée dans les travaux portant sur la motivation ou l'engagement des élèves à l'école et en EPS (Escriva-Boulley *et al.*, in Traver et Rey, 2018) - s'avère intéressante à explorer pour tenter de comprendre nos résultats.

### 14.1 La TAD pour comprendre le faible niveau d'engagement des élèves de la classe A

La TAD repose sur un continuum d'autodétermination qui permet de distinguer différents types de motivation, allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque (*i.e.*, la plus autonome) en passant par différentes motivations extrinsèques plus ou moins contraintes (Ryan et Deci, 2017). Les études menées en EPS ont notamment montré que la motivation autonome des élèves prédisait positivement leur engagement (*e.g.*, Aelterman *et al.*, 2012). Cette macro-théorie présente notamment cinq mini-théories dont certaines semblent pouvoir éclairer nos résultats.

Tout d'abord, la théorie des besoins fondamentaux identifie trois besoins psychologiques que sont le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'affiliation (*i.e.*, proximité sociale, relation à autrui) (Ryan et Deci, 2017; Reeve, 2012). La satisfaction de ces besoins permettrait aux élèves de développer une motivation autonome leur permettant de s'engager efficacement en EPS dans les tâches d'apprentissage (Escriva-Boulley *et al.*, in Traver et Rey, 2018). Dès lors, le niveau d'engagement plus faible de la classe A par rapport à la classe B pourrait en partie être expliqué par une non satisfaction de ces besoins fondamentaux.

Le besoin d'autonomie, qui correspond au "*désir d'être à l'origine de ses comportements plutôt qu'un simple exécutant*" (Escriva-Boulley *et al.*, in Traver et Rey, 2018), nous semblait plus ou moins satisfait dans la mesure où nous laissons le choix dans les contrats aux individus pour leur laisser un sentiment de liberté psychologique, étant deux conditions à la satisfaction du besoin d'autonomie (Reeve, 2012).

Le besoin de compétence, défini comme le "*désir d'être efficace dans ses interac-*



tions avec l'environnement et de surmonter les défis" (Escriva-Boulley *et al.*, in [Travert et Rey, 2018](#)), pourrait expliquer un moindre engagement de la classe A par rapport à la classe B si les élèves de la classe A ne se sentent pas capables de réussir, faisant écho au concept de "résignation acquise" (*i.e.*, impuissance apprise) de [Seligman \(1972\)](#).

Enfin, le besoin d'affiliation, qui fait référence au "*désir d'appartenir à un groupe social et de recevoir de l'attention de personnes importantes pour soi*" (Escriva-Boulley *et al.*, in [Travert et Rey, 2018](#)), n'a peut-être pas été forcément optimisé dans la situation d'apprentissage. Toutefois, cela était le cas pour les deux classes, ce qui ne nous permet pas d'expliquer les différences observées.

Une autre mini-théorie importante de la TAD, à savoir la théorie de l'évaluation cognitive, pourrait également venir éclairer nos résultats. Selon cette théorie de l'évaluation cognitive tout événement externe (*e.g.*, note, récompense, punition, éloge, etc.) qui affecte l'autonomie perçue ou la compétence perçue affectera nécessairement la motivation intrinsèque des individus ([Reeve, 2012](#)), et *a fortiori*, leur engagement. Or, il s'avère qu'avec la classe A, l'enseignant a ramassé les carnets de liaison de l'ensemble des élèves dès le début de la leçon - ce qu'il ne fait pas habituellement et qu'il n'a pas fait avec la classe B - mettant ainsi directement une pression externe aux élèves vis-à-vis de leur futur comportement dans le cours. De plus, les élèves de la classe A demandaient fréquemment à l'enseignant si la séance était notée, témoignant également d'une pression externe de la note. L'aspect contrôlant de ces deux éléments peut avoir affecté la motivation intrinsèque des élèves de la classe A et donc diminué leur niveau d'engagement.

Ainsi, toujours selon la TAD, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'enseignant n'a pas eu exactement le même style motivationnel avec les deux classes, influençant de fait l'engagement des élèves dans la situation d'apprentissage. En effet, le style motivationnel de l'enseignant - qui peut être défini comme "*le sentiment et comportement interpersonnel qu'un enseignant utilise pour motiver ses élèves à s'engager dans les apprentissages*" ([Reeve et al., 2014](#)) - constitue un facteur environnemental et social pouvant influencer la qualité de la motivation des individus via la satisfaction ou la frustration des besoins fondamentaux (Escriva-Boulley *et al.*, in [Travert et Rey, 2018](#)).

Selon [Sarrazin et al. \(2006\)](#), il existe deux grands styles de supervision : un style soutenant l'autonomie et un style dit "contrôlant". Le premier se caractérise par un enseignant qui est plus proche (*e.g.*, passer plus de temps à écouter les élèves), plus positif (*e.g.*, encourager les élèves, valoriser les progrès réalisés), plus flexible (*e.g.*, laisser des choix), et plus explicatif (*e.g.*, expliquer l'importance de telle tâche) avec ces élèves. Le second se caractérise quant à lui par un enseignant qui a tendance à prendre tout en charge (*e.g.*, imposer ce qu'il y a à apprendre et comment le faire, utiliser un langage directif), à être plus pressé (*e.g.*, ne pas vraiment laisser le temps à l'élève de chercher

par lui-même), à être plus négatif (*e.g.*, insister sur ce qui ne va pas plutôt que sur les réussites), et à motiver par la pression (*e.g.*, avoir recours aux récompenses/punitions) (Reeve *et al.*, 2002; cite by Sarrazin *et al.*, 2006).

Le style soutenant l'autonomie permet de nourrir les besoins des élèves, permettant une motivation autodéterminée et, par conséquent, l'engagement des élèves tandis que le style contrôlant engendre une motivation non autodéterminée ce qui limite l'engagement des élèves (Sarrazin *et al.*, 2006). Or, il s'avère qu'en mettant la pression aux élèves de la classe A en ramassant les carnets et en laissant planer l'hypothèse d'une évaluation, l'enseignant semble avoir adopté un style motivationnel plus contrôlant avec les élèves de la classe A en comparaison avec les élèves de la classe B. Cela semble illustrer parfaitement le modèle dialectique de l'engagement issu des travaux de Reeve (2012) qui explique qu'il existe une réciprocité des relations unissant l'engagement des élèves et le style motivationnel des enseignants, pouvant être à la fois un cercle vertueux (*e.g.*, plutôt la classe B) ou un cercle vicieux (*e.g.*, plutôt la classe A).

## 14.2 La théorie de l'engagement comme autre piste d'explication

Nous avons vu que l'efficacité de la persuasion ou encore la TAD nous permettaient d'éclairer nos résultats; la théorie de l'engagement (Kiesler et Sakumura, 1966) peut également être intéressante dans cette compréhension. En effet, l'acte engageant que nous avons prévu dans notre protocole était le choix et la signature d'un contrat. Toutefois, bien que remplissant selon nous quatre des six caractéristiques de l'acte qui favorisent l'engagement (*i.e.*, public, explicite, irrévocable et conséquences de l'acte) (Girandola et Joule, 2008), les dimensions "répétition" et "coût de l'acte" manquaient tout de même ce qui a pu amoindrir l'efficacité de l'acte engageant auprès des élèves de la classe A.

De plus, pour ce qui est des caractéristiques du contexte dans lequel l'acte a été réalisé (*i.e.*, raisons de l'acte), si nous avons fait en sorte de laisser un sentiment de liberté aux élèves en les laissant choisir parmi trois contrats, cela n'a peut-être pas suffi, d'autant plus si les élèves n'effectuaient pas ce choix selon des raisons d'ordre interne (Girandola et Joule, 2008). Cela entre ainsi en parallèle avec le locus de causalité interne du besoin d'autonomie ou encore le style motivationnel de l'enseignant - qui entre en jeu dans ce sentiment de liberté - mis en avant dans la TAD (Reeve, 2012).

Ainsi, nous pouvons nous demander si l'acte engageant (*i.e.*, signature d'un contrat) a bien tenu son rôle auprès des élèves au vu des nuances que nous venons de soulever. En effet, si l'acte engageant n'a pas été perçu comme tel par les élèves pour les différentes raisons que nous venons d'apporter, ces derniers n'ont pas cherché à réduire leur "dissonance cognitive" (*i.e.*, l'écart entre leurs actes et leurs cognitions, représentations) (Festinger, 1957) dans la mesure où celle-ci n'existait pas si les élèves ne sont pas entrés dans le processus engageant (*i.e.*, il n'y a pas eu d'effet de gel, Lewin, 1947). L'acte problé-

matique, contraire aux attitudes de l'individu ou à leur motivation (*i.e.*, contrattitudinel, contre-motivationnel) - à savoir la signature d'un contrat les engageant à travailler un coup spécifique de tennis de table pendant la leçon - n'a peut-être pas été conscientisé et perçu comme tel par les élèves (Girandola et Roussiau, 2003). Les élèves semblaient assez distants et détachés de la signature du contrat limitant de fait son impact et son influence sur leur engagement futur dans la situation d'apprentissage.

Cela peut être mis en lien avec une théorie issue de la psychologie sociale qui peut être considérée comme une théorie locale de la théorie de l'engagement : la théorie de l'identification de l'action (Vallacher et Wegner, 1987). Cette théorie "*postule qu'une action est identifiée à différents niveaux allant d'un niveau faible (e.g., arrêter de fumer pour économiser de l'argent) à un niveau élevé (e.g., arrêter de fumer pour préserver sa santé et celle de son entourage)*" (Courbet *et al.*, 2013). Pour que le dispositif de communication engageante réussisse, il s'agit d'obtenir des actes débouchant sur l'identification de l'action adéquate avec le comportement visé (Courbet *et al.*, 2013). Ainsi, il est possible que les élèves aient présenté un bas niveau d'identification de l'action (*i.e.*, "je choisis un contrat et le signe pour faire plaisir à l'enseignant") plutôt qu'un niveau élevé (*i.e.*, "je choisis un contrat qui me fait plaisir et le signe car il me correspond et va me permettre de m'améliorer"), ce qui explique potentiellement leur manque d'engagement dans la situation d'apprentissage.

En résumé, la TAD et la théorie de l'engagement nous permettent de comprendre que la non satisfaction des besoins fondamentaux, le style motivationnel adopté par l'enseignant avec la classe A ou encore l'acte engageant et l'identification de l'action ont possiblement eu une influence négative sur le niveau d'engagement des élèves de la classe A, venant ainsi expliquer les résultats non significatifs obtenus.

Cependant, en plus des explications portant sur la persuasion, la motivation ou la théorie de l'engagement, d'autres éléments plus concrets semblent incontournables pour comprendre nos résultats qui vont à l'encontre de notre hypothèse de recherche.

## 15 Éléments empiriques et factuels

Le premier élément central dans la compréhension de nos résultats concerne, selon nous, le choix de notre population. Bien que nous ayons cherché à trouver deux classes homogènes (*i.e.*, âge, niveau de classe, enseignant, nombre d'élèves par sexe équivalent, etc.) afin de pouvoir les comparer, nous ne pouvons occulter le fait que ces deux classes étaient finalement assez hétérogènes. En effet, il s'est avéré que la classe A était une classe assez spéciale de l'établissement étant donné qu'elle était la classe "section football", composée en partie par de jeunes sportifs en internat alors que la classe B était plus classique, avec

tout de même quelques élèves suivant l'option Latin.

De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, ces classes sont finalement difficilement comparables du fait qu'elles sont assez différentes dans leur fonctionnement en cours. En effet, la classe A est décrite par l'enseignant comme "*une classe très agitée, avec des soucis de comportements récurrents*" tandis que la classe B est "*globalement sérieuse et désireuse de réussir*", ce qui illustre parfaitement la dialectique entre des élèves plutôt déviants et des élèves plutôt dociles (Perrenoud, 1995). Cela se retrouve sur nos résultats avec une classe A qui, malgré une communication engageante, présente un niveau d'engagement plus faible que la classe B (que ce soit du point de vue du nombre de tentatives d'habileté, de la perception de l'enseignant ou du score collectif d'engagement). De plus, nous avons observé à la vidéo de nombreux comportements déviants (*i.e.*, hors tâche) de la part des élèves garçons de la classe A, pouvant être considérés comme des élèves "difficiles" au sens de Vors et Gal-Petitfaux (2015). Cela rejoint notre constat sur le fait que ces élèves ne remplissent pas nécessairement leur "métier d'élève" (Perrenoud, 1995), étant notamment plus préoccupés par leur potentielle carrière en football (*i.e.*, certains vont intégrer ou sont en contact avec des clubs professionnels) et la recherche d'un centre de formation pour l'année prochaine plutôt que leur investissement en cours. De plus, pour les élèves internes, l'absence des parents dans l'accompagnement des études se répercute dans l'engagement scolaire comme l'ont montré Bardou et Oubrayrie-Roussel (2012), d'autant plus que certains élèves "sont livrés à eux-mêmes, [y compris] le week-end chez eux" d'après l'enseignant d'EPS. Ces différences entre la classe A et la classe B témoignent d'un biais dans le recrutement de la population, biais qui peut vraisemblablement expliquer les résultats non significatifs obtenus.

Un autre élément empirique pouvant expliquer nos résultats concerne les consignes données aux deux classes pour la situation d'apprentissage. La classe A et la classe B ont participé à l'étude la même journée, le matin et l'après-midi respectivement. Seulement, il s'avère que les consignes données par l'enseignant le matin avec la classe A étaient plus confuses que l'après-midi avec la classe B dans la mesure où c'était la première fois qu'il présentait cet exercice. Cela a nécessairement eu un impact sur l'engagement des élèves au début de la situation d'apprentissage. En effet, nous avons pu remarquer à la vidéo que certains binômes de la classe A étaient "perdus" et ne pouvaient pas s'engager avant que l'enseignant vienne leur ré-expliquer individuellement tout simplement car ils n'avaient pas compris ce qu'ils devaient faire, expliquant ainsi en partie le niveau d'engagement plus faible de la classe A.

De plus, l'enseignant a dû présenter les trois contrats (*i.e.*, exercices, coups techniques différents) en une seule fois, au début de la situation d'apprentissage, avec la classe A pour que chaque élève puisse choisir son contrat. En revanche, il n'a présenté que deux contrats à la classe B (*i.e.*, "super serveur" et "smasheur pro") et il a même pu les pré-

senter à deux moments différents (*i.e.*, au début de la situation pour le contrat "super serveur" et au milieu de la situation, après les premières 2x5min, pour le contrat "super smasheur"), évitant ainsi une surcharge cognitive chez les élèves. Cela a également pu avoir une incidence sur l'engagement des élèves, d'autant plus qu'au vu des caractéristiques de ces derniers, il ne semble pas nécessairement opportun de les engager dans des efforts cognitifs importants (Kermarrec *et al.*, 2004).

Nous pouvons également discuter nos résultats en fonction des outils de mesure utilisés. Nous avons vu que, du point de vue de la population globale, les scores de niveau d'engagement des élèves de la classe A n'étaient pas significativement supérieurs à ceux de la classe B contrairement à notre hypothèse (nous observons même plutôt la tendance inverse), et cela était vrai pour l'ensemble de nos outils de mesure. En revanche, nous remarquons une différence entre l'évaluation du niveau d'engagement perçu par l'enseignant et celui obtenu via le nombre de tentatives en ce qui concerne la comparaison des filles de la classe A avec celles de la classe B. En effet, si nous avons obtenu un score moyen de tentatives d'habileté supérieur pour les filles de la classe A par rapport aux filles de la classe B (26.88 contre 22.63 respectivement, différence non significative :  $p = 0.1188$ ), nous observons la tendance inverse - la différence étant également non significative - en ce qui concerne le niveau d'engagement perçu par l'enseignant (4.40 pour les filles de la classe A contre 4.80 pour les filles de la classe B ;  $p = 0.7047$ ). Cela montre que, même si dans l'ensemble, la perception de l'enseignant est assez en accord avec les résultats obtenus avec le nombre de tentatives d'habileté (*i.e.*, analyses vidéos relatant une certaine objectivité), elle fait nécessairement appel à sa subjectivité voire à certains *a priori*. Ainsi, si l'enseignant considère de manière générale que la classe A est moins engagée et moins sérieuse que la classe B, il s'avère qu'inconsciemment, il applique cette généralité à l'ensemble de la classe alors que cela ne s'applique pas nécessairement pour les filles. Il s'agira de garder cela à l'esprit chez cet enseignant (et chez l'ensemble des professionnels d'éducation) pour éviter, à termes, de tomber dans un "effet Pygmalion" (Rosenthal et Jacobson, 1968; Trouilloud et Sarrazin, 2003), qui traduit finalement les croyances de l'enseignant (*i.e.*, croyances en la capacité des élèves à avoir un haut niveau d'engagement ou non) en une réalité (prophétie autoréalisatrice).

Enfin, concernant nos seuls résultats significatifs, ces derniers viennent confirmer les constats de Travert et Rey (2018), à savoir que les filles s'engagent moins que les garçons dans les activités physiques et sportives, notamment en EPS. En effet, cela fait écho avec nos résultats concernant la classe B - qui semble davantage répondre aux normes que la classe A - avec un score moyen de tentatives d'habileté de 22.88 pour les filles contre 37.69 pour les garçons ( $p < 0.0001$ ) et un score moyen attribué par l'enseignant de 4.80 pour les filles et de 5.88 pour les garçons ( $p = 0.05$ ).

## 16 Limites de l'étude

La principale limite de la présente étude concerne le recrutement de notre population. En effet, nous avons montré que le groupe expérimental et le groupe contrôle n'étaient pas nécessairement homogènes entre eux - malgré ce que nous avait dit l'équipe éducative avant d'effectuer nos expérimentations sur le terrain - et donc difficilement comparables, ce qui constitue un réel biais dans cette étude et qui semble expliquer en grande partie les résultats obtenus.

De plus, ce choix de population peut également être critiqué du point de vue du protocole expérimental. En effet, en ayant mené notre étude sur une classe "spéciale" de l'établissement - considérée même par certains membres de l'équipe éducative comme "*la classe la plus difficile de l'établissement*" - cela a fragilisé notre protocole et l'efficacité de la communication engageante dans la mesure où la cible d'influence possédait des caractéristiques qui venaient en contradiction avec nos expérimentations (*e.g.*, rapport à l'école et à la lecture compliqué *versus* discours persuasif écrit ; compréhension des consignes et efforts cognitifs limités ; etc.).

Tout d'abord, du point de vue de la persuasion, le texte persuasif écrit peut constituer une limite dans la mesure où celui-ci n'a pas été lu dans sa totalité par les participants, ne leur permettant pas de prendre en considération la source de ce message persuasif.

Ensuite, l'acte préparatoire engageant (*i.e.*, signature du contrat), n'était peut-être pas perçu comme tel par les élèves, notamment en termes d'identification de l'action (Valacher et Wegner, 1987). Cela constitue d'autant plus une limite de notre étude dans la mesure où l'enseignant n'a pas eu tout à fait le même style motivationnel (Sarrazin *et al.*, 2006) avec les deux classes, venant également modifier l'engagement des élèves et donc l'interprétation des résultats.

Une autre limite - plus empirique - concerne la transmission des consignes par l'enseignant. En effet, nous ne pouvons occulter le fait que les explications données aux élèves de la classe A le matin étaient moins fluides et plus confuses que celles données aux élèves de la classe B l'après-midi dans la mesure où l'enseignant avait pu "s'entraîner" dans la transmission des consignes avec la classe A. De plus, là où il devait présenter et faire une démonstration des trois contrats au début de la situation d'apprentissage avec la classe A, il a pu présenter seulement deux contrats à la classe B et ce de manière différée (*i.e.*, un au début de la situation et l'autre au milieu), ce qui a nécessairement eu une influence sur l'engagement des élèves des deux classes. En effet, en donnant trop d'informations d'un coup aux élèves, ces derniers ont eu du mal à tout assimiler, étant donné que la mémoire à court terme présente des capacités limitées (Miller, 1956). Cela est d'autant plus vrai si les élèves n'ont pas d'appétence spéciale pour les efforts cognitifs, ce qui semble être le cas ici.

Enfin, il nous semble important de rappeler que notre étude s'est centrée principalement sur une dimension de l'engagement, à savoir l'engagement comportemental (*i.e.*, moteur), notamment au travers du nombre de tentatives d'habileté. Nous avons donc, en suivant les recommandations de [Hastie et al. \(2022\)](#), défini ce que nous entendons par engagement dans cette étude. Toutefois, selon la définition que les chercheurs donnent à l'engagement en EPS, il existe des différences dans les méthodes de mesures. Ces choix peuvent être considérés comme une limite de notre étude dans la mesure où ils ne prennent pas nécessairement en compte l'ensemble du concept d'engagement. Néanmoins, nous assumons pleinement ces choix au regard de notre conception de l'EPS et de la pertinence des outils de mesure de l'engagement.

## 17 Perspectives de recherche

En ce qui concerne d'éventuelles perspectives de recherche, il serait intéressant - dans un premier temps - de mener à nouveau cette étude auprès de deux groupes homogènes afin d'éviter un biais dans les résultats qui seront davantage exploitables et comparables, dans le but de tester l'influence de la communication engageante sur le niveau d'engagement des élèves. Nous pourrions également envisager un protocole expérimental en deux temps avec une même classe (*i.e.*, temps 1 : leçon "classique" ; temps 2 : leçon avec communication engageante), en veillant à contrôler la variable de la compétence des élèves qui pourrait modifier leur engagement entre les deux leçons.

Ensuite, de futures études pourraient utiliser différents types de persuasion et comparer leur efficacité en ce qui concerne l'engagement comportemental des élèves. En effet, nous pourrions envisager un support de message persuasif (*i.e.*, canal de diffusion) autre qu'écrit à l'instar de l'oral ou de la vidéo ([Chaiken et Eagly, 1976](#)), notamment en fonction des caractéristiques des élèves. Il serait également intéressant de comparer différentes sources de persuasion (*e.g.*, source hautement crédible/experte mais *outgroup* versus source un peu moins crédible/experte mais *ingroup*) - et de les croiser avec les différents canaux - pour tester leurs efficacités respectives et ainsi optimiser le processus de communication engageante.

Une autre possibilité serait de tester d'autres types d'actes engageants, la signature de contrat n'étant qu'un acte préparatoire parmi d'autres qui ont déjà montré leur efficacité (*e.g.*, répondre à une enquête, port d'un badge, etc.) ([Girandola et Joule, 2012](#)). De plus, il serait intéressant d'envisager la réalisation de plusieurs actes engageants. En effet, cela pourrait être davantage efficace à l'instar d'un double-pied-dans-la-porte par rapport à un simple pied-dans-la-porte ([Dupré et al., 2014](#)), permettant une répétition

d'un acte engageant, augmentant dès lors son efficacité (Joule *et al.*, 1987). Nous pourrions ainsi proposer aux élèves - en plus de la signature d'un contrat - de rédiger un texte argumenté en faveur de l'engagement en EPS et sur le bien-fait de travailler tel type d'habileté motrice. Cela constituerait un second acte préparatoire qui en plus serait plus coûteux et donc potentiellement plus engageant (Girandola *et Joule*, 2008). Nous pourrions même envisager de comparer l'effet de l'écriture d'un texte persuasif centré sur autrui (*i.e.*, trouver les meilleurs arguments pour convaincre les autres) avec un texte centré sur soi (*i.e.*, trouver les meilleurs arguments pour se convaincre soi-mêmes) comme ont pu le faire Tamisier *et al.* (2019).

Si la présente étude s'est centrée sur l'aspect comportemental, il pourrait également être intéressant de se pencher sur les changements d'attitudes des élèves. De plus, nous pourrions envisager de mesurer le changement d'attitude et de comportement à long terme chez les élèves - comme le font déjà certaines études sur la persuasion ou la théorie de l'engagement (Petty *et Briñol*, 2007; Girandola *et Roussiau*, 2003) - ce qui reste tout de même la priorité des professionnels de l'éducation et des enseignants d'EPS en particulier. En effet, puisque la finalité de l'EPS "vise à former, par la pratique physique, sportive, artistique, un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire" (Bulletin officiel de l'Education Nationale, spécial n°1 du 22 janvier 2019), il s'agit bien de modifier de façon durable les habitudes physiques et sportives des élèves pour ailleurs et plus tard.

De plus, nous avons mené notre étude sur une population d'élèves de troisième car il nous a semblé intéressant d'essayer de mettre en place des solutions concernant l'engagement des élèves en EPS auprès d'un public qui a, effectivement, du mal à s'engager. En effet, il existe un abandon progressif des pratiques physiques dans la sphère sociale au moment de l'adolescence, avec un abandon marqué de la pratique entre le collège et le lycée. Cela se retrouve également en EPS, avec un engagement plus faible en troisième plutôt qu'en sixième, et ce particulièrement chez les filles (Travert *et Rey*, 2018). Ainsi, nous avons trouvé pertinent de mener notre étude sur ce niveau de classe qui peut constituer un point de bascule pour la pratique d'une activité physique, sportive et artistique des élèves dans leur vie future.

Toutefois, il pourrait être intéressant de mener le même type d'étude auprès d'autres classes d'âge pour voir s'il existe des différences en termes d'efficacité de la communication engageante sur l'engagement comportemental des élèves en fonction de leur âge. Nous pourrions aussi envisager de comparer différents contextes d'enseignement (*i.e.*, contexte "difficile" (Vors *et Gal-Petitfaux*, 2015) *versus* contexte privilégié) pour comprendre les possibles différences quant à l'efficacité de la communication engageante sur l'engagement des élèves en EPS, afin de permettre aux enseignants d'adapter leur enseignement.



En effet, nous avons bien vu que même si la théorie est séduisante, elle ne fonctionne pas nécessairement en pratique, la communication engageante ne permettant pas forcément un engagement comportemental des élèves plus important. Il s'agit dès lors pour l'enseignant de s'adapter au contexte singulier dans lequel il évolue et d'utiliser la communication engageante simplement comme un outil - au même titre que les théories de la motivation - qu'il peut avoir en arrière-plan de sa pratique empirique pour optimiser son enseignement. Une étude combinant communication engageante et théories de la motivation (*e.g.*, besoins fondamentaux, avec autonomie et pédagogie des tous petits choix de [Wulf et al., 2014](#)) est selon nous une perspective de recherche à explorer.

Enfin, d'autres outils pourraient être intéressants à utiliser pour mesurer le niveau d'engagement des élèves à l'instar de l'ALT-PE ([Siedentop et al., 1982](#)). En effet, si nous avons fait le choix de centrer notre étude plutôt sur l'engagement comportemental (*i.e.*, quantitatif, engagement moteur) avec la mesure du nombre de tentatives d'habileté notamment, d'autres outils apportent un aspect plus qualitatif concernant la mesure de l'engagement et s'intéressent davantage aux différentes dimensions de l'engagement.

En somme, des recherches supplémentaires portant sur l'influence de la communication engageante sur l'engagement comportemental des élèves en EPS sont encouragées pour compléter la présente étude.

## Septième partie

# Conclusion

L'objectif de cette étude était de déterminer l'influence de la communication engageante sur l'engagement comportemental des élèves en EPS.

Nos résultats ne nous permettent pas de valider notre hypothèse de recherche. En effet, nous n'observons pas de différences significatives entre les scores moyens d'engagement des élèves de la classe expérimentale (*i.e.*, avec communication engageante) et ceux de la classe contrôle. Ainsi, nous ne pouvons conclure d'une influence positive de la communication engageante sur le niveau d'engagement des élèves. Nos résultats ne nous permettent pas non plus de dire si cette influence est plus importante chez les filles ou chez les garçons.

Ces résultats non significatifs peuvent s'expliquer par la faible efficacité de la persuasion (*i.e.*, faible prise en compte de la source et du message persuasif), par les théories de l'autodétermination et de l'engagement (*i.e.*, besoins fondamentaux ; style motivationnel de l'enseignant ; acte engageant et identification de l'action) ou encore par certains éléments empiriques et factuels (*e.g.*, hétérogénéité des classes ; présentation des consignes ; etc.). La principale limite de la présente étude étant l'hétérogénéité entre le groupe expérimental (*i.e.*, avec communication engageante) et le groupe contrôle, rendant difficilement comparable la classe A et la classe B. Ce biais dans le recrutement de la population vient fortement nuancer l'interprétation de nos résultats qui, dans le cadre de cette étude, semble infirmer notre hypothèse de recherche selon laquelle la communication engageante aurait une influence positive sur l'engagement comportemental des élèves en EPS.

Les seuls résultats significatifs obtenus concernent la classe B avec un score moyen de tentatives d'habileté de 22.88 pour les filles contre 37.69 pour les garçons ( $p < 0.0001$ ) et un score moyen attribué par l'enseignant de 4.80 pour les filles et de 5.88 pour les garçons ( $p = 0.05$ ), venant simplement confirmer les constats de [Travert et Rey \(2018\)](#) qui avancent que les filles s'engagent moins que les garçons dans les activités physiques et sportives, notamment en EPS.

Finalement, les nombreuses limites soulevées et les résultats non significatifs de notre étude ne nous permettent pas de tirer de réelles conclusions quant à l'influence de la communication engageante sur l'engagement comportemental des élèves en EPS. De futures recherches sont encouragées afin de poursuivre et compléter cet objet d'étude et ce champ de recherche qui nous semble - combiné notamment avec les théories de la motivation - pouvoir constituer un véritable outil au service des professionnels de l'éducation et des enseignants.

## Huitième partie

## Bibliographie

## Références

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., and Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of sport and exercise psychology*, 34(4) :457–480.
- Bardou, É. and Oubrayrie-Roussel, N. (2012). Mobilisation scolaire des collégiens et représentation de l'engagement parental : le poids des inégalités sociales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/3).
- Bernard, F. (2006). Organiser la communication d'action et d'utilité sociétales. le paradigme de la communication engageante. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, (29) :64–83.
- Bernard, F. and Joule, R.-V. (2005). Le pluralisme méthodologique en sciences de l'information et de la communication a l'épreuve de la «communication engageante». *Questions de communication*, (7) :185–208.
- Bernard, P.-Y. (2019). *Le décrochage scolaire : «Que sais-je ?» n° 3928*. Que sais-je.
- Bernays, E. L. (2005). *Propaganda*. Ig publishing.
- Brault-Labbé, A., Veilleux, V., Lacroix, M.-M., Béliveau, M.-E., Gosselin-Leclerc, C., and Brassard, A. (2018). Théorie de l'autodétermination et modèle multimodal d'engagement : un pairage prometteur pour mieux comprendre les liens entre motivation et engagement scolaires chez des étudiants universitaires. *European Review of Applied Psychology*, 68(1) :23–34.
- Brunelle, J., Tousignant, M., Godbout, P., Spallanzani, C., Brunelle, J., Martel, D., Trudel, P., Gagnon, J., Savard, C., and Rami, A. (1996). Le temps d'apprentissage. *Monographie*. Québec : Université Laval, Département d'éducation physique.
- Burger, J. M. (1999). The foot-in-the-door compliance procedure : A multiple-process analysis and review. *Personality and social psychology review*, 3(4) :303–325.
- Cacioppo, J. T. and Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of personality and social psychology*, 42(1) :116.

- Chaiken, S. and Eagly, A. H. (1976). Communication modality as a determinant of message persuasiveness and message comprehensibility. *Journal of personality and social psychology*, 34(4) :605.
- Chaiken, S. and Eagly, A. H. (1983). Communication modality as a determinant of persuasion : The role of communicator salience. *Journal of personality and social psychology*, 45(2) :241.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés*.
- Chatoupis, C. C. and Vagenas, G. (2017). Effects of two practice style formats on fifth grade students' motor skill performance and task engagement. *Physical Educator*, 74(2) :220.
- Cialdini, R. B. (2007). *Influence : The psychology of persuasion*, volume 55. Collins New York.
- Cialdini, R. B. and Goldstein, N. J. (2004). Social influence : Compliance and conformity. *Annual review of psychology*, 55(1) :591–621.
- Clark, R. D. and Maass, A. (1988). The role of social categorization and perceived source credibility in minority influence. *European Journal of Social Psychology*, 18(5) :381–394.
- Corneille, O. (1993). Une synthèse critique du modèle de probabilité d'élaboration. *L'année psychologique*, 93(4) :583–602.
- Courbet, D., Fourquet-Courbet, M.-P., Bernard, F., and Joule, R.-V. (2013). Communication persuasive et communication engageante pour la santé favoriser des comportements sains avec les médias, internet et les serious games.
- Derri, V., Vasiliadou, O., and Kioumourtzoglou, E. (2015). The effects of a short-term professional development program on physical education teachers' behaviour and students' engagement in learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(2) :234–262.
- Deschamps, J.-C., Joule, R.-V., and Gummy, C. (2005). La communication engageante au service de la réduction de l'abstentionnisme électoral : Une application en milieu universitaire. *European review of applied psychology*, 55(1) :21–27.
- Dupré, M., Meineri, S., and Guéguen, N. (2014). Communication engageante appliquée au tri sélectif : comparaison entre les techniques du pied-dans-la-porte et du double-pied-dans-la-porte. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 102(2) :259.
- Durkheim, E. and Fauconnet, P. (1922). *Éducation et sociologie*. Presses Universitaires de France-(PUF).

- Eagly, A. H. (1978). Sex differences in influenceability. *Psychological Bulletin*, 85(1) :86.
- Falomir, J. M. and Invernizzi, F. (1999). The role of social influence and smoker identity in resistance to smoking cessation. *Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie*, 58(2) :73.
- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. stanford, calif. : Stanford university press.
- Fointiat, V. and Barbier, L. (2015). Persuasion and influence : attitude change and behavior change. *Journal d'Interaction Personne-Système*, 4.
- Fonte, D., Blondé, J., and Girandola, F. (2017). How to encourage non-donors to be more willing to donate blood? testing of binding communication based interventions. *Transfusion Medicine*, 27(3) :207–212.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1) :59–109.
- Freedman, J. L. and Fraser, S. C. (1966). Compliance without pressure : the foot-in-the-door technique. *Journal of personality and social psychology*, 4(2) :195.
- Gairns, F., Whipp, P. R., and Jackson, B. (2015). Relational perceptions in high school physical education : Teacher-and peer-related predictors of female students' motivation, behavioral engagement, and social anxiety. *Frontiers in Psychology*, 6 :850.
- Girandola, F. and Joule, R.-V. (2008). La communication engageante. *Revue électronique de psychologie sociale*, 2 :41–51.
- Girandola, F. and Joule, R.-V. (2012). La communication engageante : aspects théoriques, résultats et perspectives. *L'Année psychologique*, 112(1) :115–143.
- Girandola, F. and Michelik, F. (2008). Engagement et persuasion par la peur : Vers une communication engageante dans le domaine de la santé. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(2) :69.
- Girandola, F. and Roussiau, N. (2003). L'engagement comme source de modifications à long terme. *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 57(83) :101.
- Goldberger, M. and Gerney, P. (1990). Effects of learner use of practice time on skill acquisition of fifth grade children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1) :84–95.
- Gouveia, É. R., Gouveia, B. R., Marques, A., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Peralta, M., Kliegel, M., and Ihle, A. (2021). Estimation of engagement in

- moderate-to-vigorous physical activity from direct observation : a proposal for school physical education. *Children*, 8(2) :67.
- Hastie, P. A., Stringfellow, A., Johnson, J. L., Dixon, C. E., Hollett, N., and Ward, K. (2022). Examining the concept of engagement in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1) :1–18.
- Hovland, C. I., Janis, I. L., and Kelley, H. H. (1953). Communication and persuasion.
- Janis, I. L. and Field, P. B. (1959). Sex differences and personality factors related to persuasibility.
- Joule, R.-V. and Beauvois, J.-L. (2010). *La soumission librement consentie*. Presses universitaires de France.
- Joule, R.-V., Beauvois, J.-L., and Deschamps, J. C. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Presses universitaires de Grenoble Grenoble.
- Joule, R.-V. and Bernard, F. (2004). La communication engageante au service de l'éco-citoyenneté : une recherche action dans le sud de la France. *Psicologia sociale in dialogo. Scritti in onore di Piero Amerio, Unicopli*.
- Joule, R.-V., Bernard, F., and Halimi-Falkowicz, S. (2008). Promoting ecocitizenship : In favour of binding communication. , (6) :214–218.
- Joule, R.-V., Girandola, F., and Bernard, F. (2007). How can people be induced to willingly change their behavior? the path from persuasive communication to binding communication. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1) :493–505.
- Kermarrec, G., Todorovich, J. R., and Fleming, D. S. (2004). An investigation of the self-regulation components students employ in the physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(2) :123–142.
- Kiesler, C. A. (1971). The psychology of commitment : Experiments linking behavior to belief.
- Kiesler, C. A. and Sakumura, J. (1966). A test of a model for commitment. *Journal of personality and social psychology*, 3(3) :349.
- Laswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. *The communication of ideas*.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. *Readings in social psychology*, 3(1) :197–211.

- Logan, S., Robinson, L., Webster, E. K., and Barber, L. (2013). Exploring preschoolers' engagement and perceived physical competence in an autonomy-based object control skill intervention : A preliminary study. *European Physical Education Review*, 19(3) :302–314.
- Marková, I. (2007). Persuasion et psychologie sociale. *Diogene*, 217(1) :3–6.
- Milgram, S. (1974). Obedience to authority : An experimental view, harper and row, new-york.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two : Some limits on our capacity for processing information. *Psychological review*, 63(2) :81.
- Parant, A., Pascual, A., Jugel, M., Kerroume, M., Felonneau, M.-L., and Gueguen, N. (2017). Raising students awareness to climate change : An illustration with binding communication. *Environment and behavior*, 49(3) :339–353.
- Parsons, J. and Taylor, L. (2011). Improving student engagement. *Current issues in education*, 14(1).
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Esf Paris.
- Peterson, A. V., Kealey, K. A., Mann, S. L., Marek, P. M., and Sarason, I. G. (2000). Hutchinson smoking prevention project : long-term randomized trial in school-based tobacco use prevention—results on smoking. *JNCI : Journal of the National Cancer Institute*, 92(24) :1979–1991.
- Petty, R. E. and Briñol, P. (2007). Mécanismes psychologiques de la persuasion. *Diogène*, (1) :058–078.
- Petty, R. E. and Cacioppo, J. T. (1986). *The elaboration likelihood model of persuasion*. Springer.
- Petty, R. E. and Cacioppo, J. T. (2018). *Attitudes and persuasion : Classic and contemporary approaches*. Routledge.
- Piéron, H. (1973). Vocabulaire de la psychologie. *Les Grands dictionnaires*.
- Przesmycki, H. (1994). *La pédagogie de contrat*. Hachette,.
- Récopé, M. (2001). L'apprentissage. paris : Editions revue ep. s. collection pour l'action.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement*, pages 149–172. Springer.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., and Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28 :147–169.
- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sarrazin, P., Tessier, D., and Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (157) :147–177.
- Seemiller, C. and Grace, M. (2017). Generation z : Educating and engaging the next generation of students. *About Campus*, 22(3) :21–26.
- Seligman, M. E. (1972). Learned helplessness. *Annual review of medicine*, 23(1) :407–412.
- Siedentop, D., Tousignant, M., and Parker, M. (1982). Academic learning time-physical education : 1982 revision coding manual. *Unpublished manual, School of Health, Physical Education, and Recreation, The Ohio State University, Columbus, OH*.
- Simons, H. W., Berkowitz, N. N., and Moyer, R. J. (1970). Similarity, credibility, and attitude change : A review and a theory. *Psychological bulletin*, 73(1) :1.
- Skandrani-Marzouki, I., Halimi-Falkowicz, S., and Joule, R.-V. (2013). Favoriser l'assiduité en milieu associatif : une application de la théorie de l'engagement. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (2) :127–145.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., and Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom : Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 100(4) :765.
- Skinner, E. A. and Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement*, pages 21–44. Springer.
- Tamisier, D., Eyssartier, C., Girandola, F., et al. (2020). Sequential order of the binding communication paradigm : A road safety case study. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(1) :48.
- Tamisier, D., Ragot-Court, I., Eyssartier, C., and Girandola, F. (2019). Binding communication and problematic request : Application in the field of road safety. *European review of applied psychology*, 69(3) :111–117.



- Tessier, D. (2013). La motivation. *Paris : Éditions EP&S.*
- Travert, M. and Rey, O. (2018). L'engagement de l'élève en eps. *Dossier EPS*, 85 :196.
- Trouilloud, D. and Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, (145) :89–119.
- Vallacher, R. R. and Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? action identification and human behavior. *Psychological review*, 94(1) :3.
- Vallerand, R. J. and Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation.* Études vivantes,.
- Vors, O. and Gal-Petitfaux, N. (2015). Relation between students' involvement and teacher management strategies in french 'difficult' classrooms. *Physical education and sport pedagogy*, 20(6) :647–669.
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., and Linn, J. S. (2017). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Wulf, G., Freitas, H. E., and Tandy, R. D. (2014). Choosing to exercise more : Small choices increase exercise engagement. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(3) :268–271.
- Zbinden, A., Souchet, L., Girandola, F., and Bourg, G. (2011). Communication engageante et représentations sociales : une application en faveur de la protection de l'environnement et du recyclage. *Pratiques psychologiques*, 17(3) :285–299.

## Neuvième partie

# Réflexions épistémologiques

Cette partie a pour vocation d'engager une réflexion et de faire preuve d'esprit critique à propos de ce travail de recherche en faisant notamment émerger des questionnements épistémologiques - qu'ils soient d'ordre méthodologiques, théoriques ou éthiques - à partir du travail empirique mené en tant que chercheur. L'objectif est de s'interroger sur les principaux problèmes que pose l'enquête de terrain et la "posture" adoptée par le chercheur menant ces enquêtes, ce qui renvoie à ce que [De Sardan \(1996\)](#)<sup>1</sup> nomme "*grounded epistemology*" (*i.e.*, épistémologie issue du travail empirique et enracinée dans les problèmes du terrain).

Dans un premier temps, le centre de gravité de notre réflexion épistémologique va se baser et s'articuler autour du contexte de la réalisation de l'étude et les questions méthodologiques associées. La présente étude correspond à une étude dite expérimentale, s'opposant à une autre famille d'études réalisées en contexte naturel : les études écologiques. La méthode expérimentale repose sur le fait de modifier volontairement un ensemble de paramètres tout en les contrôlant à l'aide d'un dispositif expérimental, le but étant de mesurer les effets de ces divers paramètres. Fondée en partie par [Claude Bernard \(1865\)](#)<sup>2</sup>, la méthode expérimentale s'appuie sur une logique hypothético-déductive reposant sur un paradigme post-positiviste. Beaucoup utilisée dans les sciences de la vie et les sciences naturelles, la méthode expérimentale est également utilisée dans les sciences humaines et sociales comme c'est le cas dans notre étude de psychologie sociale. L'intérêt des études en contexte expérimental consiste ainsi en un isolement de certains paramètres dans le but de déterminer leur influence sur un objet d'étude. Un expérimentateur agit donc sur son objet d'étude en modifiant certains aspects, dans le but de vérifier ses hypothèses.

Ces études expérimentales questionnent donc quant à leur aspect artificiel en opposition aux études en contexte naturel. En effet, ces dernières sont plus proches de la réalité "de terrain" et prennent en compte un degré de complexité plus important. Cependant, elles ne permettent pas d'établir des relations entre des variables ou de mettre en lumière certains phénomènes étant surtout basées sur de l'observation, la description de comportements ou encore l'analyse d'expériences réelles. De plus, les études écologiques ne valent que pour la situation étudiée (*i.e.*, unicité et non généralisable).

---

1. De Sardan, J-P. (1996). La violence faite aux données. De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie.

2. Bernard, C. (1865). Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, *rééd. Paris, Garnier-Flammarion, 1966.*

En somme, notre première réflexion épistémologique vise à garder à l'esprit que les études expérimentales - à l'instar de notre étude - reposent sur une certaine décontextualisation, venant dès lors orienter l'objet de recherche avec des hypothèses que le chercheur cherche à tester. Nous devons ainsi être vigilant à cela, tout comme aux problèmes méthodologiques qu'a pu poser notre enquête de terrain ainsi que notre place de chercheur afin d'éviter certains biais, notamment pour éviter une surinterprétation des données empiriques comme le mentionne De Sardan (1996), *op. cit.*.

Dans ce deuxième temps, notre réflexion épistémologique sera centrée sur les enjeux théoriques qui peuvent être soulevés à partir de notre enquête empirique. En effet, il serait intéressant d'utiliser notre étude d'une toute autre manière pour en réaliser une autre qui porterait sur un sujet différent puisqu'il s'avère que notre hypothèse ne soit pas vérifiée. Nous pourrions avoir un questionnement parallèle afin d'essayer de comprendre pourquoi nos résultats sont non significatifs et en contradiction avec ce à quoi nous aurions pu nous attendre ; un non résultat reste tout de même un résultat qu'il s'agit d'exploiter. Par exemple, les caractéristiques des individus peuvent servir de "matériau d'enquête" pour une étude future, à la manière de Darmon (2005)<sup>3</sup>, qui a utilisé ces entretiens de refus de terrain afin de réaliser une étude sociologique. En effet, n'ayant pas eu accès à son terrain pour mener son étude initiale (*i.e.*, non accès à des patients d'un hôpital psychiatrique), elle a utilisé les entretiens de refus de terrain qu'elle a eu avec certains psychiatres de l'établissement pour comprendre, sociologiquement, ce refus. Nous pourrions ainsi analyser les profils sociologiques des élèves de la classe A et de la classe B, en menant une étude dans le champ de la sociologie, pour tenter de comprendre nos non résultats.

Dans ce troisième temps, nous nous questionnerons sur les considérations éthiques de notre recherche. Par exemple, si nous avons inversé les deux classes et que nous avons utilisé la communication engageante avec la classe B et que celle-ci s'avérait plus engagée que la classe A comme c'est le cas dans notre étude, est-ce que nous aurions conclu que la communication engageante avait une influence positive sur l'engagement comportemental des élèves, tout en ayant conscience qu'il existait un biais au vu de l'hétérogénéité des deux classes ? La question mérite d'être posée et interrogée l'éthique du chercheur. En effet, le "bon" chercheur est-il celui qui publie beaucoup et cherche absolument à publier, quitte à laisser un peu de côté sa rigueur scientifique et son éthique, en omettant de donner certaines informations qui contrarieraient son étude ? Ou le "bon" chercheur est-il plutôt celui qui s'interroge sur le monde, quitte à avoir une recherche non publiable car ses résultats s'avèrent non exploitables ? Cette question est d'autant plus légitime au regard des injonctions à la publication toujours plus pesantes que subissent les chercheurs.

3. Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain. *Genèses*, (1), 98-112.

Selon nous, le "bon" chercheur c'est avant tout celui qui se questionne sur le monde qui l'entoure afin de mieux le comprendre, en cherchant à ne pas trahir la vérité ; c'est celui qui apprend à bien penser pour mieux chercher.

Toujours selon des considérations éthiques, nous pourrions questionner notre recherche et notre objet d'étude dans la mesure où la volonté de persuader, de manipuler l'opinion d'autrui, ses attitudes et ses comportements pourrait s'apparenter à un certain paternalisme libertarien (Thaler et Sunstein, 2003)<sup>4</sup> pouvant être contesté. En effet, par l'intermédiaire de "nudges", nous avons cherché à orienter, à inciter - et non à imposer - certains comportements, comme le propose le paternalisme libertarien, dont les deux principales critiques sont le choix des valeurs privilégiées et l'infantilisation des individus (Rizzo et Whitman, 2008)<sup>5</sup>. Cependant, nous assumons ce parti pris dans la mesure où le public cible est constitué d'enfants ce qui, selon nous, semble moins problématique. Finalement, en cherchant à mener une manipulation éthique (*i.e.*, avec une bonne finalité selon nous : l'engagement et l'apprentissage des élèves), nous sommes d'une certaine façon machiavélien puisque "la fin justifie les moyens... mais à condition que cette fin soit morale" (Machiavel, 1532)<sup>6</sup>. Tout cela constitue en somme un dilemme moral que nous seul pouvons trancher, au nom d'une idéologie, de notre propre morale, de notre propre jugement éthique.

Dès lors, la question éthique interroge *de facto* la place du chercheur dans sa propre recherche. En effet, le choix de notre sujet de mémoire et l'orientation que nous lui avons donné est le fruit de nos convictions personnelles, de notre vécu, de nos centres d'intérêt (*e.g.*, notre conception de l'EPS, avec la motricité au centre, a déterminé notre définition de l'engagement dans ce mémoire). La recherche n'est jamais neutre mais incarnée dans un vécu, un chercheur, un humain avec toutes ces caractéristiques. Nous avons donc essayé de mettre de côté nos préconceptions en abordant notre objet d'étude avec une certaine neutralité dans la mesure où "la neutralité du processus de recherche et des chercheurs et chercheuses est nécessaire pour garantir la scientificité - et donc la vérité - d'une connaissance" (Piron, Brière et Lieutenant-Gosselin, 2018)<sup>7</sup>. Nous avons donc cherché à garder une certaine "neutralité axiologique" comme décrite par Weber (1919)<sup>8</sup>, en ayant conscience de nos préconceptions lors de notre mémoire de recherche, afin de réduire le plus possible les biais que nos intuitions pourraient causer.

---

4. Thaler, R. H., Sunstein, C. R. (2003). Libertarian paternalism. *American economic review*, 93(2), 175-179.

5. Rizzo, M. J., Whitman, D. G. (2008). Little brother is watching you : New paternalism on the slippery slopes. *NYU Law School, Public Law Research Paper*, (08-12), 08-15.

6. Machiavel, N. (1532). Le Prince.

7. Brière, L., Lieutenant-Gosselin, M., and Piron, F. (2018). Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?. *Éditions science et bien commun*.

8. Weber, M. (2013). Le savant et le politique. *Presses Électroniques de France*.

Néanmoins, selon Kalinowski (2005)<sup>9</sup>, cette neutralité axiologique ne signifie pas que le chercheur ne peut avoir une opinion personnelle sur son objet d'étude. Il s'agit simplement de garder à l'esprit que la neutralité totale n'existe pas, y compris dans le domaine de la science et de la recherche, notre étude étant donc forcément influencée par notre point de vue, notre expérience, notre vécu et, par conséquent, soumise à notre interprétation.

Ainsi, la posture du chercheur doit être celle de l'humilité face à la vérité dans la mesure où il tente d'expliquer seulement par rapport à ce qu'il voit, ce qu'il observe, ce qu'il obtient comme résultats. Le chercheur tente de comprendre le monde, de comprendre son monde, et cela sera toujours subjectif, incomplet dans la mesure où l'objectivité complète n'existe pas; il ne pourra jamais toucher du doigt "la vérité" mais seulement "une vérité" qui semble varier notamment au gré des paradigmes dominants, de la vision de la communauté scientifique en vigueur, ou encore de la situation ou du contexte étudié. "*Il ne saurait y avoir de vérité première. Il n'y a que des erreurs premières*" disait Bachelard (1938)<sup>10</sup>.

D'un point de vue phénoménologique, l'origine de notre savoir c'est notre expérience du monde, notre expérience perceptive du monde, et sans elle, la science et ce qu'elle dit ne pourraient avoir de sens. "*Revenir aux choses mêmes, c'est revenir à ce monde avant la connaissance dont la connaissance parle toujours, et à l'égard duquel toute détermination scientifique est abstraite [...]*" (Merleau-Ponty, 1945)<sup>11</sup>. A travers ces mots, Merleau-Ponty veut signifier que la science, aussi objective soit elle, est nécessairement précédé d'une expérience perceptive, de sorte que "*toute détermination scientifique constitue une abstraction par rapport au monde perceptif qualitativement riche dans lequel nous vivons et dont elle parle. C'est une abstraction nécessaire et féconde que nous réalisons pour trier les phénomènes, les faire apparaître, les analyser, les combiner, mais c'est une abstraction néanmoins, et qui doit se connaître comme telle [...]*" (Roux, 2012)<sup>12</sup>. Ainsi, l'objectivité scientifique est avant tout une expérience subjective vécue par le chercheur, allant dans le sens d'une objectivité du réel impossible.

Enfin, si le chercheur n'est jamais neutre devant sa recherche, nous pouvons nous questionner quant à la raison de notre choix de sujet de mémoire. Tout d'abord, j'ai fait le choix d'une étude en EPS notamment d'un point de vue utilitariste et concret dans la mesure où je me destine à embrasser la carrière d'enseignant d'EPS. Cela me semblait intéressant d'aborder ce sujet afin d'obtenir possiblement des outils applicables dans la pratique pour améliorer mon futur enseignement. Ensuite, pour ce qui est du choix de travailler sur la persuasion et l'influence sociale, cela est davantage une question de circon-

9. Kalinowski, I. (2005). Leçons wébériennes sur la science et la propagande, in Weber (2005).

10. Bachelard, G. (1938). La formation de l'esprit scientifique.

11. Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la perception, *Avant-propos*.

12. Roux, J. (2012). Revenir aux sensations mêmes. *Les Études philosophiques*, 103, 555-572.

stance. En effet, après une année de préparation au concours de l'agrégation d'EPS au sein de l'Ecole Normale Supérieure de Rennes, le premier livre que j'ai lu pour le plaisir depuis longtemps, durant les vacances d'été, était *Influence et manipulation* de [Robert Cialdini \(2014\)](#)<sup>13</sup>. A la lecture de ce livre, j'ai trouvé intéressant l'idée de tester ces mécanismes de persuasion et de manipulation en EPS, avec des élèves, afin d'augmenter leur niveau d'engagement dans la pratique. Ces mécanismes n'ayant jamais été traités dans la littérature en EPS, il me semblait intéressant de les explorer, notamment avec l'idée qu'ils pourraient constituer un complément aux théories de la motivation, déjà beaucoup étudiées dans le champ de l'EPS.

Notre mémoire de recherche de fin d'études se termine ici. Nous souhaitons conclure avec cette pratique autocritique de l'épistémologie dans la mesure où celle-ci nous paraît importante pour la science et dans la réflexion de tous chercheurs, notamment en vue de s'améliorer et de "perfectionner" les savoirs scientifiques.

Enfin, si l'épistémologie est susceptible de faire progresser le chercheur, elle peut également avoir pour finalité de faire progresser l'homme, en considérant la disposition autocritique comme ascèse intellectuelle.

---

13. Cialdini, R. (2014). *Influence et manipulation. L'art de la persuasion.*

## Table des abréviations

**ALT-PE** : Academic Learning Time - Physical Education

**APSA** : Activités Physiques Sportives et Artistiques

**ELM** : Elaboration Likelihood Model

**EPS** : Education Physique et Sportive

**MVPA** : Moderate to Vigorous Physical Activity

**SAM** : Simple Activity Measurement

**SOFIT** : System for Observing Fitness Instruction Time

**TAD** : Théorie de l'autodétermination

**TEM** : Temps d'engagement moteur

## Table des figures

1	Modèle multi-niveaux de l'engagement scolaire (Skinner and Pitzer, 2012) .	20
2	Modèle de l'engagement scolaire selon quatre dimensions (Reeve, 2012) . .	22
3	Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour le nombre de tentatives d'habileté en fonction de la classe pour l'ensemble de la population . . . . .	37
4	Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour le nombre de tentatives d'habileté en fonction de la classe pour la population masculine . . . . .	38
5	Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour le nombre de tentatives d'habileté en fonction de la classe pour la population féminine . . . . .	39
6	Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour le nombre de tentatives d'habileté en fonction du sexe pour l'ensemble de la population . . . . .	40
7	Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour le nombre de tentatives d'habileté en fonction du sexe pour la classe A	40
8	Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour le nombre de tentatives d'habileté en fonction du sexe pour la classe B	41
9	Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour les scores d'engagement attribués par l'enseignant aux élèves en fonction de la classe pour l'ensemble de la population . . . . .	43
10	Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour les scores d'engagement attribués par l'enseignant aux élèves en fonction de la classe pour la population masculine . . . . .	43
11	Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour les scores d'engagement attribués par l'enseignant aux élèves en fonction de la classe pour la population féminine . . . . .	44
12	Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour les scores d'engagement attribués par l'enseignant aux élèves en fonction du sexe pour l'ensemble de la population . . . . .	45
13	Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour les scores d'engagement attribués par l'enseignant aux élèves en fonction du sexe pour la classe A . . . . .	46
14	Représentation graphique et taux de significativité des résultats obtenus pour les scores d'engagement attribués par l'enseignant aux élèves en fonction du sexe pour la classe B . . . . .	46



## Liste des tableaux

1	Caractéristiques générales de la population étudiée . . . . .	27
2	Moyennes et écarts-types du nombre de tentatives d'habileté en fonction de la classe, selon les différentes populations étudiées . . . . .	37
3	Moyennes et écarts-types du nombre de tentatives d'habileté en fonction du sexe, selon les différentes populations étudiées . . . . .	39
4	Moyennes et écarts-types des scores d'engagement perçus par l'enseignant en fonction de la classe, selon les différentes populations étudiées . . . . .	42
5	Moyennes et écarts-types des scores d'engagement perçus par l'enseignant en fonction du sexe, selon les différentes populations étudiées . . . . .	45
6	Scores d'engagement collectif attribués aux deux classes par les deux évaluateurs selon les 5 items proposés par Aelterman et al. (2012) . . . . .	47

# Table des matières

<b>I</b>	<b>Introduction</b>	<b>4</b>
<b>II</b>	<b>Cadrage théorique et revue de littérature</b>	<b>6</b>
<b>1</b>	<b>Persuasion, manipulation et influence sociale : vers une communication engageante</b>	<b>6</b>
1.1	La persuasion . . . . .	6
1.1.1	La communication persuasive . . . . .	6
1.1.2	Différence et lien attitude – comportement . . . . .	7
1.2	La soumission librement consentie . . . . .	8
1.2.1	Théorie de l’engagement . . . . .	9
1.2.2	Quelques techniques d’induction du comportement . . . . .	12
1.3	La communication engageante . . . . .	13
1.3.1	Un paradigme récent : la communication engageante . . . . .	13
1.3.2	Des exemples de recherches–actions . . . . .	15
<b>2</b>	<b>Comportement des élèves et engagement</b>	<b>19</b>
2.1	L’engagement scolaire : un concept multidimensionnel . . . . .	19
2.1.1	Une diversité de définitions . . . . .	19
2.1.2	La définition tridimensionnelle de l’engagement . . . . .	21
2.2	L’engagement en EPS . . . . .	22
2.2.1	Des conceptions et définitions diverses . . . . .	22
2.2.2	Un cadre théorique majoritaire : la théorie de l’autodétermination . . . . .	24
<b>III</b>	<b>Problématique, objectifs et hypothèses</b>	<b>26</b>
<b>3</b>	<b>Problématique et objectifs de l’étude</b>	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>Hypothèse</b>	<b>26</b>
<b>IV</b>	<b>Matériels et méthodes</b>	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>Population</b>	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>Méthodologie</b>	<b>28</b>
6.1	Protocole . . . . .	28
6.2	Mesures et outils . . . . .	30

6.3	Analyse des données . . . . .	32
<b>7</b>	<b>Analyses statistiques</b>	<b>34</b>
<b>V</b>	<b>Résultats</b>	<b>36</b>
<b>8</b>	<b>Résultats préliminaires : Crédibilité de la source</b>	<b>36</b>
<b>9</b>	<b>Analyses des scores de tentatives d'habileté</b>	<b>37</b>
9.1	Comparaisons des scores de tentatives d'habileté entre la classe A et la classe B . . . . .	37
9.2	Comparaisons des scores de tentatives d'habileté entre les filles et les garçons	39
<b>10</b>	<b>Analyses de l'engagement des élèves du point de vue de la perception de l'enseignant</b>	<b>42</b>
10.1	Comparaisons des scores d'engagement des élèves perçus par l'enseignant entre la classe A et la classe B . . . . .	42
10.2	Comparaisons des scores d'engagement des élèves perçus par l'enseignant entre les filles et les garçons . . . . .	44
<b>11</b>	<b>Analyses de l'engagement collectif de classe</b>	<b>47</b>
<b>VI</b>	<b>Discussion</b>	<b>48</b>
<b>12</b>	<b>Synthèse des résultats au regard de l'hypothèse de recherche</b>	<b>48</b>
<b>13</b>	<b>Des résultats non significatifs : un problème de persuasion ?</b>	<b>49</b>
13.1	Une crédibilité de la source discutable . . . . .	49
13.2	Autres explications des résultats du point de vue de la persuasion . . . . .	51
<b>14</b>	<b>Une question de motivation ? : lien entre engagement et motivation</b>	<b>53</b>
14.1	La TAD pour comprendre le faible niveau d'engagement des élèves de la classe A . . . . .	53
14.2	La théorie de l'engagement comme autre piste d'explication . . . . .	55
<b>15</b>	<b>Éléments empiriques et factuels</b>	<b>56</b>
<b>16</b>	<b>Limites de l'étude</b>	<b>59</b>
<b>17</b>	<b>Perspectives de recherche</b>	<b>60</b>

VII	Conclusion	63
VIII	Bibliographie	64
IX	Réflexions épistémologiques	71
X	Annexes	82

## Dixième partie

## Annexes

## Annexe 1

Fiches-contrats proposées aux élèves

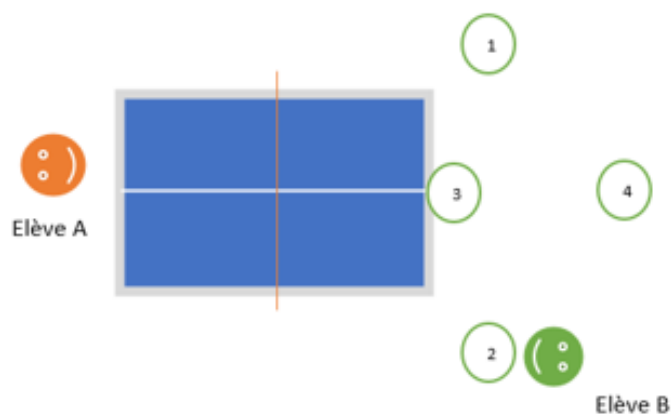
Nom : .....

Signature :

Prénom : .....

**CONTRAT Super Serveur**

Organisation	
2 élèves par table 4 zones de réception de service	4 phases de 5min (Elève A travaille son service puis élève B, puis A puis B)



Ce que je dois faire
<p><b>Serveur (Elève A) :</b> chercher à marquer le point directement sur service ou deuxième frappe de balle → sinon 1 point de pénalité</p> <p><b>Receveur (Elève B) :</b> chercher à renvoyer la balle en face (possibilité de se déplacer quand le serveur lance la balle) + changer de placement tous les deux services</p> <p>Changement de rôles toutes les 5min</p> <p><u>Critères de réussite</u> : Avoir moins de points de pénalités à mon deuxième passage</p>

Partie 2 : Match
<p>Match classique + 3pts si ace ou point marqué sur 2<sup>e</sup> frappe de balle</p>

Nom : .....

Signature :

Prénom : .....

**CONTRAT Smasheur Pro**

Organisation	
2 élèves par table 3 zones (délimitées par 2 bandes antidérapantes)	<b>4 phases de 5min</b> (Elève A travaille son smash puis élève B, puis A puis B)



Ce que je dois faire
Elève A et B font des échanges en continuité puis quand il le souhaite (environ 5 échanges), élève B fait une balle en cloche et A doit smasher (chercher la rupture)
<b>Smasheur</b> (Elève A) : Smash doit dépasser les zones au sol → sinon : zone 1 (ou faute) = 2 points de pénalités // zone 2 = 1 point de pénalité
<b>Renvoyeur</b> (Elève B) : Jouer en continuité + faire smasher élève A avec une balle en cloche
Changement de rôles toutes les 5min
<b>Critères de réussite</b> : Avoir moins de points de pénalités à mon deuxième passage

Partie 2 : Match
Match classique + 3pts si la balle dépasse la dernière zone

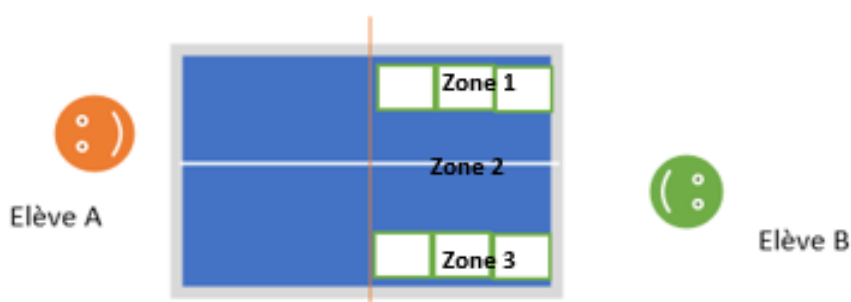
Nom : .....

Signature :

Prénom : .....

**CONTRAT Top Placeur**

Organisation	
2 élèves par table 3 zones (délimitées par feuilles A4)	<b>4 phases de 5min</b> (Elève A travaille son placement de balle puis élève B, puis A puis B)



Ce que je dois faire
<p><b>Placeur</b> (Elève A) : ne doit pas viser deux fois d'affiler la même zone → sinon 1 point de pénalité</p> <p><b>Renvoyeur</b> (Elève B) : chercher à renvoyer des balles assez simples au centre de la table</p> <p>Changement de rôles toutes les 5min</p> <p><b>Critères de réussite</b> : Avoir moins de points de pénalités à mon deuxième passage</p>

Partie 2 : Match
<p>Match classique</p> <p>+ 3pts si point marqué dans une zone latérale non consécutive</p>





## Annexe 3

### Discours persuasifs proposés aux élèves

« Le service est un des coups les plus importants au tennis de table. Un bon service te permet de prendre l'avantage dans le point et d'avoir l'ascendant sur ton adversaire. C'est un apprentissage long et difficile mais un bon service te donne trois fois plus de chances de marquer le point d'après les statistiques de mon coach. [...] J'aime beaucoup le service car c'est le seul moment dans le point où je peux décider de tout – la vitesse, l'effet que je donne à la balle – c'est moi qui aie le pouvoir sur l'adversaire, ce qui me permet de préparer déjà ma deuxième frappe de balle »

**Interview de Ma Long, quintuple champion Olympique,  
considéré comme le plus grand joueur de tennis de table de tous les temps**

« Le smash est un coup technique que j'affectionne particulièrement. Ça me permet de prendre le jeu à mon compte, je peux diriger le jeu et l'autre doit défendre. C'est lui qui subit et moi qui domine. J'ai dû beaucoup m'entraîner pour perfectionner mon smash mais c'est un coup indispensable en tennis de table car il permet souvent de finir le point. [...] En plus de l'ascendant physique, le smash permet de prendre l'ascendant psychologique sur l'adversaire car il sent que c'est moi qui domine, qui suis conquérant, et donc inconsciemment, que c'est moi qui vais gagner le match. »

**Interview de Ma Long, quintuple champion Olympique,  
considéré comme le plus grand joueur de tennis de table de tous les temps**

« Le placement de la balle est la base du tennis de table. Depuis petit, je me suis beaucoup entraîné à viser des zones de plus en plus petites sur la table pour arriver aujourd'hui à mettre la balle exactement où je veux sur la table adverse. Jouer les angles est essentiel pour désaxer son adversaire et ainsi le faire reculer de la table en l'obligeant à parcourir une distance plus grande. [...] En plus des déplacements, le fait de jouer successivement sur le coup droit et le revers de mon adversaire, de changer souvent de côté, ça le fatigue physiquement mais également mentalement. »

**Interview de Ma Long, quintuple champion Olympique,  
considéré comme le plus grand joueur de tennis de table de tous les temps**

## Annexe 4

Déroulé des leçons classe A et classe B**Leçon Tennis de Table : Classe A****Déroulé Général de la leçon**

- Echauffement
- Choix contrat + signature + discours persuasif
- SA : Travail ton style
- SR : Impose ton style (Gagner ou perdre avec la manière)

**Echauffement**

Faire un **échauffement classique** que l'enseignant a l'habitude de faire en tennis de table

**Choix contrat + signature + discours persuasif**

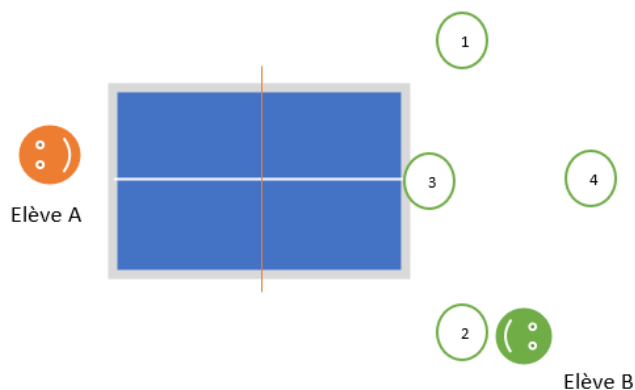
Présenter les contrats aux élèves après l'échauffement → en disant « **vous êtes libre de** » **choisir le contrat que vous voulez**, selon ce que vous voulez travailler, selon votre point fort etc. (MAIS essayer d'embellir quand tu présentes le contrat serveur et smasheur pour qu'il y ait le moins d'élèves sur le contrat placeur !!)

Faire **signer le contrat directement sur la feuille contrat que prend l'élève + sur la feuille du prof** pour le caractère public (mettre son nom dans la case du contrat choisit)

**Lire le discours persuasif** quand on récupère son contrat

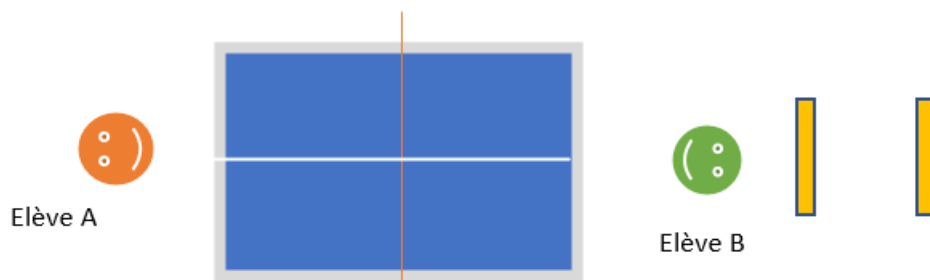
**SA : « Travail ton style » (travail du contrat)** → la situation qui m'intéresse le plus pour mon étude (que je vais filmer et analyser) + dire important de travailler là pour match après !

→ **Super Serveur**



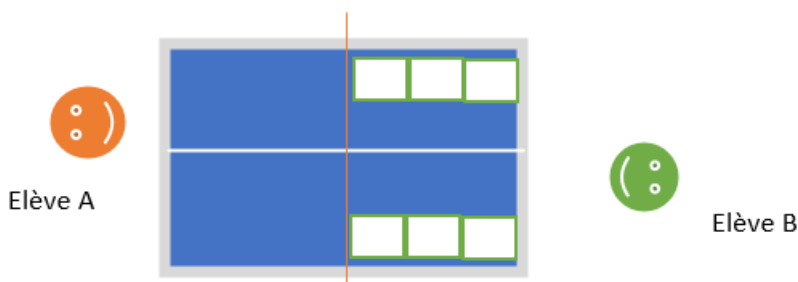
- **Objectif** : Stabiliser un coup technique et / ou un projet tactique pour le rendre plus efficace
- **But** : Avoir le moins de points de pénalité (Partie 1) et gagner le match (Partie 2)
- **Dispositifs** : Espace et groupement = 2 élèves par table / Matériel : Bandelettes ou plots
- **Consignes** :  
 Partie 1 : 4 phases de 5min / Elève A travaille puis élève B (puis A puis B)  
**4 placements du receveur** (excentré CD, excentré Revers, collé au centre de la table, loin de la table). **Serveur doit chercher à marquer le point directement sur service ou deuxième frappe de balle sinon point de pénalité** / Receveur doit chercher à renvoyer la balle en face.  
 Changement de rôle toutes les 5min  
 Partie 2 : match classique / + 3pts si ace ou point marqué sur 2<sup>e</sup> frappe de balle
- **Critères de réalisation** : « Oriente ta raquette là où tu veux envoyer la balle (yeux de la raquette) », « Réfléchis avant de servir à comment tu vas mettre ton adversaire en difficulté »
- **Critères de réussite** : **Partie 1 : Avoir moins de points de pénalités au deuxième passage** /  
 Partie 2 : Gagner le match
- **Variables** : modifier placement receveur (plus simple ou plus dur) + receveur choisit son placement / ajouter des effets

➔ **Smasheur Pro**



- **Objectif** : Stabiliser un coup technique et / ou un projet tactique pour le rendre plus efficace
- **But** : Avoir le moins de points de pénalité (Partie 1) et gagner le match (Partie 2)
- **Dispositifs** : Espace et groupement = 2 élèves par table / Matériel : bandelettes antidérapante
- **Consignes** :  
 Partie 1 : 4 phases de 5min / Elève A travaille puis élève B (puis A puis B)  
**Elève A et B font des échanges puis quand il le souhaite, élève B fait une balle en cloche et A doit smasher. Point de pénalité si la balle ne dépasse pas la (les) zone(s) au sol.**  
 Changement de rôle toutes les 5min.  
 Partie 2 : match classique / + 3pts si balle dépasse la dernière zone
- **Critères de réalisation** : « prends la balle au sommet du rebond », « frappe fort pour transpercer la balle de haut en bas », « ferme ta raquette »
- **Critères de réussite** : **Partie 1 : Avoir moins de points de pénalités au deuxième passage** /  
 Partie 2 : Gagner le match
- **Variables** : Agrandir les zones derrière la table

➔ **Top placeur** (peu d'élèves si possible)



- **Objectif** : Stabiliser un coup technique et / ou un projet tactique pour le rendre plus efficace
- **But** : Avoir le moins de points de pénalité (Partie 1) et gagner le match (Partie 2)
- **Dispositifs** : Espace et groupement = 2 élèves par table / Matériel : Feuilles A4
- **Consignes** :
  - Partie 1 : 4 phases de 5min / Elève A travaille puis élève B (puis A puis B)
  - Elève A ne doit pas viser deux fois d'affiler la même zone, sinon point de pénalité / Elève B doit renvoyer des balles assez simple au centre de la table.** Changement de rôle toutes les 5min
  - Partie 2 : match classique / +3pts si marque zone latérale non consécutive
- **Critères de réalisation** : « finis ton geste dans la direction souhaitée », « imagine que ta raquette à des yeux, elle doit regarder là où tu veux envoyer la balle »
- **Critères de réussite** : Partie 1 : **Avoir moins de points de pénalités au deuxième passage /** Partie 2 : Gagner le match
- **Variables** : agrandir ou réduire les zones latérales / tendre, accéléré un peu plus le jeu

**SR : « Impose ton style »** (Gagner ou perdre avec la manière)

- **Objectif** : Réinvestir le travail réalisé en SA en match
- **But** : Gagner le match (en utilisant au mieux notre contrat)
- **Dispositifs** : 2 joueurs et 1 arbitre-observateur
- **Consignes** : Match classique / arbitre note les points et comment ça a été marqué (point classique ou point contrat)
- **Critères de réalisation** : comme en SA
- **Critères de réussite** : Gagner match + avec la manière (3pts si gagner avec manière ; 2 si gagner sans manière ; 1 si perdu avec manière et 0 si perdu sans manière)
- **Variables** : nb de points contrats pour avoir la manière (3 pour super serveur car on ne sert pas tout le temps ; 4 pour placeur sur côté ; et 4 pour smasheur loin derrière)

Exemple de fiche de score :

Score du joueur :	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
.....											
Point CONTRAT :	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
point marqué sur smash (puissant et/ou dépassant marquage au sol)											

F  
I  
L  
E  
T

Score du joueur :	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
.....											
Point CONTRAT :	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
point marqué sur un ace ou sur la 2 <sup>e</sup> frappe de balle après service											

## Fin de leçon

Distribuer questionnaire aux élèves (3 questions à remplir après avoir rendu leurs feuilles contrats)

Quand les élèves sont partis, poser la question unique à l'enseignant

## Leçon Tennis de Table : Classe B

### Déroulé Général de la leçon

- **Echauffement**
- **Présentation SA (pas de choix de contrat mais imposition service puis smash à travailler)**
- **SA : Travaille les coups techniques**
- **SR : Impose ton style (Gagner ou perdre avec la manière)**

### Echauffement

Faire un **échauffement classique** que l'enseignant à l'habitude de faire en tennis de table (le même qu'avec la classe A)

### Présentation de la SA

Dire qu'aujourd'hui on travaille le service et le smash (on impose, pas de choix)

Présenter la situation serveur et la situation smasheur (tout le monde fait d'abord service pendant la moitié du temps (2x5min) puis on passe au smash (2x5min) avant de faire la Partie 2 de la SA)

Avec cette classe, pas de choix de contrat, pas de signatures et pas de lecture de discours persuasif

**SA : Travaille les coups techniques** → situation qui m'intéresse pour comparer avec la SA de l'autre classe (vidéo + analyse)

Même chose que les contrats super serveur et smasheur pro

- Consignes :

**Partie 1** : 4 phases de 5min / Elève A travaille puis élève B (puis A puis B)

**Super serveur (2x5min)** : 4 placements du receveur (excentré CD, excentré Revers, collé au centre de la table, loin de la table). **Serveur doit chercher à marquer le point directement sur service ou deuxième frappe de balle sinon point de pénalité** / Receveur doit chercher à renvoyer la balle en face. Changement de rôle au bout de 5min

**Smasheur Pro (2x5min)** : Elève A et B font des échanges puis quand il le souhaite, élève B fais une balle en cloche et A doit smasher. Point de pénalité si la balle ne dépasse pas la (les) zone(s) au sol. Changement de rôle au bout de 5min.

**Partie 2** : match classique / + 3pts si ace ou point marqué sur 2<sup>e</sup> frappe de balle / + 3pts si balle dépasse la dernière zone

**SR : « Impose ton style »** (Gagner ou perdre avec la manière)

- **Objectif** : Réinvestir le travail réalisé en SA en match
- **But** : Gagner le match (en utilisant au mieux notre contrat)
- **Dispositifs** : 2 joueurs et 1 arbitre-observateur
- **Consignes** : Match classique / arbitre note les points et comment ça a été marqué (point classique ou point contrat)
- **Critères de réalisation** : comme en SA
- **Critères de réussite** : Gagner match + avec la manière (3pts si gagner avec manière ; 2 si gagner sans manière ; 1 si perdu avec manière et 0 si perdu sans manière)
- **Variables** : nb de points contrats pour avoir la manière (3 pour super serveur car on ne sert pas tout le temps ; 4 pour placeur sur côté ; et 4 pour smasheur loin derrière)

Exemple de fiche de score :

<b>Score du joueur :</b> .....	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>Point CONTRAT :</b> point marqué sur smash (puissant et/ou dépassant marquage au sol)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

F  
I  
L  
E  
T

<b>Score du joueur :</b> .....	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>Point CONTRAT :</b> point marqué sur un ace ou sur la 2 <sup>e</sup> frappe de balle après service	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

**Fin de leçon**

Quand les élèves sont partis, poser la question unique à l'enseignant.

---

## ***L'enseignant manipulateur ? : Influence de la communication engageante sur l'engagement comportemental des élèves en EPS***

---

### **Résumé**

**Contexte** : La volonté d'influer sur les attitudes et les comportements a toujours été le propre des pédagogues, notamment à des fins d'apprentissage. Toutefois, ces derniers peuvent éprouver des difficultés pour engager leurs élèves dans les activités d'apprentissage, règle qui n'échappe pas à l'EPS. Si les théories de la motivation sont déjà beaucoup investies en EPS pour augmenter le niveau d'engagement des élèves, la littérature sur la persuasion et l'influence sociale reste inexploitée, ayant pourtant montré son efficacité dans les domaines du marketing ou de l'économie.

**Objectif** : Le but de cette étude était de déterminer l'influence de la communication engageante sur l'engagement comportemental des élèves en EPS. **Méthodes** : Une étude quantitative a été menée auprès de deux classes de lycéens (n = 50). Le protocole était composé d'une condition expérimentale (*i.e.*, classe A) et d'une condition contrôle (*i.e.*, classe B). La classe A a suivi une leçon d'EPS sous le paradigme de la communication engageante et la classe B a reçu un cours standard. Le niveau d'engagement des élèves des deux classes a été comparé. **Résultats** : Nos résultats révèlent que les élèves de la classe A ne présentent pas un niveau d'engagement significativement supérieur aux élèves de la classe B, venant infirmer notre hypothèse de recherche. **Conclusion** : Les résultats ne nous permettent pas de conclure quant à l'influence de la communication engageante sur l'engagement comportemental des élèves en EPS. Cela reste à nuancer au regard des nombreuses limites de notre étude. Des recherches supplémentaires sont encouragées afin de compléter cet objet d'étude.

**Mots-clés** : *communication engageante ; engagement ; persuasion ; EPS*

### **Abstract**

**Context**: The desire to influence attitudes and behaviors has always been a hallmark of pedagogues, especially for learning purposes. However, teachers can find it difficult to engage their students in learning activities, and this is no exception in Physical Education. While motivational theories are already heavily invested in Physical Education to increase the level of student engagement, literature on persuasion and social influence remains unexploited, although it has been shown to be effective in the fields of marketing and economics. **Objective**: The purpose of this study was to determine the influence of binding communication on students' behavioural engagement in PE. **Methods**: A quantitative study was conducted with two classes of high school students (n = 50). The protocol consisted of an experimental condition (*i.e.*, class A) and a control condition (*i.e.*, class B). Class A received a PE lesson under the binding communication paradigm and class B received a standard lesson. The students' level of engagement in both classes was compared. **Results**: Our results show that the students in class A did not show a significantly higher level of engagement than the students in class B, thus refuting our research hypothesis. **Conclusion**: The results do not allow us to conclude on the influence of binding communication on students' behavioural engagement in PE. This must be qualified in view of the many limitations of our study. Further research is encouraged in order to complete this field of study.

**Keywords**: *binding communication; engagement; persuasion; PE*