



HAL
open science

Etude des facteurs modérateurs de l'engagement chez les enfants

Clément Poirier

► **To cite this version:**

Clément Poirier. Etude des facteurs modérateurs de l'engagement chez les enfants. Psychologie. Université de Bordeaux, 2017. Français. NNT : 2017BORD0614 . tel-02292880

HAL Id: tel-02292880

<https://theses.hal.science/tel-02292880>

Submitted on 20 Sep 2019

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.

THÈSE PRÉSENTÉE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE

L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE

SPÉCIALITÉ : PSYCHOLOGIE

Par Clément POIRIER

Etude des facteurs modérateurs de l'engagement chez les enfants

Sous la direction d'Alexandre PASCUAL,
Maître de Conférences Habilité à Diriger des Recherches, Université de Bordeaux

Soutenue le 19 juin 2017

Membres du jury :

M. GIRANDOLA Fabien	PU, Université d'Aix-Marseille	Rapporteur
M. GUEGUEN, Nicolas	PU, Université de Bretagne Sud	Rapporteur
Mme, FOINTIAT Valérie	PU, Université de Lorraine	Examinatrice
M. RIC, François	PU, Université de Bordeaux	Examineur
M. PASCUAL, Alexandre	MCF-HDR, Université de Bordeaux	Directeur

Remerciements

Je souhaite remercier tout d'abord, Fabien Girandola et Valerie Fointiat pour avoir accepté de faire partie de mon jury. Merci également à Nicolas Guéguen pour ses conseils lors des comités de thèse et sa participation à ce jury. François, je tiens à te remercier pour ta présence lors de ces mêmes comités mais également pour ton rôle au sein du laboratoire et ton positionnement scientifique qui m'ont permis d'évoluer dans ma démarche de jeune chercheur.

Alex, je tiens à te remercier pour ton rôle de directeur mais aussi pour bien plus que cela. Je ne pensais pas en entrant en faculté de psychologie que je finirais par rédiger une thèse. C'est toi et tes enseignements sur la théorie de l'engagement qui ont provoqué un déclic. Je me revois encore à la fin d'un cours sur le pied dans la porte te demander si cela pouvait fonctionner pour les élections étudiantes. Cette première petite action a été l'acte préparatoire avant la requête cible qu'a été la thèse. Merci d'avoir toujours été disponible et présent. Nos échanges m'ont beaucoup appris qu'ils soient dans un cadre formel ou beaucoup plus informel. Tu m'as souvent répété que tu présentais ton HDR « pour moi » alors j'espère qu'au cours de ces dernières années tu n'as pas eu à le regretter. J'espère que nous continuerons à collaborer.

Il m'est obligé de remercier ceux sans qui je n'aurais pas pu faire cette thèse. C'est-à-dire l'ensemble des acteurs m'ayant permis de mettre en place mes expérimentations. Je remercie alors les directeurs d'établissements pour m'avoir ouvert leurs portes, mais aussi les enseignants ainsi que les parents pour m'avoir prêté leur confiance en acceptant que leur enfant participe. Sans vous, l'étude de l'engagement sur les enfants n'aurait pas été possible.

Un grand merci aux femmes de l'ombre de l'université (Denise Ben Raal, Sylvie Brulé, Sandrine Cam, Elisabeth de Salengre, Fabienne Lapébie, Najat Mayet) qui œuvrent autant dans le laboratoire de psychologie que dans la faculté pour nous les doctorants. Elles nous aident tout au long de l'année avec bienveillance à ne pas tomber dans les méandres du système universitaire.

Je remercie l'ensemble des membres du laboratoire de psychologie pour leurs éclairages sur des questions théoriques, empiriques ou simplement pour leur bonne humeur. Je pense notamment à tous les doctorants qui sont passés ou encore présents dans les couloirs du labo. Je ne préfère pas commencer ici une liste nominative au risque d'en oublier certains. Mais ils sont les forces vives du laboratoire. Ils m'ont permis d'avancer dans ma thèse autant par des conseils avisés que par des moments de décontraction incongrus. Merci à Solenne qui a toujours su apporter des réponses à mes questions statistiques pourtant parfois peu claires.

Je tiens tout de même à citer certains de ces membres qui ont eu un rôle particulier pour moi. Tout d'abord, je remercie Marine Portex, Marcellin Dupart et Théodora Vahiné (aka « Marin », « Major » et « Teddy »). Nous nous sommes découverts lors de notre master 2 recherche. Nos échanges m'ont permis de vraiment comprendre mon goût pour la recherche, mais je retiendrais surtout nos soirées du vendredi.

Je suis obligé de remercier un autre trio sans lequel ma thèse ne serait pas ce qu'elle est et sans qui je ne serais pas qui je suis non plus je pense. Ils ont partagé mon quotidien de doctorant depuis maintenant plusieurs années. Avec eux, nous avons découvert de nouveaux territoires en parcourant le monde, échafaudé de nouvelles théories révolutionnant une certaine vision de la science (très loufoque) et bien d'autres choses. J'ai pu partager avec eux autant de moments de joie que de stress (ou encore des chambres d'hôtel). Ils m'ont aidé à survivre à cette épreuve que peut être la rédaction d'une thèse dans la joie et la bonne humeur.

Il s'agit bien évidemment de mes collègues de bureau (Aurélien, Doriane et Emilie). Je ne pourrais réellement exprimer combien je les remercie pour tout cela et bien plus encore. Et c'est avec une grande tristesse que je vais quitter ce bureau mais ce n'est pas pour autant que j'abandonnerais cette « team » en espérant pouvoir réaliser beaucoup de projets futurs avec vous qu'ils soient scientifiques ou non.

La présence de mes amis et coéquipiers sportifs à mes côtés m'a aidé à avancer dans ma thèse. Ce n'est pas nos échanges scientifiques que je retiendrais mais nos moments de convivialité faisant oublier les soucis du quotidien. Il ne faut pas négliger ces moments de détente et de défoulements qui font aussi partie de la vie de chercheur.

Enfin, je tiens à remercier les membres de ma famille pour leur accompagnement de toujours. Ils m'ont accordé une confiance inébranlable dans tous les projets que j'ai entrepris. Ils m'ont soutenu depuis le début de mon parcours universitaire jusqu'à la dernière seconde de ma thèse. Sans eux, je ne serai pas qui je suis bien évidemment mais surtout je n'aurais pas pu finir cet écrit. Je remercie tout particulièrement ma Rémond qui m'a soutenu que l'on se trouve à plusieurs centaines de kilomètres de distance ou seulement quelques centimètres. Merci à toi pour ta joie et ton petit grain de folie.

Résumé

Depuis les années 70, la notion d'engagement a été définie comme le lien qu'un individu réalise avec ses actions. Ce lien pourrait être renforcé par la situation dans laquelle l'individu agit. Les conséquences se mesureraient autant d'un point de vue cognitif que comportemental. Le milieu social dans lequel grandit l'individu est susceptible d'entrer en jeu dans l'acquisition des compétences nécessaires à l'engagement. Dans une vision bioécologique du développement, les milieux familial et scolaire amèneraient l'enfant à émettre ces compétences. Pour tester cette hypothèse, sept études ont été réalisées. Elles ont permis de tester le rôle des pratiques éducatives parentales perçues par l'enfant ainsi que l'adaptation psychosociale de l'enfant décrite par l'enseignant en tant que modérateur de l'engagement. Trois méthodes, transversale, longitudinale et méta-analytique ont été utilisées pour rendre au mieux compte de l'effet du développement de l'enfant au cours du temps. Elles nous ont permis de confirmer un effet du style éducatif parental perçu par l'enfant et du profil d'adaptation psychosociale décrite par l'enseignant sur l'efficacité d'une situation de pied dans la porte. Ces résultats sont discutés en termes de l'acquisition de l'indépendance dans la prise de décision de l'enfant en lien avec son environnement social.

Mots clés : engagement, enfant, pied dans la porte

Abstract

Since the 70s, commitment is defined as the link that person makes with his actions. This link could be enhanced by the situation in which the person acts. The consequences seem possible to be measured as much from a cognitive as from a behavioral level. The social environment in which the individual grows up seems to have an impact on the acquisitions of competences required for such a commitment. In a bioecological vision of the development, the child acquires these competences thanks to family and school. To check this, a total of seven studies were made. They allowed a test of the moderating role of the parental educational practices from a child's point of view and the psychosocial adaptation of the child described by the teacher like moderator on a commitment. Three methods, one transversal, one longitudinal and one meta-analytic method were used to account for the effect of children's development in life span. This permitted us to confirm an effect of parenting style from the child's point of view and the psychosocial adaptation profile described by the teacher on the efficiency of the foot in the door paradigm. Results are discussed in terms of relation of child's acquisition of independency in decision making in to his social environment.

Keywords: commitment, children, foot-in-the door

Table des matières

Introduction	14
Partie I : Eléments Théoriques	17
Chapitre I : L'engagement.....	18
La théorie de l'engagement	19
De l'engagement à la situation engageante	21
Facteurs favorisant l'engagement.....	24
La taille de l'acte.....	24
Les raisons de l'acte.....	26
Synthèse.....	27
Chapitre II : Opérationnalisation de l'engagement	28
L'effet gel	28
L'amorçage.....	29
Le leurre.....	30
« Vous êtes libre de ... »	31
Le pied dans la porte et ses variantes	32
Le pied dans la porte	32
Le pied dans la porte avec demande implicite	33
Autres variantes	35
Synthèse.....	36
Chapitre III : Les processus de l'engagement	37
Le rôle de la préférence de la consistance dans le changement attitudinal	37

La différence interindividuelle de la consistance et engagement	38
La valeur sociale de la préférence pour la consistance	41
L'internalité : processus de l'engagement	43
L'auto-attribution et l'engagement	44
Locus Of Control et engagement	46
La norme d'internalité et engagement	48
Synthèse.....	51
Chapitre IV : L'engagement chez les enfants	52
Opérationnalisation de l'engagement chez les enfants.....	52
L'âge qui engage	59
Préférence pour la consistance et soumission librement consentie chez les enfants.....	60
Engagement et perception de soi chez les enfants.....	61
L'internalité comme support de l'engagement chez les enfants.....	62
Synthèse.....	63
Chapitre V : Développement sociocognitif de l'enfant.....	64
Modèle bioécologique du développement humain.....	64
Des microsystèmes spécifiques dans le développement de l'enfant	67
La famille, un microsystème modulant le développement sociocognitif	68
Le milieu scolaire comme acteur dans le développement de l'enfant	72
Synthèse.....	80
Chapitre VI : Acquisition sociocognitive de l'engagement chez les enfants.....	81
Acquisition de l'internalité	81

Critique d'une acquisition uniquement cognitive de l'internalité.....	82
Le rôle des pratiques éducatives parentales dans l'acquisition de l'internalité	84
Le milieu scolaire renforce l'internalité de l'enfant	85
Acquisition de la préférence pour la consistance	87
Influences sociales de l'acquisition de la préférence pour la consistance	87
La préférence pour la consistance, une valeur sociale à acquérir	88
Régulation émotionnelle comme indicateur de la préférence pour la consistance	89
Synthèse.....	91
Problématique.....	92
Partie II : Contributions Empiriques	95
Chapitre I : Etude transversale des facteurs modérateurs de l'engagement chez les enfants...	96
Etude 1	96
Participants	98
Mesures.....	99
Evaluation des pratiques éducatives parentales	99
Evaluation de l'adaptation psychosociale	100
Conduites sociales mentalisées : EASE.....	101
Mesure de l'engagement	102
Procédure	103
Résultats.....	105
Validité des questionnaires	105
Statistiques descriptives	107

Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte	108
Etude des effets modérateurs sur le pied dans la porte	109
Discussion.....	110
Etude 2.....	112
Participants	113
Mesures.....	114
Procédure	115
Résultats.....	117
Statistiques descriptives	117
Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte	118
Etude des effets modérateurs sur le pied dans la porte	119
Discussion.....	119
Etude 3.....	121
Participants	123
Mesures.....	123
Procédure	124
Résultats.....	127
Statistiques descriptives	127
Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte	128
Etude des effets modérateurs sur le pied dans la porte	129
Discussion.....	129

Chapitre II : Etude longitudinale des facteurs modérateurs de l'engagement chez les enfants	131
.....	131
Etude 4.....	131
Participants	133
Mesures.....	133
Procédure	134
Résultats.....	134
Evolution des scores entre T1 et T2.....	134
Différence entre les groupes expérimentaux.....	135
Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte	135
Etude des effets modérateurs du pied dans la porte	135
Discussion.....	137
Chapitre III : Etude transversale des facteurs médiateurs de l'engagement chez les enfants	139
Etude 5.....	139
Participants	141
Mesures.....	141
Evaluation des pratiques éducatives parentales	141
Evaluation de la préférence pour la consistance	141
Evaluation de l'internalité.....	142
Mesure de l'engagement	143
Procédure	144
Résultats.....	146

Statistiques descriptives	146
Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte	146
Etude des effets modérateurs sur le pied dans la porte	147
Effet médiateur sur le pied dans la porte	148
Discussion.....	148
 Chapitre IV : Méta-analyses des effets de l'environnement social sur l'engagement chez les enfants	 151
Etude 6 : Effet du pied dans la porte en fonction du style éducatif parental perçu par l'enfant.....	152
Participants	154
Mesures.....	154
Procédure	155
Résultats.....	155
Clusters	155
Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte	156
Etude l'effet du pied dans la porte en fonction du style éducatif parental perçu par l'enfant	157
Discussion.....	161
Etude 7 : Effet du pied dans la porte en fonction des profils d'adaptation psychosociale de l'enfant.....	163
Participants	165
Mesures.....	166
Procédure	167

Résultats.....	167
Clusters	167
Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte	168
Etude de l'effet du pied dans la porte en fonction du profil d'adaptation psychosociale de l'enfant	169
Discussion.....	172
Discussion générale.....	174
Age et engagement chez l'enfant.....	174
L'environnement social et engagement chez l'enfant	175
L'indépendance comme facteur modérateur de l'engagement chez l'enfant	176
Limites	179
Perspectives de recherches	181
Références	183
Index des figures.....	202
Index des tableaux	204
Annexes.....	205

Introduction

Imaginez que vous vous baladez, un samedi après-midi, dans une rue marchande. Après votre shopping et alors que vous êtes en direction du retour, une jeune volontaire pour une association à but humanitaire vient à votre rencontre pour vous demander si vous auriez quelques minutes à lui accorder. Vous acceptez volontiers d'écouter son discours bien que vous n'y trouvez à priori aucun intérêt personnel. Et après quelques minutes et des phrases bien placées, vous vous retrouvez à donner les pièces qu'il vous restait dans votre poche à cette association que vous ne connaissiez pas auparavant.

Si cette situation ne vous est pas familière alors peut être une autre le sera plus. Un ami vous demande de l'aide pour son déménagement ce que vous acceptez volontiers puisque vous êtes un ami altruiste. Mais ce qu'il ne vous a pas dit, c'est qu'il ne suffit pas de venir pour déménager quelques cartons. Vous devez vous présenter dès l'aube pour finir de ranger et nettoyer son logement, ce dont vous vous seriez bien passé. Mais ayant accepté, vous vous retrouvez devant l'obligation de vous conformer alors que les excuses que vous pourriez utiliser, pour échapper à cette corvée, sont inépuisables (panne de réveil, problème de voiture, etc.).

Si vous n'avez pas d'amis qui déménagent peut être qu'il vous est plus quotidien d'entendre dans votre entourage des phrases vous rappelant à quel point vous êtes libre de vos actes (« Fais ce que tu veux », « Tu es assez grand pour décider », « Tu es libre », etc.). Ce qui vous pousse inévitablement à réviser votre volonté de réaliser cette action que cela soit une sortie entre amis ou un achat impulsif. Vous étiez pourtant convaincu de votre envie de cette nouvelle paire de chaussures mais une seule phrase a tout changé. Ou encore vous

acceptez de prêter votre téléphone à un inconnu dans la rue uniquement parce qu'il a terminé sa demande par « Mais tu fais ce que tu veux. ».

Ces exemples, qui peuvent se présenter dans de nombreuses situations de notre vie quotidienne, évoquent que nous n'agissons pas comme nos attitudes initiales nous le laisseraient penser. Nous sommes régulièrement amenés à agir contre notre propre volonté bien que nous ne soyons à aucun moment forcés. Ces services et ces demandes sont présentés sans aucune menace ou obligation. Nous nous soumettons alors tout naturellement à ces demandes en faisant des actions que nous n'envisagerions pas autrement.

De nombreux chercheurs en psychologie sociale ont tenté de mieux comprendre les raisons de cela. Kiesler (1971) propose que ce soit le lien que l'individu crée entre lui et son action qui va l'amener à agir ou penser ainsi, il donna le terme d'engagement à ce lien. Pour lui, c'est cet engagement qui amènerait l'individu à réaliser des actions qu'il n'aurait pas faites naturellement. Bien que ces situations et les constats de Kiesler (1971) puissent sembler évidents pour tout à chacun, il reste la question du « pourquoi » de cet engagement. Plusieurs auteurs ont présenté les conditions pour que cet engagement émerge, mais ils se sont centrés sur « comment » le créer (Joule & Beauvois, 2010). En revanche, le « pourquoi » reste moins investigué. Nous pensons que les raisons sociocognitives de l'engagement sont à chercher dans l'influence de l'environnement social de l'enfant sur son développement.

L'objectif de cette thèse est ainsi de pouvoir identifier de potentiels facteurs modérateurs de l'engagement chez l'enfant pour mieux comprendre comment l'individu devient engageable. Cette démarche se positionne au croisement du domaine de la psychologie sociale dont sont issus les travaux sur l'engagement et celui de la psychologie du développement avec la prise en compte de l'enfant dans un modèle développemental bio-écologie (Bronfenbrenner, 1979).

Dans la partie théorique de cette thèse, nous argumenterons notre point de vue sur l'acquisition de l'engagement chez l'enfant. Nous présenterons en premier lieu (Chapitre 1) et en détail la théorie de l'engagement de Kiesler (1971) et sa mise en application via de nombreuses situations expérimentales (Chapitre 2). Nous mettrons également en avant les éléments sous-tendant le processus de l'engagement (Chapitre 3). Nous souhaitons nous intéresser à la notion d'engagement auprès d'une population d'enfants. Pour mieux comprendre, l'origine de cet engagement, nous ferons un retour sur des travaux ayant utilisé des techniques de soumission librement consentie pouvant être liées à l'engagement auprès d'enfants. Leurs descriptions auront lieu au niveau de la méthodologie employée mais également en comparant leurs principaux résultats. Ce regroupement nous permettra de faire des constats sur la mise en place de l'engagement au cours de la vie (Chapitre 4). Pour mieux rendre compte de l'acquisition de l'engagement, nous serons amenés à décrire comment l'individu se développe au cours de la vie. Nous avons choisi de nous inscrire dans un modèle écologique du développement humain tout au long de la vie. Après une rapide description de ce modèle, nous spécifierons les caractéristiques de l'environnement social de l'enfant (Chapitre 5). Enfin, une partie sera consacrée à une mise en lien des travaux sur le domaine de l'engagement et ceux sur le développement de l'enfant. Nous argumenterons alors sur une acquisition sociocognitive de l'engagement (Chapitre 6).

Pour confirmer cet argumentaire et tester l'effet de potentiels modérateurs issus du milieu social de l'enfant sur son engagement, notre partie expérimentale (Partie II) sera composée au total de sept études. Ces études auront pour objectif de rendre compte, avec une approche transversale, longitudinale ou méta-analytique, de nos hypothèses sur les rôles modérateurs potentiels de plusieurs variables.

Partie I : **Eléments Théoriques**

Chapitre I : L'engagement

Dans l'Amérique d'après-guerre, Lewin (1951) s'est intéressé aux comportements des ménagères notamment alimentaires. Il a proposé un programme pour changer les comportements des consommateurs et éviter le gaspillage. Son objectif était que les ménagères américaines cuisinent davantage des bas morceaux de boucherie. Pour cela, des conférences étaient proposées à des petits groupes de ménagères lors desquelles étaient présentés les intérêts économiques, culinaires, nutritionnels de ce type de viandes avec des arguments scientifiques sur la valeur diététique. Bien que l'ensemble des ménagères ayant participé était convaincu des arguments proposés, seules 3% ont servi ces bas morceaux durant les semaines qui suivirent. La simple argumentation ne s'est pas avérée efficace pour réaliser un changement comportemental. De plus, les attitudes n'ont pas débouché sur de nouvelles conduites car les ménagères étaient convaincues mais n'agissaient pas en conséquence.

Dans une autre condition, il chercha comment créer le lien entre attitudes et comportements. Il créa des petits groupes (semblables à ceux déjà mis en place). Les ménagères recevaient les mêmes informations sur l'intérêt économique et nutritionnel de ces morceaux de viande mais cette fois-ci, l'animatrice suscitait la discussion au sein du groupe. Elle s'efforçait de faire échanger les femmes présentes et donnait les recettes (les mêmes que lors des conférences). A la fin de la conversation, l'animatrice demandait qui souhaitait cuisiner ces morceaux au cours de la semaine suivante. Lewin (1951) constata alors que 32% des ménagères avaient effectivement servi la semaine suivante les bas morceaux. Lewin (1951) a pu mesurer une large différence entre les deux situations (3% d'un côté, 32% de l'autre). En changeant d'organisation, il a réussi à augmenter le nombre de changements de comportement. Pour lui, c'est la décision prise qui relie la motivation à nos actions, il nomme

cela « l'effet gel ». Une fois une décision prise, l'individu aura tendance à « adhérer à sa décision » et à continuer son « engagement vis-à-vis du groupe ». C'est-à-dire qu'une fois une décision prise, l'individu aura tendance à la suivre. La prise de décision va « geler » le comportement.

Dans cette situation, c'est la décision de cuisiner ces morceaux de viandes qui aurait engagé la personne à le faire. Cela est d'autant plus vrai que les ménagères ont été amenées à participer à un échange sur les bonnes pratiques, elles se sont engagées de manière publique.

Cet exemple nous montre ainsi, que le fait d'avoir mis en œuvre des comportements permet de faire changer l'attitude des individus et leurs comportements futurs.

La théorie de l'engagement

S'appuyant sur ces travaux, Kiesler (1971) publie un ouvrage qu'il intitule « Psychologie de l'engagement » dans lequel il tente de comprendre le lien existant entre attitude et comportement. Son intérêt porte sur l'attitude, comment réussir à l'appréhender et potentiellement la changer. Il se propose d'étudier ces questions par l'effet de l'acte sur l'attitude et non l'inverse. Dans un souci de cohérence, l'individu changerait d'attitude via un phénomène d'auto-attribution. Une personne réalisant une action s'attribuerait les caractéristiques de cette action (« je suis le genre de personne qui agit ainsi »), ce qui finirait par modifier l'attitude par un besoin de consistance de cette dernière.

Cette idée était déjà présente dans le concept de dissonance cognitive (Festinger, 1954) qui stipule que la réalisation d'un comportement ou d'une décision irrévocable aurait des conséquences sur l'opinion de la personne. Par exemple, Festinger et Carlsmith (1959) ont amené des individus à dire publiquement l'inverse de leurs pensées initiales et ont

constaté que leurs opinions changeaient comparativement à ceux n'ayant pas dû mentir. Il ne faut toutefois pas confondre la dissonance cognitive avec l'engagement. Kiesler, Pallak et Kanouse (1968) ont mis en place une situation alliant la production d'actes engageants et d'autres dissonants pour vérifier l'existence d'un possible lien entre ces deux concepts. Ils ont constaté l'indépendance de ces deux processus.

Kiesler et Sakamura (1966) nous proposent une définition de l'engagement :

« comme le gage ou la liaison d'un individu à un acte comportemental,... » (Kiesler & Sakamura, 1966, p.349)

En outre, Kiesler (1971) considère que cet engagement serait une variable continue. Ainsi un individu pourrait être plus ou moins engagé. Il ne s'agit donc pas d'une loi du tout ou rien. Cette définition génère selon lui quatre assertions principales.

Tout d'abord, il réaffirme l'importance de la consistance dans la production de comportements et d'attitudes par chaque personne, car la présence d'incohérence amènerait à changer son acte ou son attitude (Kiesler & Sakamura, 1966). En d'autres termes, si un individu produit une action, elle sera en cohérence avec ses pensées, si cela n'est pas le cas, ce besoin de cohérence entraînera un changement d'attitude ou de comportement.

Ce constat permet à Kiesler (1971) de proposer une deuxième assertion, qui est toujours basée sur le besoin de consistance. Pour lui, un des effets de l'engagement serait de rendre les attitudes moins modifiables. Lorsqu'un individu produit une action entraînant un changement d'attitude, si nous venons attaquer cette nouvelle attitude, l'individu sera plus déterminé à la préserver. Il nomme cela « l'effet boomerang ». Toutefois, il est nécessaire que le premier comportement émis respecte les conditions de l'engagement.

Sa troisième affirmation concerne les effets de l'engagement. Il suppose une corrélation entre le degré d'engagement et ses effets. L'engagement étant supposé continu, les effets de cet engagement augmenteraient en fonction de l'augmentation du degré d'engagement. Plus l'engagement est fort, plus le comportement produit provoquerait un changement d'attitude fort. Il en va de même pour la résistance à une attaque ultérieure, qui serait plus puissante quand l'engagement initial est fort.

Enfin, l'engagement étant potentiellement plus ou moins fort, certaines conditions vont permettre d'émettre un fort ou faible engagement. Pour sa dernière supposition, Kiesler (1971) expose cinq facteurs (le sentiment de liberté, la répétition de l'action, le coût de l'action, la visibilité de l'action et l'irrévocabilité de l'action) pouvant entrer en jeu selon lui. Ces facteurs seront présentés plus en détails dans une partie ultérieure.

Cette définition place le processus d'engagement à l'intérieur de l'individu. Chaque personne réaliserait plus ou moins de liens avec ses actions. Ainsi l'impact de l'environnement extérieur ne serait pas premier, bien que plusieurs facteurs puissent le favoriser.

De l'engagement à la situation engageante

Depuis les années soixante-dix et la proposition de cette théorie de l'engagement, beaucoup de travaux ont été réalisés. Parmi eux nous pouvons citer ceux de Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois qui ont mis en place de multiples situations de soumission sans pression permettant de faire évoluer la définition de Kiesler (1971). Sans pour autant renier ou remettre en cause l'entièreté des arguments déjà avancés, ils proposent un affinement de ce qu'est l'engagement. Ils indiquent (Joule & Beauvois, 2010) que l'engagement dont parlait Kiesler (1971) correspondrait à un engagement externe. En effet, la quasi-totalité des facteurs

que Kiesler (1971) évoque pour moduler l'engagement est en réalité de type externe et peut être manipulable expérimentalement. L'engagement n'est alors plus perçu comme le lien entre un individu et son action, mais comme la situation qui amène à créer ce lien. Le lien devient une conséquence de la situation engageante.

Ainsi, ils exposent la définition suivante :

« 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 » (Joule & Beauvois, 2010, p.60).

Ils proposent également un schéma résumant l'engagement, son processus et ses conséquences (Figure n°1). Pour Joule et Beauvois (2010), l'engagement regroupe le contexte de l'action et la présence d'une instance attributive. L'instance attributive correspond aux éléments (internes ou externes à l'individu) pouvant opposer l'action à celui qui l'a réalisée. De même, ils exposent plus clairement les conséquences d'une situation engageante en distinguant les conséquences d'ordre cognitif et celles d'ordre comportemental, notamment les changements d'attitudes ou de comportements. Ainsi, nous pouvons constater que l'auto-attribution déjà évoquée par Kiesler (1971) ne serait pas une cause mais une conséquence du processus d'engagement.

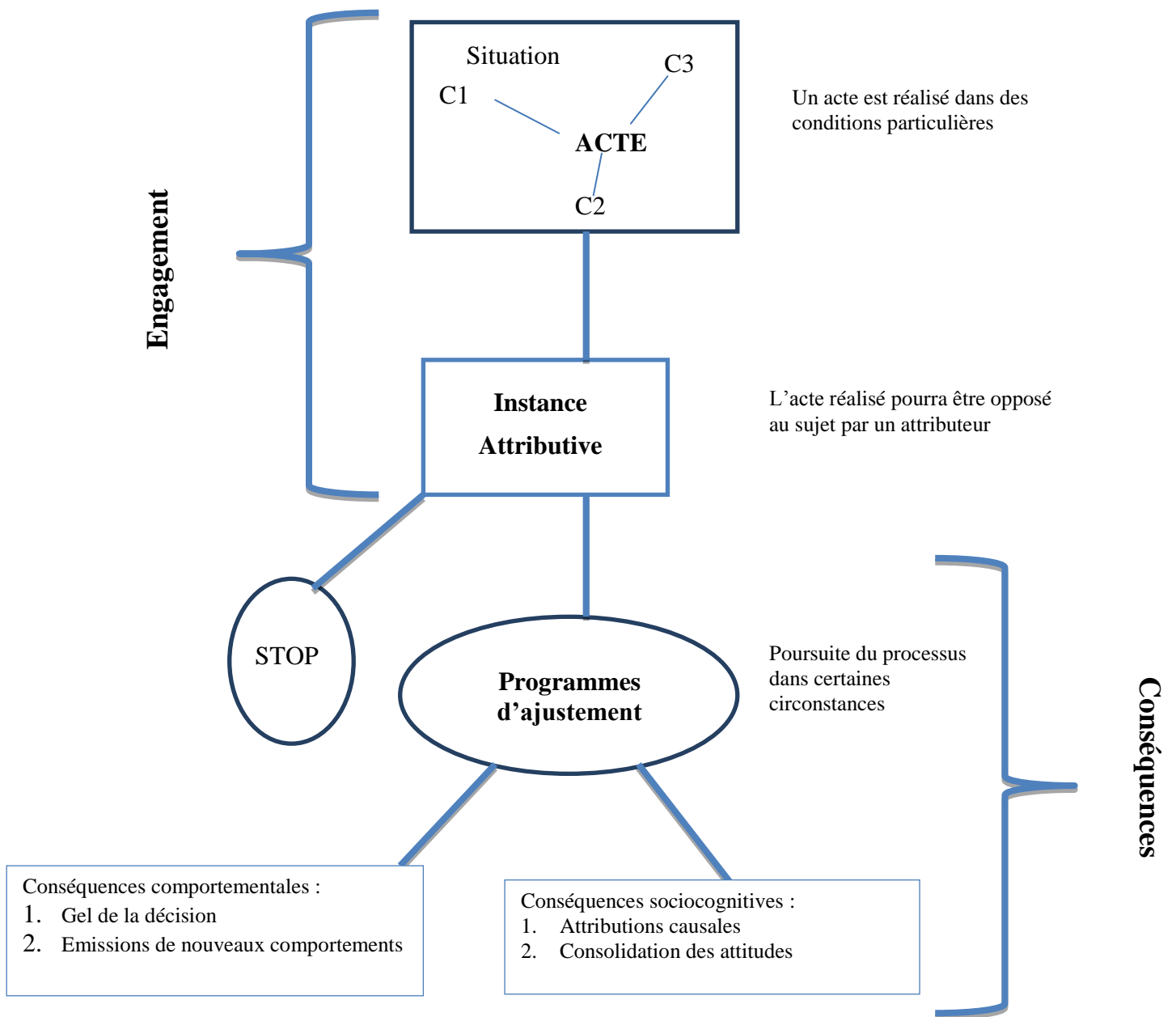


Figure 1. L'engagement et ses conséquences (Joules & Beauvois, 2010, p.61)

Facteurs favorisant l'engagement

Pour qu'une situation permette à l'individu de faire le lien entre lui et ses actions, c'est-à-dire qu'elle soit engageante, un certain nombre de critères doivent être respectés. Aussi bien Kiesler (1971) que Joule et Beauvois (2010) ou encore Guéguen (2002) ont proposé plusieurs facteurs favorisant l'engagement de l'individu.

La proposition de Joule et Beauvois (2010) est la plus complète, elle englobe notamment les caractéristiques citées par Kiesler (1971). Pour eux (Joule & Beauvois, 2010), cette répartition se fait en répondant à la question « comment produire un engagement ? ».

La taille de l'acte

Ils présentent un premier regroupement qu'ils nomment « la taille de l'acte ». Ils regroupent quatre des cinq facteurs (l'explicité, la visibilité, l'irrévocabilité et la réitération de l'acte) de Kiesler (1971). Ce regroupement peut être divisé en deux.

a) « la visibilité de l'acte » comprend :

- le caractère explicite, par opposition à ambigu : Un comportement clair ou une attitude nette renforcera l'engagement de l'individu.

- le caractère public de l'acte : Si l'individu est bel et bien identifié dans la réalisation de son acte par autrui, il l'engagera d'autant plus. Joule et Beauvois (2010) donnent pour exemple, la réalisation d'une action devant une caméra de télévision.

- l'irrévocabilité de l'acte : si nous savons que nous pouvons revenir sur notre parole ou nos actions, notre engagement sera réduit. A l'inverse, si notre

comportement est irrévocable, nous n'aurons d'autres choix que de le reconnaître, ce qui nous engagera.

- la réitération de l'acte : si nous produisons un acte une seule fois, nous serons suivant les circonstances plus ou moins engagés mais si cet acte se répète de multiples fois, nous serons d'autant plus engagés. Par exemple, si on accepte de rendre un service, il est plus évident de refuser la première fois que la deuxième et encore plus la dixième. Cette réitération renforcera l'engagement de l'individu.

Ces critères d'engagement correspondent à trois de ceux présentés par Kiesler (1971). Il y a ici une distinction entre le caractère explicite et la visibilité publique de l'acte. Cette distinction serait due au fait que l'on puisse manipuler de façon partiellement indépendante ces deux critères.

b) « l'importance de l'acte » quant à elle comprend :

- le coût de l'acte : c'est un coût subjectif, cela correspond à ce que nous percevons de l'action réalisée. Ce coût pourra être physique, matériel, cognitif ou financier. Plus nous verrons son comportement important et coûteux pour lui et plus nous serons engagés par celui-ci.

- les conséquences de l'acte : Que cela soit pour nous, notre entourage ou notre environnement plus il y aura de conséquences perçues lors de l'action plus nous nous jugerons responsables de celles-ci.

Le coût de l'acte était également présent dans les critères de Kiesler (1971), Joule et Beauvois (2010) rajoutent l'idée des conséquences permettant d'étayer les caractéristiques de l'action engageante réalisée par l'individu.

Les raisons de l'acte

Joule et Beauvois (2010) exposent les « raisons de l'acte », c'est-à-dire les justifications dont pourrait se servir une personne pour expliquer ses actions. Suivant celles que nous pourrions utiliser notre engagement sera plus ou moins fort. Nous retrouvons dans cette catégorie le dernier facteur présenté par Kiesler (1971) qui est central : le degré de liberté. Ces raisons seraient réparties en trois catégories.

a) les raisons d'ordre externe : Si nous pouvons attribuer la responsabilité de notre action à autrui par exemple, nous ne serons pas engagés. En effet, si nous agissons pour une raison qui ne nous concerne que peu, il nous sera difficile de créer le lien entre nos actions et nous-mêmes. En d'autres termes, si nous trouvons des excuses à notre comportement, nous ne nous sentirons pas responsables de celui-ci. Ainsi, les raisons d'ordre externe nous désengagent.

b) les raisons d'ordre interne : A l'inverse, les raisons d'ordre interne feront croître notre engagement. Elles vont nous pousser à nous attribuer la réalisation des actions et par la même renforcer l'engagement.

c) le contexte de liberté : c'est un élément central dans le domaine de la soumission sans pression et l'engagement. Sans ce critère aucun engagement n'est possible. Mis dans un contexte de liberté nous n'aurons d'autres choix que d'attribuer notre action à nous-mêmes. Ce contexte renforcera les raisons d'ordre interne.

L'apport de Joule et Beauvois (2010) concerne les raisons de l'action. Ils appuient surtout sur l'importance des raisons internes ce qui est en cohérence avec l'implication d'une instance attributive dans le processus d'engagement.

Outre ces différents facteurs, Guéguen (2002) expose la responsabilité de l'individu comme partie prenante de l'engagement. C'est la responsabilité que ressent l'individu de ses actions qui va créer l'engagement. Cette responsabilité peut être inhérente à l'individu se rapprochant des raisons d'ordre interne mais elle peut être provoquée par la situation en jouant sur le degré de liberté de celui-ci.

Synthèse

Lors de ce chapitre, nous avons présenté l'engagement depuis sa première définition (Kiesler, 1971) jusqu'à des propositions plus récentes (Guéguen, 2002 ; Joule & Beauvois, 2010). L'engagement peut être résumé d'après ces conceptions à une situation qui permet à l'individu de créer un lien entre lui et son action, de le responsabiliser. Une telle situation provoque de multiples conséquences au niveau cognitif et comportemental.

De plus, ces auteurs ont précisé les caractéristiques d'une telle situation. Elle a de nombreuses spécificités qui sont regroupées en plusieurs facteurs. Dans la conception initiale de Kiesler (1971), il n'avait identifié que cinq facteurs modérant le niveau de l'engagement de l'individu. Joule et Beauvois (2010) ont proposé une autre organisation de ces facteurs tout en conservant ceux déjà évoqués par Kiesler (1971). Ces facteurs doivent répondre à la question : « comment provoquer l'engagement ? ». Ils y voient deux réponses : la taille de l'acte qui engage et les raisons de cette action. Ainsi, en intégrant un ou plusieurs de ces facteurs, il est possible de modifier le comportement ou les attitudes d'un individu.

Chapitre II : Opérationnalisation de l'engagement

L'engagement serait un processus dans lequel l'individu réaliserait une action dans un contexte spécifique (Joule & Beauvois, 2010). Pour que ce processus se mette en place plusieurs critères sont nécessaires. Une situation réunissant les caractéristiques précédemment présentées va permettre de rendre compte de la capacité de l'individu à s'engager. La principale caractéristique est le degré de liberté, si l'individu se sent libre l'engagement devient possible, car il se sent alors responsable de son action (Guéguen, 2002). Il peut faire le lien entre l'action réalisée et lui-même (Kiesler, 1971). Une telle situation serait considérée comme s'inscrivant dans le domaine de la soumission librement consentie. Parmi celles-ci, certaines sont liées à l'engagement. Nous pouvons retenir et décrire ici les principales : l'effet gel, l'amorçage, le leurre, « vous êtes libre de... » et le pied dans la porte (et ses variantes).

L'effet gel

L'une des premières illustrations de soumission librement consentie qui a été mise en évidence par Lewin (1951) est celle de « l'effet gel ». Nous avons déjà présenté cette étude et le principe de l'effet gel en prélude à la définition de la théorie de l'engagement. Nous pouvons revenir sur ses caractéristiques tout en faisant le lien avec les facteurs engageants. Nous pouvons tout d'abord percevoir le contexte de liberté, aucune des ménagères n'était forcée de rester ou d'être d'accord avec les arguments proposés. De plus, les raisons de l'acte correspondent à l'engagement proposé par Kiesler (1971) mais aussi Joule et Beauvois (2010) avec un caractère public, irrévocable et explicite. Ainsi, c'est en situation engageante que ces ménagères ont émis l'avis favorable de cuisiner ces morceaux de viandes. C'est en toute logique qu'elles se conformeront à cette décision, ce que Lewin (1951) appelle « l'effet gel ».

L'amorçage

L'effet gel est provoqué par la prise de décision de l'individu mais le contexte peut favoriser cette prise de décision. L'idée de l'amorçage (ou low-ball) est de faire prendre une décision à une personne mais sur la base de mauvaises informations. Soit en cachant le coût réel à l'individu, soit en ne lui donnant pas toutes les informations. Une fois que l'individu a pris sa décision, l'ensemble des informations véridiques lui sont transmises. Malgré la connaissance de l'ensemble des contraintes et la possibilité de changer de décision, l'individu va avoir tendance à la conserver. Cialdini, Cacioppo, Basset et Miller (1975) ont mis cet effet en évidence. Ils ont demandé à des étudiants s'ils acceptaient de participer à une expérience dans un laboratoire sans préciser l'heure. Une fois que les étudiants ont pris leurs décisions de participer, ils les informent de l'heure du rendez-vous (7heures du matin). Après la présentation de cette nouvelle information, les chercheurs demandent une nouvelle fois s'ils sont d'accord. Grâce à cette technique, Cialdini et collaborateurs (1975) ont réussi à faire venir deux fois plus d'étudiants à cet horaire matinal que dans le groupe contrôle pour lequel l'horaire était directement annoncé. Ce dispositif d'engagement repose sur une prise de décision en occultant certaines informations. Néanmoins, l'individu n'a pas été trompé, les expérimentateurs ne mentent pas et surtout il est libre de se retirer ou de revenir sur sa décision. Cet effet a été retrouvé de multiples fois avec des requêtes variées liées à un comportement d'aide non problématique (Burger & Cornelius, 2003 ; Channouf, 1990 ; Guéguen, Pascual, & Dagot, 2002 ; Joule, 1987 ;) mais aussi lorsque les informations manquantes deviennent problématiques en étant liées à un acte illégal (Guéguen & Pascual, 2014). La technique de l'amorçage est d'autant plus efficace que la requête initiale apparaît coûteuse (Pascual, Carpenter, Guéguen, & Girandola, 2016).

Le leurre

Une autre technique de soumission sans pression se rapprochant de l'amorçage correspond à ce que Joule, Guilloix et Weber (1989) ont nommé la technique du leurre. Il s'agit de faire prendre une décision à l'individu sur la base d'éléments qui l'arrangent. Ici encore, c'est la prise de décision initiale qui va provoquer l'accord final. Dans un besoin de cohérence, l'individu va se conformer à cette première décision. Dans la situation mise en place par Joule et al. (1989), les étudiants s'inscrivaient pour participer à une étude sur les émotions qui devait être rémunérée (5euros). Une fois sur place, il était dit que cette étude était terminée mais qu'ils pouvaient participer à une autre qui n'était pas rémunérée. Ils constatèrent que les étudiants ayant pris la décision de participer à l'étude sur la base de la rémunération vont tout de même participer à l'étude alternative proposée (47%) alors que les individus à qui la seconde étude était directement proposée n'acceptent que peu (15%). La prise de décision va provoquer une modification ou un renforcement des attitudes de l'individu par le processus d'engagement. Ce processus reste le même bien que l'individu ait pris sa décision sur de mauvaises bases. Cette situation met en avant que ce sont les conditions de l'acceptation (Joule & Beauvois, 2010) qui sont importantes et non la véracité des informations données.

En se basant sur ces résultats, Marchand, Joule et Guéguen (2015) ont mis en place une série d'expérimentations utilisant une technique de leurre proche de celle de Joule et al. (1989). Ils proposaient à des étudiants de participer à une étude rémunérée, une fois la décision prise, ils modifiaient leurs dires en spécifiant qu'il y avait eu une erreur et proposaient la participation à une autre étude mais sans rémunération. Ils ont également manipulé le sexe du demandeur (homme ou femme), l'intervention d'un autre expérimentateur pour la seconde demande, le délai entre les deux demandes ou encore la

similitude entre les deux requêtes. Ils constatent une nouvelle fois un effet de la technique. Les étudiants ayant pris une décision vont accepter plus facilement la participation à une étude bien que la décision initiale ait été orientée par de faux éléments (ici la rémunération). De plus, ils indiquent qu'un délai trop important entre les deux demandes réduirait l'efficacité de cette technique. De même, un fort lien entre les requêtes améliorerait l'acceptation de l'individu. En revanche, le sexe du demandeur ou la présence d'un ou deux demandeurs différents n'impacte pas l'efficacité de cette technique.

Ces trois premières techniques reposent sur la prise de décision. Cette prise de décision va être émise dans un contexte intégrant un ou plusieurs des facteurs favorisant l'engagement, la parole correspond alors à un acte. L'émission d'un accord oral permet le changement comportemental et attitudinal grâce à l'engagement.

« Vous êtes libre de ... »

L'élément principal de la soumission librement consentie et nécessaire à l'engagement est la liberté. Mais il s'agit de la liberté de l'individu. C'est-à-dire à quel point, il se sent libre d'agir à sa guise. Cette liberté va permettre de développer la responsabilité de l'individu le rendant engagé par son action (Guéguen, 2002). C'est un facteur central pour les théoriciens de l'engagement (Joule & Beauvois, 2010 ; Kiesler, 1971). Ainsi une situation intégrant le facteur de la liberté devrait provoquer l'engagement de l'individu. Guéguen et Pascual (2000) ont testé l'effet d'une simple demande agrémentée d'une induction de liberté. Ils ont mesuré les conséquences de l'ajout de la phrase : « Mais vous êtes libre d'accepter ou de refuser » après une demande d'argent. Ils ont constaté que la présence de cette phrase augmente le nombre de personnes donnant et la somme moyenne. Ce paradigme expérimental semble être efficace pour augmenter l'acceptation de la requête dans de multiples contextes (Guéguen,

Joule, Halimi-Falkowicz, Pascual, Fischer-Lokou, & Dufourq-Brana, 2013 ; Guéguen, Pascual, & Dagot, 2004 ; Pascual et al., 2015)

Le pied dans la porte et ses variantes

Le pied dans la porte

La technique de pied dans la porte est l'une des techniques les plus étudiées et utilisées notamment dans les recherches-actions. L'expérience princeps a été menée par Freedman et Fraser (1966). Dans une première étude, ils voulaient observer si des ménagères américaines accepteraient que cinq à six hommes viennent chez elles pour fouiller leurs placards. Cette requête finale était précédée d'une première demande (acte préparatoire). Ils ont mis en place quatre conditions. Dans une condition, elles étaient contactées pour répondre à quelques questions. Pour la seconde, il leur était demandé uniquement si elles acceptaient de répondre à certaines questions (sans les poser). Pour un troisième groupe, il s'agissait juste de prendre contact et se présenter. Enfin, la quatrième condition, celle contrôle, aucun appel n'avait été réalisé en amont. Trois jours plus tard, elles étaient de nouveau contactées, cette fois-ci pour savoir si elles acceptaient de recevoir une équipe d'enquêteurs pendant deux heures (requête cible). Ils ont constaté que les femmes, ayant répondu aux questions, acceptaient plus fortement la requête finale que celles n'ayant pas été contactées. Dans cette condition, elles ont été 52,8% à accepter la venue de l'équipe alors que seulement 22,2% ont accepté cette même requête lorsqu'elles n'avaient pas été contactées en amont. Les femmes ayant eu à réaliser un acte plus coûteux, ici en temps (répondre aux questions par téléphone), se sont senties plus engagées que celles n'ayant eu aucune action à réaliser (ne pas avoir été contactée).

Freedman et Fraser (1966) ont pu réitérer ce constat dans une seconde expérience lors de laquelle, il s'agissait d'accepter la mise en place d'un panneau publicitaire dans leur jardin sur la sécurité routière. Ils ont obtenu comme résultats, 16.7% d'acceptation pour le groupe contrôle et 76% pour le groupe en situation de pied dans la porte.

Depuis cette première publication, l'utilisation du pied dans la porte a été testée et dans de multiples contextes avec des objectifs variés. Beaman, Cole, Preston, Klentz et Steblay (1983) ont réalisé une méta-analyse montrant que les effets du pied dans la porte sont répliquables, néanmoins, ils évoquent la faiblesse de cette technique. En revanche, Burger (1999), dans sa méta-analyse sur cette technique réunissant des travaux sur plus de 30 ans constata l'efficacité de cette technique dont l'objectif est l'acceptation de la requête cible. Burger (1999) expose qu'il est nécessaire que l'individu accepte la première requête pour qu'il accepte la requête cible. De même, le sujet des deux requêtes doit être semblable. L'acte préparatoire doit posséder un certain coût, mais il ne faut pas que ce coût soit trop élevé.

L'ensemble de ces travaux ont mis en place un pied dans la porte dans lequel la requête cible était clairement demandée à l'individu. Dans le modèle de Joule et Beauvois (2010) la simple émission d'un premier comportement dans une situation spécifique devrait suffire pour amener l'individu à avoir des comportements ou des attitudes en cohérence avec le premier réalisé. L'individu devrait ainsi pouvoir produire spontanément ces nouveaux comportements sans qu'aucune demande ne soit clairement formulée.

Le pied dans la porte avec demande implicite

Uranowitz (1975) propose un pied dans la porte lors duquel la requête cible n'est pas demandée clairement au sujet : c'est une demande implicite. Uranowitz (1975) réalise son expérience dans un centre commercial. Un premier compère demande à un sujet de surveiller

ses paquets le temps qu'il récupère quelque chose qu'il avait oublié dans le magasin d'où il sortait. Dans un second temps (après que la première action soit terminée), un autre expérimentateur, les bras chargés de paquets, faisait tomber un de ses sacs sans se retourner. La requête cible consiste alors à aider de manière spontanée le deuxième expérimentateur. Dans la situation contrôle, le sujet n'est exposé qu'à la seconde partie de l'expérimentation. Uranowitz (1975) réussit à faire doubler le taux d'acceptation de la requête cible dans la condition de pied dans la porte avec demande implicite par rapport à la condition contrôle.

Cette technique est efficace dans de multiples situations (Pascual & Guéguen, 2004 ; Foehl & Goldman, 1983 ; Poirier, Pascual, & Guéguen, 2015) notamment lorsqu'il n'est pas évident d'agir. Guéguen et Pascual (2015) ont mis en place un pied dans la porte avec une demande implicite dans le cas d'une requête problématique. Dans cette situation, les sujets, assis sur un banc, étaient abordés par un expérimentateur qui s'asseyait et leur demandait l'heure. Puis en repartant, il oubliait son journal. La requête cible était que le sujet prévienne l'expérimentateur de son oubli. La requête devenait alors problématique lorsque le journal oublié est à caractère pornographique. Les résultats confirment un effet de la technique du pied dans la porte implicite. De plus, les auteurs ont pu mettre en évidence une efficacité de cette technique dans la situation du journal pornographique et non pour un journal classique. Les participants ont réalisé plus souvent la requête cible en situation de pied dans la porte lorsqu'il s'agit d'un journal pornographique comparativement à la situation contrôle avec le même type de journal. Lorsque c'est un journal classique qui est oublié, il n'y a pas de différences dans l'acceptation entre les participants en situation de pied dans la porte et ceux du groupe contrôle. Nous pouvons vérifier une nouvelle fois que le pied dans la porte favorise l'acceptation de la requête et cela même si aucune demande n'a été formulée explicitement.

Autres variantes

Le pied dans la porte a été utilisé dans différentes situations et avec des éléments venant modérer le dispositif initial. Que cela soit dans des domaines d'applications variés comme par exemple le dépistage du sida (Bell, Cholerton, Fraczek, Rohlf et Smith, 1994), le don du sang (Foss & Dempsey, 1979) ou d'organe (Eyssartier, Joule, & Guimelli, 2005), les comportements écologiques (Dupré, Meineri, & Guéguen, 2014). Mais également dans des situations où l'acte devient problématique (Pascual, Guéguen, Pujos, & Felonneau, 2013)

La façon de réaliser l'action a aussi été prise en compte, en direct ou par téléphone (Groves & Magilavy, 1981) ou par internet (Guéguen, Jacob, & Legohérel, 2003 ; Weyant, 1996). Tout comme la mise en place de deux actes préparatoires, faisant passer la situation du pied dans la porte à un double pied dans la porte (Dupré, Meineri & Guéguen, 2014 ; Goldman, Creason, & McCall, 1981 ; Souchet & Girandola, 2013).

En plus de l'action réalisée, des éléments plus insolites comme l'odeur du demandeur ont été testés (Saint-Bauzel & Fointiat, 2012) ou le positionnement de celui-ci, s'il y a un contact physique par exemple (Goldman, Kiyohara, & Pfannensteil, 1984)

Bien que l'efficacité du pied dans la porte dans ces différentes situations ait été modulée (Dupré, Meineri, & Guéguen, 2014 ; Goldman, Creason, & McCall, 1981 ; Groves & Magilavy, 1981 ; Souchet & Girandola, 2013 ; Saint-Bauzel & Fointiat, 2012) par les éléments testés, la majorité des études (Beaman et al. ,1983 ; Burger, 1999) a confirmé qu'un individu mis en situation de pied dans la porte va davantage accepter la réalisation de la requête cible qu'un sujet en condition contrôle.

Synthèse

Nous avons décrit plusieurs techniques dites de soumission librement consentie. La théorie de l'engagement (Kiesler, 1971) n'est pas la seule à avoir été utilisée pour interpréter les conséquences de ces situations. Parmi les théories les plus souvent citées, nous retrouvons celle de l'auto-perception de Bem (1972) ou celle des normes sociales de Harris (1972). Néanmoins, c'est celle de Kiesler (1971) qui prend en compte le plus d'éléments autant de la situation que des conséquences de celle-ci. Elle permet également de comprendre certains effets dans la durée. Elle est particulièrement adaptée dans l'interprétation du pied dans la porte (Joule, 1987).

Comme le présentait déjà Kiesler (1971), nous avons pu voir que les situations engageantes permettent de faire changer de comportements ou d'attitudes une personne. L'individu est poussé à réaliser une action qu'il n'aurait pas réalisée naturellement. Elles permettent alors d'augmenter le nombre de dons, d'obtenir un service de manière spontanée, etc. Nous avons mis en avant l'implication de certains facteurs renforçant une situation devenant alors engageante. Il faut toutefois préciser qu'un facteur est essentiel pour que l'individu arrive à créer un lien entre lui et l'action réalisée, c'est le contexte de liberté.

Chapitre III : Les processus de l'engagement

Dans le chapitre précédent, nous avons pu rendre compte de ce qu'était l'engagement pour différents auteurs (Guéguen, 2002 ; Joule & Beauvois, 2010 ; Kiesler, 1971). Nous avons exposé plusieurs définitions de celui-ci. L'engagement répondrait à un ensemble de facteurs permettant à l'individu de faire le lien entre lui et ses actions. Nous avons également présenté l'organisation schématique de l'engagement de la situation initiale jusqu'aux conséquences en donnant différentes situations de soumission favorisant l'engagement de l'individu (Joule & Beauvois, 2010). Bien que l'engagement soit défini comme externe (Joule & Beauvois, 2010), certaines compétences inhérentes à l'individu semblent nécessaires. Les définitions et les travaux portant sur cette question évoquent l'importance de deux concepts intervenant à divers moments et permettant d'interpréter les conséquences de l'engagement. Plus précisément, le besoin de consistance et l'internalité de l'individu semblent jouer un rôle fondamental dans le processus d'engagement. Afin de mieux comprendre, comment ces concepts interviennent dans le processus de l'engagement, nous allons présenter l'implication de ces deux éléments dans des situations engageantes tout en tenant compte des évolutions théoriques qui leur sont associées.

Le rôle de la préférence de la consistance dans le changement attitudinal

L'individu posséderait un besoin d'équilibre interne, c'est-à-dire un besoin de mettre en accord ses attitudes et ses actions (Festinger, 1954 ; Hieder, 1946, 1958 ; Newcomb, 1953). Les différents modèles proposés montrent que l'individu mis dans un état de déséquilibre, qu'il soit émotionnel, cognitif ou comportemental, cherche à rétablir une certaine consistance. Cette motivation à rétablir un équilibre a été présentée sous la forme d'un besoin de

consistance de l'individu. Plus précisément, le modèle de la dissonance cognitive de Festinger (1957) met en avant cette motivation à rétablir la consistance par un changement d'attitudes ou de comportements. Kiesler (1971) base ses travaux sur la conception de l'attitude de l'époque entre autres de Secord and Backman (1964). La notion de consistance est centrale dans cette définition de l'attitude. Il pense alors que le changement d'attitude peut être issu de la réalisation d'un comportement qui provoquera par besoin de consistance, le changement ou le renforcement des deux autres composantes (affectives et cognitives).

La différence interindividuelle de la consistance et engagement

La notion de consistance a évolué depuis les années cinquante. Le besoin de consistance présenté dans les modèles précédents (Festinger, 1957 ; Hieder, 1946, 1958 ; Newcomb, 1953) semble être intra-individuel. Or, ce besoin n'est pas égal pour tous les individus, des différences interindividuelles existent. Cialdini, Trost et Newsom (1995) ont vérifié qu'il était possible de mesurer cette consistance par un questionnaire. Ils ont construit un outil permettant de mesurer cette préférence telle un trait de personnalité. Cialdini, Trost et Newsom (1995) ont ainsi pu distinguer les individus suivant leurs degrés de consistance par une échelle : « la préférence pour la consistance (PPC) ». Cette échelle est basée sur trois domaines de consistance : un domaine interne, la consistance d'être en accord avec soi-même ; un domaine public, le besoin de paraître consistant ; enfin le domaine d'autrui, le fait d'avoir une préférence pour les individus présentant une forte consistance. Ils distinguent les individus à faible consistance et ceux à forte consistance. Cette préférence serait par exemple négativement corrélée avec l'ouverture, plus l'individu se décrit comme ouvert et moins il aura un niveau de préférence pour la consistance élevée (Cialdini, Trost et Newsom, 1995). A l'inverse, la rigidité serait positivement corrélée avec le niveau de préférence, les individus

ayant un haut niveau de rigidité seront également ceux présentant un niveau de préférence pour la consistance élevé. (Gough & Sanford, 1952).

Ces travaux ont permis à Cialdini, Trost et Newsom (1995) de donner des caractéristiques aux individus suivant leurs niveaux de préférence pour la consistance.

« Les individus à haute préférence pour la consistance pondèrent les nouvelles informations (engagement, choix, explications antécédentes) avec un fort degré, ajustant par la suite leurs réponses. Les individus à faible préférence pour la consistance, d'un autre côté ne pondèrent pas avec autant de force l'implication de ces variables dans leurs prises de décisions » (Cialdini, Trost et Newsom, 1995, p.325)

De nombreuses recherches ont utilisé cette échelle pour explorer les différences entre individus. Nous pouvons citer celle de Brown, Asher et Cialdini (2005) qui indique que les individus possédant un niveau de préférence pour la consistance élevée possèdent une motivation à réduire leurs gênes émotionnelles en changeant leurs comportements ou attitudes pour être consistant avec de nouvelles informations. Ils ont également observé une évolution dans la préférence pour la consistance, les jeunes adultes se présentant moins consistants que les plus âgés.

Cialdini, Trost et Newsom (1995) se sont intéressés à l'effet de cette préférence dans une situation de soumission librement consentie. Ils ont réalisé un pied dans la porte auprès d'étudiants lors duquel ils les interrogeaient sur la télévision (*acte préparatoire*). Puis il leur était proposé de remplir un questionnaire de 50 items sur ce sujet qu'ils devaient renvoyer dans les deux semaines (*requête cible*). Le pied dans la porte a été plus efficace chez les étudiants ayant une forte préférence pour la consistance. Les individus mis en situation de pied dans la porte et ayant une forte préférence se montreraient alors en accord avec leur acte précédent et accepteraient la requête cible. A l'inverse, les étudiants ayant une faible

préférence pour la consistance acceptaient la réalisation de la requête cible autant en situation contrôle qu'expérimentale. Cela fut interprété par l'attraction vers la nouveauté et le signe d'une ouverture des individus possédant un faible niveau de préférence pour la consistance (Cialdini, Trost, & Newsom, 1995). Au vu de ces résultats, la préférence pour la consistance entrerait en jeu dans l'efficacité du pied dans la porte, une préférence élevée permettrait d'augmenter l'efficacité d'une telle situation.

Guadagno, Asher, Demaine et Cialdini (2001) ont également mis en place un pied dans la porte avec la prise en compte du niveau de préférence pour la consistance de l'individu. Ils ont agrémenté la situation par une activation de l'altruisme antérieur de l'individu en posant une question. Ils ont retrouvé un effet du pied dans la porte pour les individus possédant une forte préférence pour la consistance et non pour les individus présentant un faible niveau de préférence pour la consistance. L'activation de l'altruisme va renforcer l'effet du pied dans la porte seulement pour les individus ayant une forte préférence pour la consistance. Cette activation va avoir pour effet d'inverser le niveau d'acceptation de la requête cible pour les individus ayant un faible niveau de préférence pour la consistance. De plus, comme pour Cialdini et al. (1995), les individus possédant une faible préférence pour la consistance en situation contrôle acceptent davantage la réalisation de la requête cible que ceux ayant une forte préférence pour la consistance. Les auteurs l'interprètent par l'attraction vers des comportements nouveaux caractérisant ce type de personne.

La préférence pour la consistance individuelle est impliquée dans l'efficacité des techniques d'engagement. Néanmoins, cette consistance peut être liée au milieu social dans lequel l'individu vit et agit.

La valeur sociale de la préférence pour la consistance

Le niveau de préférence pour la consistance n'est pas stable tout au long de sa vie. Les individus n'utiliseraient pas le principe de consistance de manière systématique avant l'âge de 12 ans lors des jugements sociaux (Meyer, Dechenne, & Albano, 1981). De même, les individus possédant une forte préférence pour la consistance paraissent plus offensés lorsqu'un de leurs amis réalise un comportement non consistant que ceux ayant une faible préférence pour la consistance, confirmant ainsi le besoin de voir autrui comme consistant (Nail, Correll, Drake, Glenn, Scott, & Stuckey, 2001).

Au vu de cette différence interindividuelle, des chercheurs se sont intéressés aux aspects socionormatifs de cette différence. Channouf et Mangard (1997) ont testé la désirabilité sociale de la consistance. L'expression de cette dernière fait ainsi l'objet d'une valorisation sociale. Elle est utilisée comme un critère d'attribution de valeurs dans les stratégies d'auto-présentation et de jugement social (Channouf & Mangard, 1997). Comme nous l'avons exposé la préférence pour la consistance ne peut être uniquement considérée au niveau intra-individuel.

D'autres ont mesuré l'utilité sociale de la préférence pour la consistance comme présentée par Beauvois (1994) ou Dubois (1994). Dans le domaine professionnel, les personnes jugées comme consistantes seraient plus facilement recrutées (Louche, Pansu, & Papet, 2001). La préférence pour la consistance serait donc utile socialement (Channouf & Mangard, 1997 ; Louche, Pansu, & Papet, 2001). Par la suite, Testé, Jouffre et Somat (2010) clarifièrent le rôle de la préférence pour la consistance dans le processus de jugement. Pour cela ils comparèrent deux modèles (modèle de valorisation et modèle de modulation). Lors de leurs deux études, ils ne réussirent pas à mesurer une valorisation directe des personnes possédant une consistance plus forte. Néanmoins, ils trouvèrent un effet modérateur de la

préférence pour la consistance sur l'internalité du sujet. Les sujets décrits comme internes et ayant une forte consistance seraient plus valorisés que ceux étant internes mais avec une faible consistance. Ces recherches n'ont pas remis en cause la pertinence sociale de la consistance néanmoins elles n'ont pas permis de percevoir la préférence pour la consistance comme une norme sociale (Testé, Jouffre, & Somat, 2010).

Sénémeaud, Mange, Gouger, Testé et Somat (2011) ont tenté de montrer que la préférence pour la consistance était comparable à une norme sociale de jugement comme décrit par Dubois (2009) en étudiant la valeur sociale de la préférence pour la consistance dans un contexte intergroupe. Ils ont utilisé le paradigme de l'identification et celui des juges. Lors de la réalisation du premier paradigme, ils constatèrent que les étudiants attribuent plus de consistance aux membres de leurs groupes qu'à ceux de l'exogroupe mais seulement lorsque leur propre groupe possédait un statut social plus élevé. Dans le second paradigme, les étudiants attribuèrent plus de traits positifs aux personnes présentées comme plus consistantes. La distance sociale était également perçue en identifiant les profils consistants comme appartenant au groupe le plus socialement valorisé (ici étudiants à l'IUT versus étudiants à l'Université). Ces deux situations ont permis de mieux appréhender le rôle social de la préférence pour la consistance. Il est accordé que la préférence pour la consistance possède une utilité sociale, il faut toutefois rester prudent sur ce sujet car les situations et le choix des groupes peuvent avoir exacerbé l'utilité sociale des individus les uns par rapport aux autres (Sénémeaud et al., 2011).

L'actualisation de la préférence de la consistance aurait un effet sur le changement d'attitude post-comportementale. Dans les situations où les sujets à forte préférence pour la consistance ont actualisé cette préférence récemment, ils changeraient d'attitude suite à un comportement peu importe s'ils sont en situation de libre choix ou non (Sénémeaud & Somat, 2008). C'est l'activation de la préférence pour la consistance qui amènerait l'individu à

modifier ou poursuivre ses attitudes ou ses comportements. L'engagement serait renforcé par l'activation du niveau de la préférence pour la consistance. Les conséquences de l'engagement seront d'autant plus importantes que le niveau de préférence pour la consistance activée sera fort.

L'ensemble de ces travaux rendent plus compréhensibles les conséquences de l'engagement aussi bien d'un point de vue attitudinal que comportemental. L'individu dans un besoin de consistance autant interne (caractéristique personnelle) qu'externe (influence sociale) va modifier ses comportements ou ses attitudes. Dans un article théorique, Guadagno et Cialdini (2010) arrivent à la conclusion d'un rôle modérateur de la préférence pour la consistance dans des situations d'influences sociales.

L'engagement comme défini par Kiesler (1971) est le lien qui unit l'individu à son action. Dans ce cadre, Joule et Beauvois (2010) ont proposé la présence d'une instance attributive. C'est à cette partie que nous allons nous intéresser via la notion d'internalité et de norme d'internalité dans sa relation avec l'engagement de l'individu.

L'internalité : processus de l'engagement

Dans une situation, si un individu explique ses actions par des éléments extérieurs, il lui sera difficile de créer le lien entre lui-même et ses actions. Ainsi cette situation ne favorisera pas l'engagement de l'individu (Joule & Beauvois, 2010), il ne se sentira pas responsable de son action (Guéguen, 2002). La présence d'une instance attributive va être nécessaire au processus de l'engagement pour faire en sorte que l'action ne soit imputable qu'à celui qui l'a réalisée poussant l'individu à créer le lien avec ses actions. (Joule & Beauvois, 2010). Cette instance était présente déjà dans les travaux de Kiesler (1971) mais elle était alors centrée sur les compétences de l'individu à s'auto-attribuer ses actions. Nous

nous attarderons ici à définir le concept sous-tendant ce rôle, c'est-à-dire l'internalisation de nos actions. Le concept de l'internalité a évolué dans le temps, nous présenterons ainsi cette évolution et son lien avec le processus d'engagement.

L'auto-attribution et l'engagement

Pour Kiesler (1971), l'auto-attribution était une des conditions de l'engagement. C'est par l'auto-attribution causale que l'individu arrivait à s'engager. L'individu s'auto-attribuerait la réalisation de son action, il en deviendrait responsable (Mayer, Duval, & Duval, 1980). Cette auto-attribution permettrait de se percevoir comme une personne réalisant cette action (Dejong, 1979). Le domaine des attributions causales a été développé par Heider (1958), pour lui, l'homme serait un « psychologue naïf » qui chercherait des explications données par un individu après la réalisation d'un comportement. Kelley (1973) exprime que : « *la théorie de l'attribution est une théorie du comment les personnes réalisent des explications causales, du comment ils répondent à la question « Pourquoi ? » » (Kelley, 1973, p. 107)*. Heider (1958) avait déjà présenté deux types d'attributions : un type interne lors duquel l'individu présente ses actions en fonction de ses caractéristiques propres et un type externe, lié à des explications de la situation hors de contrôle. L'attribution causale permet à l'individu de créer des liens entre les événements ou comportements l'entourant et les éléments de la situation. L'individu peut alors attribuer des causes à ce qui lui arrive ou à ce qu'il fait.

Comer et Laird (1975) ont réalisé une étude traitant des effets de l'internalisation du hasard. Pour cela, ils ont fait passer une épreuve à des sujets dans laquelle, l'action à réaliser était présentée comme issue du hasard parmi trois tâches. Une première consistait à manger un ver de terre. La seconde était de s'auto-administrer des chocs électriques. Enfin, dans la condition contrôle, les sujets avaient le choix entre une tâche de discrimination ou celle de manger le ver. Il était spécifié à l'individu qu'il était tout à fait libre de refuser cela et qu'il

n'était pas obligé de participer à cette expérience. Après la présentation du tirage au sort factice, l'individu devait remplir un questionnaire de personnalité. Il était ensuite demandé s'il souhaitait tout de même réaliser la tâche ou s'il préférerait choisir une tâche plus banale (tâche de discrimination). La majorité des individus en situation de « ver de terre » (12 sur 15 individus) et en situation « chocs électriques » (10 sur 20 individus) a persévéré dans la tâche la plus ingrate. De plus, ces sujets ont également accepté de participer à une expérience « négative » ultérieure, dans laquelle ils recevront des chocs électriques ou devront manger un ver. Les auteurs interprètent leurs résultats par l'internalisation du hasard fait par l'individu via un processus d'auto-attribution. Une fois que l'individu avait intégré le choix issu du hasard comme le sien, il devait poursuivre sa démarche. Nous pouvons supposer que les individus dans cette situation ont créé un lien entre l'action qu'ils devaient réaliser et eux-mêmes, cela étant renforcé par la présence d'un questionnaire de personnalité. Ainsi, ils n'ont pas attribué cette action au hasard (alors que c'était le cas) mais à leurs caractéristiques personnelles. Ils ont mis en adéquation leurs attitudes avec l'action qu'ils avaient acceptée. Comme pour les techniques de l'amorçage, l'effet gel ou du leurre, la prise de décision de l'individu (participer à l'expérience) va provoquer l'acceptation de nouveaux éléments (par exemple : manger un ver de terre). L'individu se retrouve ainsi engagé, il va agir en conséquence bien que l'expérimentateur lui propose de modifier la tâche.

En outre, Joule et Beauvois (2010) proposent un autre lien entre explications internes et engagement. L'auto-attribution serait alors le résultat d'une situation engageante et non une cause.

« Ces auto-attributions doivent être tenues pour ce qu'elles sont, et uniquement pour ce qu'elles sont, à savoir des conséquences, au demeurant non systématiques, de l'engagement. » (Joule & Beauvois, 2010, p.58)

Ils conservent le terme d'internalité qui serait un facteur d'engagement. Cet effet peut être compris à deux niveaux. Au niveau des facteurs externes de l'engagement, une situation favorisant les explications internes serait plus engageante. Mais également à celui des caractéristiques propres de l'individu, puisque s'il est plus « interne », il va avoir tendance à internaliser ses actions amenant à un changement ou un renforcement de l'attitude et il sera plus engageable.

Locus Of Control et engagement

Les théories liées à l'attribution causale ont évolué depuis les travaux de Kiesler (1971). Dans cette conception initiale, tout individu tente d'expliquer le monde qui l'entoure, il fournit des explications qui établissent un lien de causalité entre les différents éléments. Ces liens sont des croyances que produit l'individu. Il peut s'agir d'explications liées à l'environnement, aux personnes, aux conditions, etc. Elles peuvent se regrouper en deux catégories : une d'ordre externe qui n'implique pas l'individu directement dans la causalité (la chance, l'environnement, autrui, etc.), l'autre d'ordre d'interne (personnalité, motivation, effort, etc.).

Sous cette notion se trouve, l'un des concepts le plus connu et repris, le Locus of Control (LOC). Le LOC a été défini par Phares (1955) ou encore Rotter (1966) comme l'illusion que possède une personne dans l'explication qu'elle peut faire des événements psychologiques qui se présentent à elle. C'est-à-dire, la croyance qu'un individu a dans le fait que ce qu'il lui arrive est dû à des causes internes (comme la personnalité, la volonté...) ou à des causes externes (la chance, de l'aide d'autrui...). Cette croyance, pour les théoriciens du LOC serait comparable à un trait de personnalité. Certains individus seraient qualifiés de personnes internes et d'autres externes.

*« Quand un renforcement est perçu par un sujet à la suite de son action comme n'étant pas totalement dû à cette action, dans notre culture, il est habituellement perçu comme le résultat de la chance, du hasard, du destin, ou sous le contrôle du pouvoir d'autrui, ou comme non prédictible car entraînant des causes trop complexes entourant l'individu. Quand un événement est interprété de cette manière par un individu, nous disons qu'il a une croyance dans **un contrôle externe**. Si une personne perçoit cet événement comme contingent à son propre comportement ou ses propres caractéristiques stables, nous disons qu'il s'agit d'une croyance en **un contrôle interne**. » (Rotter, 1966, p.1)*

Les mesures du LOC reposent sur des questions visant des renforcements positifs ou négatifs et externes ou internes. L'ensemble des questionnaires de ce domaine, comme ceux de Rotter (1966), de Phares (1955) ou encore celui adapté pour les enfants de Bialer (1961) souhaite distinguer les individus. Ils possèdent une grande stabilité interne et ont été construits pour éviter l'impact de la désirabilité sociale. Jusqu'alors, les concepts de LOC ou d'attributions causales faisaient appel aux compétences cognitives de l'individu. Pour Rotter (1966), le LOC correspondait à un continuum sur lequel les individus étaient plus ou moins externes. Les auteurs ont distingué deux populations, celle interne et celle externe amenant l'émergence de recherches comparant ces deux types de population (Dubois, 1987). Les enfants exprimant un LOC interne auront tendance à poursuivre leurs comportements et à avoir un plus grand intérêt pour une tâche d'écriture que ceux possédant une orientation externe (Vieira & Grantham, 2011).

Desrumaux et Verquerre (1997) ont ainsi testé l'internalité propre à chacun et son implication dans une situation de pied dans la porte. Ils ont mesuré le niveau d'internalité de l'individu via un questionnaire. Les individus se décrivant comme internes acceptaient davantage la requête cible et étaient plus persistants. Ainsi, ils ont pu mettre en évidence que la tendance d'un individu à être plus ou moins interne va avoir un impact dans une situation

d'engagement comme celle du « pied dans la porte ». Il a été également mesuré une différence entre les individus se décrivant comme internes et ceux externes lors d'une situation engageante (Channouf, 1990 ; Desrumaux, 1996).

La norme d'internalité et engagement

La prise en compte du concept d'internalité comme un trait de personnalité a été remise en question. Il a été montré que les individus possédant des croyances d'un contrôle interne, c'est-à-dire ceux ayant un LOC interne, réussiraient mieux dans la vie, à l'école, dans le milieu professionnel (Dubois, 1987). Ils auraient également le moins de risques d'obésité ou de surpoids (Gale, Batty et Deary, 2008). De plus, il apparaît qu'il est plus valorisé d'être interne. Les enfants se définissent de plus en plus interne avec l'âge (Claes, 1981 ; Heckhausen & Schulz, 1995 ; Sherman, 1984). A l'âge adulte, la majorité des personnes se déclarent majoritairement plus internes, bien que les deux types de croyances perdurent (Dubois, 2009). Cette majorité d'individus internes et l'intégration de l'internalité avec l'âge ont amené les chercheurs à se poser des questions sur la réelle existence d'une internalité-trait.

D'autant que par la suite, il a été montré que cette internalité posséderait une valeur sociale. L'internalité serait vue comme une valeur positive par rapport à l'externalité (Stern & Manifold, 1977). Jellison et Green (1981) firent évoluer la prise en compte de l'internalité en intégrant une notion évaluative à cette dernière, ils montrèrent que se présenter comme une personne interne était socialement désirable. Dans leur première étude, ils ont demandé à des étudiants d'attribuer des caractéristiques sociales (gentillesse, bonté, etc.) aux profils fictifs qui leurs étaient présentés. Ces profils comprenaient les réponses aux questionnaires d'internalité de Rotter (1966), il y avait un profil faiblement interne, moyennement interne et fortement interne. Ils ont pu constater que les sujets attribuaient plus de caractéristiques sociales positives aux personnes se décrivant comme plus internes. Ces auteurs ont proposé

d'autres expériences dans lesquelles les sujets devaient eux-mêmes remplir le questionnaire d'internalité de Rotter (1966). Les résultats ont montré que les sujets se présentaient de manière interne pour se valoriser socialement. En effet, Les individus qui devaient se faire bien voir ont répondu de manière plus interne que ceux devant présenter une image moins valorisante. Jellison et Green (1981) ont remis en cause la notion d'internalité comme un trait de personnalité ainsi que l'interprétation de l'erreur fondamentale d'attribution (Ross, 1977). Par l'intégration d'une valeur évaluative, ils ont fait évoluer la conception de l'internalité, ils ont montré qu'être interne est socialement valorisé.

Beauvois (1984) a repris cette idée en France. Il part de l'erreur fondamentale d'attribution (Ross, 1977), pour constater lui aussi, qu'il existe certaines anomalies dans la notion d'internalité comme présentée jusqu'alors. L'individu surestime le contrôle interne de l'acteur. Pour Beauvois (1984), l'individu dans un besoin de contrôle va expliquer de manière interne le monde qui l'entoure et ses propres comportements. Kelley (1971) l'exprimait déjà dans le domaine de l'attribution causale. Mais ce qui diffère de la théorie de l'attribution causale, c'est la valeur sociale qui est apportée aux explications internes. Les explications données par une personne vont être soumises à diverses influences. Il a été mis en évidence (Beauvois & Ferry, 1987 ; Bignoumba, 1986 dans Beauvois & Dubois, 1988; Dubois, 1988) que les scores d'internalité évoluaient en fonction du contexte plus ou moins normatif. Cette norme d'internalité peut être considérée comme une compétence sociale dans certains contextes comme lors du recrutement (Dubois & Tarquinio, 1997). Lorsqu'il est demandé à un individu de se faire bien voir, il répond de manière plus interne et l'inverse quand il faut qu'il se fasse mal voir (Dubois, 1987). Il serait plus valorisant de se montrer comme interne dans notre société.

De plus, les travaux sur le LOC ont montré une augmentation des scores d'internalité avec l'âge (Claes, 1981 ; Heckhausen & Schulz, 1995; Sherman, 1984). Néanmoins, il existe

une rupture dans cette orientation entre le passage du système scolaire primaire à celui du secondaire en France (Dubois, 1988). Cette rupture serait imputable au changement de contexte scolaire (Dubois, 1988 ; Dubois, 2009) renforçant l'idée d'une norme sociale dépendante du contexte. Il a été mis en évidence par Beauvois et Le Poutier (1986), une différence dans l'expression de la norme d'internalité en fonction du statut social de la personne, les ouvriers exprimeraient moins la norme d'internalité que les cadres. De plus, ils ont également identifié une forte utilisation de la norme d'internalité dans le domaine du travail social.

Contrairement à ce que nous venons de présenter, Joule et Beauvois (1987) n'ont pas retrouvé de différences dans les explications des raisons de l'action, par l'individu, une fois celle-ci réalisée. Il n'existerait pas de différence entre les individus au niveau des explications causales fournies après la réalisation de la requête. Joule et Beauvois (1987) ont montré que ce n'est pas la préférence que possède un individu dans l'orientation (interne ou externe) de ses explications causales qui l'a amené à agir. Ainsi, lors de ces études (Channouf, 1990, Desrumaux, 1996 ; Desrumaux & Verquerre, 1997), l'effet du niveau d'internalité sur la réalisation de l'action pourrait être issu de l'activation de la préférence des individus pour des explications causales externes ou internes, les sujets ayant rempli le questionnaire d'internalité peu de temps avant la tâche.

Dans ce sens, Desrumaux et Verquerre (1997) ont testé l'internalité induite par la situation, en rendant une situation de pied dans la porte plus ou moins internalisante. Et ils ont également mesuré le niveau d'internalité de l'individu via un questionnaire. La requête cible possédait plusieurs niveaux de coût (faible, moyen et fort). Ils ont alors constaté que les individus acceptaient plus la requête cible en situation pied dans la porte par rapport à celle contrôlée lors d'une activation interne mais uniquement celles ayant un coût moyen et fort. Ainsi, ils ont mis en avant qu'il était possible d'augmenter l'engagement des personnes en

manipulant l'activation de l'internalité dans la situation. Ce constat va dans le sens de l'implication de la norme d'internalité dans le processus d'engagement.

Bien que certains résultats semblent contradictoires, l'internalité de l'individu, qu'elle soit situationnelle ou dispositionnelle, prédisposerait à s'engager plus facilement (Channouf & Sénémeaud, 2000 ; Desrumaux & Verquerre , 1997 ; Joule & Beauvois 1987 ; Joule & Beauvois, 2010). Nous pensons ainsi que l'individu doit posséder un niveau minimum d'internalité pour pouvoir être engagé par une situation de soumission librement consentie, cette internalité pouvant être par la suite augmentée ou diminuée en fonction des conditions de réalisation de l'action, renforçant ou réduisant l'engagement.

Synthèse

Au regard de l'ensemble de ces travaux, nous ne pouvons pas écarter l'idée que certains processus cognitifs sont nécessaires à l'engagement. Nous avons ainsi pu exposer l'importance de la préférence pour la consistance ainsi que celle de l'internalité. Cette idée était déjà présente dans les travaux de Kiesler (1971) mais l'évolution de la prise en compte de ces processus et surtout la mise en avant de leurs utilités sociales a permis de modifier la perception de leurs implications dans l'engagement.

L'internalité et la préférence pour la consistance permettraient d'augmenter l'engagement de l'individu. L'individu est alors autant poussé par la situation dans laquelle il réalise l'action que par son propre niveau de préférence pour la consistance ou d'internalité. Nous avons vu que ces deux processus permettent à l'individu de manière dispositionnelle d'augmenter son engagement mais également de manière situationnelle. Pour nous, il est nécessaire d'avoir une acquisition minimale de ces deux processus pour être réceptifs à une situation engageante comme nous les avons décrites dans le chapitre précédent.

Chapitre IV : L'engagement chez les enfants

Le domaine de la soumission librement consentie a été très largement étudié depuis les années soixante par le biais d'utilisation de nombreuses méthodes dont certaines peuvent être mises en relation avec la théorie de l'engagement de Kiesler (1971). Une large littérature existe sur ces techniques notamment sur le pied dans la porte (Beanman et al. 1983 ; Burger, 1999). Néanmoins, elle s'est concentrée essentiellement sur une population adulte. Les travaux que nous avons jusqu'à maintenant présentés au niveau théorique (Guéguen, 2002 ; Joule & Beauvois, 2010 ; Kiesler, 1971) parlent essentiellement de processus et de mécanismes chez les adultes. Il en va de même des expérimentations qui en découlent.

Nous intéressés à l'émergence de l'engagement et de ces potentiels modérateurs chez l'enfant, nous présenterons dans ce chapitre comment les techniques de soumission librement consentie ont été adaptées à des enfants. Ces dernières nous renseigneront également sur certains éléments mis en lien avec une plus ou moins grande efficacité de ces techniques auprès d'enfants (entre 5 et 11 ans environ).

Opérationnalisation de l'engagement chez les enfants

Nous avons décrit et présenté des techniques de soumission librement consentie pouvant être interprétées grâce à la théorie de l'engagement. Certaines de ces situations ont été mises en place auprès d'enfants.

L'une des premières études traitant de cette question est celle d'Aronson et Carlsmith (1963) mettant en place l'expérience du « jouet interdit ». Ils demandaient à des enfants de classer plusieurs jouets par ordre de préférence. Par la suite, l'expérimentateur devant s'absenter expliquait à l'enfant qu'il pouvait jouer comme il le souhaitait avec les jouets mais

pas avec celui qu'il avait classé en deuxième position. Cette consigne était une menace sévère ou douce. La consigne douce pouvait être considérée comme une situation sans pression, c'est la liberté d'action de l'enfant qui y était importante en comparaison avec la consigne dite sévère. Puis à son retour, il demandait de nouveau à l'enfant de classer les jouets pour mesurer un éventuel changement d'attitude de l'enfant envers les jouets. Dans la situation comportant la consigne douce, les enfants ont modifié leurs attitudes vis-à-vis des jouets. Ils ont modifié leurs classements en dénigrant le jouet initialement préféré. Pour les enfants subissant une consigne sévère, leurs classements ne changeaient pas, au contraire, ils avaient tendance à donner plus de valeur au jouet interdit.

Par la suite, Lepper (1973) avait pour objectif de faire le lien entre les attitudes et les comportements de l'enfant, il s'agissait notamment de savoir à quel niveau celui-ci pouvait résister à la tentation. Il a mis en place une expérience en s'inspirant du paradigme classique du « jouet interdit » (Aronson & Carlsmith, 1963). Il comparait sa situation à celle d'un pied dans la porte (Freedman & Fraser, 1966). Dans cette expérience, l'interdiction aurait pour conséquence un changement d'auto-perception de l'enfant provoquant la dévalorisation du jouet. Pour confirmer cela, il réalisa une étude auprès de 129 enfants âgés en moyenne de 7.5 ans. Dans une première séance, les enfants étaient amenés dans une salle avec six jouets attractifs qu'ils devaient classer. En suivant, l'expérimentateur quittait la pièce en donnant comme consigne (de manière souple ou sévère) à l'enfant qu'il pouvait jouer avec tout sauf avec le deuxième jouet de son classement. Après un certain temps, un second expérimentateur entrait dans la pièce et demandait à l'enfant de classer une nouvelle fois les jouets. Cette première partie correspond à la situation mise en place dans l'étude du « jouet interdit » (Aronson & Carlsmith, 1963). A la suite de cette première partie, l'enfant était questionné sur son niveau d'honnêteté et du concept de soi et soumis à une situation pour « stabiliser » son attitude. Cette première séance pouvait être vue comme un acte préparatoire dans une

situation de pied dans la porte (Freedman & Fraser, 1966). Lors d'une deuxième séance ayant lieu trois semaines plus tard, les enfants jouaient à un jeu de bowling. Ils gagnaient des coupons qu'ils pouvaient échanger contre des jouets. Les enfants étaient laissés seuls et pouvaient donc tricher pour gagner plus de coupons. En effet, s'ils respectaient les consignes, il leur manquait deux coupons pour gagner un prix. Pour rester honnêtes, ils devaient donc résister à cette tentation, c'était la requête cible. Par cette étude, Lepper (1973) avait confirmé ses hypothèses. L'acceptation de la première tâche avait provoqué une plus grande résistance à la tentation du mensonge par rapport au groupe contrôle mais seulement pour les enfants dans la condition « souple ».

Par la suite, Grusec et Redler (1980) travaillaient sur le lien entre attribution, renforcement et développement de l'altruisme chez les enfants. Reprenant les travaux de Lepper (1973), ils voulaient vérifier si l'altruisme de l'enfant pouvait être dû à l'attribution d'un caractère ou à un renforcement social. Ils ont soumis les enfants (N=70) de 7 à 8 ans à une expérience en plusieurs phases que nous pourrions comparer à une situation de pied dans la porte bien qu'eux-mêmes ne l'évoquent pas. Dans un premier temps, il était proposé aux enfants (de manière individuelle) de jouer avec un nouveau jeu. Comme pour Lepper (1973), ils pouvaient gagner des coupons qu'ils pouvaient échanger par la suite contre un prix. Mais ils pouvaient aussi choisir de donner des coupons à des enfants pauvres, ce qui était incité par l'expérimentateur présent. A la fin du jeu, l'expérimentateur disait à l'enfant qu'il était « le genre de personne à agir ainsi » (attribution) ou que « c'était bien de partager avec les enfants pauvres » (renforcement). Dans un second temps (une semaine plus tard), les enfants étaient de nouveau sollicités. Ils devaient aider l'expérimentateur à plier des cartes. De la même manière, ils étaient soumis à une situation d'attribution, de renforcement ou aucune. Après cela, l'enfant était laissé seul avec la possibilité de jouer à ce qu'il voulait ou de continuer à plier des cartes. Enfin dans une troisième phase (deux semaines plus tard), un expérimentateur

se présentait comme travaillant pour une association pour les enfants malades. Il proposait aux enfants de faire des dons aux enfants d'un hôpital. L'enchaînement de ces trois situations peut être comparé à un double pied dans la porte (Goldman & Creason, 1981 ; Souchet & Girandola, 2013). Ils n'ont néanmoins pas réalisé de situation contrôle dans laquelle les enfants n'auraient réalisé que la phase 2 ou la phase 3 pour vérifier que l'acceptation recueillie était due à la participation à la phase 1 ou 2. Leur objectif n'était pas de vérifier l'engagement de l'enfant mais l'effet de l'attribution et du renforcement. Ils ont répliqué cette situation en créant deux groupes d'âges : jeunes ($M = 5$ ans) et âgés ($M = 8$ ans). Enfin, ils ont une nouvelle fois mis cette situation en place auprès de 60 enfants ($M = 10$ ans) avec autant de filles que de garçons. Pour les enfants les plus jeunes (5ans) aucune des conditions n'avait eu d'effet. En revanche, pour les plus âgés (8ans), seule la condition d'attribution avait permis d'augmenter l'acceptation. Enfin, les enfants âgés de 10 ans, la condition d'attribution autant que celle de renforcement avaient provoqué une acceptation plus élevée de la requête cible comparativement à la situation contrôle.

Dans le domaine de l'étude de l'attribution de l'altruisme chez les enfants, Cialdini, Eisenberg, Shell et McCreach (1987) ont mis en place une situation engageante en manipulant le caractère public de l'action. Après avoir fait remplir plusieurs questionnaires à des enfants ($N=229$), un expérimentateur leur proposait de trier des papiers de couleurs pour les donner ensuite à des enfants hospitalisés. La consigne était donnée sous forme d'un engagement public où l'enfant devait dire oralement son choix de participer, d'un engagement privé où l'enfant écrivait sa réponse sans la montrer ou sans aucun engagement. L'acceptation de la requête cible était renforcée par la situation expérimentale pour les enfants âgés de plus de 8 ans. Des différences ont été mesurées dans le niveau d'auto-attribution des enfants en fonction de la condition. Les enfants en situation engageante se présentaient plus altruistes.

En 1987, Eisenberg, Cialdini, McCreath et Shell ont eux aussi réalisé une étude dans laquelle, ils mettaient en place une situation de « pied dans la porte ». Cette étude faisait suite à celle de Cialdini et al. (1987). Leur objectif était de déterminer les facteurs provoquant la vulnérabilité de l'enfant à ce type de situation. Pour cela, ils s'étaient basés sur le besoin de consistance. Ils avaient dans un premier temps proposé aux enfants (N = 231 ; de grande section, CE1 et CM2) de participer à une tâche auditive dans laquelle ils pouvaient gagner des coupons pour récupérer un prix. Il leur était également montré des photos d'enfants pauvres qui n'avaient pas de jouets. L'expérimentateur incitait l'enfant à partager ses coupons avec un enfant pauvre. A la fin de cette tâche, l'expérimentateur réalisait une attribution d'altruisme ou sans altruisme. Dans la situation contrôle les enfants n'étaient pas poussés à donner une partie de leurs gains. Deux jours plus tard, les enfants remplissaient différents questionnaires. A la suite de cela, l'expérimentateur indiquait que l'enfant pouvait aider à trier des papiers ou jouer comme il le souhaitait puis sortait de la pièce ou restait (privé VS public). Lors d'une dernière séance, les enfants (seulement de CE1 et CM2) remplissaient de nouveau le questionnaire d'auto-attribution. Les résultats ont montré un effet de la situation engageante auprès des enfants de CE1 et CM2 sur l'acceptation de la requête cible. Cette acceptation était également corrélée positivement avec le niveau de préférence pour la consistance de l'enfant et sa compréhension de la stabilité des traits de personnalité d'autrui.

Eisenberg, Cialdini, McCreath et Shell (1989) ont reproduit en partie leur étude précédente. Ils ont conservé les mêmes tranches d'âges (N= 146). En revanche, les questionnaires ont été remplis avant la réalisation du pied dans la porte. L'acte préparatoire correspondant à la deuxième session était identique à celui d'Eisenberg et al. (1987). A la fin de cette séance, les enfants remplissaient un questionnaire de prédiction des comportements pro-sociaux. Ils devaient indiquer verbalement leurs propres comportements dans une situation potentiellement pro-sociale. La requête cible était ici différente. Il était demandé aux

enfants s'ils accepteraient de partager leurs « cookies » préférés avec un camarade de classe et combien ils en partageraient. Dans un deuxième temps, neuf pièces étaient placées devant eux et ils devaient choisir le nombre qu'ils souhaitaient partager avec un enfant pauvre. Ces deux situations étaient randomisées. Les auteurs ont mesuré un effet de la situation de pied dans la porte sur l'acceptation de la requête cible chez les enfants, uniquement pour ceux de CE1 et CM2. L'acceptation était affectée par la préférence pour la consistance interne de l'enfant et sa capacité à attribuer des traits de personnalité stables à autrui.

Plus tard, Beauvois (2001) a mis en place des situations de pied dans la porte auprès d'enfants. Son objectif était de mieux comprendre le phénomène d'engagement et surtout les liens entre les comportements produits et les explications causales de l'individu. Il présente deux expériences. Lors de la première, il a mis en place un pied dans la porte auprès de 204 enfants. L'acte préparatoire était de goûter une soupe qui avait un aspect dégoûtant. Après la présentation de la soupe, l'expérimentateur donnait une explication causale interne ou externe ou n'en donnait pas. Les enfants remplissaient ensuite une échelle d'opinion vis-à-vis de la soupe présentée. Dans une deuxième phase, une semaine plus tard, la requête cible était d'essayer des seringues qui devaient servir pour des vaccins. Pour sa deuxième expérience, Beauvois (2001) a proposé à des enfants (N=211) une situation semblable à la première. Néanmoins, elle se distinguait sur deux points. Les deux phases étaient clairement dissociées et la deuxième requête était proposée par le même expérimentateur. L'objectif était d'augmenter l'efficacité de la procédure. Beauvois (2001), par ses études, mesure un effet du pied dans la porte sur la requête cible pour les enfants les plus âgés (à partir de 10-11 ans). Il met en évidence un impact de l'internalisation et de la rationalisation de l'enfant dans l'acceptation de la requête cible.

Plus récemment, Chan et Au (2011) ont placé des enfants (N=60) dans plusieurs tâches de soumissions librement consentie dont celle du pied dans la porte. Ils ont voulu

comparer l'effet d'un pied dans la porte et d'une porte au nez dans un contexte scolaire. Ils ont proposé aux enfants âgés de 6 à 8 ans dans la condition pied dans la porte, cinq questions d'arithmétiques. Puis (50minutes plus tard), ils demandaient à l'enfant s'il voulait réaliser un exercice de vingt questions. Dans la condition porte au nez, il était proposé de réaliser un exercice de cent questions puis s'ils refusaient, la même requête cible était utilisée (l'exercice de 20 questions). Ils n'ont pas tenu compte de l'âge des enfants dans leurs analyses. Ils n'ont pas obtenu d'effet significatif de la situation de pied dans la porte.

Enfin concernant la situation de « pied dans la porte » chez les enfants, Poirier, Pascual, Gueguen (2015) ont réalisé une étude sur ce sujet auprès de 108 enfants répartis en cinq groupes d'âges (4-5ans, 6 ans, 7 ans, 8-9 ans et 10-11ans). L'acte préparatoire consistait à réaliser le dessin d'une maison de manière individuelle, ils étaient libres de réaliser la maison qu'ils souhaitaient. Dans un deuxième temps, l'expérimentateur en récupérant le matériel (feuilles et feutres) faisait tomber les feutres, il laissait plusieurs secondes à l'enfant pour les ramasser sans avoir émis une requête orale (requête cible implicite), c'était un pied dans la porte avec demande implicite (Uranowitz, 1975). Dans cette étude, les enfants acceptaient davantage en situation de pied dans la porte qu'en condition contrôle la réalisation de la requête cible mais uniquement pour les tranches d'âges les plus élevées (à partir de 7 ans).

L'ensemble de ces études ont mis en place une situation engageante comme nous avons pu la décrire précédemment, la liberté de l'individu était dans chacune l'un des aspects centraux, soit dans toutes les conditions soit en comparaison entre les conditions. La nature de la tâche à accomplir était variée. Nous pouvons tout de même constater que la majorité des études ont utilisé une tâche pro-sociale dans laquelle, il était demandé l'aide de l'enfant pour réaliser une tâche peu attractive à la place d'une beaucoup plus attirante (trier des papiers au lieu de jouer). C'est la mise en concurrence avec un élément plus intéressant qui a rendu cette

action coûteuse pour l'enfant. L'efficacité de ces techniques a été retrouvée sur quasiment toutes les études présentées, il existe quelques spécificités tout de même que nous allons maintenant décrire.

L'âge qui engage

Nous venons de présenter différentes études utilisant chacune une technique de soumission librement consentie auprès d'enfants. Plusieurs de ces études (Beauvois, 2001 ; Cialdini et al. 1987 ; Eisenberg et al., 1987, 1989 ; Grusec & Redler, 1980 ; Poirier, Pascual et Gueguen, 2015) ont pris en compte l'effet de l'âge. Les chercheurs ont utilisé des classes d'âge correspondant à des niveaux scolaires. Bien que les techniques et les situations ne soient pas toujours les mêmes, il apparaît qu'il existe un effet de la classe d'âge. Les situations mises en place ne semblent pas efficaces pour l'ensemble des tranches d'âge. Certains ont mesuré un effet de la condition sur la requête cible dès sept ans (Poirier, Pascual et Gueguen, 2015), entre sept et huit ans (Eisenberg et al., 1987, 1989 ; Grusec & Redler, 1980) ou entre sept et dix ans (Beauvois, 2001).

Ces résultats nous permettent également de proposer un nouvel éclairage sur ceux de Chan et Au (2011). Ils ont mis en place un pied dans la porte auprès d'enfants entre six et huit ans. L'absence de résultat pourrait résulter d'un effet de l'âge des enfants et non de la nature académique de la tâche comme les auteurs le proposent.

L'émission de comportements liés à l'engagement mis en évidence par des situations de soumission librement consentie ne semble pas être innée. Il serait nécessaire d'avoir atteint une certaine classe d'âge. Ce constat nous permet de penser à une acquisition progressive de l'engagement. Les raisons de l'apparition de l'engagement ont été également investiguées par les chercheurs que nous venons de citer.

Préférence pour la consistance et soumission librement consentie chez les enfants

Kiesler (1971) avait exprimé l'implication de la nécessité de consistance entre attitudes et comportements comme base de l'engagement. Eisenberg et al. (1987, 1989) ont réalisé plusieurs mesures sur la préférence pour la consistance de l'enfant tant au niveau de ses attitudes que de ses comportements. Dans chacune de leurs études, ils ont constaté un effet d'interaction entre le score de préférence de la consistance et la condition sur la mesure du comportement de l'enfant. Les enfants ayant une préférence pour la consistance plus importante vont être plus engageables par un pied dans la porte. De même, les enfants pouvant percevoir l'implication de leurs actions passées dans celles futures par une certaine consistance vont être capables de créer un lien entre leurs comportements lors de l'acte préparatoire et celui lors de la requête cible. La préférence pour la consistance semble être une caractéristique importante dans les situations de soumission librement consentie et de l'engagement déjà chez les enfants.

De plus, cet effet est complété par l'implication de la compréhension des traits d'autrui (Eisenberg, et al. 1989). Cette dernière variable étant également impliquée dans la préférence de la consistance (Eisenberg & Cialdini, 1984), cela nous amène à penser que la situation de pied dans la porte devient efficace pour les enfants ayant un certain niveau de préférence pour la consistance.

Engagement et perception de soi chez les enfants

La perception de soi a été mise en lien avec les situations de soumission librement consentie (Bem, 1972). Pour Lepper (1973), dans les situations proposées, l'enfant se perçoit comme « un bon garçon ». Via l'auto-attribution de cette nouvelle caractéristique, l'enfant va alors agir en conséquence de l'image qu'il a de lui-même. Cela est renforcé dans la condition où cette attitude est « stabilisée ». Grusec et Redler (1980) ont, quant à eux, manipulé l'attribution. Ils comparent une condition d'attribution à celle de renforcement. L'attribution guiderait la perception de soi favorisant un accroissement de la soumission de l'enfant. Dans un sens inverse, Cialdini et al.(1987) montrent que les enfants soumis à une situation engageante présenterait une auto-attribution plus altruiste. Cette attribution affecterait les actions futures de l'enfant dans ce sens. Le changement d'auto-perception amènerait à un changement de comportements (Eisenberg et al., 1987).

D'après ces études, l'acquisition pour l'enfant d'une capacité à s'auto-attribuer ses comportements va provoquer un changement dans la perception de soi. Ainsi, les capacités d'auto-attribution et d'auto-perception semblent être intégrées au mécanisme d'engagement chez l'enfant. Néanmoins, l'auto-perception et l'attribution manipulées ou mesurées dans ces études peuvent être rattachées à la notion d'auto-attribution causale. Or, Joule et Beauvois (2010) ont constaté que cette dernière serait en réalité une conséquence de l'engagement et non une cause. Ainsi, les enfants développeraient une auto-perception car ils sont engagés.

L'internalité comme support de l'engagement chez les enfants

Comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, l'auto-attribution et ses conséquences ne permettent pas de comprendre l'ensemble du processus de l'engagement.

Dans ce domaine, Beauvois (2001) a mis en place plusieurs situations de pied dans la porte auprès d'enfants. Il identifie deux processus impliqués dans le processus d'engagement. Ainsi, selon lui, les enfants doivent être capables de produire des explications causales internes pour s'engager. Il présente la rationalisation comme le premier processus intervenant dans l'engagement. Celle-ci conduirait l'enfant à réaliser des comportements ou à avoir des attitudes en lien avec son comportement passé dans le but d'éviter d'être en situation dissonante. Concernant le second processus, les explications causales ont aussi un impact direct sur l'engagement car elles permettent de lier l'individu à son action. Ainsi, l'orientation de l'explication causale (interne ou externe) va renforcer ou diminuer l'engagement. En effet, des explications causales internes vont pousser l'enfant à intégrer ses actions et ainsi à se comporter de manière semblable dans le futur.

Les travaux de Beauvois (2001) mettent en évidence l'importance de l'internalité et de la rationalisation dans le mécanisme de l'engagement. Ils permettent aussi de prendre en compte l'obligation d'acquisition des explications causales chez l'enfant pour être engageable dans une situation de soumission sans pression. Il propose un modèle (Figure n°3) dans lequel il explicite les relations entre les différentes instances mises en jeu dans cette situation. L'internalité rentrerait en jeu dans le phénomène d'engagement, autant dans une logique d'influence extérieure que celle d'une variable personnelle.

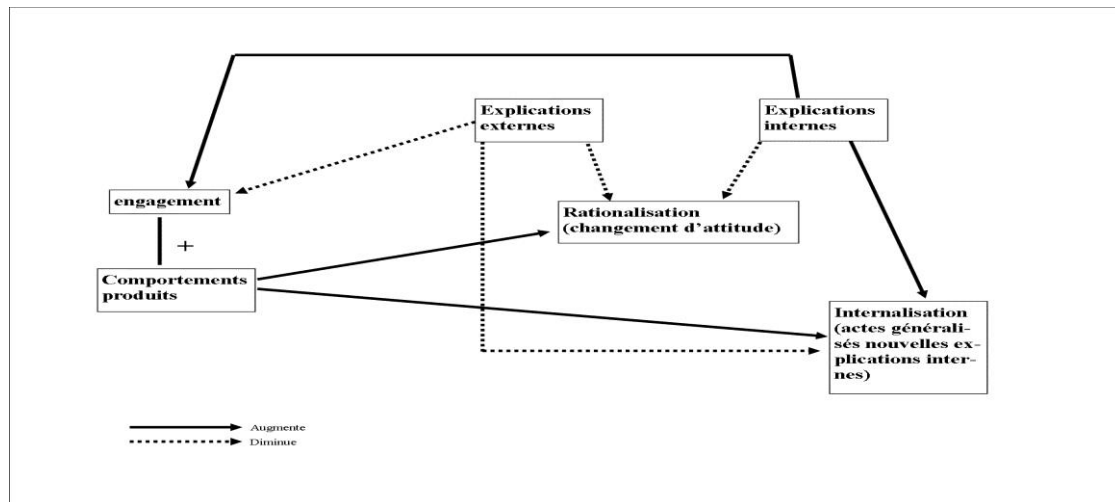


Figure 2. Effet causal duel de l'explication sur la rationalisation et l'internalisation (Beauvois, 2001, p.228).

Synthèse

Peu de chercheurs ont mis en place des situations engageantes auprès d'enfants. Les quelques éléments que nous avons recueillis et qui nous paraissent essentiels dans ce domaine, nous permettent de comprendre qu'il ne semble exister que peu de différence entre l'engagement des adultes et celui des enfants. Peu importe l'âge, l'individu est sensible aux mêmes situations engageantes, les concepts impliqués semblent être identiques à savoir la préférence pour la consistance et internalité. Le principal apport de cette littérature est qu'il existerait un âge pour être engageable. Or, cette notion n'était pas réellement abordée par les définitions ou les travaux auprès d'adultes. Un individu ne répond pas à une situation engageante de manière innée. Nous pouvons supposer qu'il existe une acquisition de l'engagement. A travers son développement, l'individu va acquérir des compétences notamment celles liées à la préférence pour la consistance et l'internalité, celles-ci étant corrélées avec l'efficacité d'une technique de soumission librement consentie engageante.

Chapitre V : Développement sociocognitif de l'enfant

Chaque être humain se développe tout au long de sa vie. Cette évolution lui permet de développer et renforcer certaines compétences. Elle se perçoit dès le plus jeune âge avec une rapide acquisition d'éléments essentiels à la vie future : comme le langage, la communication, ou tout simplement le développement moteur de l'enfant. Les conceptions de ce développement ont évolué au cours des siècles. Actuellement, les théoriciens s'intéressent à une construction globale de l'individu. Pour notre part, nous souhaitons comprendre le développement de l'enfant dans son ensemble autant de manière cognitive que sociale. Baldwin (1892) avait posé les premières pierres de ce courant de pensée avec une analyse de la sociogenèse du jeune enfant. Ses travaux ont influencé d'autres théoriciens du développement comme Wallon (1959) ou encore Vygotski (1962). Chacun propose une vision alliant le développement biologique et social de l'enfant. Ces deux éléments ne seraient ni indépendants, ni opposés. L'enfant grandit en interaction avec un environnement physique et social qui a des effets (positifs ou négatifs) sur son développement.

Modèle bioécologique du développement humain

Ces différents travaux ont amené à la constitution d'une multitude de modèles du développement humain intégrant la spécificité de l'individu et l'environnement physique et social de celui-ci. Nous nous sommes plus spécifiquement intéressés au modèle de Bronfenbrenner (1979).

Au travers de ses travaux, Bronfenbrenner propose un modèle écologique du développement humain. Son modèle se veut utile et applicable à tout individu et tout au long

de la vie en intégrant les éléments interagissant avec le développement de chacun. Son travail peut être dichotomisé en trois phases (Rosa & Tudge, 2013).

En premier lieu, durant les années soixante-dix, Bronfenbrenner nous présente un modèle de développement du jeune enfant. La spécificité de ce modèle est son caractère écologique. Ainsi il ne se réduit pas à la description de l'évolution de l'individu mais intègre entièrement son contexte social et culturel. L'enfant se construit en interaction avec son contexte. Dans son modèle initial, il expose l'influence de différents éléments, il répartit ces éléments dans plusieurs systèmes. Ces derniers vont du microsysteme au macrosysteme. L'organisation de ces systèmes entre eux peut se schématiser comme des poupées russes, le microsysteme étant l'unité la plus petite et le macrosysteme, la plus grande (Figure 3). Bronfenbrenner (1979) décrit de chacun de ces systèmes :

- a. Un microsysteme est un endroit avec des caractéristiques physiques particulières dans lequel les personnes réalisent des activités particulières avec des rôles particuliers (enfants, parents, employés, etc.). Il correspond à des lieux comme la maison, l'école, le travail, etc.
- b. Un mésosysteme est un ensemble de microsystemes. C'est une organisation d'interactions de microsystemes, avec des relations directes ou indirectes.
- c. Un exosysteme est une extension du mésosysteme englobant également d'autres structures sociales formelles ou informelles. Il comprend des institutions (comme les instances politiques, la masse média, etc.) qui ont un impact sur les microsystemes et leurs relations.
- d. Un macrosysteme diffère des autres systèmes, il n'a pas d'impact direct et immédiat sur le développement de la personne. Il correspond à un ensemble d'éléments (sociaux, culturels, historiques, etc.) dont les autres systèmes sont les manifestations concrètes.

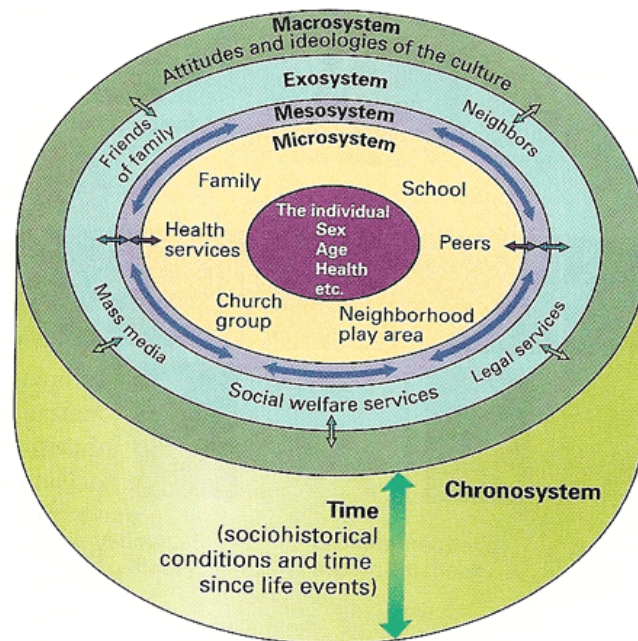


Figure 3. Représentation schématique du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (Tan, 2011)

Par la suite, il ajoute un système permettant de prendre en compte l'évolution de l'individu. Le développement d'un humain ayant lieu tout au long de sa vie, le modèle proposé doit intégrer l'impact du temps passé sur la vie de la personne. Bronfenbrenner (1986) nomme cela le chronosystème. Il englobe les systèmes initiaux sans changer leurs relations. Ce système correspond au temps passé. L'évolution de certaines relations ou éléments de l'individu a une influence sur son développement. Il précise le rôle du macrosystème, comme le modèle global des relations entre les différents sous-systèmes (Bronfenbrenner, 1994).

Enfin, une dernière évolution fait passer ce modèle d'un modèle écologique à un modèle bioécologique. Sous cette nouvelle appellation se retrouve l'influence du propre de la personne sur son développement. C'est-à-dire à quel point l'individu lui-même possède un rôle dans son évolution et l'acquisition de nouvelles compétences. Jusqu'à présent, le modèle

était très orienté vers les influences extérieures à l'individu. Bronfenbrenner et Morris (2005) réaffirment l'importance de la prise en compte de l'individu comme un agent unique de son propre développement.

A la suite de ces évolutions et précisions, le modèle bioécologique de Bronfenbrenner est résumé en anglais sous cette forme : Process-Person-Context-Time Model (PPCT).

Des microsystemes spécifiques dans le développement de l'enfant

Comme nous venons de le définir, dans le modèle bioécologique du développement humain, l'individu se construit en lien avec divers systèmes du microsysteme jusqu'au macrosysteme. Notre intérêt se situe au niveau de l'influence de plusieurs microsystemes chez l'enfant.

Il faut prendre en compte l'influence de ces systèmes comme une interaction entre l'enfant et son environnement. Bien qu'initialement peu présente dans les travaux de Bronfenbrenner (1979), la prise en compte de l'individu comme acteur de son propre développement a été intégrée ultérieurement (Bronfenbrenner & Morris, 2005). L'enfant acquiert et développe des compétences sociales ou cognitives en lien avec sa croissance biologique. Cette évolution se fait en relation avec les autres microsystemes. Nous nous intéressons aux principaux microsystemes présents au cours de l'enfance : la famille et l'école.

La famille, un microsystème modulant le développement sociocognitif

La famille est le premier milieu social structuré rencontré par l'enfant, c'est son premier microsystème (Bronfenbrenner, 1979). C'est le lieu de ses premières interactions humaines, qu'elles soient affectives, intellectuelles, cognitives ou sociales. Elle est présente dès sa naissance et tout au long de sa vie. Le milieu familial est une cellule sociale dans laquelle il y a au moins une relation parent-enfant. Les premières expériences sociales s'y déroulent. La qualité des interactions s'y déroulant va être un facteur important dans le développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979 ; Strayer & Verissimo, 1993). Les parents sont considérés comme les principaux agents de socialisation de l'enfant (Allès-jardel, 2001 ; Maccoby, 1992 ; Rudy, Grusec, & Wolfe, 1999). Les attributions parentales orientent les comportements de leurs enfants (Bornstein & Lansford, 2009). L'environnement familial va impacter l'enfant dans son développement social (Bryant & Crockenberg, 1980), moral (Hoffman & Saltzstein, 1967), cognitif (Block, Block & Morrison, 1981) mais aussi dans son identité sexuée (Rouyer, 2003) pouvant jouer également sur l'état mental de l'adolescent (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001). Très longtemps, l'étude de la famille et de la socialisation de l'enfant s'est centrée sur la relation mère-enfant, la prise en compte de l'ensemble du système familial est apparue peu à peu. Le modèle de Bronfenbrenner (1979) nous conduit à prendre en compte l'ensemble des éléments du milieu familial de la relation directe avec l'enfant jusqu'à l'impact de la qualité de la relation conjugale des parents. L'enfant peut provoquer certains types de pratiques chez ses parents (Grusec & Kuczynski, 1980). L'étude de l'ensemble des comportements parentaux et de leurs activités éducatives est devenue inévitable pour comprendre le développement de l'enfant (Durning, 1995).

Les dimensions de l'éducation familiale

Les relations entre adultes et enfants au sein de ce système sont caractérisées par l'idée d'éducation. L'éducation familiale correspond suivant les auteurs à différents concepts, que ce soit des attitudes, des comportements, des conduites ou des valeurs. L'éducation familiale peut être prise en compte comme une pratique sociale via les pratiques éducatives parentales, la transmission de valeurs (Boutin & Durning, 1994). Nous nous intéresserons aux domaines des pratiques éducatives et de leurs conséquences sur l'enfant.

Ces pratiques ont été étudiées pour voir l'impact qu'elles pouvaient avoir sur le développement de l'enfant (Kellerhals & Montandon, 1991), que les conséquences soient d'ordre social (Teti, Nakagawa, Das, & Wirth, 1991), affectif (Armsden & Greenberg, 1987 ; Piko & Balazs, 2012 ; Sroufe, 1985) ou cognitif (Bergonnier-Dupuy, 1997 ; Pourtois & Desmet, 1989). Ces pratiques éducatives ont été répertoriées au départ autour de grands axes. Les auteurs ont proposé plusieurs noms pour ces axes. Pour certains ils s'agissaient d'un axe « permissivité vs. contraintes » et d'un axe « chaleur vs hostilité » (Pourtois & Desmet, 1989), pour d'autres d'un axe « autoritarisme vs libéralisme » et « amour vs hostilité » (Reuchlin, 1972), le contrôle d'un côté et le soutien de l'autre (Baumrind, 1971) ou encore la chaleur et le contrôle (Grolnick & Gurland, 2002). Malgré ces différences d'appellation, l'ensemble des auteurs (Baumrind, 1971 ; Grolnick & Gurland, 2002 ; Pourtois & Desmet, 1989 ; Reuchlin, 1972) retrouve l'existence de deux types de catégories de comportements dans la mise en pratique de l'éducation familiale. D'un côté, il s'agit des pratiques éducatives, liées à l'autorité parentale, basées sur le niveau de contrôle physique ou psychique apportant de plus ou moins fortes contraintes à l'enfant et réduisant ou augmentant sa liberté d'action. De l'autre, les pratiques éducatives qui s'appuient sur le soutien moral et affectif de l'enfant de la part des parents pouvant être décrites comme « l'amour » ou la « chaleur » des parents envers

leur enfant. Pour notre part, nous retiendrons la terminologie de Baumrind (1971) avec les termes de « soutien parental » et de « contrôle parental ».

Typologie des pratiques éducatives

Différents auteurs (Baumrind, 1966, 1971 ; Kellerhals & Montandon, 1991 ; Lautrey, 1980 ; Maccoby & Martin, 1983) ont proposé des catégorisations de styles éducatifs qui correspondent à un croisement de ces deux dimensions (soutien et contrôle). Comme pour les dimensions éducatives, ces catégorisations se rejoignent. Ces dernières permettent de définir entre trois et quatre styles éducatifs ou ambiances familiales. Ces styles peuvent être synthétisés en quatre styles éducatifs.

a. Style autoritaire

Baumrind (1966, 1971) propose un style qu'elle nomme « authoritarian » (autoritaire). Il est caractérisé par un contrôle élevé et un soutien faible, les parents mettent en place des règles fixes qui ne se discutent pas ; les échanges entre parents et enfants ne sont pas sollicités ni favorisés. L'usage de la punition y est fréquent et l'autonomie est restreinte. Les parents ont une relation uniquement verticale avec leurs enfants. Ils ont des comportements liés à la menace ou à la surveillance des comportements de l'enfant pour le contraindre à agir comme l'adulte le souhaite (Deci & Ryan, 1987). Il peut être comparé au style « statutaire » de Kellerhals et Montandon (1991). Il est également présent dans la typologie de Maccoby et Martin (1980). De plus, il correspond à une structuration familiale forte (Lautrey, 1980). Il est le plus fréquent dans des catégories socio-professionnelles faibles (McGillicuddy-De Lisi & de Lisi, 2007).

Un style éducatif décrit comme autoritaire implique des pratiques éducatives ayant un niveau de contrôle psychologique ou physique fort et un faible soutien parental.

b. Style démocratique

Une éducation familiale ayant un équilibre entre contrôle et soutien avec une forte fréquence des deux types de comportements est présentée sous le terme « autoritative » (Baumrind, 1966, 1971). Un cadre avec des règles est fixé par les parents mais la discussion est possible, l'enfant est encouragé à devenir indépendant. L'adulte utilise des comportements ancrés dans le dialogue, le renforcement et l'usage de la raison. Il se caractérise par un contrôle fort et coercitif, s'y ajoutant des relations mère-enfant très fréquentes. L'autorité et la chaleur sont présentes pour favoriser l'ouverture de l'enfant vers le monde extérieur. Ce type de comportements peut être qualifié comme « maternaliste » (Kellerhals & Montandon, 1991). Une famille ayant ces pratiques est considérée comme souple (Lautrey, 1980). Les règles sont présentes mais elles sont discutables par l'enfant, il est invité à prendre part aux décisions et perçu comme autonome et responsable par ses parents (Downi et al., 2007 ; Kellerhals, Montandon, Ritschard, Sardi, 1992 ; Spera, 2005). Ces pratiques éducatives sont le plus souvent utilisées par des familles possédant un statut social favorisé (Allès-Jardel & Ciabrini, 2000 ; Gayet, 2004 ; Kellerhals et al., 1992).

c. Style permissif

Dans un autre style, que Baumrind (1971) qualifie de « permissif », nous retrouvons l'inverse du style autoritaire. L'enfant y est laissé libre de ses actions avec un contrôle faible mais un soutien élevé. Les parents acceptent alors les comportements et les désirs de l'enfant sans y mettre de contraintes. Les enfants y ont autant de droits que les parents mais moins de responsabilités (Baumrind, 1980). Il est qualifié de « contractualiste » par Kellerhals et Montandon (1991). L'accent est mis sur l'autorégulation et la sensibilité de l'enfant, c'est-à-dire sur la dimension « chaleur ». Celui-ci est encouragé à choisir ses propres activités. Garcia

et Garcia (2009) utilisent le terme d'« indulgent » pour décrire ces pratiques éducatives. La structure familiale y est ainsi faible (Lautrey, 1980).

d. Style désengagé

Enfin, à cette typologie, nous pouvons ajouter un quatrième style qui est présenté par Maccoby et Martin (1983), qu'ils caractérisent de « désengagé » avec une faible préoccupation des parents tant sur le plan affectif que disciplinaire. Il peut être considéré comme une sous-catégorie du style permissif. Il peut être comparé à un style permissif négligent (Garcia & Garcia, 2009). La structuration familiale est semblable à celle du style permissif, c'est-à-dire faible (Lautrey, 1980). Les parents sont centrés sur leurs propres préoccupations sans porter d'attention à l'enfant que ce soit au niveau du contrôle que du soutien.

Cette typologie met en avant que les pratiques éducatives ne sont pas uniformes, chaque famille propose un style éducatif développant chez l'enfant des réactions différentes. Nous verrons par la suite l'impact que peuvent avoir ces différents styles éducatifs dans l'acquisition de certaines compétences.

Le milieu scolaire comme acteur dans le développement de l'enfant

La famille est considérée comme le premier lieu de socialisation de l'enfant. En effet, dès la naissance, l'individu est intégré dans un système familial ayant ses propres caractéristiques. Mais très rapidement, l'enfant est mis dans d'autres situations de socialisation. Dès le plus jeune âge, il côtoie des lieux d'accueil comme la crèche ou la halte-garderie pour les enfants avant trois ans. Après cet âge, les enfants pour la grande majorité vont à l'école maternelle. En tant que microsystème spécifique, le cadre scolaire rentre en

interaction avec l'enfant influençant le développement ou l'expression de certaines compétences. L'école est faite pour transmettre des connaissances à l'enfant, mais également des valeurs. Elle va évaluer les compétences intellectuelles de l'enfant tout en l'immergeant dans un milieu social possédant des règles et des normes valorisées par la société (Hoffmans-Gosset, 1994). Les personnes présentes dans ces lieux sont également des agents de socialisation autant les enseignants ou les adultes présents que les autres enfants (Deci et al., 1991 ; Collins et al., 2000). L'environnement de la classe, son climat va orienter les relations s'y déroulant, favorisant l'estime de soi ou la réalisation de buts par exemple (Bennacer, Darracq & Pomelec, 2006). Le système scolaire rend d'autant plus efficace l'intégration de certains comportements qu'il évalue les enfants. L'enfant doit alors correspondre aux attentes liées à son environnement pour être valorisé. Ce rôle évaluatif est joué par l'enseignant de par les objectifs fixés par l'institution scolaire comme la politesse, le partage, l'indépendance grâce aux types de retours qu'il fait à l'enfant (Tunstall & Gipps, 1996). Ces pratiques évaluatives vont entrer en interaction avec l'enfant ce qui va influencer son développement (Dubois, 2009).

L'adaptation psychosociale, un indicateur de la relation entre l'enfant et son milieu

L'immersion dans un milieu social élargi va avoir des conséquences sur le développement de l'enfant. Pour mieux prendre en compte la relation entre l'enfant et son milieu social et les conséquences qu'elle peut avoir sur son développement, nous nous intéressons au concept d'adaptation psychosociale. Pour nous, l'adaptation psychosociale de l'enfant serait un indicateur de son intégration des règles, normes et valeurs du milieu social qu'est l'école. De par l'adaptation émise par l'enfant, nous pourrions percevoir le développement de certaines compétences et l'intégration des valeurs et normes sociales en

vigueur. L'enfant, par ses comportements, va être actif dans sa socialisation et c'est par sa compréhension et son adaptation à son système social qu'il acquiert des normes sociales (Gayet, 1998 ; Montandon, 2002).

Le terme d'adaptation psychosociale ne possède pas de définition précise. Elle varie en fonction des auteurs (Lapointe & Legault, 2004). Certains auteurs parlent d'adaptation psychosociale (Blicharski & Villeneuve 2010 ; Bonnet & Strayer, 2000), d'autres d'ajustement psychosocial (Ladd, Herald-Brown, & Andrews, 2009 ; Ladd & Troop-gordon, 2003). Cette adaptation psychosociale est la majorité du temps prise dans le sens des facteurs à risques amenant à une non adaptation et ses conséquences (Ettekal & Ladd, 2015 ; Fortin & Strayer, 2000 ; Ladd & Troop-gordon, 2003 ; Strayer, Chapeskie, & Strayer, 1978).

Les dimensions de l'adaptation psychosociale de l'enfant

Comme pour l'éducation familiale, l'adaptation psychosociale de l'enfant est dichotomisée en plusieurs dimensions. Ces dimensions correspondent à des catégories de comportements que l'enfant émet lors d'une situation sociale. Au regard des différentes études sur ce sujet et des outils utilisés (Bonnet & Strayer, 2000 ; Lafreniere & Dumas, 1996 ; Lafreniere, Dumas, Capuano, & Dubeau, 1992 ; Venet, Bigras, & Normanadeau, 2002), il apparaît que l'adaptation psychosociale est constituée de trois dimensions (les compétences, l'internalisation et l'externalisation). Une quatrième dimension sera présentée (le niveau de mentalisation des conduites sociales) peu présente dans les travaux sur l'ajustement psychosocial nous pensons qu'elle peut jouer un rôle dans la relation entre l'enfant et son contexte social.

a. Les compétences sociales

La première dimension de l'adaptation psychosociale est le niveau de relation que l'individu entretient avec ses pairs. Il est souvent désigné par le terme de compétences sociales (Bonnet & Strayer, 2000 ; Lapointe & Legault, 2004 ; Lafreniere & Dumas, 1996 ; Lafreniere, et al., 1992). Cette dimension regroupe les comportements des enfants envers les autres enfants, le nombre de contacts, de comportements coopératifs, etc. Il s'agit de pouvoir mesurer les capacités de l'enfant à rentrer en contact avec autrui de manière adaptée à la situation. Nous pouvons y retrouver notamment le niveau de popularité de l'enfant ou encore sa socialisation mais aussi des éléments comme le niveau de langage (Bonnet, 2003). Une appropriation forte de ces éléments fera paraître l'enfant comme compétent socialement.

b. L'agression

La seconde dimension de l'adaptation psychosociale de l'enfant est plus ancrée dans les comportements. La spécificité est l'orientation de ces comportements. Les problèmes d'agressivité de l'enfant vont être perçus comme un frein à son adaptation. Il s'agit de problèmes d'externalisation (Burt, 2009 ; Marceau et al., 2010). Cette dimension va placer l'enfant dans une relation de conflit ou de dominance avec ses pairs (Strayer & Strayer, 1976 ; Bonnet, 2003). Au sein de cette dimension, nous pouvons retrouver des comportements d'opposition, de colère et bien sûr d'agression (Lafreniere & Dumas, 1996 ; Lafreniere et al., 1992).

c. La timidité

Une autre dimension dans les comportements sociaux des enfants a été identifiée en lien avec les troubles comportementaux d'internalisation. Il s'agit d'une dimension de timidité ou de retrait social. Elle concerne des éléments allant de la timidité, du retrait social ou de l'inquiétude (Bonnet, 2003) jusqu'à l'anxiété, l'angoisse et la dépression (Lafrenière & Dumas, 1996). Il s'agit des comportements perçus par l'adulte amenant l'enfant à se replier sur lui-même.

d. Les conduites sociales mentalisées

En plus de ces trois dimensions, nous pouvons évoquer celle des conduites sociales mentalisées, bien que non directement reliée aux travaux sur l'adaptation psychosociale nous pensons qu'elle joue pourtant un rôle. Elle est issue du questionnaire EASE (Comte-Gervais, Giron, Soares-Boucaud et Poussin, 2008 ; Hugues et al. 1997). Ce questionnaire s'appuie sur le concept de théorie de l'esprit (Premack & Woodruff, 1978). Il s'intéresse à la différence entre enfants dits « normaux » et ceux présentant un trouble du spectre autistique (Hugues et al. 1997). Cette dimension se rapproche en partie de la dimension des compétences sociales mais elle permet en plus de prendre en compte le niveau de compréhension des états mentaux par l'enfant dans un contexte social.

Les profils d'adaptation psychosociale de l'enfant

L'adaptation psychosociale correspond aux comportements qu'émettent les enfants dans leur relation avec le monde social qui les entoure. Au sein de l'école, ces relations sont plurielles. Elles concernent autant les autres enfants que les adultes. L'enfant est alors perçu comme adapté ou non à son environnement. L'adulte est utilisé comme source d'informations sur l'enfant, il est le meilleur juge du comportement de l'enfant et de son adaptation à son

milieu (Bonnet & Strayer, 2000). En utilisant ces observations, les auteurs (Bonnet & Strayer, 2000 ; Lafrenière & Dumas, 1996 ; Lafrenière et al. 1992) ont proposé une classification des types d'adaptation que nous pouvons retrouver chez les enfants tout venant. Le nombre de profils présenté dépend des auteurs, pour certains il existerait cinq types d'adaptation psychosociale (Blicharski & Villeneuve 2010 ; Bonnet, 2003 ; Bonnet & Strayer, 2000) pour d'autres il n'y en aurait que quatre (Lafrenière & Dumas, 1996 ; Lafrenière et al., 1992). Cette différence peut venir des outils utilisés notamment du nombre d'items. Malgré cette différence, il est possible de regrouper ces profils en deux grandes catégories. Bonnet et Strayer (2000) évoquent deux types de profils, ceux qui sont adaptés, c'est-à-dire en relation avec les pairs et intégrés socialement et ceux inadaptés ou rejetés correspondant à des troubles internalisés ou externalisés.

a. Profils adaptés

Le premier est nommé « amical », il est caractérisé par des compétences sociales élevées, une forte participation et une faible assertion (Blicharski & Villeneuve 2010 ; Bonnet & Strayer, 2000). Sa principale qualité est qu'il a un score élevé sur la dimension des compétences sociales, c'est celle-ci qui le caractérise principalement (Lafrenière & Dumas, 1996 ; Lafrenière et al., 1992).

Nous retrouvons ensuite un groupe qualifié de « dominant » proche de celui « amical » s'en distinguant avec la présence d'une personnalité plus marquée et une assertion plus forte.

Puis un groupe « réservé », les compétences sociales y sont plus faibles. Pour les autres dimensions de l'adaptation, nous retrouvons celles du groupe « amical ». Ces trois premiers types sont présentés comme adaptés à l'environnement social (Blicharski & Villeneuve 2010; Bonnet & Strayer, 2000 ; Strayer & Strayer, 1976).

Il existe un profil qui peut être perçu comme adapté. C'est celui qualifié de « moyen » (Lafrenière & Dumas, 1996 ; Lafrenière et al., 1992). Il s'agit des enfants qui ont des comportements moyens sur l'ensemble des trois dimensions. Ils ne sont pas caractérisés par l'une de ces dimensions. Ils sont ainsi adaptés à leur milieu social par un niveau moyen de compétences sociales sans pour autant avoir trop de comportements déviants (internalisés ou externalisés).

La caractéristique commune de ces profils est le niveau de compétences sociales. Les enfants comprennent et savent agir dans un groupe de pairs. Ils ont intégré les règles et les normes pour apparaître comme socialement acceptable par autrui. Nous pouvons penser que dans le milieu scolaire, un enfant perçu comme adapté va avoir intégré les normes mises en place par son enseignant et plus largement par le microsysteme que forment sa classe et son école.

b. Profils non-adaptés

Les profils non-adaptés sont ceux souffrant d'un mauvais ajustement social. Ils sont liés à des troubles comportementaux et peuvent être considérés comme déviants. La majorité des études du domaine de l'ajustement psychosocial de l'enfant s'est intéressée à la question des problèmes comportementaux et émotionnels (Ettetal & Ladd, 2015 ; Fortin & Strayer, 2000 ; Ladd & Troop-gordon, 2003 ; Strayer, Chapeskie, & Strayer, 1978). Ces troubles peuvent être de deux types.

D'un côté, il s'agit de troubles externalisés, c'est-à-dire des comportements d'agressions. Ces enfants sont décrits par l'adulte comme « turbulents » (Blicharski & Villeneuve 2010 ; Bonnet & Strayer, 2000) ou « agressifs » (Lafrenière & Dumas, 1996 ; Lafrenière et al. 1992). Les enfants décrits comme tels ont peu de compétences sociales. Ils sont souvent isolés de par leurs comportements agressifs envers les autres. Ils se retrouvent

généralement en conflits. Ce type d'enfant va également développer des troubles émotionnels. L'absence de régulation de ses émotions ou de sa frustration va pousser l'enfant à adopter des comportements violents envers autrui (Ladd & Troop-gordon, 2003).

A l'opposé, le dernier profil que nous pouvons citer est celui lié à l'internalisation. Il est présenté comme « retiré » par certains (Blicharski & Villeneuve 2010 ; Bonnet & Strayer, 2000) ou « anxieux » par d'autres (Lafrenière & Dumas, 1996 ; Lafrenière et al., 1992). L'isolement social de l'enfant y est le plus fort. Il n'a pas d'interaction avec autrui de par son repli sur lui-même, évite les contacts sociaux tant amicaux qu'agressifs et est caractérisé par un niveau très élevé d'anxiété, d'angoisse ou de dépression.

A l'inverse des profils adaptés, ceux que nous venons de décrire tendent vers un isolement social. Les compétences sociales de ces enfants sont perçues comme très faibles. Bien qu'un enfant agressif rentre en contact avec ses pairs, il ne possède pas les codes pour que cette interaction soit réussie. Les enfants qui sont identifiés comme cela par l'adulte n'ont, sans nul doute, pas intégré les normes et les valeurs du milieu social qu'ils fréquentent, ici l'école.

Synthèse

L'individu se développe tout au long de sa vie en interaction avec son environnement. Nous vivons dès notre naissance dans un environnement social. Celui-ci va avoir des conséquences sur l'acquisition et le développement des compétences individuelles. Cette vision correspond à un modèle bioécologique du développement de Bronfenbrenner (1986). Le développement de l'individu serait imbriqué tel des poupées russes dans un enchevêtrement de plusieurs systèmes ayant différentes fonctions et différents périmètres (allant du microsystème jusqu'au macrosystème).

Pour notre part, nous nous intéressons à des individus d'âge scolaire (entre 3 et 11 ans). A cette période de la vie, deux microsystèmes sont extrêmement influents dans le développement de l'enfant. En premier lieu, la famille, via la mise en place de pratiques éducatives spécifiques, va interagir avec ce dernier. L'école est le second milieu social le plus important à cet âge. Avec la présence des enseignants et des pairs, l'enfant va acquérir des compétences cognitives et sociales. L'adaptation psychosociale que l'enfant présente au sein de l'école peut être perçue comme un indicateur de son acquisition de certaines normes et valeurs sociales en vigueur.

Chapitre VI : Acquisition sociocognitive de l'engagement chez les enfants

Nous avons vu dans les chapitres précédents les bases sur lesquelles l'engagement (Kiesler, 1971) reposait et comment il pouvait être mis en place autant chez les adultes que chez les enfants. Nous avons présenté l'importance de la préférence pour la consistance et l'internalité dans le processus de l'engagement.

Notre conception du développement humain s'inscrivant dans un modèle bioécologique comme celui de Bronfenbrenner (1986) nous souhaitons maintenant préciser le rôle de l'environnement social de l'enfant dans l'acquisition des compétences entrant en jeu dans le mécanisme de l'engagement. Pour cela, nous présenterons dans ce chapitre l'acquisition de l'internalité et de la préférence pour la consistance via l'interaction de l'enfant avec ces milieux sociaux (famille et école).

Initialement, ces processus (auto-attribution et consistance) étaient perçus comme issus du développement cognitif de l'individu. Les travaux sur le domaine de la consistance ou des explications causales ont fait évoluer les théories. Nous avons décrit l'impact de l'évolution de ces deux concepts sur la production de l'engagement chez une personne.

Acquisition de l'internalité

L'acquisition de l'internalité peut être appréhendée comme une construction par étapes. Comme nous l'avons présenté dans sa relation avec l'engagement, la prise en compte de l'internalité a évolué, historiquement perçue comme une caractéristique propre à l'individu puis comme une norme sociale (Dubois, 1988). L'évolution de la notion d'attribution causale et d'internalité va entraîner une remise en cause de la conception de son acquisition par

l'individu. Nous présenterons en premier lieu une critique d'une acquisition uniquement cognitive. Par la suite, nous verrons comment le milieu social (familial et scolaire) de l'enfant peut être un facteur déterminant dans l'expression de l'internalité de celui-ci.

Critique d'une acquisition uniquement cognitive de l'internalité

Concernant l'acquisition de l'attribution causale, de nombreuses études ont été réalisées entre les années soixante et quatre-vingt. Cette acquisition est décrite par les théoriciens comme cognitive, ils n'ont pas pris en compte les facteurs sociaux. Comme nous avons pu déjà le présenter, elles concluent à une préférence pour les attributions d'ordre interne. L'âge d'apparition de cette préférence peut être perçu dès l'âge de 3-4 ans. Mais cet âge n'est pas unique, d'autres auteurs identifient cette apparition vers 7-8 ans (voir Dubois, 1987 pour une revue de littérature sur ce sujet). Pour l'ensemble des études, l'émission d'attributions causales internes augmente avec l'âge. Il en va de même pour le LOC (Rotter, 1966).

L'évolution des instances de contrôle n'avait uniquement été mise en lien qu'avec l'évolution de l'âge de l'enfant. C'est le développement biologique de l'enfant qui était au centre de ces recherches. Ces dernières se concentraient sur une évolution régulière et progressive de l'enfant de l'externalité à l'internalité par le développement de ses compétences cognitives (Dubois, 2009). Les personnes se décrivant comme internes seraient celles ayant les habilités intellectuelles les plus élevées (Powell & Vega, 1972). De même, Handel (1975) avait mesuré que l'orientation des attitudes avait une relation avec les fonctionnements cognitifs. Un LOC interne serait corrélé positivement au développement de fonctions cognitives. Dans cette idée, l'individu devrait avoir plus de compétences intellectuelles pour être en mesure de proposer des explications d'ordre interne.

Dans son ouvrage, Dubois (2009) réalise une critique de cette conception de l'internalité. Pour elle, il n'est pas possible de réduire l'acquisition de l'internalité à une évolution uniquement cognitive. Elle propose plusieurs contre arguments en mettant en avant l'absence d'un coût cognitif différent entre explications internes et externes (Dubois, 1986). Mais également en montrant qu'il est moins coûteux de réaliser des inférences personnologiques (Uleman, Hon, Roman, & Moskowitz, 1996; Winter, Uleman, & Cunniff, 1985). Channouf, Py et Somat (1999) ont également montré qu'il n'était pas plus évident de rappeler des explications internes, qu'externes. Ces différents éléments montrent qu'une acquisition uniquement cognitive de l'internalité n'est pas recevable. Les recherches sur l'automatisme des réponses vont plutôt dans le sens inverse avec une plus grande rapidité des explications dispositionnelles (Dubois, 2009). L'orientation vers l'internalité se développerait avec l'âge (Claes, 1981 ; Heckhausen & Schulz, 1995 ; Sherman, 1984).

Mais elle ne paraît pas si stable, le passage d'un système scolaire à un autre peut entraîner une chute des explications internes. Le passage du primaire au secondaire amènerait à une réduction des explications internes en faveur des explications externes (Dubois, 1988).

L'acquisition de l'internalité comme nous l'avons vue ne peut pas être imputable qu'au développement cognitif de l'enfant. Nous pouvons supposer le besoin d'instance cognitive attributive mais la production d'explications causales internes ne relève pas uniquement d'un processus cognitif. L'internalité correspond à une norme sociale, à une valeur sociale, c'est-à-dire qu'elle possède une certaine utilité sociale et une désirabilité sociale. Ainsi, elle s'acquiert et se renforce en relation avec le milieu social.

Le rôle des pratiques éducatives parentales dans l'acquisition de l'internalité

Les parents, dans leurs rôles d'agents de socialisation tentent d'inculquer des valeurs à l'enfant (Grusec, 1999). Leur objectif principal resterait de développer l'internalisation chez leurs enfants lorsqu'ils les éduquent à la vie en société (Grusec, Goodnow, & Kuczynski, 2000). Il est apparu dans de multiples recherches que les pratiques éducatives favorisant les explications internes chez l'enfant étaient opposées à celles favorisant les explications externes (Dubois, 1987). Des pratiques éducatives décrites comme maternantes, chaleureuses, permissives, souples mais régulières et stables dans la discipline seraient corrélées avec le développement d'une croyance interne. A l'inverse des pratiques autoritaires, hostiles, punitives, rejetantes, surprotectrices favoriseraient les croyances inverses (Dubois, 1987). L'internalité s'apprend via les activités évaluatives de l'adulte (ici les parents) à l'égard de l'enfant (Dubois, 2009).

Les pratiques éducatives démocratiques vont pousser l'enfant à une plus grande maturité. Les enfants montrent une plus grande indépendance et un plus grand niveau de confiance en soi et des responsabilités sociales plus élevées. Ils ont de bonnes relations avec autrui (pairs ou adultes) mettant en place de la coopération, ils possèdent des valeurs de responsabilité (Baumrind, 1971). Ils sont qualifiés d'humanistes, d'altruistes avec un jugement moral internalisé (Hoffman, 1975 ; Hoffman & Saltzstein, 1967) et possèdent une haute estime d'eux-mêmes (Loeb, Horst, & Horton, 1980). Ce type de pratiques favorise la mobilisation d'explications causales internes (Bouissou, 1996 ; McClun & Merrell, 1998). Les enfants dont les parents mettent en place ces pratiques sont perçus comme plus adaptés à leur milieu social (Allès-Jardel, Monneraud, & Prospéri, 2001). De plus, un style éducatif décrit comme très soutenant avec une présence émotionnelle forte va induire une

internalisation des valeurs plus élevée. Des pratiques encourageantes et non contrôlantes sont corrélées avec une préférence pour les explications internes (Morton & Mann, 1998). L'absence d'un cadre strict va pousser l'enfant à avoir plus d'explications internes (Dubois, 1987). Plus les pratiques éducatives sont souples et plus l'enfant s'attribue la responsabilité des événements et de ses comportements (Bouissou, 2016) et intégreraient mieux les valeurs (Hoffman, 1963). Au vu des caractéristiques des pratiques éducatives et des conséquences sur l'enfant, deux styles éducatifs (démocratique et permissif) vont favoriser le développement d'explications internes et de l'acquisition de la norme d'internalité.

En revanche, comme l'a exposé Dubois (1987), des comportements pouvant être reliés à un style éducatif autoritaire ou désengagé aura une finalité inverse. En effet, bien que des pratiques autoritaires favorisent la normativité de l'enfant (Kellerhals et al., 1992), elles ne permettent pas l'internalisation des valeurs qui y sont associées (Grusec, 1999). Elles réduisent l'internalisation du jugement moral, les enfants fixent leurs opinions sur des éléments extérieurs (Hoffman & Saltzstein, 1967). Elles diminuent également le niveau d'estime d'eux-mêmes (Loed, Horst, & Horton, 1980). Des parents surprotecteurs, c'est-à-dire développant un contrôle très élevé sur l'enfant contribuent au développement des croyances externes de l'enfant (Spokas & Heimbergn 2009). Ainsi, le style éducatif désengagé ou autoritaire ne semble pas favoriser l'émission d'explication interne de la part de l'enfant.

Le milieu scolaire renforce l'internalité de l'enfant

Depuis les travaux de Jellison et Green (1981) et ceux de Beauvois (1984), l'internalité a été perçue comme une norme sociale. Elle possède une valeur sociale (Stern & Manifold, 1977). Les scores d'internalité évoluent en fonction d'un contexte plus moins normatif (Beauvois & Ferry, 1987 ; Bignoumba, 1986 dans Beauvois & Dubois, 1988 ; Dubois, 1988). Le système de valeurs propres à chaque milieu social influence l'émission

d'explications internes ou externes. Les explications internes portent les valeurs sociales vers lesquelles les individus veulent évoluer (Channouf, Py, & Somat, 1999). Dubois (1988) a constaté, dans le passage du système primaire à celui secondaire, une forte chute des explications internes entre les enfants du CM2 et ceux de 6^{ième}. Certains chercheurs (pour une revue de la littérature, voir Dubois, 2009) expliquent cela par le changement d'environnement scolaire.

Ces résultats ont permis de prendre en compte l'effet de l'institution scolaire sur l'acquisition de l'internalité de l'enfant. Les valeurs inhérentes à l'école reflètent celles de la société dont elle fait partie (Beauvois, 1995). La norme d'internalité fait l'objet d'un apprentissage via les dispositifs socio-éducatifs (Beauvois & Le Poulter, 1986 ; Bressoux & Pansu, 1998 ; Claes, 1981 ; Dubois, 1987, 1988). Les évolutions des scores d'internalité des enfants fréquentant des niveaux scolaires semblables mais dans des pays différents peuvent être distinctes, comme entre la France et la Lituanie (Jouffre, 2007). L'internalité se développe via les pratiques évaluatives (Beauvois & Le Poulter, 1986 ; Dubois, 2009 ; Dubois & Le Poulter, 1991 ; Jellison & Green, 1981). L'enseignant, dans ce contexte, a une forte responsabilité vis-à-vis de cette acquisition par rapport aux pairs (Bressoux & Pansu, 1998). L'enfant souhaite se présenter comme interne pour être bien vue par l'enseignant (Dubois, 1988). L'enseignant par son comportement et le système évaluatif mis en place dans les classes primaires française va pousser l'enfant à développer une plus forte internalité mais cette relation n'est pas à sens unique.

Nous l'évoquons dans le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1996), l'enfant va avoir un rôle à jouer. En effet, plus l'enfant va développer des comportements internes et plus il sera perçu comme un bon élève par l'enseignant (Tarquinio & Tarquinio, 2001). De même, un enfant donnant des explications plus internes (par exemple l'effort) va être jugé comme travaillant plus durement (Jouffre, Py, & Somat, 2008) et comme plus utile socialement

(Dompnier, Pansu, & Bressoux, 2007). Un enfant favorisant les explications internes sera perçu par l'enseignant comme plus adapté socialement. Nous pouvons mettre en lien l'ensemble de ces résultats avec les styles d'adaptation que nous avons précédemment décrits.

Au regard de ces différentes études, tant sur l'importance de l'internalité dans notre système scolaire que sur l'impact de l'émission de la norme d'internalité sur le comportement de l'adulte, nous pouvons avancer qu'un enfant favorisant les explications internes va être décrit comme ayant des comportements adaptés à son milieu social. Les styles d'adaptation psychosociale (amical, dominant, timide ou neutre) sont perçus comme utiles socialement par l'enseignant, par conséquent les enfants décrits comme tel devraient avoir un niveau d'internalité plus élevé.

Acquisition de la préférence pour la consistance

Comme pour l'internalité, nous avons argumenté sur l'implication du concept de la préférence pour la consistance dans le processus d'engagement. Et comme pour l'internalité, la prise en compte de cette préférence a évolué au cours du temps. Nous pouvons penser que l'individu exprime une plus ou moins grande préférence pour la consistance celle-ci étant autant dispositionnelle que situationnelle.

Influences sociales de l'acquisition de la préférence pour la consistance

Les travaux de Heider (1958) et Festinger (1957) font intervenir le besoin de consistance. Ce besoin serait dû à des forces motivationnelles, néanmoins dans leurs travaux, la nature de ces forces n'est pas précisée (Channouf & Mangard, 1997). Ainsi comme nous avons déjà pu l'exprimer dans les chapitres précédents, la préférence pour la consistance

serait en lien avec le milieu social dans lequel l'individu agit. Nous pensons qu'elle ne correspond pas uniquement à un trait de personnalité comme décrit par certains (Brown, Asher & Cialdini, 2005 ; Cialdini, Trost, & Newsom, 1995). L'environnement social de l'individu aurait un impact sur son développement et son émission (Channouf & Mangard, 1997; Petrova, Cialdini, & Sills, 2007 ;Sénémeaud et al. 2011). Bien qu'elle ne corresponde pas totalement à une norme sociale comme celle d'internalité (Dubois & Beauvois, 1988), nous ne pouvons nier l'utilité sociale de celle-ci (Channouf & Mangard, 1997 ; Louche, Pansu, & Papet, 2001;Sénémeaud et al., 2011) possédant une valeur sociale (Channouf & Mangard, 1997 ; Cialdini, 1990) .

La préférence pour la consistance, une valeur sociale à acquérir

L'expression de la préférence pour la consistance serait valorisée par les personnes en position d'évaluation comme des enseignants ou des recruteurs (Louche, Pansu & Papet, 2001). Elle possède une valeur sociale forte de par son utilité sociale. Les individus exprimant une plus forte préférence pour la consistance seraient perçus plus positivement (Louche, Pansu, & Papet, 2001) ou préférés par leurs amis (Nail et al., 2000). Le milieu social va amener l'enfant à intégrer les valeurs de la société via des agents de socialisation (parents, enseignants). L'enseignant, par son activité évaluative, va renforcer les comportements qu'il pense utiles socialement et réduire les autres. L'expression de la consistance ayant une utilité sociale dans notre société, elle sera renforcée. Les élèves vont davantage avoir recours à des explications consistantes pour se valoriser (Jouffre, 2007 ; Jouffre, Py, & Somat, 2001). Le contexte scolaire va par ce biais favoriser la préférence pour la consistance. Ainsi, pour les enseignants, l'enfant agissant de manière cohérente sera plus adapté à son milieu que les autres. De plus, il a été montré que la préférence pour la consistance est corrélée chez les

enfants avec la compréhension des traits d'autrui (Eisenberg et al., 1987, 1989). Le niveau des conduites mentales socialisées (Comte-Gervais et al., 2008 ; Hugues et al., 1997) de l'enfant permet de donner une indication sur l'intégration de la préférence pour la consistance en tant que compétence utile à la compréhension des attentes et des traits d'autrui.

De même, les parents, comme agents de socialisation, souhaitent induire les valeurs sociales adéquates. Les pratiques éducatives permettant à l'enfant d'intégrer le plus efficacement des valeurs morales et sociales vont le pousser à être plus consistant lors de situations sociales futures. Un style éducatif démocratique semble apporter les éléments les plus favorables pour l'internalisation des valeurs souhaitées par les parents (Larroque, 2010). A l'inverse, l'enfant intériorise plus difficilement les valeurs lorsque les parents proposent des comportements autoritaires.

En résumé, la préférence pour la consistance en tant que valeur sociale va être intériorisée par l'enfant lorsqu'il se confronte à son milieu social. L'environnement familial et scolaire va lui permettre de plus ou moins l'intégrer.

Régulation émotionnelle comme indicateur de la préférence pour la consistance

Outre sa valeur sociale, la préférence pour la consistance a été mise en lien par Brown, Asher et Cialidini (2005) avec la capacité de régulation émotionnelle de l'individu. Une personne étant motivée pour réduire une contrariété émotionnelle va avoir un score de préférence pour la consistance plus élevé. Or, les comportements externalisés ou internalisés de l'enfant sont liés avec des problèmes de gestion comportementale et de régulation émotionnelle (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987 ; Eisenberg et al., 2010 ; Rueth, Otterpohl, & Wild, 2017). Un enfant ayant des difficultés de régulations émotionnelles sera

davantage perçu comme déviant et donc non adapté à son milieu par l'enseignant (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987). Par conséquent, un enfant perçu comme anxieux ou turbulent (profils non-adaptés) aura tendance à avoir une plus faible préférence pour la consistance.

La famille affecte également le développement de la régulation émotionnelle de l'enfant en lui apprenant la manière appropriée pour exprimer ses émotions. Les pratiques familiales encourageantes vont amener l'enfant à une meilleure régulation des émotions négatives (Eisenberg et al., 1991 ; Fabes et al., 1994), à l'inverse des pratiques contrôlantes (Graziano, Keane, & Calkins, 2010). Un style éducatif maternel avec un fort contrôle psychologique va réduire le niveau de régulation émotionnelle de ce dernier (Manzeske & Stright, 2009). Un enfant évoluant dans un environnement familial lui permettant de développer une bonne régulation émotionnelle, comme dans une famille usant de pratiques éducatives démocratiques mais également permissives par le support affectif qu'elles présentent, va intégrer une plus forte préférence pour la consistance.

Synthèse

Notre vision de l'engagement et du développement de l'enfant, nous a permis d'envisager comment l'enfant devenait engageable. Nous avons pu présenter l'impact des microsystèmes que nous avons identifiés précédemment (la famille et l'école) dans le développement de la préférence pour la consistance et de l'internalité.

Tant l'école que la famille souhaitent favoriser la socialisation de l'enfant. Pour cela, elles véhiculent des valeurs et des normes qui doivent permettre à l'enfant de devenir un adulte intégré dans sa société. Ainsi, les pratiques éducatives familiales vont tenter de favoriser ces acquisitions, néanmoins, elles ne le permettent pas toutes. Nous avons décrit deux styles éducatifs (démocratique et permissif) comme principaux responsables de l'intégration de ces processus (préférence pour la consistance et l'internalité).

De même, l'enseignant va percevoir les élèves de manières différentes s'ils intègrent les normes et les valeurs qui leurs sont proposées par le système scolaire. Les élèves qui sont perçus comme les moins adaptés (turbulents, anxieux, retirés) seront ceux qui n'auront pas un comportement socialement valorisé. Ils auront tendance à paraître moins consistants et moins internes que ceux perçus comme adaptés (dynamiques, amicaux, moyens).

Problématique

Dans sa logique de consistance, l'être humain est amené à modifier ses attitudes et ses comportements à cause de comportements qu'il a pu avoir. C'est sur ce constat que Kiesler (1971) a basé sa théorie. Néanmoins, cette théorie de l'engagement bien que permettant d'interpréter un grand nombre de résultats, obtenus lors de situation dites de soumission librement consentie, ne serait que peu explicative du processus mis en place. Pour Joule et Beauvois (2010), cette description de l'engagement serait externe, ce dernier serait plus à même de se rapprocher de l'idée d'une situation engageante plutôt que d'un engagement propre à chacun.

Les nombreuses études sur ce sujet ont affiné les conditions dans lesquelles l'individu serait plus ou moins engageable (Joule & Beauvois, 2010 ; Kiesler, 1971). Grâce à ces résultats, nous pouvons identifier deux entités nécessaires à l'efficacité de ces techniques qui étaient déjà présentes sous une certaine forme dans l'ouvrage de Kiesler (1971). Il s'agirait de la préférence pour la consistance et de l'internalité de l'individu. C'est sur ces deux compétences de l'individu que repose le principe de l'engagement depuis la situation engageante (facteurs d'engagement) jusqu'à ses conséquences (comportementales ou cognitives).

Or, les études sur le développement de l'enfant et de l'individu mettent en avant une construction au cours du temps de ces deux concepts. Dans la logique du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1986), celle-ci ne peut résulter seulement d'un développement cognitif de l'individu. Au contraire, c'est le rapport que l'individu entretient avec son environnement social qui va engendrer l'acquisition et le renforcement de ces concepts. Selon nous, deux milieux de vie principaux entrent en jeu dans cette construction chez l'enfant ; il s'agit des microsystèmes familial et scolaire (en tant que lieu de socialisation

pour l'enfant). Nous avons d'ailleurs présenté leurs caractéristiques, puis comment ils pouvaient moduler l'acquisition et l'expression de la préférence pour la consistance et l'internalité de l'enfant.

Cette acquisition progressive et sociale nous amène à nous positionner en faveur d'une acquisition sociocognitive de l'engagement. Non pas que nous pensions comme l'exprimait Kiesler (1971) que l'engagement est uniquement une variable intra-personnelle. Mais il semble évident que pour devenir engageable via une situation spécifique, une personne doit posséder certaines aptitudes (préférence pour la consistance et internalité).

Notre interrogation sur les liens entre ces compétences et le développement de l'enfant, nous a conduits aux études mettant en place des situations engageantes auprès d'enfants. Malheureusement, ces travaux ne testent pas notre vision de l'acquisition de l'engagement. En effet, ils ne testent que la préférence interne du sujet pour la consistance (Eisenberg et al., 1987, 1989) ou l'effet situationnel de l'internalité (Beauvois, 2001). Ces études ne permettent pas de répondre directement à la question : « comment l'enfant devient engageable ? ». Cette capacité à être sensible à une situation engageante ne semble pas innée au vu de l'ensemble des résultats qui accorde que l'efficacité d'une situation engageante ne serait mesurée qu'à partir d'environ 7 ans (Poirier, Pascual, & Guéguen, 2015).

Dans ce travail de thèse, nous souhaitons prendre en compte pleinement l'environnement de l'enfant et son implication dans l'acquisition de sa capacité à s'engager. Pour cela, il nous est nécessaire d'étendre notre périmètre de recherche aux microsystèmes familial et scolaire. Cet élargissement nous permettra d'intégrer de nouveaux facteurs de l'engagement. Jusqu'à présent, la quasi-totalité de ceux identifiés et présentés comme nécessaires à l'engagement se restreignent à la situation dans laquelle l'individu réalise son action. Nous ne souhaitons pas seulement mettre en avant de nouveaux facteurs propres à la

situation mais appréhender ceux pouvant donner des interprétations sur les mécanismes rendant l'individu sensible à une situation engageante. En d'autres mots comment nous devenons engageables. Notre orientation va prendre en compte les facteurs modérant les capacités de l'enfant à s'engager.

Pour réaliser cet objectif qu'est l'étude des facteurs modérateurs de l'engagement chez l'enfant, nous avons réalisé une suite d'études (voir partie expérimentale).

Tout d'abord, nous avons testé les effets modérateurs de certaines variables familiales (dimensions des pratiques éducatives parentales) et sociales (dimensions de l'adaptation psychosociale de l'enfant) de manière continue sur une situation de pied dans la porte (Etudes 1 à 3) dans une logique transversale.

Mais, nos travaux prenant en compte le développement de l'enfant, il nous était essentiel d'intégrer le chronosystème (Bronfenbrenner, 1986). Pour cela, nos résultats ont été traités de manière longitudinale avec le suivi d'une cohorte d'enfants sur plusieurs mois (Etude 4).

Une étude a également été consacrée à l'analyse des potentiels rôles médiateurs de la préférence de la consistance et de l'internalité de l'enfant dans le lien entre les pratiques éducatives familiales et la capacité de l'enfant à s'engager (Etude 5).

Pour finir, nous souhaitons rendre compte pleinement de l'impact des styles éducatifs et des profils adaptatifs que nous avons décrits sur une situation engageante en réalisant une série de méta-analyses sur l'ensemble de nos études (Etudes 6 et 7).

Partie II :
Contributions Empiriques

Chapitre I : Etude transversale des facteurs modérateurs de l'engagement chez les enfants

Lors de ce premier chapitre, nous présenterons nos trois premières études. Notre partie théorique nous a amené à considérer l'importance des pratiques éducatives et l'environnement scolaire de l'enfant en tant que potentiels facteurs modérateurs de l'engagement. Nous souhaitons tester ces hypothèses. Il nous était essentiel de pouvoir mettre en place une situation dans laquelle l'ensemble de ces facteurs étaient mesurés.

Nous avons indiqué comment l'éducation familiale et l'environnement scolaire amenaient l'enfant à développer certains comportements en lien avec l'engagement. Nous avons alors précisé quels types de comportements parentaux engendraient une potentielle hausse de l'engagement. Il en va de même concernant l'adaptation psychosociale de l'enfant comme indicateur de l'« engageabilité » de l'enfant.

Pour confirmer cela, nous avons réalisé trois études, mettant en jeu une situation de pied dans la porte auprès d'enfants de 4 à 11 ans environ. A travers ces études, nous avons voulu tester l'effet de chacune des dimensions présentées autant dans le domaine des pratiques éducatives que celui de l'adaptation psychosociale sur l'efficacité d'une situation engageante. Nous avons décrit dans chacune des études la procédure et les mesures utilisées.

Etude 1

L'objectif principal de cette étude était d'étudier de potentielles variables modératrices de l'engagement comme défini par Kiesler (1971). Pour cela, nous cherchions à mesurer l'effet de l'éducation familiale, l'adaptation psychosociale et des conduites mentalisées sur l'efficacité d'une situation de pied dans la porte (Freedman & Fraser, 1966). Ainsi, nous

avons choisi de réaliser une expérimentation auprès d'une population d'enfants (entre 4 et 11 ans). Nous pensons que les enfants en situation de « pied dans la porte » accepteraient davantage la réalisation de la requête cible comparativement à ceux du groupe « contrôle » (Hypothèse 1).

Nous avons supposé retrouver un effet modérateur de l'âge de l'enfant. Les enfants les plus jeunes (en dessous de 7 ans) seraient moins sensibles à une situation de pied dans la porte à l'inverse des enfants les plus âgés (Beauvois, 2001 ; Eisenberg et al, 1987,1989 ; Poirier, Pascual, & Guéguen., 2015) (Hypothèse 2).

Nous pensions également que l'éducation familiale favorisant le développement de l'internalité et de la préférence pour la consistance augmenterait l'efficacité d'une situation de pied dans la porte. Les enfants percevant le comportement familial comme fortement chaleureux (ou soutenant) devaient être plus sensible à une situation engageante en acceptant davantage le requête cible comparativement à ceux en situation contrôle (Hypothèse 3). A l'inverse, nous nous attendions à une réduction de l'efficacité de notre situation de pied dans la porte sur l'acceptation de la requête cible pour les enfants qui décrivaient leur niveau de contrôle physique ou psychologique parental comme élevé (Hypothèse 4).

De même, l'adaptation psychosociale de l'enfant devait modérer l'efficacité de cette technique. Plus précisément, l'une de nos hypothèses était que les enfants présentant des comportements décrits par leur entourage comme liés à la dimension des compétences sociales (collaborer, aider autrui, etc.) allaient d'autant plus accepter de réaliser la requête cible en situation engageante que ceux qui ne l'étaient pas (Hypothèse 5). Cette hypothèse était inverse à celle que nous pouvions faire à propos des enfants dont les comportements étaient internalisés (décrits comme timides et anxieux). L'efficacité de la situation de pied dans la porte devait être réduite lorsque les enfants étaient décrits comme timides ou anxieux

par leur entourage (Hypothèse 6). De même, plus les enfants étaient décrits comme ayant des comportements externalisés (agressivité, colère, etc.) moins l'effet de notre situation expérimentale sur l'acceptation de la requête cible devait être important (Hypothèse 7). Enfin, nous nous proposons d'étudier également l'impact du degré de compétences sociales « mentalisées ». C'est-à-dire, les compétences sociales liées aux capacités issues de la théorie de l'esprit. Nous pensons que l'augmentation de ces compétences améliorerait le degré de soumission à un pied dans la porte comparativement au groupe contrôle (Hypothèse 8).

Dans ce cadre, nous avons collaboré avec plusieurs groupes scolaires pour réaliser une expérimentation permettant de tester l'ensemble de nos variables d'intérêts.

Participants

Nous avons obtenu les autorisations parentales de 301 enfants scolarisés dans quatre groupes scolaires de la région bordelaise. Seuls 235 enfants dont 120 filles ($M_{mois} = 84.5$; $ET = 19.05$) ont été conservés pour tester nos analyses. Soixante-six enfants ont été écartés de cette étude car les questionnaires étaient incomplets. Ils sont répartis dans 23 classes dont les niveaux sont présentés ci-dessous (Tableau 1). Les enfants étaient répartis en deux conditions de manière contrebalancée par niveau scolaire pour assurer un équilibre entre nos deux conditions expérimentales (dont 119 en condition expérimentale).

Tableau 1. Répartition des effectifs des enfants par niveau scolaire (Etude 1)

	Moyenne Section	Grande Section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Effectif	28	24	50	75	40	15	3

Mesures

Evaluation des pratiques éducatives parentales

Nous avons choisi d'interroger directement l'enfant sur ce qu'il percevait des conduites éducatives de ses parents. La prise en compte du point de vue de l'enfant nous paraissait la plus adaptée autant pour réduire la désirabilité sociale des parents que pour recueillir les informations les plus importantes pour l'enfant dont nous pouvons supposer qu'elles impactaient le plus son développement sociocognitif.

Nous avons utilisé le questionnaire issu du PPI de Hazzard, Christensen et Margolin (1983), traduit en français par Fortin, Cyr et Chénier (1996), le PEPPE (Annexe 8). Il se présentait sous forme d'un entretien structuré durant lequel l'enfant répondait à des questions sur « combien de fois » son père ou sa mère réalisait le comportement présenté (« aider à faire ses devoirs », « lui donne des ordres » par exemple). Les enfants répondaient dans un premier temps à l'ensemble des items pour l'un des parents puis pour l'autre, cet ordre étant aléatoire. Pour les plus jeunes (4 ans environ), il était possible d'utiliser des pictogrammes (dessin de flacons plus ou moins pleins) pour faciliter les réponses. Les enfants indiquaient alors quelle image correspondait au nombre de fois où l'action était réalisée par le parent.

Le questionnaire était composé de 18 items pour lesquels l'enfant répondait à partir d'une échelle en 5 points (0 : jamais ; 4 : très souvent). Ces 18 items étaient répartis en différents types de comportements, 9 sont qualifiés de positifs et 9 de négatifs.

Ces items se regroupaient en deux dimensions indépendantes (Durning & Fortin, 2000) : un premier facteur regroupant les items liés aux comportements chaleureux et soutenant, un second correspondant aux items évoquant le contrôle physique et psychique de l'adulte sur l'enfant.

Evaluation de l'adaptation psychosociale

Nous avons souhaité savoir comment l'enfant se comportait au sein de son milieu social. Pour ce faire, nous avons demandé à des observateurs participants que sont les enseignants de remplir un questionnaire. Faire appel aux enseignants nous permettait d'obtenir un regard fiable sur les comportements de l'enfant dans un groupe de pairs car même si l'éducateur possédait des représentations de l'enfant, celles-ci faisaient parties intégrantes de son environnement pouvant influencer son développement (Bonnet & Strayer, 2000).

Nous avons distribué un document à l'ensemble des enseignants (Annexe 4), il s'agit du questionnaire « SCBE-30 », comprenant 30 items répartis en trois dimensions (conduites agressives, anxiété/retrait et compétences sociales) réalisée par Lafreniere et Dumas (1996) issue d'une version longue de 80 items (Dumas, Lafrenière, Capuano, & Durning, 1990) traduite en français et étalonnée en 1995. Chaque comportement était coté de 0 à 5 selon sa fréquence (jamais, à l'occasion, rarement, régulièrement, souvent, toujours). Trois scores étaient obtenus, compris entre 0 et 50, pour les trois sous-échelles de SCBE-30 [compétence sociale (CS), agressivité-colère (Agres), anxiété-retrait (Tim)].

L'échelle d'anxiété-retrait, timidité était composée d'items décrivant l'anxiété, la dépression, l'isolement, elle pouvait être reliée à des désordres affectifs ou des comportements d'internalisation (« passe inaperçu(e) dans un groupe », « inhibé(e) ou mal à l'aise » par exemple).

L'échelle d'agressivité-colère comprenait des conduites dérangeantes ou une externalisation avec des items traitant de l'agressivité, l'égoïsme et des comportements d'oppositions (« crie, élève le ton facilement », « frappe l'adulte », etc.).

L'échelle de la compétence sociale était liée aux comportements sociaux, de bon ajustement, de maturité émotionnelle recevant le plus de retour positif de la part des pairs (« travaille facilement dans un groupe », « partage ses jouets », etc.).

Le questionnaire d'adaptation psychosociale étant une version réduite, il ne possédait pas un équilibre entre les énoncés de conduites positives et celles négatives, pour éviter des effets de halo, dix items concernant des conduites sociales positives ont été incorporés dans l'échelle d'adaptation psychosociale (Larzul, 2010). Ces items étaient issus du questionnaire EASE (Hugues et al., 1997), traitant des conduites sociales mentalisées et non mentalisées. L'intégration de ces items nous a permis également de vérifier le développement cognitif de l'enfant notamment dans sa relation avec autrui.

Conduites sociales mentalisées : EASE

Cette échelle était une mesure de la perception des adultes à propos des compétences d'adaptation sociale des enfants. Elle reposait sur les travaux en « théorie de l'esprit ». Elle intégrait des items relatifs aux comportements sociaux relatifs à la théorie de l'esprit et d'autres ne l'étant pas (Hugues et al, 1997).

La version complète comprenait 50 items, 25 relatifs à des aptitudes à mentaliser et attribuer des états mentaux à autrui, c'est-à-dire relevant de la théorie de l'esprit et 25 relatifs à d'autres compétences sociales.

Hugues et collaborateurs (1997) ont pu montrer une différence significative dans les scores de l'EASE pour des enfants classés comme normaux et ceux classés comme autistes. Les enfants « normaux » avaient des scores plus élevés. Cette différence n'était présente que pour les comportements dits mentalisés. C'est-à-dire ceux présentés comme en lien avec la théorie de l'esprit. Ils ont également mis en évidence une forte corrélation entre les

évaluations des parents et des enseignants pour le groupe d'enfants normaux. De plus, les performances aux deux sous échelles augmentaient avec l'âge.

Les items retenus étaient ceux que Larzul (2010) avait sélectionnés. Ils étaient issus des deux sous échelles du questionnaire :

- cinq énoncés positifs décrivaient des « **conduites sociales mentalisées** » qui impliquaient la prise en compte des états mentaux pour traiter les situations quotidiennes ou, selon ses créateurs, réclamaient une « théorie de l'esprit ». Ils étaient donc censés évaluer la compréhension implicite des états mentaux (« Comprend des situations comiques simples », « Sait répondre à des jeux de devinettes », etc.). Chaque comportement était coté de 0 à 5 selon sa fréquence (jamais, à l'occasion, rarement, régulièrement, souvent, toujours). Les items étaient additionnés pour correspondre à un score de conduites sociales mentalisées (CSM) de l'enfant.

- cinq énoncés positifs présentaient des « **conduites sociales non mentalisées** » qui impliquaient le respect des règles et des conventions sociales sans nécessiter la prise en compte des états mentaux pour traiter les situations quotidiennes (« Suit la plupart des règles de la classe », « Préfère certains camarades à d'autres », etc.). Chaque comportement était coté de 0 à 5 selon sa fréquence (jamais, à l'occasion, rarement, régulièrement, souvent, toujours). La somme de ses items (de 0 à 25) donnait un score de conduites sociales non mentalisées (CSnM) de l'enfant.

Mesure de l'engagement

Comme nous l'avons vu, une façon d'opérationnaliser la théorie de l'engagement consiste à recourir au paradigme du pied-dans-la-porte (Freedman & Fraser, 1966).

Travaillant avec des enfants âgés de 4 à 11 ans, nous avons créé un acte préparatoire adapté à l'ensemble de la population qui était la réalisation d'un dessin libre d'une maison.

Notre requête cible consistait à ramasser spontanément des éléments que l'expérimentateur faisait tomber après la réalisation de l'acte préparatoire, c'est un pied dans la porte à demande implicite (Uranowitz, 1975). Cet acte était semblable à celui mis en place par Poirier, Pascual et Guéguen (2015). Il mettait en jeu deux expérimentateurs durant la situation, le premier présentait l'acte préparatoire tandis que le second mettait en scène la requête cible.

Procédure

Pour réaliser notre étude, nous avons contacté une vingtaine de groupes scolaires primaires et maternels de la région bordelaise. Suite à divers rendez-vous, nous avons recueilli l'accord de quatre chefs d'établissements scolaires (Annexe 2). Nous avons demandé la mise en place d'une convention (Annexe 1) avec l'inspection académique pour pouvoir distribuer les autorisations parentales (Annexe 3). Nous avons obtenu 301 accords parentaux sur plus de 1200 demandes envoyées.

Les passations étaient réalisées au sein des établissements à proximité des classes, dans des salles libres (ateliers, réfectoire, etc.) par deux expérimentateurs. Elles se déroulaient en trois étapes successives. Pour la condition « pied dans la porte », la première était la réalisation de l'acte préparatoire, la seconde la présentation de la requête cible et enfin la troisième était le questionnaire de pratiques éducatives parentales perçues par l'enfant. L'ordre des étapes une et deux était inversé en situation « contrôle ».

Les expérimentateurs allaient se présenter à toute la classe, pour expliquer leur présence : *"Bonjour, nous sommes étudiants à l'université. Nous viendrons vous chercher, au fur et à mesure de la matinée pour réaliser une petite activité avec nous."*

Après avoir été appelé l'enfant était emmené par l'expérimentateur n°1 dans une salle séparée dans laquelle se trouvaient plusieurs tables et chaises. L'enfant prenait place là où il le souhaitait.

Pour la première étape, dans la condition de « pied dans la porte », après avoir apporté le matériel (un paquet d'une dizaine de feuilles A4 blanches et une boîte de quarante feutres), l'expérimentateur n°1 lui donnait la consigne suivante : *"Pourrais-tu me faire le dessin d'une maison s'il te plait, celle que tu veux et comme tu le souhaites. Cela me rendrait vraiment service. Indique-moi quand tu auras fini."* puis sortait de la salle laissant l'enfant réaliser librement son dessin (Acte préparatoire). L'expérimentateur n°1 restait à proximité de la salle pour anticiper la fin du dessin et éviter que l'enfant ne se lève à la fin de celui-ci. Lorsque l'enfant exprimait oralement la fin de la réalisation son dessin, l'expérimentateur n°1 le signalait à l'expérimentateur n°2 pour la deuxième étape. Ce dernier entrait dans la pièce pour récupérer l'ensemble du matériel présent sur la table (feutres et feuilles) et faisait tomber les feutres en s'éloignant. Il laissait l'enfant seul avec la boîte de feutres renversée, le temps pour lui d'aller ranger le reste du matériel (puisque'il n'était pas possible pour lui de ramasser les crayons les mains encore prises par les feuilles). Après quelques secondes (moins de 30 secondes), l'expérimentateur n°2 revenait dans la salle, il remerciait alors l'enfant d'avoir ramassé les feutres spontanément (Requête Cible) ou le faisait si l'enfant n'avait pas bougé. Le changement d'expérimentateur avait lieu entre la fin de l'étape 1 et l'étape 2, pour éviter tout biais d'expérimentateur.

Dans la condition « contrôle », l'ordre des étapes 1 et 2 était inversé. L'expérimentateur n°1 faisait directement tomber les feutres sortait également de la pièce toujours le reste du matériel (une dizaine de feuilles A4 blanches) à la main lors. Il attendait quelques secondes pour laisser à l'enfant le temps de ramasser les feutres (Requête Cible) puis revenait pour remercier l'enfant ou ramasser et donnait la consigne du dessin identique à la condition « pied dans la porte ». Puis il laissait l'enfant réaliser son dessin.

Suite à la requête cible ou à la réalisation du dessin suivant la condition, lors d'une troisième étape, l'expérimentateur n°2 (en condition « pied dans la porte ») ou n°1 (en

condition « contrôle ») remplissait en fonction des réponses de l'enfant le PEPPE en lui posant oralement les questions pour la mère et pour le père (cet ordre était aléatoire). Pour les plus jeunes (environ 4 ans), les questions étaient accompagnées de dessins (représentant un verre plus ou moins plein) pour répondre plus facilement aux questions.

Le rôle des expérimentateurs était contrebalancé, chacun ayant le rôle 1 et le rôle 2 un nombre de fois égal.

Un questionnaire (SCBE-30 + EASE) était remis à l'enseignant(e) le jour de la venue dans la classe. Il(Elle) le remplissait et le restituait ultérieurement aux expérimentateurs (1 à 3 semaines).

Résultats

Pour réaliser l'ensemble de nos analyses, nous avons utilisé le logiciel R©.

Validité des questionnaires

Dans cette étude, nous utilisons des items issus de trois questionnaires déjà validés dans la littérature. Néanmoins, notre population différait sur l'âge, nous avons préféré vérifier si nous retrouvions les dimensions présumées.

Education parentale : PEPPE

Nous avons réalisé une analyse factorielle confirmatoire sur les 235 enfants. Nous avons utilisé une méthode des moindres carrés non pondérés. Nous avons ainsi testé chacune de nos dimensions. Nous avons un questionnaire ayant deux dimensions (9 items chacune) : soutien/chalear et contrôle. Le SRMR était significatif ($p < .05$), les CFI et TLI étaient cohérents (.91) pour les questionnaires sur l'éducation paternelle, nous permettant de conclure

à la vérification des deux dimensions. Nous retrouvions également un SRMR significatif ($p=.05$) avec un CFI de .93 et un TLI de .92 pour ceux maternels. Nous avons pu conserver nos dimensions avec un score de « contrôle » pour le père ($\alpha=.73$) et pour la mère ($\alpha=.72$) et un score de « soutien » pour le père ($\alpha=.69$) et pour la mère ($\alpha=.69$).

Questionnaire de « conduites sociales »

Le questionnaire rempli par les enseignants contenait des items issus de deux questionnaires (le SCBE-30 et l'EASE). Nous avons réalisé une analyse factorielle confirmatoire des cinq dimensions (3 dimensions issues du SCBE-30 et 2 de l'EASE). Pour éviter un manque de puissance de notre modèle au vu du nombre de participants (235) par rapport au nombre d'items (40), nous avons réalisé une analyse pour chacune des dimensions.

- *Adaptation psychosociale : 3 dimensions de l' SCBE-30*

Notre questionnaire comprenait trois dimensions d'adaptation psychosociale (10 items par dimension) : compétence sociale (CS), agressivité-colère (Agres), anxiété-retrait (Tim). Nous avons réalisé des analyses factorielles confirmatoires avec la méthode des moindres carrés non pondérés. Pour la dimension « CS », nous avons un SRMR tendanciel ($p=.055$) avec un CFI (0.99) et TLI (0.99) valides. Concernant la « Agres », le SRMR était également tendanciel ($p=.059$) avec un CFI (.99) et un TLI (.99) également élevés. Enfin, la dimension « Tim », le SRMR était tendanciel ($p=.076$) avec un TLI (.99) et un CFI (.99) toujours élevés. Nous avons calculé les alphas de cronbach pour chaque dimension : « Agres » ($\alpha=.88$), « CS » ($\alpha=.88$) et « Tim » ($\alpha=.87$). Les résultats des alphas étaient en accord avec ceux de Lafreniere et Dumas (1996). Bien que certains résultats étaient tendanciels, les alphas de cronbach paraissant cohérents avec la littérature, nous avons conservé l'ensemble de nos dimensions.

- *Conduites sociales mentalisées : Dimension de l'EASE*

Concernant les items issus de l'EASE, ils pouvaient être regroupés en deux dimensions, l'une correspondant aux CSM (5 items) l'autre aux CSnM (5items) d'autre part. L'analyse factorielle confirmatoire a validé la dimension CSM avec un SRMR significatif ($p < .05$) des CFI (.98) et TLI (.96) suffisant. En revanche pour la dimension CSnM, un item¹ ne saturait pas dans le sens de l'hypothèse. Après retrait de celui-ci, nous avons obtenu un SRMR significatif ($p < .01$) et un CFI (.98) et TLI (.99) valable. Après avoir calculé les alphas de cronbach de nos deux dimensions, nous avons ainsi un alpha de CSM ($\alpha = .78$) et un alpha de CSnM ($\alpha = .82$) valides. Dans la suite de nos analyses, nous n'avons utilisé que la dimension de CSM, celle de CSnM se rapprochant des mesures déjà réalisées par le SCBE-30.

Statistiques descriptives

Corrélations entre variables modératrices

Nous avons réalisé des analyses de corrélations entre l'ensemble de nos dimensions (score Agres, score CS, score Tim, score CSM, score soutien mère, score soutien père, score contrôle père, score contrôle mère).

Le score de CSM était corrélé négativement avec le score Agres ($r = -.40, p < .001$) et celui de CS avec le score Agres ($r = -.43, p < .001$) ce qui n'avait pas été testé par Lazrul (2010).

Concernant les dimensions de l'éducation familiale, nous retrouvions une corrélation positive entre les scores de « soutien » du père et de la mère ($r = .54, p < .001$), il en était de même pour les scores de « contrôle » du père et de la mère ($r = .66, p < .001$). Ce qui avait déjà

¹ Il s'agit de l'item 26 qui était « Préfère certains camarades à d'autres »

été mis en évidence (Durning & Fortin, 2000 ; Rinaldi & Howe, 2012). Nous avons par la suite moyenné les scores de soutien maternel et paternel, de même pour les scores de contrôle.

Nous avons également intégré l'âge. Nous retrouvons une corrélation négative avec le score de Agres ($r=-.20, p<.001$) conformément à la littérature (Lafrenière & Dumas, 1996 ; Lazrul, 2010). Il existait également une corrélation positive entre l'âge et les scores de « soutien » ($r=.20, p<.001$ pour le score de la mère; $r=.26, p<.001$ pour le score du père).

Différences entre groupes expérimentaux

Nous souhaitons vérifier que nos deux groupes (Contrôle vs PDLP) possédaient les mêmes caractéristiques sur l'ensemble des éléments mesurés. Il n'existait aucune différence statistique significative entre nos conditions expérimentales (Tableau 2).

Tableau 2. *Moyenne des scores de chaque variable en fonction du groupe expérimental (Etude 1)*

Condition	AGE (mois)	Score Agres	Score CS	Score Tim	Score CSM	Score « Soutien »	Score « Contrôle »
Contrôle	84.4	7.8	30.6	13.2	15.7	23.7	12.3
PDLP	84.8	6.8	31.4	12.4	16.4	22.3	12.2

Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte

Nous avons réalisé un pied dans la porte (« PDLP ») pour la mesure de l'engagement. Pour vérifier l'efficacité de cette technique, nous avons tenu compte de la condition dans laquelle l'enfant se trouvait (PDLP VS Contrôle). Nous avons trouvé un effet significatif de la condition sur la réalisation de la requête cible ($\chi^2 = 4.144, df = 1, p<.05, \phi = .14$). Ainsi les enfants dans la condition pied dans la porte réalisaient significativement plus la requête cible

(RC) que ceux étant dans la condition contrôle (Figure 4). Nous avons validé notre première hypothèse.

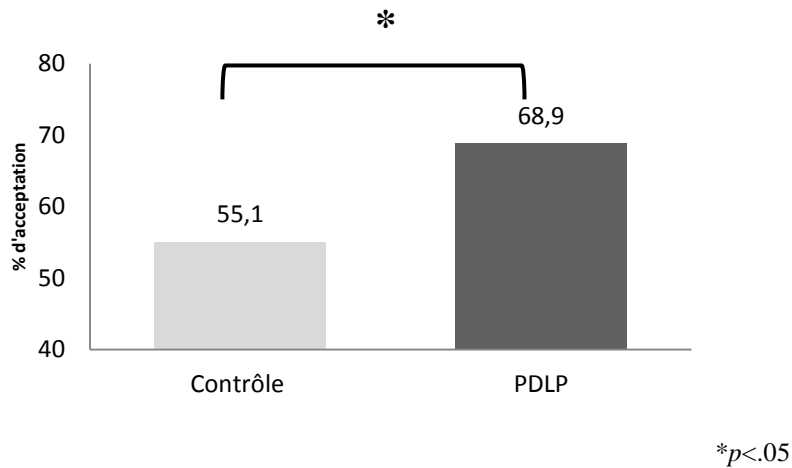


Figure 4. Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 1)

Etude des effets modérateurs sur le pied dans la porte

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons réalisé nos analyses par la mise en place de modèles de régressions logistiques. Nous intéressant à un effet modérateur de chacune des variables mesurées (présentées Tableau 2), nous nous sommes centrés sur l'effet d'une interaction entre la condition et chacun de nos scores (centrés et réduits) sur la requête cible en contrôlant l'effet des autres sur l'acceptation de la requête cible. Chacune de ces interactions était implémentée dans un modèle spécifique (Annexe 9).

Aucun des modèles réalisés n'indiquait d'effet significatif de l'interaction entre la condition et une de nos variables sur l'acceptation de la requête cible (Annexe 9).

L'ensemble de nos résultats ne nous a pas permis de valider nos hypothèses. En revanche, nous avons vérifié que notre situation de pied dans la porte permettait une augmentation de la réalisation de la requête cible (Hypothèse 1). Seul la condition et l'âge de

l'enfant prédisaient l'acceptation de la requête cible. Les enfants en condition « pied dans la porte » auraient davantage de chance de réaliser la requête cible. De plus, les enfants les plus âgés réalisaient également plus la requête cible quel que soit la condition.

Discussion

Dans cette étude, nous nous intéressions à l'effet modérateur de l'âge de l'enfant, de son éducation familiale (soutien de la mère et du père et le contrôle de la mère et du père), de son niveau d'adaptation psychosociale (niveau de compétences sociales, de comportements agressifs et d'anxiété/retrait) et de ses conduites sociales mentalisées sur son engagement. Nous avons mis en place une situation de pied dans la porte avec demande implicite (Uranowitz, 1975). Certains éléments, dont nous pensions qu'ils pouvaient avoir un rôle modérateur sur une situation de pied dans la porte, ont été mesurés par le biais de questionnaires, soit par l'enfant lui-même (éducation familiale), soit par les enseignants (adaptation psychosociale et conduites sociales mentalisées).

La situation de pied dans la porte que nous avons proposée a été efficace avec une plus grande acceptation de la requête cible dans la condition « PDLP » par rapport à la condition « contrôle », comme observé par Poirier, Pascual et Gueguen (2015). Ce résultat validait notre première hypothèse. Les enfants acceptaient davantage la requête cible en une situation de pied dans la porte avec demande implicite que dans une situation contrôle. Néanmoins, le taux de soumission en condition « contrôle » était très important (plus de 50%) par rapport aux études dans ce domaine qui sont plutôt de 20 à 40% (Burger, 1999 ; Beauvois, 2001 ; Poirier, Pascual et Gueguen, 2015). Cette forte soumission du groupe « contrôle » dans notre étude pouvait avoir réduit la taille de notre effet. En effet dans le champ de la soumission librement consentie, nous savons généralement qu'une trop grande acceptation de la requête cible en

condition contrôle réduit la taille de l'effet de ces techniques sur l'acceptation de la requête cible telles que la porte au nez (Feeley, Anker, & Aloe, 2012) ou l'amorçage (Pascual, Carpenter, Gueguen, & Girandola, 2016). Nous pensons qu'il en va de même dans notre étude.

La réduction de l'effet du pied dans la porte a pu avoir comme conséquence de réduire l'effet modérateur de nos variables mesurées, ce qui s'est traduit par une absence d'effet d'interaction significatif lors de la réalisation de nos régressions logistiques.

Bien que nos variables n'aient pas généré d'effet modérateur du pied dans la porte, nous pensons qu'en utilisant une situation permettant de réduire le taux de soumission du groupe « contrôle », nous trouverions les effets modérateurs supposés. C'est dans ce sens que nous avons choisi de réaliser une nouvelle expérimentation en modifiant notre requête cible afin de la rendre moins évidente à accepter.

Etude 2

Dans notre première étude, nous avons mis en place une situation de pied dans la porte efficace au vu des résultats mais avec une soumission importante du groupe « contrôle » (plus d'un enfant sur deux). Nous pensions que le niveau de soumission des enfants dans le groupe « contrôle » a pu affecter les effets modérateurs de l'âge de l'enfant, de son éducation familiale, de son adaptation psychosociale et de ses conduites sociales mentalisées. Nous avons donc recontacté les enfants ayant accepté de participer à cette première étude pour leur proposer une nouvelle fois de réaliser une expérimentation entre quatre et six mois plus tard.

L'objectif de notre deuxième expérience était de vérifier si les variables présentées dans l'Etude 1 avaient un effet modérateur sur la situation de « pied dans la porte ». Nous avons proposé les mêmes hypothèses que celles déjà évoquées.

Pour rappel, les enfants en situation de pied dans la porte devaient accepter la requête cible plus facilement que ceux en condition contrôle (Hypothèse 1). Nous pensions que cet effet augmenterait avec l'âge de l'enfant (Beauvois, 2001 ; Eisenberg et al, 1987,1989 ; Poirier, Pascual et Gueguen, 2015) (Hypothèse 2).

Les enfants dont les parents proposaient une éducation perçue par l'enfant soit très chaleureuse (Hypothèse 3) ou très peu contrôlante (Hypothèse 4) accepteraient d'autant plus la réalisation de la requête cible en situation de « pied dans la porte » comparativement à ceux en situation « contrôle ». Les enfants proposant des comportements sociaux adaptés (fort score de compétences sociales) réaliseraient davantage la requête cible en une situation de pied dans la porte (Hypothèse 5). A l'inverse, les enfants décrits comme ayant des comportements internalisés (Hypothèse 6) ou ceux perçus comme agressifs seraient moins sensible à une situation de pied dans la porte (Hypothèse 7). Enfin, l'augmentation des

« compétences sociales mentalisées » de l'enfant améliorerait le degré de soumission en situation pied dans la porte (Hypothèse 8).

Pour cela, nous avons réalisé une situation de pied dans la porte avec une requête cible différente de celle mise en place lors de notre première expérience. Cette modification avait pour but de réduire le taux d'acceptation du groupe « contrôle » en proposant une requête cible moins évidente.

Participants

Notre échantillon initial était de 301 enfants scolarisés dans quatre groupes scolaires de la région bordelaise. Il s'agissait des enfants dont nous avons obtenu l'autorisation lors de notre première expérimentation et qui étaient encore scolarisés dans les établissements concernés. Nous n'avons pu obtenir l'ensemble des questionnaires complets pour seulement 222 enfants dont 109 filles ($M_{mois} = 91$; $ET=17.9$). Ils étaient répartis dans 23 classes dont les niveaux sont présentés ci-dessous (Tableau 3). Les enfants étaient scindés en deux conditions de façon semblable à l'Etude 1 (dont 108 en condition expérimentale).

Tableau 3. Répartition des effectifs des enfants par niveau scolaire (Etude 2)

	Moyenne Section	Grande Section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Effectif	25	19	46	74	40	15	2

Mesures

L'ensemble de nos mesures correspondait aux réponses aux questionnaires de l'Etude 1. Notre expérimentation ayant eu lieu entre quatre et six mois après la première passation, nous avons conservé les réponses aux questionnaires autant pour le PEPPE que pour le SCBE-30 [compétence sociale (CS), agressivité-colère (Agres), anxiété-retrait (Tim)] ou encore l'EASE (pour description du matériel voir « Etude 1 »).

Concernant la mesure de l'engagement, nous reproduisons la mise en place d'un pied dans la porte avec demande implicite (Uranowitz, 1975). Cependant, nous avons changé de requête cible comme présenté ci-après dans la partie « procédure ». Nous avons choisi de faire tomber un paquet de feuille, ce choix n'a pas changé la nature de la requête cible qui était l'aide spontanée de la part de l'enfant. La modification de l'objet amenant la requête cible avait pour but de réduire l'évidence de celle-ci. En effet, d'une part, les enfants avaient déjà été soumis à un pied dans la porte, conserver la même procédure aurait pu rendre flagrant la manipulation expérimentale. D'autre part, l'utilisation de feuilles (une dizaine de feuilles A4 blanches) avait pour conséquence une chute plus localisée rendant moins évident le besoin d'aide de l'expérimentateur. Ainsi, il pouvait sembler pour l'enfant plus probable que l'expérimentateur ramasse seul les feuilles.

Procédure

Nous sommes retournés sur les sites scolaires de notre première étude, quatre à six mois après (mai-juin 2015). Les parents étant prévenus de la réalisation de deux expérimentations durant l'année scolaire, nous n'avons pas eu à demander de nouvelles autorisations.

Les passations se réalisaient une nouvelle fois dans les écoles, dans des salles libres (ateliers, réfectoire, etc.). Il y avait deux expérimentateurs, identiques à ceux de la première expérimentation. Elles se déroulaient en deux phases successives. La première correspondait à de l'acte préparatoire, la seconde était la mise en place de la requête cible dans la condition « pied dans la porte ». L'enchaînement de ces deux phases était inversé en situation « contrôle ».

Lors de leur venue, les expérimentateurs se présentaient à toute la classe et expliquer la raison de leur présence : *"Bonjour, nous sommes étudiants à l'université. Nous viendrons vous chercher, au fur et à mesure de la matinée pour réaliser une petite activité avec nous."*

Après avoir été appelé l'enfant était emmené par l'expérimentateur n°1 dans une salle dans laquelle se trouvaient plusieurs tables et des chaises.

Lors de la première phase dans la condition de « pied dans la porte », une fois l'enfant installé où il le souhaitait, l'expérimentateur n°1 lui donnait, après avoir apporté le matériel (un paquet d'une dizaine de feuilles A4 blanches et une boîte de quarante feutres), cette consigne: *"Pourrais-tu me faire le dessin d'une maison s'il te plait, celle que tu veux et comme tu le souhaites. Cela me rendrait vraiment service. Indique-moi quand tu auras terminé."*. Puis, il laissait l'enfant seul réaliser son dessin de manière libre (Acte Préparatoire). L'expérimentateur n°1 restait à proximité de la salle pour anticiper la fin du dessin et éviter que l'enfant ne se lève à la fin de celui-ci. Lorsque l'enfant signalait la fin de la réalisation de son dessin, l'expérimentateur n°1 l'indiquait à l'expérimentateur n°2 qui mettait en place la

deuxième phase. Ce dernier entrait dans la pièce pour récupérer l'ensemble du matériel présent sur la table (feutres et feuilles) et faisait tomber les feuilles (une dizaine) en s'éloignant. Il laissait l'enfant seul avec les feuilles renversées, le temps pour lui d'aller ranger le reste du matériel (puisque'il n'était pas possible pour lui de ramasser les feuilles les mains encore prises par les crayons et le dessin de l'enfant). Après quelques secondes l'expérimentateur n°2 revenait près de l'enfant, il le remerciait alors d'avoir ramassé spontanément les feuilles (Requête Cible) ou les ramassait lui-même si l'enfant ne l'avait pas fait.

Dans la condition « contrôle », les deux phases expérimentales étaient inversées. L'expérimentateur n°1, en amenant le matériel (un paquet d'une dizaine de feuilles A4 blanches et une boîte de quarante feutres), faisait directement tomber les feuilles, sortait également de la pièce toujours le reste du matériel à la main (le boîte de feutres), attendait quelques secondes puis revenait pour remercier l'enfant s'il avait ramassé (Requête Cible) ou ramasser s'il ne l'avait pas fait. Puis il donnait la consigne du dessin, identique à la condition « pied dans la porte ».

Suite à cela, l'expérimentateur n°1 ou n°2, suivant la condition, raccompagnait l'enfant en classe. Le changement d'expérimentateur avait lieu à la fin de la réalisation du dessin. Un expérimentateur présentait l'acte préparatoire, l'autre la requête cible, cela pour éviter tout biais lié expérimentateur.

Les rôles des expérimentateurs étaient identiques à ceux de la première étude pour chaque enfant, l'expérimentateur réalisant la requête cible était le même par rapport à l'Etude 1.

Résultats

Statistiques descriptives

Corrélations entre variables modératrices

Nous avons réalisé une matrice de corrélations avec l'ensemble des dimensions mesurées (compétence sociale (CS), anxiété-retrait (Tim), agressivité-colère (Agres), conduites sociales mentalisées (CSM), soutien mère, soutien père, contrôle père, contrôle mère, âge de l'enfant). Les scores de « soutien » paternel et maternel étaient corrélés ($r=.54$, $p<.001$), plus le score en « soutien » maternel augmentait et plus celui en « soutien » paternel conformément à la littérature (Durning & Fortin, 2000), de même pour le score de « contrôle » paternel et maternel ($r=.65$, $p<.001$). Cette corrélation nous a permis de calculer un score de « contrôle » parental et de « soutien » parental en moyennant les scores des deux parents sur chacune de ces dimensions.

L'âge de l'enfant était corrélé positivement avec le soutien maternel ($r=.22$, $p<.001$) et paternel ($r=.27$, $p<.001$). Plus l'âge de l'enfant augmentait et plus il percevait l'éducation familiale comme soutenante. A l'inverse, le score des comportements externalisés (« Agres ») réduisait avec l'âge de l'enfant ($r =-.20$, $p<.001$)

Différences entre groupes expérimentaux

Les scores utilisés dans cette étude étaient ceux recueillis lors de notre première expérience. Les scores d'éducation familiale (« soutien » et « contrôle »), d'adaptation psychosociale (compétence sociale (CS), agressivité-colère (Agres), anxiété-retrait (Tim) et de conduites sociales mentalisées (CSM) de chaque enfant étaient ceux de l'Etude 1. Néanmoins, certains enfants ne faisant plus partie de notre échantillon, notre effectif avait

diminué de treize enfants. Nous avons comparé à nouveau chacun de nos scores ainsi que l'âge suivant le groupe expérimental (Contrôle vs PDLP). Après analyses, les deux groupes étaient équivalents sur l'ensemble des éléments (Tableau 4).

Tableau 4. *Moyenne des scores de chaque variable en fonction du groupe expérimental (Etude 2)*

Condition	AGE (mois)	Score Agres	Score CS	Score Tim	Score CSM	Score « Soutien»	Score « Contrôle»
Contrôle	91.04	7.7	30.7	13.2	15.7	24.2	12.2
PDLP	91.14	6.7	31.5	12.1	16.4	22.7	11.8

Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte

Nous retrouvions à nouveau l'effet du pied dans la porte ($\chi^2= 4.91$, $df = 1$, $p<.02$, $\phi = .15$). Ainsi les enfants dans la condition pied dans la porte réalisaient significativement plus la requête cible (RC) que ceux étant dans la condition contrôle (Figure 5). Nous validions notre première hypothèse sur l'efficacité de la situation de pied dans la porte.

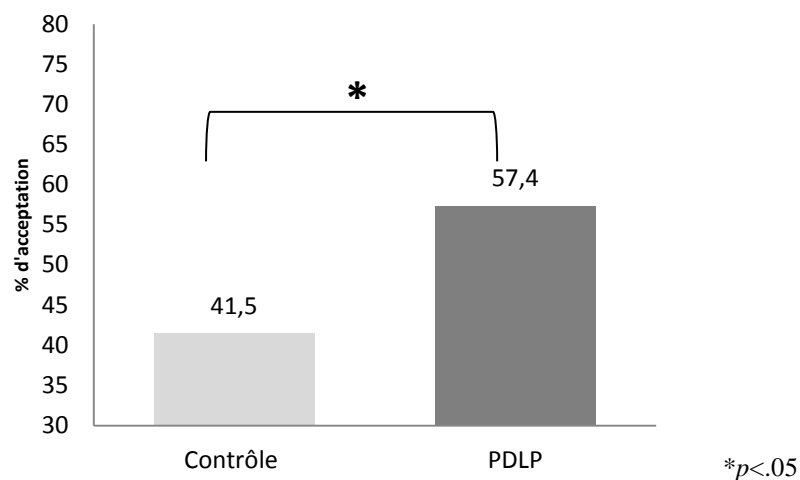


Figure 5. Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 2)

Etude des effets modérateurs sur le pied dans la porte

Notre variable dépendante correspondant à l'acceptation de la requête cible (variable binomiale), pour vérifier nos hypothèses, nous avons réalisé une série de régressions logistiques. Nous intéressant à un effet modérateur de chacune de nos variables (présentées Tableau 4), nous nous sommes centrés sur l'effet d'interaction entre la condition et nos scores (centrés et réduits) sur la requête cible. Chacune de ces interactions était implémentée dans un modèle spécifique en contrôlant l'effet des autres variables sur la requête cible (Annexe 10).

Aucun des modèles réalisés n'indiquait d'effet significatif de l'interaction entre la condition et une de nos variables d'intérêts sur l'acceptation de la requête cible (Annexe 10).

Les prédicteurs de l'acceptation de la requête cible dans cette étude étaient la condition expérimentale, l'âge de l'enfant et le soutien familial perçu par l'enfant. Ces trois variables favoriseraient l'acceptation de la requête cible.

Discussion

L'objectif de cette deuxième étude était de tester l'existence d'effets modérateurs de l'âge de l'enfant, de son éducation familiale (dimension de soutien et de contrôle du père et de la mère), de son adaptation psychosociale (dimension de compétences sociales, d'agressivité/colère et d'anxiété/retrait) et de ses conduites sociales mentalisées. Nous cherchions à faire diminuer le taux d'acceptation de la requête cible pour le groupe contrôle pour augmenter la taille de l'effet du pied dans la porte. Nous avons réussi cela, la situation mise en place a permis de faire diminuer l'acceptation de la requête cible du groupe contrôle (environ 40% au lieu de 55% lors de l'Etude 1). Notre situation de pied dans la porte

fonctionnait avec une plus grande acceptation des enfants en situation de pied dans la porte comparativement à ceux en situation « contrôle » (Hypothèse 1).

Dans le milieu scolaire, les normes d'internalité et la préférence pour la consistance constituent deux éléments essentiels à la valorisation faite par l'adulte (Dubois, 1988). Ainsi, l'évaluation d'un enseignant sur les compétences de l'enfant devrait nous permettre d'en déduire son niveau d'intégration de ces deux compétences. L'individu devrait se soumettre d'autant plus à une situation de pied dans la porte que son niveau d'internalité est fort (Beauvois, 2001 ; Channouf & Sénémeaud, 2000 ; Desrumaux & Verquerre, 1997 ; Joule & Beauvois 1987), de même que son niveau de préférence pour la consistance (Bator & Cialdini, 2006 ; Cialdini et al., 1995 ; Cialdini, Trost, & Newsom, 1995 ; Festinger & Carlsmith, 1957 ; Guadagno et al., 2001 ; Senemeaud & Somat, 2008). Ainsi, les enfants décrits comme adaptés par l'enseignant, c'est-à-dire ceux avec un fort niveau de compétences sociales mentalisées ou non auraient dû être d'autant plus sensible à notre situation engageante. C'était ce que notre partie théorique nous avait amenés à conclure. Or, nos résultats n'allaient pas dans ce sens. Néanmoins, l'adaptation psychosociale d'un enfant peut évoluer rapidement au cours d'une année scolaire. Les dynamiques de groupes, les résultats scolaires ou d'autres éléments de la vie de l'enfant peuvent avoir un rôle crucial dans son adaptation psychosociale (Sinclair, Strayer et Winegar, 2003). Notre mesure ayant eu lieu entre quatre à six mois avant la réalisation de notre situation de pied dans la porte, le score obtenu pourrait ne plus être en adéquation avec le comportement réel de l'enfant.

Nous pensons que le décalage dans le temps entre le recueil d'information via le questionnaire et l'expérimentation a pu créer des biais. Afin de vérifier cela et de réduire ce potentiel biais, nous avons répliqué une situation de pied dans la porte durant laquelle les mêmes variables seront de nouveau évaluées (âge, éducation familiale, adaptation psychosociale et conduites mentalisées).

Etude 3

L'objectif de cette étude restait la mesure des potentiels effets modérateurs de l'engagement chez les enfants. Nous souhaitons vérifier l'effet de l'âge de l'enfant, de son éducation familiale, de son niveau d'adaptation psychosociale et de ses conduites sociales mentalisées dans une situation de pied dans la porte. Jusqu'alors, nous n'avions mesuré aucun effet modérateur sur l'ensemble de nos échantillons.

L'absence de résultats pouvait être due à plusieurs facteurs, nous pensions notamment que le décalage temporel entre la mesure de nos variables et la réalisation de la situation pied dans la porte avait pu créer certains biais.

Bien que, les résultats de nos études précédentes n'avaient pas permis de mesurer d'effets modérateurs, nous avons choisi de répliquer l'Etude 1. Nous souhaitons renouveler cette expérimentation en réduisant au maximum le délai entre la mise en place de notre situation de pied dans la porte et le recueil des autres données (le questionnaire d'adaptation psychosociale notamment) pour éviter que les évaluations faites par les enseignants deviennent caduques. De plus, par cette réplique nous souhaitons confirmer ou infirmer les potentiels effets modérateurs des variables testées sur notre situation de pied dans la porte en conservant l'ensemble de nos hypothèses.

Pour rappel, nous supposons un effet de la situation de pied dans la porte. Les enfants en condition « pied dans la porte » auraient tendance à davantage accepter la réalisation de la requête cible que ceux en situation « contrôle » (Hypothèse 1). Cette acceptation devait être modérée par l'âge de l'enfant, la situation fonctionnant plus efficacement pour les enfants les plus âgés (Hypothèse 2).

Une éducation familiale perçue par l'enfant comme très soutenante (ayant un score élevé en soutien/chaleur) favoriserait la soumission de l'enfant dans une situation de pied dans la porte (Hypothèse 3). Et celle perçue comme très peu contrôlante (ayant un score faible sur la dimension « contrôle ») engendrerait une augmentation de l'efficacité de la situation de pied dans la porte sur l'acceptation de la requête cible (Hypothèse 4).

La description d'un nombre élevé de comportements en lien avec les compétences sociales (aider, collaborer, etc.) de l'enfant devait provoquer une augmentation de la soumission dans une situation de pied dans la porte (Hypothèse 5). A l'inverse, les enfants décrits comme timides ou anxieux devaient accepter autant la réalisation de la requête cible en situation de pied dans la porte qu'en contrôle (Hypothèse 6). Les enfants présentant des comportements externalisés (colère, agression, etc.) ne devaient pas être sensibles à une situation engageante (Hypothèse 7).

Enfin, nous voulions vérifier que le niveau de conduites sociales mentalisées de l'enfant modérerait l'efficacité du pied dans la porte (Hypothèse 8). Plus les enfants étaient perçus avec un haut niveau de conduites sociales mentalisées et plus ils seraient sensibles à une situation engageante.

Pour tester ces hypothèses, nous avons de nouveau contacté les enfants ayant participé à notre première étude en répliquant notre première procédure un an plus tard environ.

Participants

Lors de ce troisième temps d'expérimentation, nous avons obtenu 145 autorisations. Seuls 134 enfants dont 65 filles ($M_{mois} = 99.17$; $ET = 16.38$) ont été conservés pour nos analyses. Onze enfants ont dû être rejetés de notre échantillon car les questionnaires les concernant n'avaient pas été complétés entièrement. Ils étaient issus de 23 classes dont les niveaux sont présentés ci-dessous (Tableau 5). Les enfants étaient répartis en deux conditions de façon identique à l'Etude 1 (dont 68 en condition expérimentale).

Tableau 5. Répartition des effectifs des enfants par niveau scolaire (Etude 3)

	Grande Section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Effectif	9	20	25	50	22	8

Mesures

Concernant l'éducation familiale, nous avons choisi d'interroger l'enfant sur sa perception des pratiques éducatives proposées par ses parents. Nous avons utilisé le questionnaire issu du PPI de Hazzard, Christensen et Margolin (1983), traduit en français par Fortin, Cyr et Chénier (1996), le PEPPE (Annexe 8). Il s'agissait d'un entretien structuré lors duquel l'expérimentateur demandait à l'enfant à quelle fréquence (« combien de fois ? ») son parent (père ou mère) réalisait l'action proposée. Les enfants répondaient dans un premier temps à l'ensemble des items pour l'un des parents puis pour l'autre, cet ordre était aléatoire. Il était possible d'utiliser des pictogrammes (dessin de flacons plus ou moins pleins) pour faciliter les réponses des enfants les plus jeunes. Les items étaient répartis en deux dimensions (« soutien » et « contrôle »).

L'évaluation de l'adaptation psychosociale avait lieu via un questionnaire remis à l'enseignant (Annexe 4). Ce questionnaire était composé d'items issus du « SCBE-30 » et de l' « EASE ». L'enseignant devait répondre pour chaque item de jamais à toujours (échelle en cinq points). Il comprenait cinq dimensions, trois du « SCBE-30 » [compétence sociale (CS), agressivité-colère (Agres), anxiété-retrait (Tim)] et deux de l' « EASE » (Conduites sociales mentalisées (CSM) et Conduites sociales non mentalisées (CSnM)).

Enfin, nous avons mis en place une situation engageante. C'était un pied dans la porte avec demande implicite identique à celui de l'Etude 1. L'acte préparatoire était la réalisation d'un dessin d'une maison par l'enfant et la requête cible était que l'enfant ramasse des feutres de manière spontanée.

Procédure

Pour réaliser cette étude, nous avons contacté de nouveau les groupes scolaires qui avaient participé à notre première étude un an plus tôt. Suite à l'accord des enseignants, nous avons pu demander l'accord de l'académie de Bordeaux. Une fois cette étape administrative réalisée, nous avons sollicité les parents dont les enfants avaient déjà réalisé la première expérience. Nous avons ainsi distribué 300 autorisations. Nous avons recueilli 145 autorisations positives.

Les passations étaient réalisées dans les établissements scolaires, dans des salles libres (ateliers, réfectoire, etc.) par une expérimentatrice et un expérimentateur. Elles comprenaient trois phases successives. Dans la condition « pied dans la porte », la première phase était la réalisation de l'acte préparatoire et la deuxième était la mise en place de la requête cible avec demande implicite. L'ordre de ces deux premières phases était inversé en situation

« contrôle ». Enfin la troisième phase, commune aux deux conditions, était la complétion du questionnaire des pratiques éducatives parentales perçues par l'enfant.

Les expérimentateurs allaient se présenter à toute la classe, pour expliquer leur présence : *"Bonjour, nous sommes étudiants à l'université. Nous viendrons vous chercher, au fur et à mesure de la matinée pour réaliser une petite activité avec nous."*

Après avoir été appelé, l'enfant était emmené par l'expérimentateur n°1 dans une salle séparée dans laquelle se trouvaient plusieurs tables et des chaises.

Dans la condition de « pied dans la porte », l'expérimentateur n°1 apportait le matériel (un paquet d'une dizaine de feuilles A4 blanches et un boîte de quarante feutres) et lui expliquait la consigne suivante : *"Pourrais-tu me faire le dessin d'une maison s'il te plait, celle que tu veux et comme tu le souhaites. Cela me rendrait vraiment service. Indique-moi quand tu auras fini."* puis sortait de la salle laissant l'enfant réaliser son dessin (Acte Préparatoire). L'expérimentateur n°1 restait à proximité de la salle pour anticiper la fin du dessin et éviter que l'enfant ne se lève à la fin de celui-ci. Il s'agissait de la première phase. Lorsque l'enfant exprimait oralement la fin de la réalisation son dessin, l'expérimentateur n°1 le signalait à l'expérimentateur n°2. Ce dernier entrait dans la pièce (deuxième phase) pour récupérer l'ensemble du matériel présent sur la table (feutres et feuilles) et faisait tomber la boîte de feutres en s'éloignant. Il laissait l'enfant seul avec la boîte de feutres renversée, le temps pour lui d'aller ranger le reste du matériel (puisque'il n'était pas possible pour lui de ramasser les feutres les mains encore prises par les feuilles). Après quelques secondes l'expérimentateur n°2 revenait dans la salle, il remerciait alors l'enfant d'avoir ramassé les feutres spontanément (Requête Cible) ou le faisait si l'enfant ne l'avait pas fait.

Dans la condition « contrôle », les phases 1 et 2 étaient inversées. Dans un premier temps, l'expérimentateur n°1 faisait directement tomber les feutres, sortait également de la pièce toujours le reste du matériel à la main. Il attendait quelques secondes puis revenait et

remerciait l'enfant s'il avait ramassé (Requête Cible) ou ramassait si besoin. Puis dans un deuxième temps, il donnait la consigne du dessin, identique à celle en condition « pied dans la porte ».

Pour la troisième phase, l'expérimentateur n°2 ou n°1 (en fonction de la condition) remplissait le PEPPE en posant oralement les questions à l'enfant pour la mère et pour le père (cet ordre était aléatoire). Pour les plus jeunes (environ 4 ans), les questions étaient accompagnées de dessins (représentant un verre plus ou moins plein) pour répondre plus facilement aux questions. L'enfant pouvait alors indiquer l'image correspondant à sa perception du nombre de fois où le parent avait le comportement proposé par l'item.

L'enfant était raccompagné par la suite dans sa classe. Le changement d'expérimentateur avait lieu entre la fin de l'acte préparatoire (phase 1) et la requête cible (phase 2), pour éviter tout biais d'expérimentateur. Un des expérimentateurs étant identique à l'Etude 1, il avait toujours le rôle inverse à celui qu'il avait eu lors de l'Etude 1 pour chaque enfant.

Un questionnaire (SCBE-30 + EASE) était remis à l'enseignant le jour de la venue dans la classe. Il le remplissait puis le restituait plus tard aux expérimentateurs (1 à 3 semaines).

Résultats

Statistiques descriptives

Corrélations entre variables modératrices

Nous avons testé l'ensemble des corrélations possibles entre toutes nos dimensions (compétence sociale (CS), anxiété-retrait (Tim), agressivité-colère (Agres), conduites sociales mentalisées (CSM), soutien mère, soutien père, contrôle père, contrôle mère, âge de l'enfant). Nous retrouvons des liens significatifs entre plusieurs variables mesurées. Il existait une forte corrélation entre les scores de « soutien » paternel et maternel ($r=.56, p<.001$), plus le score en « soutien » maternel augmentait et plus celui en « soutien » paternel augmentait comme montré par Durning et Fortin (2000), de même pour le score de « contrôle » paternel et maternel ($r=.53, p<.001$). Cette corrélation nous a permis de calculer un score de « soutien » familial en moyennant les scores de « soutien » mère et père et un score de « contrôle » familial en moyennant les deux scores « contrôle ».

De même, le score de « soutien » maternel était corrélé avec l'âge de l'enfant ($r=.23, p=.01$). Plus l'enfant était âgé et plus il avait un score élevé en « soutien » maternel.

Différences entre groupes expérimentaux

Nous avons vérifié l'homogénéité de nos deux groupes expérimentaux (contrôle vs PDLP). Aucun des scores ainsi que l'âge n'avaient de différences significatives en fonction de la condition expérimentale (Tableau 6).

Tableau 6. Moyenne des scores de chaque variable en fonction du groupe expérimental (Etude 3)

Condition	AGE (mois)	Score Agres	Score CS	Score Tim	Score CSM	Score « Soutien»	Score « Contrôle»
Contrôle	97.7	7.07	30.8	13.1	16.6	24.6	10.3
PDLP	84.8	6.7	31.8	12.1	17.2	24.8	10.9

Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte

Nous avons réalisé un pied dans la porte (« PDLP ») pour la mesure de l'engagement, pour vérifier l'efficacité de cette technique, nous avons tenu compte de la condition dans laquelle l'enfant se trouvait (PDLP VS contrôle). Nous n'avons pas trouvé d'effet significatif de la condition sur la réalisation de la requête cible. Ainsi les enfants dans la condition pied dans la porte ne réalisaient pas significativement plus la requête cible (RC) que ceux étant dans la condition contrôle (Figure 6).

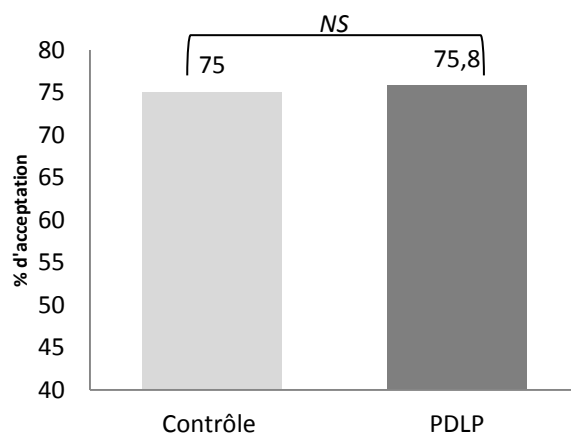


Figure 6. Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 3)

Etude des effets modérateurs sur le pied dans la porte

Notre variable dépendante correspondait à l'acceptation de la requête cible (variable binomiale). Pour vérifier nos hypothèses, nous avons utilisé des régressions logistiques. Nous nous souhaitons tester les effets modérateurs sur le pied dans la porte, c'est-à-dire sur l'effet d'une interaction entre la condition et nos scores (centrés et réduits) sur la requête cible tout en contrôlant l'effet des autres variables. Chacune de ces interactions était implémentée dans un modèle spécifique (Annexe 11).

Aucun des modèles réalisés n'indiquait d'effet significatif de l'interaction entre la condition et une de nos variables d'intérêt sur l'acceptation de la requête cible (Annexe 11). L'acceptation de la requête cible par l'enfant n'était pas prédite par la condition. En revanche, les enfants les plus âgés avait plus de chance d'accepter la réalisation de la requête cible, de même pour les enfants présentant un score de compétences sociales élevé.

Discussion

Le domaine de l'engagement chez les enfants est très peu documenté. Après avoir réalisé nos deux premières expérimentations, nous voulions répliquer l'Etude 1. L'objectif était de répliquer les résultats obtenus lors des deux premières études mais aussi de vérifier si le délai entre l'expérimentation et le recueil des informations sur l'adaptation psychosociale de l'enfant n'avait pas créé un biais. Nous avons reproduit la procédure de notre première étude, sur un échantillon issu de la population initiale.

Les résultats des différentes régressions logistiques ne nous ont pas permis de valider nos hypothèses. Nous n'avons constaté aucun effet modérateur des différentes variables mesurées sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition. Nous pensons que cette absence totale de résultat est essentiellement due à l'absence d'effet de notre pied dans la

porte. Notre situation expérimentale n'a pas permis de faire apparaître de différences entre nos deux groupes. Elle ne correspondait plus à une situation engageante. En effet, les enfants ont autant réalisé l'action dans les deux conditions. Nous pouvons conclure que nos mesures n'ont pas permis de percevoir une différence dans les raisons qui ont poussé les enfants à agir autant dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle.

Pour rappel, les enfants participant à cette expérience étaient les mêmes que ceux ayant participé aux deux premières situations de pied dans la porte. Ils se sont trouvés en situations identiques ou quasi-identiques plusieurs fois. Cet enchaînement d'études s'étendant sur une période de seulement quelques mois (entre 12 et 14 mois), les enfants ont pu développer une certaine habitude, même si aucun d'eux n'en avait fait la remarque. Bien que nous ayons fait varier en partie la requête cible en espérant réduire ce biais, l'action attendue était la même. De plus, autant dans la situation contrôle qu'expérimentale, ils ont tous réalisés deux dessins (un lors de l'Etude 1 et un lors de l'Etude 2). Nous pourrions considérer la réalisation de ces deux actions comme deux actes préparatoires. Lors de l'Etude 3, les enfants seraient alors tous en situation de double pied dans la porte (Dupré, Meineri, & Guéguen, 2014 ; Goldman, Creason, & McCall, 1981 ; Souchet & Girandola, 2013) les amenant tous à accepter fortement la réalisation de la requête cible.

Chapitre II : Etude longitudinale des facteurs modérateurs de l'engagement chez les enfants

Nos trois précédentes études ne nous ont pas permis de confirmer nos hypothèses sur les rôles modérateurs de plusieurs facteurs sur l'engagement de l'enfant. Contrairement à ce que nous supposions, la prise en compte des dimensions des pratiques éducatives familiales et de l'adaptation psychosociale n'a eu aucun effet modérateur sur l'efficacité du pied dans la porte dans l'acceptation de notre requête cible. Lors de nos différentes discussions, nous avons soulevé plusieurs limites d'ordre méthodologique. Néanmoins, nous nous étions concentrés sur une méthode transversale dans l'analyse de nos données. Or, notre démarche générale s'intéresse au développement de l'enfant, c'est-à-dire à son évolution au cours du temps. Pour s'approcher au plus près de cette évolution, nous pouvons adopter une méthode longitudinale permettant de prendre en compte l'impact de l'évolution de l'enfant et de son environnement sur son développement. Ce chapitre a été ainsi consacré à l'étude longitudinale de potentiels facteurs modérateurs de l'engagement chez les enfants.

Etude 4

Notre conception de l'enfant et de l'acquisition qu'il peut faire de l'engagement est développementale. Nous pensons que l'évolution de l'enfant et de son environnement allait avoir des conséquences sur le comportement de l'enfant dans une situation engageante. Dans le modèle développemental de Bronfenbrenner (1994), il insiste sur l'impact du temps qui passe sur l'enfant et sa construction. Comme nous l'avons déjà présenté dans notre partie théorique, il s'agit du « chronosystème ». Mais l'influence de ce système sur l'enfant peut être différente pour chacun. Pour vérifier cette influence, nous devons prendre en compte l'impact

du temps pour chaque enfant dans l'influence que son environnement social peut avoir sur la production de nouveaux comportements.

Nous avons suivi un groupe d'enfants pendant plus d'un an. Il s'agit des enfants ayant réalisé les Etudes 1 et 3. Nous avons traité les données recueillies lors de ces deux temps pour les comparer et mesurer l'évolution des enfants et de son environnement social entre ces deux temps et l'impact que cela peut avoir sur le pied dans la porte.

L'influence de l'environnement familial sur l'individu ayant lieu tout au long de la vie et surtout pendant l'enfance, nous pensions que l'évolution de l'éducation familiale perçue par l'enfant pourrait avoir un impact sur le développement de compétences liées à l'engagement au cours du temps. Si les parents favorisaient de plus en plus l'internalité de l'enfant ou une forte consistance, l'enfant devrait être plus engageable. Nous pensions qu'une hausse perçue par l'enfant des comportements parentaux chaleureux pourrait amener l'enfant à être plus sensible à notre situation de pied dans la porte (Hypothèse 2). De même, nous voulions vérifier si une baisse des comportements contrôlants perçus par l'enfant entraînerait une augmentation de l'efficacité du pied dans la porte sur l'acceptation de la requête cible (Hypothèse 3).

De même, un enfant décrit comme de plus en plus adapté aurait tendance à avoir intégré d'autant plus les normes et les valeurs propres à son milieu social notamment la préférence pour la consistance et l'internalité. Par ce développement, un enfant décrit comme de plus en plus socialement adapté (fort niveau de compétences sociales) devait répondre plus positivement à la requête cible quand il se trouvait en condition pied dans la porte comparativement à la condition contrôle (Hypothèse 4). A l'inverse, un enfant perçu de plus en plus comme déviant en présentant des comportements internalisés (anxiété, timidité, etc.) deviendrait moins sensible à une situation engageante (Hypothèse 5). Nous posons la même

hypothèse pour les enfants décrits par de plus en plus de comportements externalisés (Hypothèse 6). Enfin, nous pensons que le développement des conduites sociales mentalisées amènerait l'enfant à s'engager plus fortement via une situation de « pied dans la porte » (Hypothèse 3).

Participants

Cette étude s'intéressant à l'impact de l'évolution de certaines variables, notre population se composait des enfants ayant participé à notre première et notre troisième étude. Ils étaient 132 (64 filles), ils étaient âgés en moyenne de 99.3 mois ($ET = 16.4$) lors de la réalisation du pied dans la porte (T2). Il y avait 68 enfants en situation de pied dans la porte.

Mesures

Les mesures utilisées dans cette étude étaient celles mises en place lors de notre première expérience ainsi que dans la troisième.

Il s'agissait de la perception des conduites éducatives parentales (soutien mère, soutien père, contrôle père et contrôle mère) par l'enfant lors des deux temps d'expérimentation, avec l'utilisation du PEPPE (Fortin, Cyr et Chénier, 1996), rempli à chaque fois par l'enfant à la suite de la situation expérimentale pour chacun de ces parents (Annexe 8).

Pour la mesure de l'adaptation psychosociale et des conduites sociales mentalisées, il s'agissait d'un questionnaire rempli par les enseignants sur les comportements de l'enfant composé d'items (Annexe 4) issus du questionnaire d'adaptation psychosociale SCBE-30 [compétence sociale (CS), agressivité-colère (Agres), anxiété-retrait (Tim)].

Ce questionnaire était agrémenté d'items sur les conduites sociales mentalisées (CSM) et non mentalisées (CSnM) de l'enfant (l'EASE) identique à celui utilisé par Lazrul (2010).

Pour rendre compte de l'engagement, nous avons les résultats des comportements réalisés par les enfants à la suite d'une situation de pied dans la porte avec demande implicite (Uranowitz, 1975) qui a été présentée en détails dans la partie procédure de l'Etude 3.

Procédure

Cette étude s'intéressant à l'évolution de certaines variables et leurs impacts sur l'engagement, nous avons utilisé deux temps de mesures.

Nous avons pris en compte comme premier temps l'Etude 1 et comme second temps d'expérimentation l'Etude 3. Nous avons comparé les réponses aux questionnaires sur ces deux moments. Nous avons calculé ensuite la différence et vérifié si cette différence avait un impact sur le comportement de l'enfant en situation de pied dans la porte qui avait lieu lors du second temps, c'est-à-dire celle de l'Etude 3.

Les procédures de recueil de données étaient celles de l'Etude 1 et de l'Etude 3 (elles sont donc décrites en détail dans le Chapitre 1 de cette partie).

Résultats

Evolution des scores entre T1 et T2

Nous avons comparé les scores entre le premier (T1) et le deuxième (T2) temps pour les scores « Agres », « CS », « Tim », « CSM », « Soutien » familial et « Contrôle » familial. Nous avons constaté une différence significative uniquement pour les scores de « contrôle » familial ($t(132) = -1.91, p=.05, \eta^2=.03$). Les enfants décrivaient les pratiques éducatives

comme plus contrôlantes en T1 ($M= 11.9, ET = 5.8$) qu'en T2 ($M= 10.5, ET = 5.5$). Le score perçu de « soutien » familial évoluait également ($t(132) = 1.9, p=.05, \eta^2=.03$). Les scores recueillis augmentaient entre T1 ($M= 23.4, ET = 5.6$) et T2 ($M= 24.7, ET= 5.5$).

Différence entre les groupes expérimentaux

Après avoir créé des scores composites en soustrayant les scores obtenus en T2 et deux en T1 pour chacune des dimensions (« soutien » et « contrôle »). Nous avons obtenu deux scores, l'un d'évolution du « soutien » familial perçu par l'enfant («Esoutien ») et l'autre d'évolution du « contrôle » familial perçu par l'enfant (« Econtrôle »). Nous avons voulu vérifier ces scores étaient semblables dans nos deux groupes expérimentaux. Pour le score d'évolution du soutien familial («Esoutien »), il n'existait aucune différence significative entre les deux conditions ($t(132) = .33, p=.55$). Les moyennes du groupe « contrôle » ($M= 1.8, ET= 5.4$) et « pied dans la porte » étaient équivalentes ($M=1.4, ET = 5.6$). C'était également le cas pour les moyennes des scores d'évolution du score de « contrôle » familial (« Econtrôle ») ($t(132)= .27, p=.78$) les scores du groupe « contrôle » ($M = -1.2, ET=5.7$) sont semblables à celles du groupe « pied dans la porte » ($M = -1.5, ET= 5.5$).

Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte

Notre évaluation de l'engagement pour cette étude correspondait à la situation de pied dans la porte mise en place dans l'Etude 3. Nous avons constaté qu'il n'existait pas de différences significatives entre les deux conditions (PDLP VS Contrôle).

Etude des effets modérateurs du pied dans la porte

L'objectif de cette étude était de vérifier l'effet de l'évolution de nos variables sur le développement de l'engagement chez l'enfant. Nous avons cherché à tester si ces deux

nouvelles variables (« Econtrôle » et « Esoutien »), présentées ci-dessus, avaient un impact sur l'engagement de l'enfant tout en contrôlant le niveau initial des autres variables. Nous avons utilisé les scores des différentes variables en T1 comme variables contrôles.

A un modèle de régression logistique (comprenant les scores mesurés en T1) était implémenté l'interaction entre la condition et le score d'« Esoutien ». Cette analyse n'avait pas révélé d'effet modérateur de notre score sur la situation de pied dans la porte (Annexe 12). La même opération était réalisée pour le score d'« Econtrôle », aucun effet modérateur n'était mesuré (Annexe 12). Ces deux scores n'ont eu aucun effet sur l'acceptation de la requête cible pour les enfants en fonction de la condition. Ces résultats ne validaient pas nos deux hypothèses sur ce sujet (Hypothèses 1 et 2).

Nous n'avons pas pu tester nos autres hypothèses (3, 4, 5 et 6), car les variables concernées n'avaient pas évolué entre T1 et T2. Seul l'âge de l'enfant en T1 avait un effet prédicteur sur l'acceptation de la requête cible. Plus un enfant était âgé en T1 et plus il avait de chances de réaliser la requête cible.

Discussion

Les résultats de cette étude n'ont pas permis de vérifier nos hypothèses. Nous n'avons pas pu tester toutes les hypothèses présumées en raison de l'absence de différences entre T1 et T2 sur plusieurs scores. De plus, comme nous l'avons exprimé lors de l'Etude 3, le taux élevé de soumission dans le groupe contrôle a pu réduire les effets modérateurs que nous supposions.

Outre ces remarques, nous pouvons revenir également sur le lien entre nos potentiels modérateurs et l'engagement de l'enfant. Les résultats de cette étude remettaient en cause nos hypothèses sur le lien entre éducation familiale et engagement notamment. Pourtant, nous avons été amenés à penser que l'éducation familiale via le renforcement de la préférence pour la consistance et de l'internalité de l'enfant le pousserait à être plus engageable. Un enfant percevant ses parents comme de plus en plus soutenant devait développer un plus fort engagement. Nous pouvons alors nous poser la question du véritable impact des dimensions de l'éducation familiale sur le comportement de l'enfant lors d'une situation engageante. Ce constat est le même pour l'adaptation psychosociale. Dubois (1988) indique que le système éducatif favorise l'internalité des enfants. Ainsi un enfant perçu comme adapté devrait avoir intégré un certain niveau d'internalité et de préférence pour la consistance. Cela renforcerait alors l'efficacité d'une situation engageante.

Comme nous l'avons présenté dans notre partie théorique et rapidement repris ici, le milieu social de l'enfant (famille et école) impacterait théoriquement l'efficacité d'une situation engageante indirectement. Les niveaux de préférence pour la consistance et d'internalité de l'enfant seraient les médiateurs de ces potentiels effets modérateurs.

Nous pensons que la mesure de ces deux compétences (préférence pour la consistance et internalité) nous permettrait de mieux comprendre les potentiels effets modérateurs sur

l'effet du pied dans la porte. Ainsi, l'effet des pratiques éducatives sur le pied dans la porte serait alors médiatisé par le niveau d'internalité et de préférence pour la consistance de l'enfant (Figure 7).

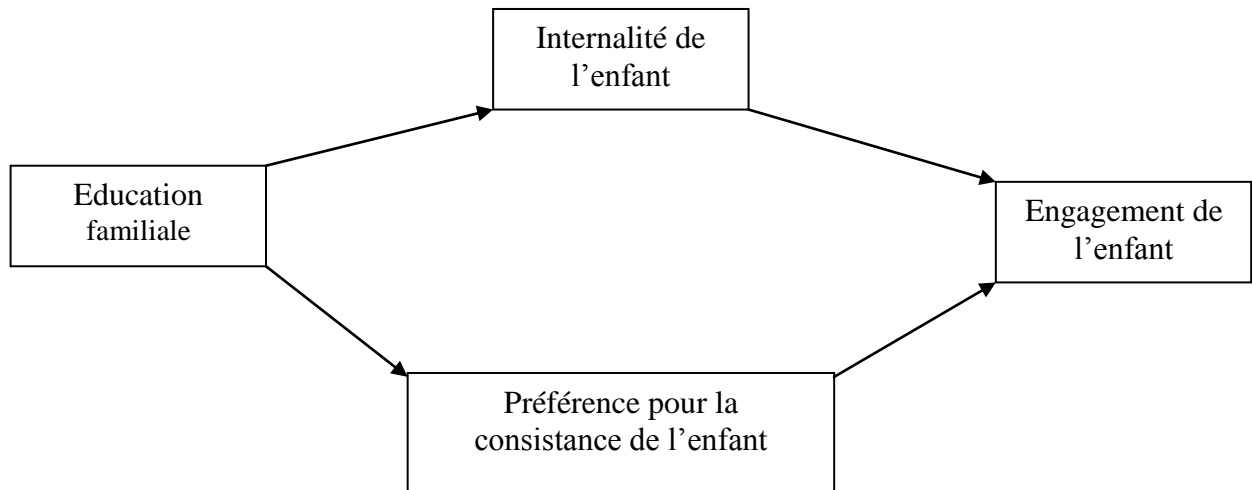


Figure 7. Modèle hypothétique de médiation entre l'éducation familiale et l'engagement de l'enfant par l'internalité et la préférence pour la consistance de l'enfant (Etude 4)

Chapitre III : Etude transversale des facteurs médiateurs de l'engagement chez les enfants

Lors de notre partie théorique, nous avons conclu à de potentiels effets modérateurs de l'éducation familiale et du milieu social via les pratiques éducatives familiales perçues par l'enfant et l'adaptation de l'enfant perçue par l'enseignant. Les effets modérateurs de l'éducation familiale sur l'engagement de l'enfant seraient indirects. Ils auraient une influence sur le niveau de préférence pour la consistance et d'internalité de l'enfant. Dans cette logique, le rôle du milieu social comme modérateur de l'engagement de l'enfant serait médiatisé par son niveau de préférence pour la consistance et de préférence pour les explications causales d'ordre interne. Ainsi, cette nouvelle étude ne concernait plus uniquement les facteurs modérateurs de l'engagement mais aussi ceux médiateurs que nous pensions ici être la préférence pour la consistance et l'internalité de l'enfant.

Etude 5

L'internalisation de l'action est théoriquement au cœur du processus d'engagement pour créer le lien entre nos actions et nous-mêmes ainsi que la préférence pour la consistance qui est impliquée dans la création de nouvelles attitudes ou de nouveaux comportements (Joules & Beauvois, 2010 ; Kiesler, 1971). Nos expériences précédentes se sont concentrées sur l'effet modérateur de l'éducation familiale et des capacités d'adaptation psychosociale de l'enfant sur l'engagement puisque celles-ci influent sur l'internalité et la préférence pour la consistance de l'enfant. Pour cette étude, nous souhaitons mesurer l'effet modérateur de l'éducation familiale mais également du degré d'internalité et de préférence pour la consistance en tant que médiateur entre l'éducation familiale et le comportement en situation de pied dans la porte.

Nous supposons retrouver un effet de la situation de pied dans la porte, les enfants ayant réalisé un acte préparatoire avant une requête cible devraient réaliser en plus grand nombre la requête cible comparativement à ceux n'ayant été soumis qu'à la requête cible (Hypothèse 1).

Nous pensons que le niveau d'internalité de l'enfant serait modérateur de l'effet du pied dans la porte. L'effet du pied dans la porte serait d'autant plus fort pour les enfants se présentant comme fortement internes (Hypothèse 2).

La préférence pour la consistance émise par l'enfant aurait le même rôle modérateur. L'effet d'une situation de pied dans la porte pour les enfants émettant une forte préférence pour la consistance devrait être plus fort que pour ceux ayant une faible préférence pour la consistance (Hypothèse 3).

Nous supposons, comme pour les études précédentes, un effet modérateur de l'éducation familiale sur la situation de pied dans la porte. Un haut niveau de soutien familial pousserait l'enfant à accepter davantage la requête cible dans une situation engageante qu'en situation contrôle (Hypothèse 4) et inversement pour l'effet du contrôle familial (Hypothèse 5).

Nous posons l'hypothèse que le niveau d'internalité avait un rôle de médiateur dans l'effet de l'éducation parentale sur une situation de pied dans la porte (Hypothèse 6). L'éducation familiale provoquerait une hausse du niveau de l'internalité amenant à une augmentation de la soumission de l'enfant dans une situation de pied dans la porte.

Nous supposons que le niveau de préférence pour la consistance avait un rôle de médiateur sur l'effet de l'éducation parentale sur une situation de pied dans la porte (Hypothèse 7). L'éducation familiale favorisant une préférence pour la consistance ce qui pousserait l'enfant à plus se soumettre en situation de pied dans la porte.

Participants

Nous avons réalisé notre expérimentation auprès de 95 enfants dont 45 filles ($M_{mois} = 111$, $ET = 12.7$) scolarisés dans un établissement scolaire de la région bordelaise. Ils étaient répartis en 6 classes entre le CE1 et le CM2 (Tableau 7) dont 46 enfants en situation de pied dans la porte. La répartition des enfants dans chacune des situations expérimentales était contrebalancée pour assurer un équilibre sur chacune de nos variables (âge, internalité, préférence pour la consistance, soutien parental, contrôle parental) entre les deux conditions.

Tableau 7. Répartition des effectifs des enfants par niveau scolaire (Etude 5)

	CE1	CE2	CM1	CM2
Effectif	23	35	16	21

Mesures

Evaluation des pratiques éducatives parentales

Nous avons utilisé le questionnaire du PEPPE de Fortin, Cyr et Chénier (1996) déjà présenté dans les études précédentes (Annexe 8). Le questionnaire était rempli directement par l'enfant. Nous avons calculé un score soutien familial en réunissant le score de « soutien » père et mère et un de contrôle familial en réunissant ceux de « contrôle » du père et de la mère, comme pour nos précédentes études dans la mesure où nous avons constaté de fortes corrélations.

Evaluation de la préférence pour la consistance

Pour mesurer la préférence pour la consistance de l'enfant, le questionnaire de préférence pour la consistance de Jouffre et collaborateurs (2001) a été présenté aux enfants

(Annexe 6). Ce questionnaire présentait douze phrases pour lesquelles l'enfant devait dire s'il trouvait cette affirmation vraie ou fausse. Six des items évoquaient l'enfant lui-même (par exemple : « En général, lorsque tu dis quelque chose, tu le fais »), six autres impliquaient autrui (par exemple : « Tu préfères quand les gens aiment ce qu'ils font. »). Parmi ces douze items, trois items étaient liés à la consistance entre attitudes (« Tu ne te sens pas bien lorsque tu as deux idées qui se contredisent. »), trois autres à la consistance entre attitude et comportement (« Tu préfères quand les gens aiment ce qu'ils font. ») et enfin les trois derniers correspondaient à la consistance entre deux comportements (« Tu n'aimes pas les enfants qui donnent un objet à leur copain puis qui lui reprennent le lendemain. »). Ce questionnaire était auto-administré. Les enfants répondaient de manière individuelle en entourant la réponse qu'ils trouvaient appropriée. Nous avons additionné l'ensemble des réponses pour obtenir un score de préférence pour la consistance globale.

Evaluation de l'internalité

Nous avons choisi d'utiliser un questionnaire issu du Questionnaire d'Internalité pour Enfants (Jouffre, 2003) pour mesurer l'internalité de notre échantillon. Dans sa version initiale, Jouffre (2003) l'a utilisé auprès d'enfants de CM1 et CM2. Ils devaient donner des causes à des situations (16 phrases) qui leurs étaient présentées.

Les événements étaient répartis en quatre dimensions. La première correspondait à la nature de l'événement, évoquant un comportement ou un renforcement. La deuxième affectait la valence de l'événement, il pouvait s'agir d'événements positifs ou négatifs. La troisième dimension était la nature de l'acteur de l'événement, il pouvait s'agir de l'enfant lui-même ou d'un autre enfant. Enfin, les événements étaient répartis en événements scolaires ou non scolaires (Jouffre, 2007). Les enfants devaient choisir parmi quatre explications laquelle ils préféreraient. Pour chaque item, les explications étaient issues de quatre catégories. Un choix

était relatif à une explication interne stable, un deuxième également interne mais non stable puis deux items présentant une orientation externe stable et non stable. Dans notre expérience, nous avons choisi d'utiliser une version simplifiée (Larroque, 2011). Ce questionnaire reprenait les événements de Jouffre (2003) qui respectaient les caractéristiques de ceux utilisés dans ce type de questionnaires en terme de type d'événements (Bertone, Delmas, & Somat, 1989; Dubois, 1987) ou de valence (Dompnier, 2006; Dubois & Tarquinio, 1997). La différence survenait dans les explications à choisir. Dans le questionnaire de Jouffre (2003), les enfants devaient faire un choix parmi quatre. Cette version ne proposait que deux explications (par exemple : « Si D. ne range pas chambre, c'est parce que : Soit D. a trop de choses à faire, Soit D. n'aime pas ranger sa chambre »), l'une ayant une orientation interne, l'autre externe (Annexe7). La stabilité des explications était également contrebalancée pour respecter un équilibre entre les quatre catégories d'explications données par Jouffre (2003). Le questionnaire était directement rempli par l'enfant, il devait alors entourer l'explication qu'il préférait.

Mesure de l'engagement

Pour rendre compte de l'engagement de l'enfant, nous avons mis en place une situation de pied dans la porte semblable à celles utilisées dans les études précédentes. L'acte préparatoire était la réalisation d'un dessin d'une maison. Notre requête cible consistait à ramasser spontanément des éléments que l'expérimentateur faisait tomber après la réalisation de l'acte préparatoire. Plus précisément, il s'agissait d'un stylo que l'expérimentateur faisait tomber à proximité de l'enfant. La modification de l'objet à ramasser par rapport aux études précédentes avait pour objectif de réduire l'évidence de la requête cible.

Procédure

Nous sommes rentrés en contact avec la directrice d'une école élémentaire au cours du mois d'avril 2016. Après avoir eu les différents accords (académique, enseignants, parents), nous avons programmé notre expérimentation qui a eu lieu entre mai et juin 2016. Deux expérimentateurs étaient présents, un homme et une femme nommés respectivement « expérimentateur 1 » et « expérimentatrice 2 ». Les rôles des expérimentateurs restaient fixes. L'expérimentateur 1 étant déjà intervenu dans l'école pour la présentation des questionnaires, nous ne voulions pas que cela crée un biais. Ainsi, la requête cible était présentée par une personne inconnue pour l'enfant (l'expérimentatrice 2).

Nous avons procédé en deux phases. Dans un premier temps, l'expérimentateur 1 a procédé à la passation des différents questionnaires. Les questionnaires étaient remplis par les enfants eux-mêmes. L'expérimentateur 1 allait dans chacune des classes participant à l'étude, la passation avait lieu au sein de la classe de manière collective, elle durait environs 20 minutes. L'expérimentateur 1 énonçait oralement chaque item et en expliquait si nécessaire le sens.

Environ une semaine plus tard, la mise en place du pied dans la porte avait lieu. Nous avons utilisé une situation de pied dans la porte proche de celle de Poirier, Pascual et Gueguen (2015). Les passations étaient réalisées dans l'école à proximité des classes, dans des salles libres (« ateliers ») sur le temps scolaire. Elles avaient lieu en deux temps successifs. Premièrement, il était présenté l'acte préparatoire à l'enfant. Deuxièmement et à la suite de cette première tâche, la requête cible avec demande implicite était mise en place. L'ordre de ces deux temps était inversé en situation « contrôle ».

Les expérimentateurs se présentaient à toute la classe : *"Bonjour, nous sommes étudiants à l'université. Nous viendrons vous chercher, au fur et à mesure de la matinée, pour réaliser une petite activité avec nous."*

Après avoir été appelé l'enfant était emmené par l'expérimentateur 1 dans une salle semblable à une salle de classe.

Une fois l'enfant installé pour le premier temps d'expérimentation, le matériel (un paquet de feuilles A4 blanches et une boîte de feutres) était posé sur la table par l'expérimentateur 1. Dans la condition de « pied dans la porte », l'expérimentateur 1 lui donnait la consigne : *"Pourrais-tu me faire le dessin d'une maison s'il te plaît, celle que tu veux et comme tu le souhaites. Cela me rendrait vraiment service. Indique-moi quand tu auras fini."* puis sortait de la salle laissant l'enfant réaliser son dessin de manière libre (Acte préparatoire). L'expérimentateur 1 restait à proximité de la salle pour anticiper la fin du dessin et éviter que l'enfant ne se lève à la fin de celui-ci. Lorsque l'enfant avait fini son dessin, l'expérimentateur 1 le signalait à l'expérimentatrice 2, celle-ci entrait dans la pièce pour récupérer l'ensemble du matériel présent sur la table (feutres et feuilles), pour le deuxième temps. Elle faisait alors tomber son stylo et restait éloignée de l'enfant et du stylo (l'enfant étant plus proche du stylo que l'expérimentatrice). Après quelques secondes l'expérimentatrice 2 ramassait le stylo si l'enfant ne l'avait pas fait ou remerciait l'enfant s'il l'avait fait (Requête Cible). Puis l'enfant retournait en classe.

Dans la condition « contrôle », l'expérimentateur 2 faisait directement tomber son stylo en restant éloignée de l'enfant, attendait quelques secondes puis remerciait l'enfant s'il avait ramassé (Requête Cible) ou le ramassait puis donner la consigne du dessin identique à celle de la condition « pied dans la porte » en apportant le matériel. A la fin du dessin, l'enfant retournait en classe.

Résultats

Statistiques descriptives

Corrélations entre variables

L'âge des enfants était corrélé avec le score d'internalité ($r=.28, p=.01$) et le score de consistance ($r=.24, p=.02$). Plus l'âge des enfants était élevé et plus ils avaient des scores de préférence pour la consistance et d'internalité élevés.

Comme lors de nos précédentes études, les scores des pratiques familiales étaient corrélés entre eux. Il existait une corrélation entre les scores de « soutien » paternel et maternel perçus par l'enfant ($r=.51, p<.01$), plus le score en « soutien » maternel augmentait et plus celui en « soutien » paternel augmentait. Il en allait de même pour le score de « contrôle » paternel et maternel ($r=.46, p=.02$). Nous avons par la suite utilisé un score de « soutien » familial en moyennant les scores de « soutien » mère et père et un score de « contrôle » familial en moyennant les deux scores « contrôle ».

Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte

Pour mesurer l'engagement, nous avons utilisé une situation de pied dans la porte comme décrite dans la partie procédure. Nous n'avons pas retrouvé de résultats significatifs lorsque nous testons l'ensemble de notre échantillon ($\chi^2 = 1.75 ; p=.18$). Nous ne validons pas notre hypothèse sur notre échantillon complet.

Néanmoins, nous avons constaté graphiquement que le comportement des enfants n'était pas le même suivant leur enseignant (Figure 8).

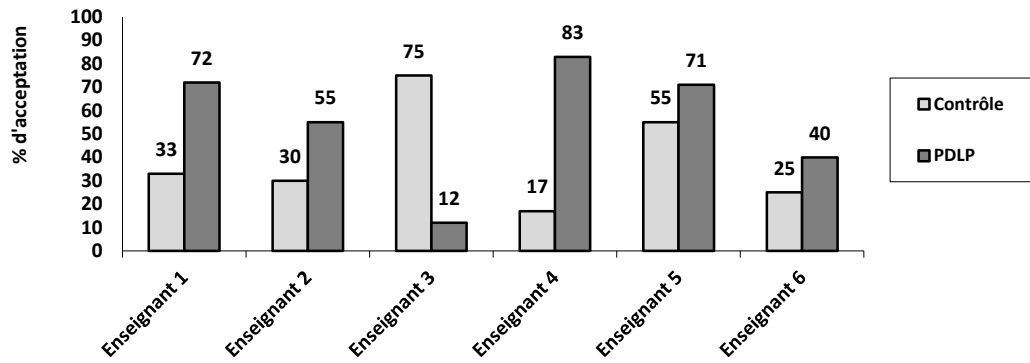


Figure 8. Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'enseignant (Etude 5)

La classe de l'enseignant n°3 avait un pattern de résultat inversé par rapport aux autres classes. L'effet de la situation de pied dans la porte allait dans le sens de notre hypothèse pour les autres enseignants. Les enfants en condition de pied dans la porte acceptaient davantage de réaliser la requête (RC) cible que ceux en condition « contrôle », sauf pour la classe de l'enseignant 3.

Etude des effets modérateurs sur le pied dans la porte

Nous intéressants à de possibles effets modérateurs, nous avons testé l'effet d'interaction entre la condition et nos scores (centrés et réduits) sur la requête cible par la mise en place d'une série de régressions logistiques. Chacune de ces interactions était implémentée dans un modèle spécifique (Annexe 13) permettant de contrôler l'effet des autres variables sur l'acceptation de la requête cible.

Aucun des modèles réalisés n'indiquait d'effet significatif de l'interaction entre la condition et une de nos variables d'intérêts sur l'acceptation de la requête cible (Annexe 13). Nos hypothèses (2, 3, 4, 5, 6 et 7) n'ont pas été validées par ces résultats. En revanche, l'acceptation de la requête cible était prédite par le niveau de préférence pour la consistance

de l'enfant. Un enfant décrivant une forte préférence pour la consistance avait plus de chance de réaliser la requête cible et ce peu importe la condition expérimentale.

Effet médiateur sur le pied dans la porte

Nous supposons qu'il pouvait exister un effet médiateur du niveau d'internalité et de préférence pour la consistance de l'enfant sur la relation entre l'éducation familiale et l'engagement de l'enfant.

Néanmoins, au vu de nos résultats (Figure 9), nous ne réunissons pas les conditions nécessaires pour une analyse de médiation (Baron & Kenny, 1986).

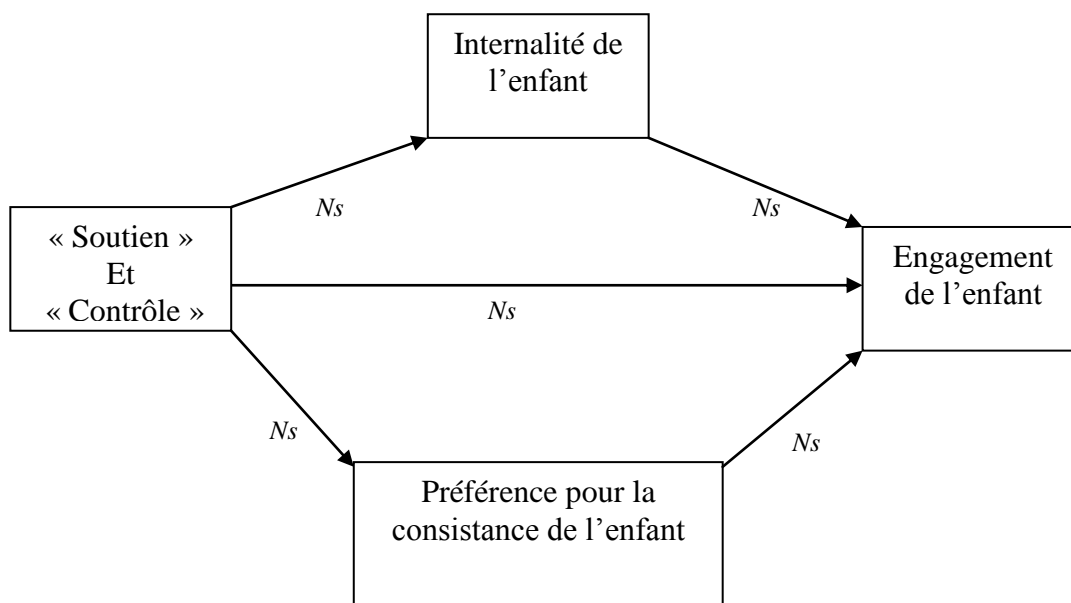


Figure 9. Résultats des relations entre l'éducation familiale perçue par l'enfant, l'engagement de l'enfant, l'internalité et la préférence pour la consistance de l'enfant (Etude 5)

Discussion

La littérature (Cialdini, 2004 ; Joule & Beauvois, 2010) dans le domaine de l'engagement met en avant deux compétences liées aux mécanismes comportementaux mis en place dans une situation de pied dans la porte par un individu. De ce fait, nous pensons que

les niveaux d'internalité et de préférence pour la consistance déclarés par l'enfant entreraient en jeu dans son comportement dans une situation de pied dans la porte. De plus, nous pensions pouvoir mesurer un effet médiateur de l'internalité et de la préférence de la consistance sur le lien entre l'éducation familiale et l'engagement de l'enfant. Pour répondre à ces suppositions, nous avons réalisé une étude avec un pied dans la porte auprès d'enfants de 8 à 10 ans.

Nous n'avons pas pu tester nos hypothèses sur les effets médiateurs du niveau d'internalité et de celui de préférence pour la consistance. Pour qu'un effet médiateur apparaisse, il fallait qu'un lien entre les scores d'éducation familiale perçue par l'enfant et son internalité ou sa préférence pour la consistance existe ce qui n'était pas le cas. Ce qui peut induire que le niveau de préférence pour la consistance ou d'internalité n'est peut-être pas lié à l'éducation familiale déclarée par l'enfant sur notre population contrairement à ce que nous enseignent les recherches sur ce domaine (Beauvois & Dubois, 1991 ; Bouissou, 1996 ; Baumrind, 1971 ; Kellerhals & Montandon, 1991 ; Suizzo & Soon, 2006) même si certains résultats ne vérifient pas toujours ces liens (Bouissou, 1995).

Néanmoins, notre population côtoyait le système éducatif depuis plusieurs années. Le niveau d'internalité de l'enfant, notamment, a également été mis en corrélation avec les pratiques éducatives de son enseignant et son niveau scolaire (Dubois, 1987). Ainsi, nous pouvons penser que pour notre échantillon, ce n'est plus l'éducation familiale qui entrerait en jeu dans le développement de la préférence pour la consistance ou l'internalité mais l'environnement scolaire de l'enfant. Malgré cette absence de lien entre éducation familiale et internalité ou préférence pour la consistance, nous aurions dû observer un effet de ces deux dernières compétences sur une situation de pied dans la porte. Or, aucun effet de l'internalité sur le pied dans la porte ni de la préférence pour la consistance sur le pied dans la porte n'est ressorti. Arnold et Kaiser (2016) ont également constaté cette absence de lien entre préférence

pour la consistance et pied dans la porte. Notre échantillon se composant d'enfants soumis à une scolarisation et un milieu social semblable, nous pouvons nous poser la question de savoir si nos mesures de l'internalité et de la préférence ont été assez discriminantes.

Nous avons testé jusqu'à maintenant l'effet continu des dimensions de « soutien » et « contrôle » de l'éducation familiale (Etudes 1, 2, 3 et 5) ainsi que l'effet de celles d'adaptation psychosociale (Etudes 1, 2, 3) comme variables continues pouvant modérer le pied dans la porte. Mais, les théoriciens du domaine de l'éducation familiale (Baumrind, 1971 ; Kellerhals & Montandon, 1991) ou celui de l'adaptation psychosociale (Blicharsky & Villeneuve 2010 ; Bonnet & Strayer, 2000 ; Lafreniere et al., 1992) définissent des profils comportementaux spécifiques. Les effets modérateurs que nous supposons de l'éducation familiale et de l'adaptation psychosociale sur le pied dans la porte pourraient être mesurés en prenant en compte les différents profils d'adaptation psychosociale de l'enfant et les styles éducatifs parentaux.

Chapitre IV : Méta-analyses des effets de l'environnement social sur l'engagement chez les enfants

L'objectif de cette thèse était d'identifier de potentiels effets modérateurs de l'engagement chez les enfants. Pour cela nous avons testé plusieurs variables de manière continue (l'âge, l'éducation familiale et l'adaptation psychosociale) sans trouver d'effets significatifs. Nous avons également testé les possibles effets modérateurs du niveau d'internalité et de préférence pour la consistance.

Mais, nous n'avons testé que l'effet modérateur des dimensions issues de l'éducation familiale et l'adaptation psychosociale de l'enfant. Cette méthodologie a peut être réduite la prise en compte de la globalité des microsystèmes (école et famille) et de leurs influences sur le développement de l'enfant.

La première source d'influence reste le milieu familial et plus précisément l'éducation familiale. Or, nous n'avons pas testé les effets modérateurs des dimensions des pratiques éducatives familiales et non ceux des styles éducatifs parentaux (Baumrind, 1971 ; Montandon & Kellerhals, 1989 ; Maccoby & Martin, 1983), c'est-à-dire l'effet de l'association des deux dimensions sous tendant l'éducation familiale que sont le niveau de « soutien » et de « contrôle » qu'exercent chacun des parents. Par la réalisation de plusieurs méta-analyses, nous avons voulu vérifier l'effet de chacun de ces styles (clusters) sur l'engagement de l'enfant (Etude 6).

Un autre microsystème nous intéresse comme modérateur de l'engagement, celui du milieu social avec comme indicateur l'adaptation psychosociale de l'enfant en milieu scolaire. Cette dernière peut être conçue sous forme de profils (clusters) plus ou moins adaptés. Dans notre système scolaire, un profil adapté va être lié à des comportements normalisés et

prosociaux (Bonnet & Strayer, 2000). Ces mêmes caractéristiques sont en jeu dans une situation engageante. Nous testerons si les enfants décrits comme adaptés sont plus sensibles à une situation engageante que les autres à travers plusieurs méta-analyses (Etude 7).

Etude 6 : Effet du pied dans la porte en fonction du style éducatif parental perçu par l'enfant

Comme nous l'avons présenté dans notre partie théorique, l'éducation familiale repose sur deux dimensions (Baumrind, 1971 ; Pourtois & Desmet, 1989 ; Reuchlin, 1972). L'une liée aux comportements chaleureux et de soutiens et l'autre à des comportements de contrôles physique ou psychologique. Nous avons testé l'effet de ces deux dimensions de l'éducation familiale sans résultats probants. Néanmoins, les auteurs (Baumrind, 1971 ; Kellerhals & Montandon, 1991 ; Maccoby & Martin, 1983 ; Martinez & Garcia, 2008) présentent l'éducation sous forme de styles éducatifs. Ces derniers seraient une adéquation entre les deux dimensions de l'éducation familiale. Il existerait quatre styles éducatifs distincts. Lors de notre chapitre sur l'acquisition de l'engagement, nous avons indiqué les conséquences de chacun de ces styles sur le développement de l'enfant.

En effet, un style décrit comme « démocratique » aura tendance à développer des comportements collaboratifs, respectueux des règles, « humaniste » (Baumrind, 1967, 1971 ; Hoffman & Saltzstein, 1967) en intégrant mieux les valeurs familiales (Martinez & Garcia, 2008). Il se caractérise par une bonne adéquation entre le niveau de soutien et de contrôle, avec des parents présents (score de soutien et contrôle élevé) sans pour autant exercer une trop forte autorité.

A l'inverse un style « autoritaire » (ou « autocratique ») va réduire les compétences sociales de l'enfant, peut provoquer des comportements agressifs externes avec un manque

d'internalisation des normes (Baumrind, 1967, 1978 ; Grusec & Lytton, 1988, Hoffman & Saltzstein, 1967; Loed, 1975). Ce style est quant à lui issu d'une forte présence de comportements éducatifs restrictifs qui peuvent être mesurés par une perception par l'enfant de pratiques très contrôlantes (autant physiquement que psychologiquement) et peu soutenantes.

Les parents mettant en place un style permissif ne semblent pas favoriser l'autonomie de l'enfant, ils ne mettent pas en place de contrôle des comportements notamment agressifs (Baumrind, 1967, 1978) mais ils internalisent plus les valeurs morales (Hoffman, 1963). Les enfants y décrivent leurs parents avec un haut niveau de soutien et un très faible niveau de contrôle.

Enfin, le style « désengagé » va induire un faible contrôle des impulsions, de la désobéissance, un manque de compétences sociales (Loeb et al, 1980 ; Olweus, 1980) et une faible estime de soi (Martinez & Garcia, 2008). Les parents semblent peu présents avec un niveau de soutien et contrôle faible (voir très faible).

Pour confirmer cela, nous avons choisi de réaliser une série de méta-analyses sur les études que nous avons menées précédemment (Etudes 1, 2, 3 et 5).

Nous avons testé l'effet de nos situations de pied dans la porte à travers une méta-analyse. Nous pensions retrouver un effet de la situation, les enfants en condition « pied dans la porte » auraient réalisé significativement plus la requête cible que les enfants en condition « contrôle » (Hypothèse 1).

Nous souhaitons également mesurer l'effet du pied dans la porte pour chacun des styles éducatifs. Nous pensions que les enfants percevant leur éducation familiale comme « démocratique » seraient amenés à se soumettre d'autant plus dans une situation de pied dans la porte qu'en contrôle (Hypothèse 2). De même, un effet du pied dans la porte sur l'acceptation de la requête cible devait être mesuré pour les enfants ayant décrit le style

éducatif de leurs parents comme « permissif » (Hypothèse 3). En revanche, nous supposions une absence d'effet du pied dans la porte pour les enfants ayant décrit un style éducatif familial comme « autoritaire » (Hypothèse 4) ou comme « désengagé » (Hypothèse 5).

Participants

Notre échantillon total se composait de 806 enfants (dont 384 filles) âgés de 93.2 mois ($ET = 19.1$) en moyenne. Ils s'agissaient des enfants dont nous avons recueilli les questionnaires d'éducation familiale et qui avaient participé au pied dans la porte lors de chacune de nos études. Au total, 394 enfants étaient en situation de pied dans la porte.

Mesures

Dans cette étude, nous souhaitions réaliser une série de méta-analyses pour vérifier l'effet du pied dans la porte sur l'enfant en fonction du style éducatif parental qu'il décrivait.

Pour cela, nous souhaitions utiliser un score de « soutien » familial et de « contrôle » familial perçus par l'enfant. Ces scores pouvaient être obtenus en moyennant les scores centrés réduits de ces deux dimensions (« soutien » et « contrôle ») pour chacun des parents à partir des réponses aux items du PEPPE (Lafrenière & Dumas, 1996).

D'autre part, nous voulions une mesure de l'engagement de l'enfant à travers une situation de pied dans la porte avec demande implicite (Uranowitz, 1975).

Procédure

Nous avons retenu quatre études pour ces méta-analyses. Les critères d'inclusion étaient en premier la présence d'une situation engageante dont la requête cible était binaire (ramasser vs. ne pas ramasser), en second il s'agissait de la mesure de l'éducation familiale via le PEPPE. Les Etudes 1, 2, 3 et 5 correspondaient à ces deux critères. Nous avons conservé les données recueillies pour chacune de ces études. Concernant l'éducation familiale perçue par l'enfant, nous avons utilisé les scores moyens parentaux sur chacune des dimensions (« soutien » et « contrôle »). Pour réaliser, les méta-analyses souhaitées et tester nos hypothèses, nous avons tout d'abord confirmé et classé les enfants en fonction de quatre styles éducatifs parentaux (« démocratique », « autoritaire », « permissif » et « désengagé »).

Résultats

Clusters

Comme nous l'avons présenté en introduction à cette étude, la littérature sur le domaine de l'éducation familiale s'accorde sur l'existence de quatre styles éducatifs familiaux (« démocratique », « autoritaire », « permissif » et « désengagé »). Pour confirmer ces styles, nous avons réalisé un regroupement via la méthode K-mean (Brusco, Shireman, & Steinley, 2016 ; MacQueen, 1967). Cette méthode nous a permis de réaliser une segmentation de notre échantillon en quatre groupes présumés. Nous avons obtenu quatre styles dont les scores de chaque dimension correspondaient aux différents styles attendus (Figure 10).

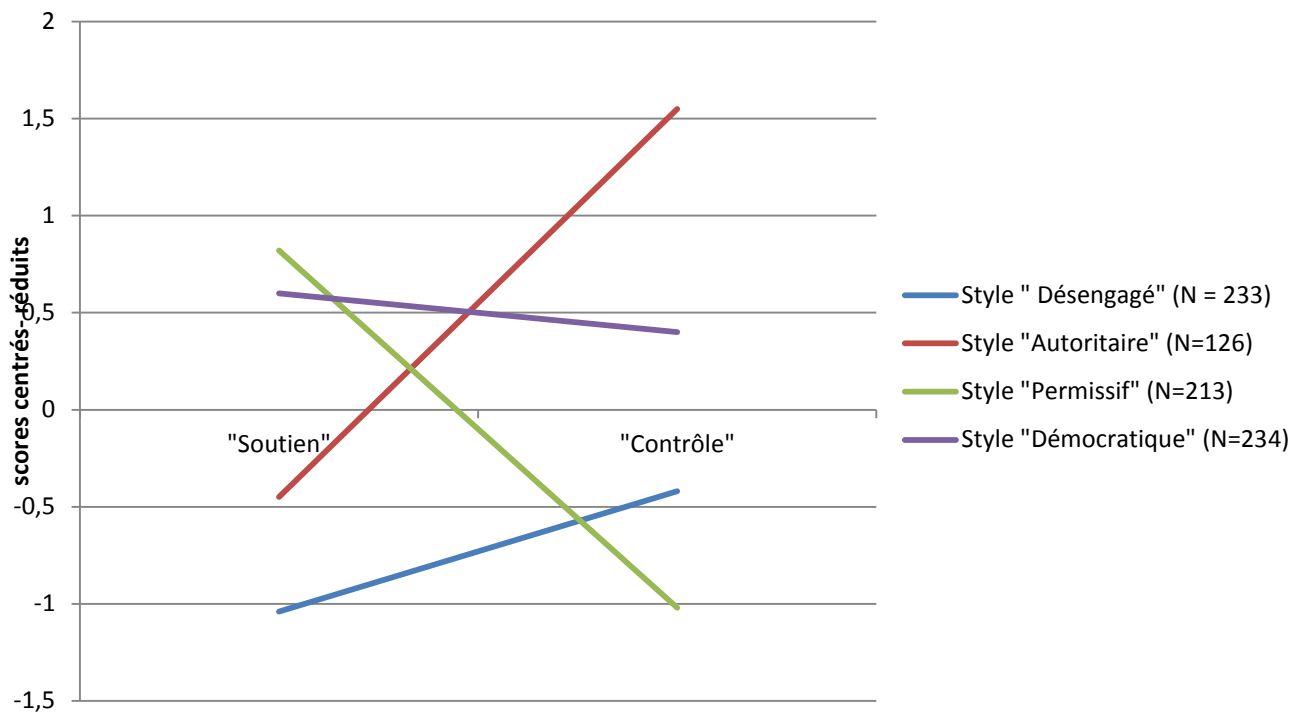


Figure 10. Styles éducatifs familiaux perçus par l'enfant en fonction des scores centrés réduits du PEPPE (Etude 6)

Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte

Cette méta-analyse regroupe quatre études. Les requêtes cibles étaient à chaque fois équivalentes (ramasser un objet) et les actes préparatoires étaient les mêmes (faire le dessin d'une maison). La variable dépendante était ici l'effectif d'enfants ayant réalisé la requête cible. Nous avons utilisé le logiciel statistique R© pour réaliser notre méta-analyse avec pour critère de quantification les odds ratio (OR) et comme méthode celle de l'inverse de la variance.

Nous avons validé notre première hypothèse sur l'effet de notre situation engageante. Il existait un effet de la condition sur l'acceptation de la requête cible ($OR = 1.62$, 95% CI [1.21 ; 2.17], $p=.001$). Les enfants en condition de pied dans la porte (PDLP) avaient davantage réalisé la requête cible que ceux en condition contrôle (Figure 11).

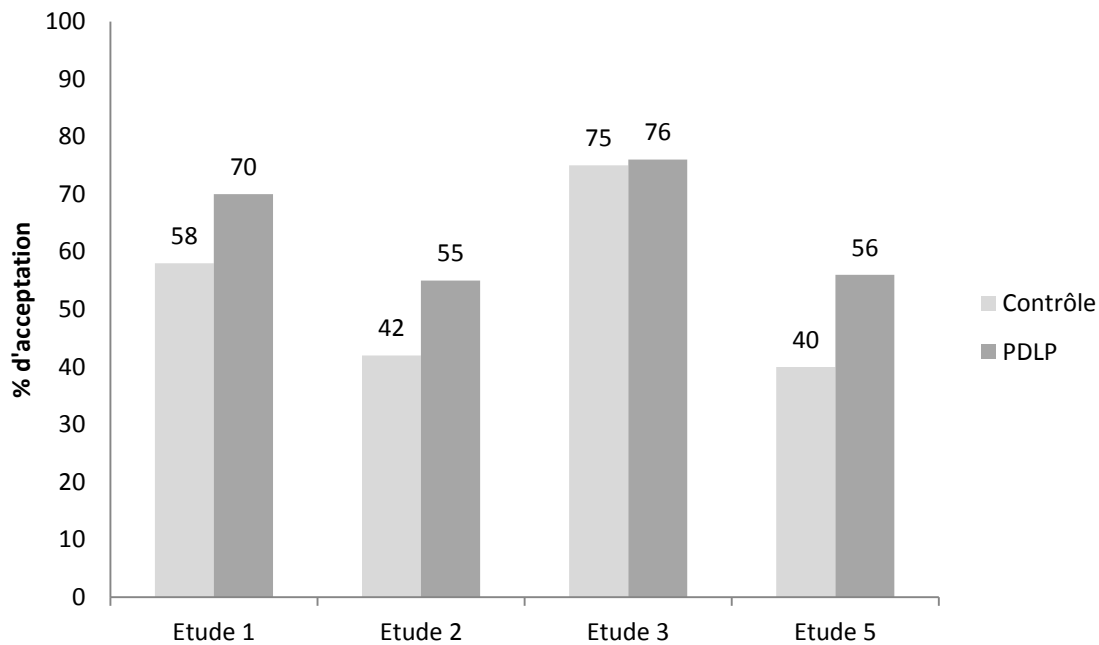


Figure 11. Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude (Etude 6)

Etude l'effet du pied dans la porte en fonction du style éducatif parental perçu par l'enfant

En utilisant la même méthodologie que pour tester l'effet du pied dans la porte auprès de l'ensemble de notre population. Nous avons voulu vérifier si l'effet du pied dans la porte n'était présent que pour les enfants ayant décrit des styles éducatifs spécifiques. Nous avons scindé notre échantillon en fonction du style éducatif parental décrit par l'enfant, puis nous avons réalisé une méta-analyse pour chacun des groupes ainsi créé.

Style « Démocratique »

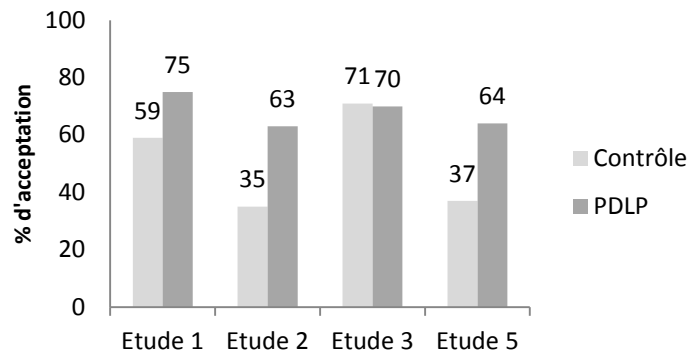


Figure 12. Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude pour les enfants percevant un style éducatif parental « Démocratique » (Etude 6)

Nous avons constaté qu'il existait un effet du pied dans la porte pour les enfants percevant un style éducatif parental comme « démocratique » ($OR= 2.7$, 95% CI [1.25 ; 4.13], $p=0.006$). Les enfants de ce groupe en situation de pied dans la porte acceptaient davantage la réalisation de la requête cible que ceux dans la condition « contrôle » (Figure 12) validant notre deuxième hypothèse.

Style « Permissif »

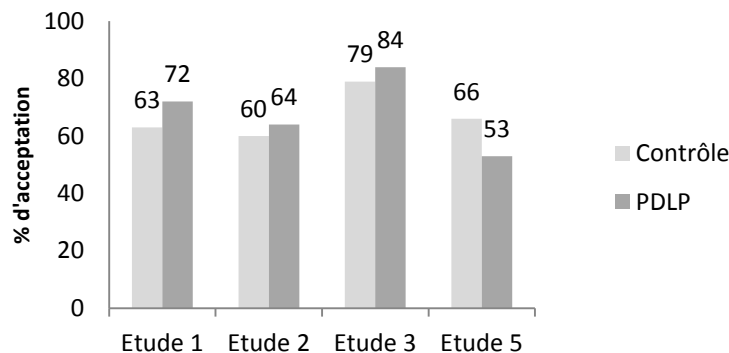


Figure 13. Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude pour les enfants percevant un style éducatif parental « permissif » (Etude 6)

Les résultats de la Figure 13 indiquaient que les enfants percevant le style éducatif comme « permissif » réalisaient statistiquement autant la requête cible peu importe la condition dans laquelle ils se trouvaient ($OR= 1.17$, 95% CI [0.64 ; 2.11], $p=0.61$). Ce résultat a invalidé notre troisième hypothèse.

Style « Autoritaire »

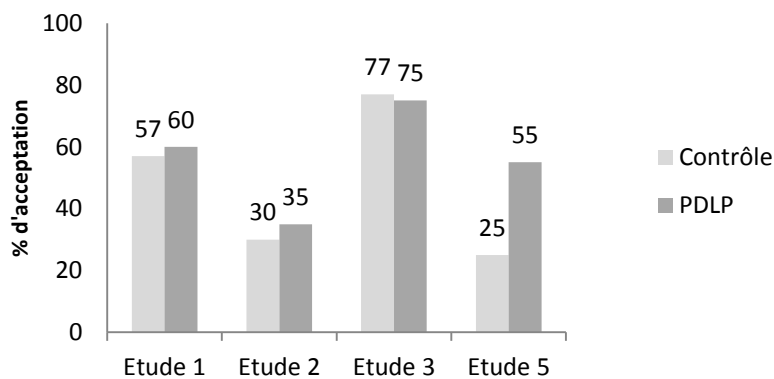


Figure 14. Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition pour les enfants percevant un style éducatif parental « autoritaire » (Etude 6)

Nous n'avons pas mesuré d'effet du pied dans la porte pour le groupe d'enfants ayant décrit leur style éducatif comme « autoritaire » ($OR= 1.45$, 95% CI [0.69 ; 3.08], $p=0.33$). Ces enfants réalisaient autant la requête cible dans les deux conditions expérimentales (Figure 14). Ce résultat a confirmé notre quatrième hypothèse.

Style « Désengagé »

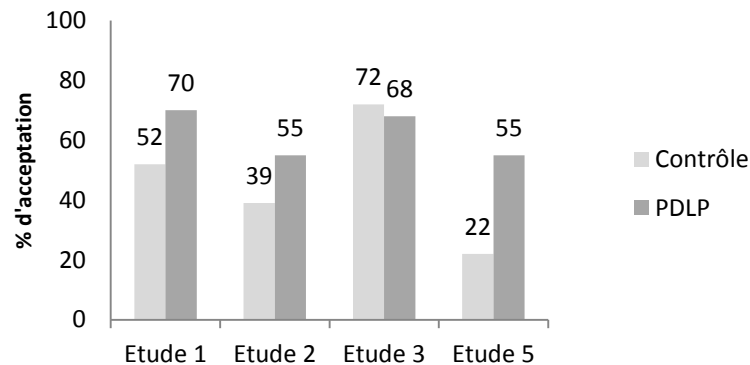


Figure 15. Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition pour les enfants percevant un style éducatif parental « désengagé » (Etude 6)

Pour le style éducatif « désengagé » ($OR= 1.9$, 95% CI [1.12 ; 3.1], $p=0.015$), les enfants en situation de pied dans la porte réalisaient significativement plus la requête cible que ceux en situation contrôle (Figure 15) contrairement à ce que nous pensions (Hypothèse 5).

Nous avons vérifié l'existence de différences de l'effet du pied dans la porte sur l'acceptation de la réalisation de la requête cible suivant le style éducatif parental décrit par l'enfant. Un enfant percevant son style éducatif comme désengagé a eu tendance à plus se soumettre en situation de pied dans la porte qu'en contrôle. Nous avons également mesuré un effet de la condition sur l'acceptation de la requête cible pour les enfants ayant décrit leurs styles éducatifs comme démocratique. En revanche pour les autres styles (permissif et autoritaire), les enfants se comportaient de la même façon dans les deux conditions expérimentales. Ces résultats allaient à l'inverse de certaines de nos hypothèses. Nous pensions mesurer un effet du pied dans la porte pour un style éducatif décrit comme permissif et pas pour un style perçu comme désengagé.

Discussion

Dans cette étude, nous souhaitons comprendre comment les styles éducatifs parentaux influençaient l'engagement de l'enfant. Nous supposons mesurer un effet du pied dans la porte sur l'acceptation de la requête cible pour des enfants percevant leur style éducatif comme « démocratique » ou « permissif ». L'éducation familiale entre en jeu dans le développement de l'internalité de l'enfant (Dubois, 1987 ; 2009). La diminution du contrôle familial combinée à une augmentation du soutien familial amènerait les enfants à développer une plus forte préférence pour des explications internes (Lefcourt, 1981). Ainsi, ces deux styles peuvent être reliés à une augmentation de la norme d'internalité ce qui rendrait une situation engageante d'autant plus efficace pour les enfants dont les parents pratiqueraient l'un de ces styles éducatifs. Néanmoins, nos résultats ne présentaient un effet du pied dans la porte que pour les enfants ayant décrits un style « démocratique » et un style « désengagé ». Plusieurs interprétations sont possibles au vu de ces résultats.

Concernant l'absence d'effet du pied dans la porte pour les enfants percevant leurs pratiques éducatives parentales comme permissives, nous pouvons l'interpréter au regard du taux d'acceptation de la requête cible. Le fort taux de soumission du groupe contrôle (67% en moyenne en contrôle) a pu réduire la taille d'effet (Feeley, Anker, & Aloe, 2012 ; Pascual, Carpenter, Gueguen, & Girandola, 2016) rendant l'analyse non significative.

Ce constat inattendu nous a également amené à penser que l'effet des styles éducatifs perçus par les enfants n'intervient peut être pas directement au niveau de l'internalité de l'enfant. En effet, lors d'une précédente étude (Etude 5), nous avons constaté l'absence de lien entre les dimensions de l'éducation familiale perçue par l'enfant et son niveau d'internalité déclaré.

Nous pensons ainsi que le style éducatif parental perçu par l'enfant va avoir un effet sur l'émission de comportements en situation de pied dans la porte via l'impact qu'il peut avoir sur l'indépendance de l'enfant. La notion d'indépendance peut être définie comme une séparation, une individuation (Blos, 1979). Elle serait incluse dans le concept d'autonomie (Deci & Ryan, 2000). Plus précisément, il s'agirait, dans notre situation, d'une indépendance dans la prise de décision. Elle amènerait l'enfant à prendre ses décisions par lui-même (Goossens, 2006). Nous pouvons penser qu'elle l'amènerait ainsi à se sentir plus responsable de ses actions, cette responsabilité favorisant l'engagement (Guéguen, 2002). L'encouragement à l'indépendance par les parents augmente l'internalité de l'enfant (Beauvois & Dubois, 1994 ; Joussemet, Landry, & Koestner, 2008). L'accroissement de l'internalité de l'enfant provoquerait une augmentation de son engagement (Beauvois, 2001).

Un style éducatif parental perçu par l'enfant comme démocratique va avoir tendance à le pousser vers l'indépendance et l'internalité. Ce constat a été maintes fois retrouvé (Hoffman et Saltzstein, 1967 ; MacDonald, 1971 ; McClun & Merrell, 1998 ; Nowiski & Segal, 1974). Les pratiques fermes mais également soutenantes caractérisant ce style vont avoir tendance à favoriser l'intégration des règles, mais aussi des normes morales, affectives et sociales. L'augmentation de l'indépendance perçue par l'enfant va accroître son internalité (Carton & Nowicki, 1994). Alors qu'un style éducatif permissif ne favorise pas forcément l'autonomie de l'enfant (Joussemet et al, 2008). Le faible niveau d'indépendance des enfants percevant leur style éducatif parental comme permissif réduirait l'effet d'une situation de pied dans la porte. De plus, plusieurs études (Dubois, 1987 ; MacDonald, 1971 ; Nowiski & Segal, 1974) indiquent que l'orientation externe de l'enfant est liée à des comportements parentaux opposés à ceux des styles démocratiques ou permissifs. Mais certains auteurs (Dubois, 1987; Levonson, 1973) ont eu des résultats contradictoires. Ils ont mesuré une préférence pour les explications internes bien que les parents aient des pratiques hostiles ou de rejets (Dubois,

1987). Une possible interprétation de ces résultats propose que les pratiques éducatives dans un tel contexte familial, qui peuvent être reliées à un style désengagé (avec peu de soutien et une absence de contrôle familial) entraînerait l'indépendance de l'enfant. Ce dernier devenant indépendant pour préserver et augmenter son estime de soi, l'amenant à développer une plus forte internalité (Dubois, 1987 ; Levonson, 1973 ; Van Petegem, Beyers, Vansteenkiste, & Soenens, 2012).

Ainsi, l'un des effets commun aux styles démocratique et désengagé est qu'ils amèneraient l'enfant vers une plus grande indépendance dans sa prise de décision (Goossens, 2006). Cela ne serait pas dû aux mêmes raisons mais ce développement de l'indépendance pourrait favoriser l'enfant à attribuer ses actions à lui-même, c'est-à-dire à avoir une préférence pour l'internalité dans ses explications causales et par conséquent augmenter l'engagement de ce dernier. A l'inverse, la réduction de l'indépendance pourrait provoquer l'absence d'engagement de l'enfant lors d'une situation de soumission librement consentie. Pour confirmer notre idée, il serait nécessaire de réaliser une situation engageante auprès d'enfants tout en prenant en compte leur niveau d'autonomie et d'indépendance.

Etude 7 : Effet du pied dans la porte en fonction des profils d'adaptation psychosociale de l'enfant

L'adaptation psychosociale de l'enfant permet de donner des informations sur ses capacités à proposer des comportements en lien avec les normes et les valeurs sociales en vigueur dans son milieu social. Le milieu scolaire dans lequel l'enfant interagi l'amène à développer une préférence pour la consistance et une internalité. Si tel est le cas, l'enfant est alors perçu comme adapté par son entourage (enseignants par exemple). Mettant en lien le développement de ces compétences avec l'engagement chez l'enfant, nous pensions qu'un

enfant décrit comme compétant socialement, c'est-à-dire adapté, serait d'autant plus sensible à une situation engageante. Les résultats de nos précédentes études n'ont pas pu mettre en lien un effet modérateur des dimensions de l'adaptation psychosociale de l'enfant sur l'effet du pied dans la porte.

Or, l'adaptation psychosociale perçue de l'enfant, comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, peut être également présentée sous forme de profils. Le nombre de profils varie en fonction des auteurs et du matériel utilisé. Il va de 5 profils (Bonnet & Strayer, 2000 ; Blicharsky & Villeneuve 2010) à 4 (Lafreniere et al., 1992).

Cette seconde répartition est liée à des questionnaires possédant trois dimensions (agressivité, timidité et compétences sociales) semblables à celui utilisé lors de nos études, nous nous centrerons sur cette dernière répartition pour nos analyses.

Un enfant dit « amical » aura tendance à développer de fortes compétences sociales et beaucoup d'entraide, il sera vu comme adapté à son milieu social (Blicharsky & Villeneuve, 2010 ; Bonnet, 2003 ; Bonnet & Strayer, 2000 ; Lafreniere et al, 1992). Il s'agit des enfants qui ont un score de compétences sociales très élevés par rapport aux autres dimensions.

A l'inverse, un enfant « agressif » aura tendance à avoir des comportements violents envers autrui, des attitudes plus externes et peu de maîtrise de lui-même. Il aura un niveau de comportements agressifs très élevés, c'est-à-dire un fort score sur la dimension agression/colère (Lafreniere et al, 1992).

Le profil « anxieux » sera lié à des comportements internalisés et peu orienté vers autrui. A l'inverse des « agressifs », les enfants anxieux auront majoritairement des comportements introvertis, timides et anxieux (fort score à la dimension « anxieux-retiré ») par rapport aux autres dimensions de l'adaptation psychosociale (Blicharsky & Villeneuve, 2010 ; Bonnet, 2003 ; Bonnet & Strayer, 2000 ; Lafreniere et al, 1992).

Enfin, il existe un profil dit « moyen » qui correspond à des scores moyens pour chacune des trois dimensions, c'est un enfant qui n'est pas caractéristique sur une seule dimension, mais qui propose des comportements équivalents, il sera autant compétent socialement qu'agressif ou anxieux. Les observateurs extérieurs vont lui donner des scores plutôt équilibrés avec un score moyen sur l'ensemble des dimensions de l'adaptation psychosociale (Lafreniere et al., 1992).

Pour comprendre les liens entre les profils d'adaptation psychosociale de l'enfant et les effets du pied dans la porte, nous avons réalisé une série de méta-analyses utilisant nos Etudes 1,2 et 3.

Pour confirmer, l'effet de nos pieds dans la porte, nous avons vérifié l'efficacité de nos situations engageantes en réalisant une méta-analyse. Nous supposons une plus grande acceptation de la requête cible par les enfants en situation de pied dans la porte par rapport aux enfants en situation contrôle (Hypothèse 1).

Puis, nous avons testé l'effet du pied dans la porte pour chacun des styles (clusters) d'adaptation psychosociale. Nous supposons que les enfants ayant des profils plus « adaptés », c'est-à-dire proposant des comportements majoritairement pro-sociaux ou normatif comme dans les profils « Amical » (Hypothèse 2) et « Moyen » (Hypothèse 3) auraient tendance à accepter la requête cible plus facilement à une situation de pied dans la porte qu'en contrôle. Alors que pour les profils « Agressif » (Hypothèse 4) ou « Anxieux » (Hypothèse 5), les enfants devraient proposer des comportements semblables quel que soit la condition expérimentale dans laquelle ils étaient.

Participants

Nous avons mesuré l'adaptation psychosociale et l'engagement dans plusieurs de nos études. Après avoir retiré les enfants dont les questionnaires d'adaptation psychosociale

n'étaient pas complets, notre échantillon se composait au total de 603 enfants (dont 288 filles) dont l'âge moyen est de 92.16 mois ($ET = 19.2$). Ils se répartissaient en deux groupes expérimentaux dont 299 en situation de pied dans la porte.

Mesures

Les mesures que nous souhaitons traiter dans cette étude étaient celles correspondant à l'adaptation psychosociale et au pied dans la porte.

Nous voulions une mesure de l'adaptation psychosociale via le questionnaire d'adaptation psychosociale rempli par les enseignants (le SCBE-30 de Lafreniere & Dumas, 1996) qui était composé des scores centrés réduits de trois dimensions : [compétence sociale (CS), agressivité-colère (Agres), anxiété-retrait (Tim)].

L'autre mesure nécessaire à cette étude était celle du comportement de l'enfant face à une situation engageante. Pour cela, l'engagement devait être mesuré au travers de situations de pied dans la porte avec demande implicite (Uranowitz, 1975).

Procédure

Pour réaliser l'ensemble de nos méta-analyses, les études retenues devaient avoir mesuré le niveau d'adaptation de l'enfant. Plus précisément, nous voulions conserver les études ayant utilisé les dimensions du SCBE-30 car celles-ci correspondaient à celles déjà utilisés dans la description des profils d'adaptation psychosociale de l'enfant (Lafreniere & Dumas, 1996 ; Lafreniere et al., 1992). De plus, ces études devaient également comprendre la mesure de l'engagement de l'enfant via la mise en place d'un pied dans la porte dont la réalisation de la requête cible devait être binaire. Au vu de ces critères, nous avons retenu trois études (Etudes 1, 2 et 3).

Nous intéressant à l'effet de l'engagement en fonction du profil d'adaptation psychosociale de l'engagement, notre démarche a été dans un premier temps de classer les enfants en fonction de leurs profils. Par la suite, nous avons pu mettre en place nos méta-analyses.

Résultats

Clusters

Nous avons retenu une répartition de l'adaptation psychosociale de l'enfant suivant quatre profils (« Agressif », « Amical », « Anxieux » et « Moyen »). Pour confirmer ces profils, nous avons réalisé une classification par la méthode K-mean (Brusco, Shireman, Steinley, 2016 ; MacQueen, 1967). A partir de notre segmentation présupposée en quatre groupes, nous avons obtenu quatre profils dont les scores sur chaque dimension correspondaient aux caractéristiques de ceux décrits dans la littérature (Figure 16).

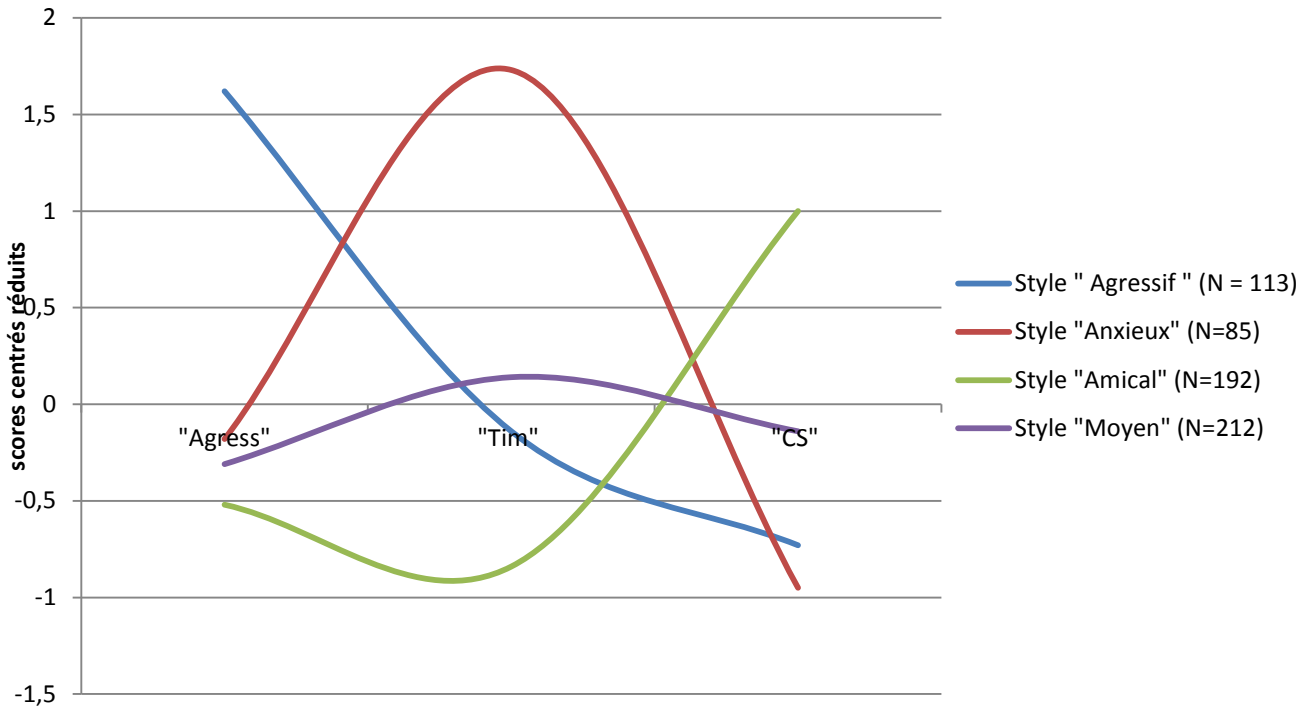


Figure 16. Styles d'adaptation psychosociale en fonction des scores centrés réduits des dimensions du SCB-30 (Etude 7)

Evaluation de l'engagement : le Pied dans la porte

Nous avons inclus trois études dans cette méta-analyse. Les requêtes cibles étaient semblables (ramasser un objet) pour chaque étude et les actes préparatoires étaient les mêmes (faire le dessin d'une maison).

Notre variable dépendante était le nombre d'enfants ayant réalisé la requête cible parmi l'échantillon dans chacune des conditions pour chaque étude. Nous avons utilisé la même méthode que lors de l'Etude 6. Nous avons ainsi mesuré un effet de la condition sur l'acceptation de la requête cible ($OR = 1.67$, 95% CI [1.14 ; 2.35], $p=.007$). Les enfants en condition de pied dans la porte (PDLP) ont réalisé significativement plus la requête cible que ceux en condition contrôle (Figure 17). Nous avons validé notre première hypothèse.

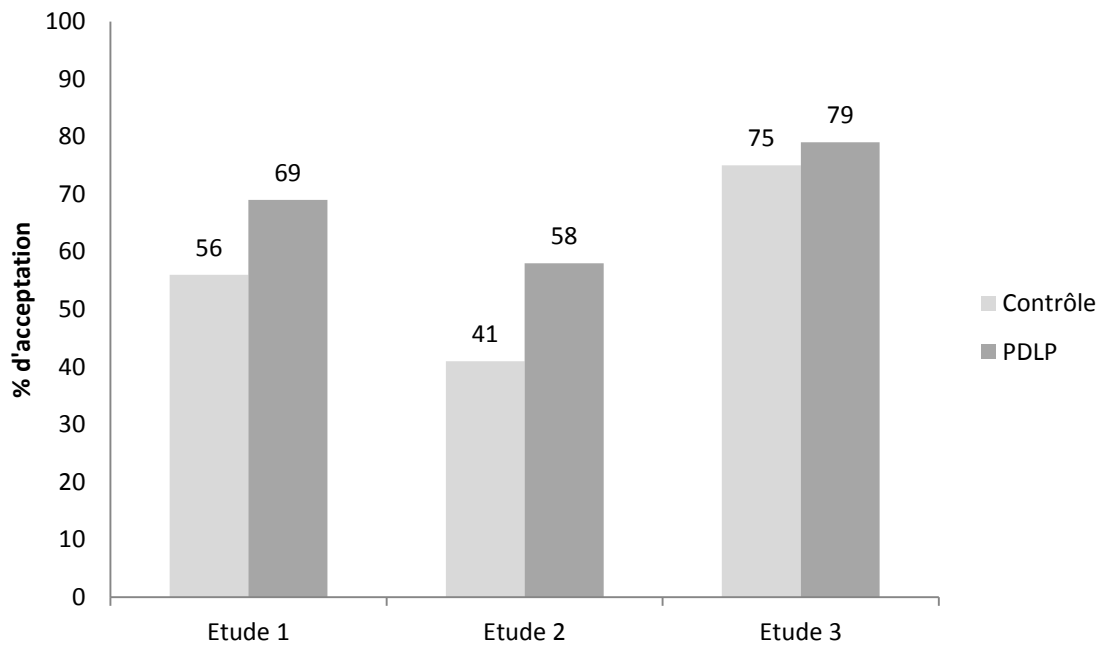


Figure 17. Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude (Etude 7)

Etude de l'effet du pied dans la porte en fonction du profil d'adaptation psychosociale de l'enfant

Pour tester nos hypothèses sur les potentielles différences d'effet du pied dans la porte en fonction du profil d'adaptation psychosociale de l'enfant, nous avons choisi de scinder notre population en fonction du profil donné par l'enseignant. Pour chacun de ces groupes, nous avons réalisé une méta-analyse en utilisant la même méthodologie que précédemment.

Profil « Amical »

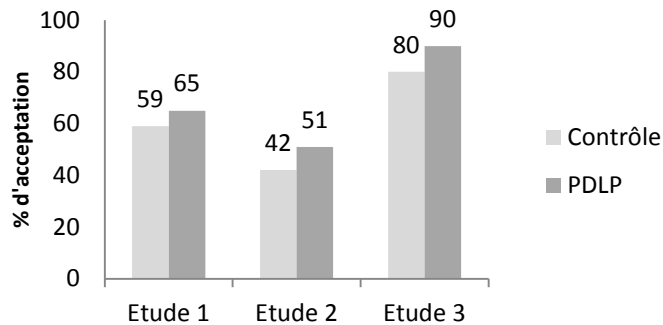


Figure 18. Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude pour les enfants décrits comme « amicaux » (Etude 7)

Il n'existait pas d'effet du pied dans la porte ($OR= 1.48$, 95% CI [0.79 ; 2.74], $p=0.21$) chez les enfants décrits comme « amicaux » (Figure 18) invalidant notre deuxième hypothèse.

Profil « Moyen »

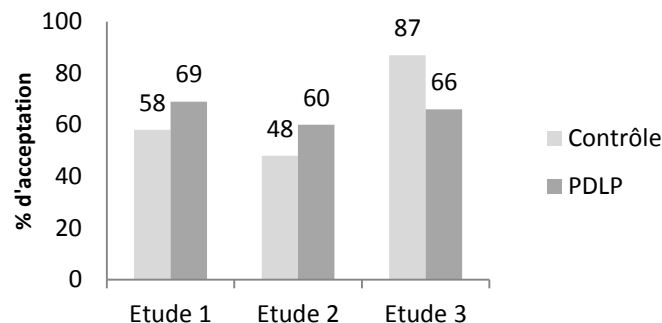


Figure 19. Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude pour les enfants décrits comme « moyens » (Etude 7)

Pour les enfants décrits comme « moyens », ceux en situation de pied dans la porte réalisaient statistiquement ($OR= 1.17$, 95% CI [0.50 ; 2.7], $p=0.71$) autant la requête cible que ceux en situation de pied dans la porte (Figure 19). Nous n'avons également pas validé notre troisième hypothèse.

Profil « Agressif »

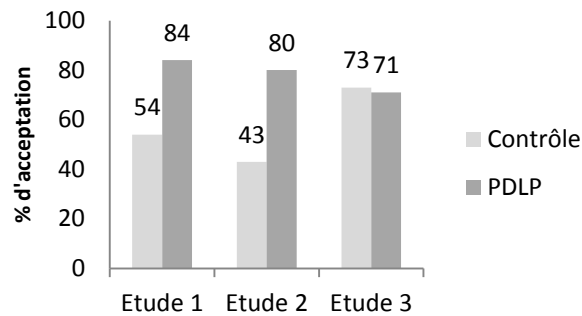


Figure 20 Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude pour les enfants décrits comme « agressifs » (Étude 7)

Les enfants décrits comme « agressifs » ont accepté significativement plus la requête cible (Figure 20) lorsqu'ils étaient en situation de pied dans la porte que lorsqu'ils sont en situation contrôle ($OR = 3.22$, 95% CI [1.11 ; 9.37], $p=.03$). Ce résultat était également contraire à notre hypothèse (hypothèse 4).

Profil « Anxieux »

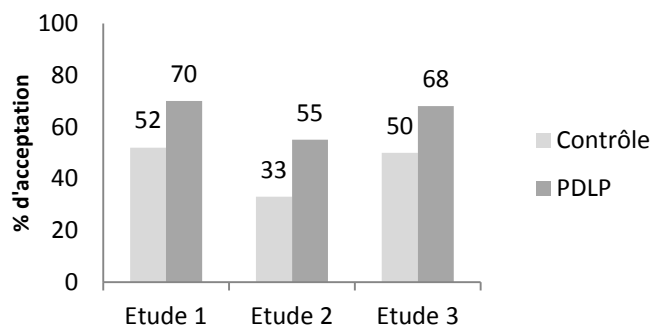


Figure 21. Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude pour les enfants décrits comme « anxieux » (Étude 7)

Il existait un effet du pied dans la porte pour les enfants perçus comme « anxieux » ($OR = 2.25$, 95% CI [1.11 ; 4.57], $p=.02$). Dans ce cas (Figure 21), les enfants en situation de pied dans la porte ont réalisé plus souvent la requête cible que les enfants en condition contrôle. Une nouvelle fois, ce résultat allait contre notre hypothèse initiale (Hypothèse 5).

Nous avons mesuré des différences dans l'efficacité de la situation de pied dans la porte suivant les styles adaptatifs de l'enfant décrits par les enseignants. Pourtant, nous n'avons pas validé nos hypothèses (2, 3, 4 et 5), nos résultats allant pour chacun des profils à l'inverse de nos suppositions. Les résultats nous montraient qu'il existait un effet du pied dans la porte seulement chez les enfants décrits comme « agressifs » ou « anxieux ».

Discussion

L'institution scolaire et les pratiques pédagogiques des enseignants transmettent des valeurs et des normes, notamment celles d'internalité ou de préférence pour la consistance (Dubois, 1987 ; 2009). Un enfant, perçu comme adapté, devrait avoir intégré fortement les attentes et normes mises en place par l'enseignant. Nous pensons qu'un enfant décrit comme adapté (profil « Amical » ou « Moyen ») serait plus engageable grâce à une situation de soumission librement consentie qu'un enfant présenté comme « anxieux » ou « agressifs ». Nos résultats n'ont pas validé ces hypothèses. Au contraire, ce sont les enfants caractérisés comme les moins adaptés (« Anxieux » et « Agressif ») qui ont été sensibles à une situation de pied dans la porte. Nous pouvons envisager deux interprétations à ces résultats.

La première interprétation que nous pouvons émettre est la même que nous avons évoquée pour le style éducatif permissif. En effet, l'absence d'effet pour les profils « amical » et « moyen » pourrait venir d'une trop grande acceptation de la requête cible des enfants en situation contrôle (en moyenne respectivement : 60% et 64%) alors que pour les profils « Agressif » et « Anxieux », cette acceptation était plus faible (en moyenne respectivement : 56% et 42%). Nous avons déjà présenté à plusieurs reprises qu'une trop forte acceptation de la requête cible par le groupe contrôle réduisait l'effet d'une situation engageante.

Néanmoins, nous pensons qu'une seconde interprétation de nos résultats est possible. Les deux profils pour lesquels, l'effet du pied dans la porte sur l'acceptation de la requête cible n'était pas mesuré, étaient décrits comme moyennement ou fortement ancrés dans des comportements sociaux. A l'inverse, les deux autres profils étaient caractérisés par des comportements internalisés (anxiété, timidité, dépression, etc.) ou externalisés (agressivité, violence, etc.) de l'enfant (Bonnet, 2003 ; Bonnet & Strayer, 2000) pouvant paraître comme déviant et propre à l'individu. Ces deux profils étant fortement liés entre eux, les enfants d'âge scolaire avec des troubles de la conduite (externalisés) présentent également des troubles internalisés comme de la dépression (Bonnet, 2003). Ces profils seraient rattachés à des troubles du comportement. Ainsi, nous supposons que cette description de l'enfant traduirait d'une part un manque d'adaptation mais aussi une plus grande indépendance de celui-ci (Blos, 1979) notamment dans le domaine de l'indépendance de la prise de décision (Goossens, 2006). La prise en compte de l'indépendance dans la prise de décision pourrait rendre cohérent l'ensemble de nos résultats. En effet, plus le niveau d'indépendance dans la prise de décision est élevé et plus le nombre de problèmes comportementaux perçus sera fort (Van Petegem et al., 2012). Comme dans notre précédente étude (Etude 6), nous pensons que l'enfant perçu comme indépendant par l'enseignant, c'est-à-dire peu en lien avec autrui (faibles compétences sociales) et présentant des problèmes comportementaux (fort niveau d'agressivité et d'anxiété) agirait en prenant seul sa décision l'amenant à être responsable de son action. La perception de sa propre responsabilité dans la réalisation d'une action provoquerait l'engagement (Guéguen, 2002). Ainsi, un enfant, perçu comme indépendant par l'adulte, se sentirait responsable de ses actions et par ce biais serait sensible à une situation engageante. A l'inverse, un enfant ayant de fortes relations sociales agirait en fonction d'autrui ce qui pourrait réduire sa perception de sa propre responsabilité dans ses actions ce qui pourrait amener à une réduction de l'efficacité d'une situation engageante.

Discussion générale

L'objectif général de cette thèse était l'identification de potentiels facteurs modérateurs de l'engagement chez les enfants. La littérature sur l'engagement nous a conduits à penser qu'un individu crée le lien entre lui et son action à la suite d'une situation spécifique (Guéguen, 2002 ; Joule & Beauvois, 2010 ; Kiesler, 1971). Il s'agirait d'une conception externe de l'engagement (Joule & Beauvois, 2010). Or, certains résultats et notamment chez l'enfant, nous ont amenés à intégrer l'individu en tant que facteur à part entière de la situation engageante. Nous avons pris l'individu ayant une compétence d'« engageabilité ». La réponse à une situation d'engagement ne serait pas innée, elle ne dépendrait pas uniquement d'éléments externes. L'individu a besoin d'acquérir certaines compétences pour cela puisqu'une situation de soumission librement consentie n'est efficace qu'à partir d'un certain âge (Poirier et al., 2015). C'est sur cette idée que nous avons basé nos travaux. Pour identifier les facteurs permettant à l'individu de devenir engageable, nous avons choisi de nous centrer sur la période de la vie où l'efficacité d'une situation engageante émerge. C'est-à-dire l'enfance (entre 4 et 11 ans). L'ensemble des travaux ayant intégré cette tranche d'âge n'avait pas testé les facteurs sociaux permettant à l'enfant d'intégrer les processus nécessaires à l'engagement. Ils avaient néanmoins attesté que chez les enfants également, la préférence pour la consistance et l'internalité avaient un rôle dans l'engagement.

Age et engagement chez l'enfant

L'une de nos principales hypothèses concerne l'âge biologique de l'enfant. En effet, la totalité des recherches prenant en compte une situation engageante et la classe d'âge de l'enfant avait constaté un effet de la soumission seulement pour les enfants les plus âgés (à partir de 7 ans environ), l'acceptation de la requête cible étant aussi forte en situation

engageante que non engageante avant cela. En partant de ce principe, nous pensions retrouver dans chacune de nos études un effet de l'âge comme modérateur d'une situation de pied dans la porte. Or, l'ensemble de nos analyses n'a pas révélé cet effet. Sans remettre en question les précédents travaux, nous avons constaté que plus les enfants étaient âgés et plus ils avaient tendance à accepter notre requête cible. Notre requête cible semble plus évidente à réaliser pour les enfants les plus âgés. A cause de cette évidence, nous pensons qu'il est apparu un effet plafond de l'acceptation. Nous pensons que cette différence entre nos travaux et ceux déjà publiés qui mentionnaient une efficacité seulement pour les plus âgés, peut être due à une situation plus adaptée à l'âge de l'enfant. Lors de la construction de notre paradigme expérimental, nous avons privilégié une situation qui pouvait être réalisée par l'ensemble des enfants malgré une grande différence d'âge. Cette inquiétude a eu pour conséquence d'accentuer l'acceptation des plus âgés en condition contrôle, par ailleurs elle a permis de rendre saillant l'engagement de l'enfant dès 5 ans sans pouvoir vérifier si l'efficacité de l'engagement augmentait avec l'âge.

L'environnement social et engagement chez l'enfant

Les travaux sur le développement de l'enfant mettent en avant l'importance de l'environnement social comme acteur dans l'acquisition de certaines compétences. Cette orientation théorique s'inscrit dans un modèle bioécologique du développement (Bronfenbrenner, 1979). Nous avons argumenté sur l'importance de l'environnement social dans le développement des compétences sous-tendant l'engagement. L'environnement familial via les pratiques éducatives peut amener l'enfant à devenir plus interne et à exprimer une plus forte préférence pour la consistance. Il est tout de même nécessaire que les parents proposent des pratiques adaptées à cela (Dubois, 1987). Nous pensions alors que des pratiques dites démocratiques et celles permissives seraient les plus favorables à une telle acquisition.

Dans un premier temps, nous avons testé chacune des dimensions des pratiques familiales sans succès (Etudes 1 à 5). Mais c'est la prise en compte du style éducatif familial qui a permis de faire émerger des différences. En effet, lors de notre sixième étude, nous avons constaté qu'il existait des différences dans l'efficacité de notre situation de soumission librement consentie en fonction du style éducatif perçu par l'enfant.

Néanmoins, contrairement à nos hypothèses, notre situation n'a été efficace que pour un style décrit comme démocratique ou désengagé. Ces résultats nous ont forcés à revoir notre conception de l'acquisition de l'engagement car il ne semble pas que ce soit uniquement le niveau d'internalité qui prédispose à l'engagement.

Nos investigations sur les liens entre l'adaptation psychosociale et l'engagement de l'enfant nous ont conduits à la même conclusion sur l'influence du milieu social. En effet, les processus favorisant l'engagement ayant une forme d'utilité sociale, nous pensons que des enfants décrits comme adaptés seraient plus engageables. Les résultats ont montré le contraire avec une efficacité de notre situation pour les enfants présentant les comportements les plus déviants (agressifs ou anxieux).

Ainsi, nos résultats (Etudes 6 et 7) ont confirmé notre conception d'une acquisition sociale de l'engagement et surtout que la famille autant que l'environnement scolaire sont des facteurs favorisant ou non l'efficacité de situations engageantes.

L'indépendance comme facteur modérateur de l'engagement chez l'enfant

Dans notre argumentaire pour une acquisition de la capacité de l'individu à répondre positivement à une situation engageante, nous avons présenté l'importance de la préférence

pour la consistance et de l'internalité. Voulant mettre en lien ces deux concepts avec l'environnement social de l'enfant, il nous était obligatoire de présenter leurs acquisitions via la valeur sociale et l'utilité sociale qui leur étaient allouées. Nous pensions par la même qu'un environnement renforçant leurs acquisitions via des pratiques éducatives et une adaptation psychosociale valorisées renforcerait l'efficacité d'une situation engageante. Malgré un effet de l'environnement social, il ne va pas dans le sens de nos hypothèses.

Pour interpréter, les différents résultats que nous avons recueillis (Etudes 6 et 7) qui se sont révélés contraire à nos hypothèses, nous nous sommes intéressés au concept d'indépendance, notamment dans la prise de décision (Blos, 1979 ; Goossens, 2006). Il ne faut pas confondre la notion d'indépendance avec celle d'autonomie (Gilmore, Ryan, Cuskelly, & Gavidia-Payne, 2016). L'indépendance correspond à la capacité de l'enfant à être auto-suffisant, sans assistance de la part d'autrui (Soenens et al., 2007). L'autonomie est définie dans la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 2000) comme la volonté propre à l'individu, son auto-approbation. Celle-ci englobe l'indépendance, le détachement, l'auto-gouvernance et l'aliénation (Beyers, Goossens, Vansant, & Moors, 2003 ; Ryan, Deci, Grolnick, & LaGuardia, 2006). Il est possible qu'un individu soit autonome dépendant, interdépendant ou indépendant (Ryan, Legate, Niemiec, & Deci, 2012). Nous pensons que c'est la capacité qu'a l'enfant de prendre une décision sans assistance externe qui aurait un impact sur l'efficacité d'une situation engageante. L'indépendance de l'enfant l'amènerait à proposer des explications internes à ses propres comportements puisqu'aucune source extérieure ne rentrerait en jeu. En effet, autant dans le domaine des pratiques éducatives que celui de l'adaptation psychosociale, le point commun des profils et des styles pour lesquels un effet du pied dans la porte a été retrouvé serait le niveau d'indépendance de l'enfant. En favorisant sa responsabilité et les raisons d'ordre interne, l'enfant renforcerait son engagement (Guéguen, 2002 ; Joule & Beauvois, 2010).

Du côté des pratiques éducatives, les styles « démocratique » et « désengagé » favorisent l'indépendance de l'enfant. Pour le style « démocratique », les parents favorisant la prise en compte de l'avis de l'enfant (Downi et al., 2007 ; Kellerhals et al., 1992 ; Spera, 2005) vont l'amener à faire ses propres choix et d'en assumer seul les conséquences. De plus, ce type de pratiques favorise l'estime de soi, l'enfant se perçoit alors comme plus compétent et plus indépendant vis-à-vis de ses parents (Baumrind, 1966, 1971). En ce qui concerne, un style désengagé, c'est l'absence des figures parentales qui provoquerait cette indépendance. Les pratiques de rejets, hostiles qui peuvent apparaître dans un style désengagé vont amener l'enfant à se percevoir isolé ne pouvant imputer ses actions qu'à lui-même et à développer son indépendance. Celle-ci est nécessaire pour que l'enfant préserve une estime de soi satisfaisante (Dubois, 1987).

Concernant l'adaptation psychosociale, bien que l'autonomie de l'enfant soit corrélée positivement avec son niveau d'ajustement psychosocial (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan et al., 2006). Si nous ne prenons en compte que le niveau d'indépendance, celui-ci est perçu en lien avec des troubles comportementaux (Van Petegem et al., 2012). Si nous rappelons les caractéristiques des profils agressif et anxieux, leur principal point commun est l'absence ou le faible niveau de relation avec autrui. L'enfant décrit comme tel est perçu comme isolé. Nous pouvons penser qu'un enfant isolé socialement aura tendance à prendre ses propres décisions sans assistance.

Le concept d'indépendance de l'enfant dans sa prise de décision semble cohérent pour interpréter l'ensemble de nos résultats. Contrairement à ce que nous supposions, chez les enfants, ce ne serait pas le niveau d'internalité ou de préférence pour la consistance qui jouerait le premier rôle. Il s'agirait de l'indépendance de l'enfant dans sa prise de décision qui par l'internalisation des raisons de son action répondrait positivement à une situation

engageante. Pour nous, un des facteurs modérateurs possibles de l'engagement chez l'enfant serait son niveau d'indépendance dans sa prise de décision.

Limites

Comme nous l'avons exprimé à plusieurs reprises durant notre partie expérimentale, plusieurs limites sont apparues. L'une des premières et des plus importantes pour nous est la question de l'évidence de la requête cible. Lors de la mise en place de notre protocole, nous avons comme contrainte la diversité de l'âge des enfants participant. Nous voulions nous intéresser à une tranche d'âge relativement large allant de la fin de l'école maternelle (environ 5ans) à la fin de l'école primaire (environ 11ans). Mais nous souhaitions pouvoir proposer une situation identique à l'ensemble des enfants participants. Nous avons choisi de reproduire une situation déjà utilisée et dont les résultats avaient prouvé son efficacité sur une tranche d'âge similaire (Poirier, Pascual, & Guéguen., 2015). Nous avons fait évoluer la situation pour réduire de potentiels biais comme celui de l'expérimentateur. Mais, nos résultats ont montré que les enfants réalisent fortement la requête cible en situation de pied dans la porte mais également pour le groupe contrôle. Ce taux très élevé d'acceptation a pu avoir des conséquences néfastes sur nos analyses. Bien que, l'effet du pied dans la porte ait été retrouvé dans la quasi-totalité de nos études, une soumission trop élevée du groupe contrôle a réduit la taille de l'effet mesuré. Avec une taille d'effet limitée, nous pouvons supposer que certaines interactions en ont été pénalisées. D'autant que plus l'âge de l'enfant augmentait et plus il avait tendance à réaliser la requête cible et ce peu importe la condition.

Une autre limite matérielle est également à souligner, il est question ici des outils de mesure. Nous avons utilisé des questionnaires (PEPPE, SCBE-30, EASE) déjà validés et de nombreuses fois utilisés mais sur des populations légèrement différentes. Les résultats sur la

validité statistique de nos outils nous ont indiqué quelques faiblesses. Le choix de ces outils avait été fait là encore en raison de la diversité des âges présents dans nos études. Nous voulions un outil unique pour l'ensemble de la population et incluant toutes nos dimensions d'intérêt. Cette limite porte essentiellement sur le questionnaire d'adaptation psychosociale dont certains items ne correspondaient que peu aux enfants les plus âgés, rendant l'avis des enseignants parfois peu discriminant.

Enfin, une limite peut apparaître sur l'ensemble de ce travail, concernant autant la situation mise en place que les questionnaires. Il s'agit du contexte de réalisation de la tâche. En effet, nous avons réalisé cette étude dans un contexte scolaire. Nos autorisations ont été remises aux parents via les enseignants, les expérimentations ont eu lieu la majorité du temps durant le temps scolaire et dans les établissements à proximité des classes. Nous pensons que la réalisation de nos études dans ces conditions a pu provoquer certains biais. Notamment sur l'acceptation de la requête cible. En effet, nous venons de présenter une très forte soumission du groupe contrôle due à une requête cible peut-être trop évidente, mais le contexte de réalisation a pu également jouer un rôle important. Dans une situation scolaire, l'adulte est l'enseignant, l'enfant a intégré qu'il doit lui obéir et se comporter comme celui-ci l'attend. Bien que notre situation ait réduit au maximum la présence hiérarchique d'un adulte avec l'utilisation d'un pied dans la porte avec demande implicite (Uranowitz, 1975), nous n'avons pas pu empêcher que la requête cible soit évoquée par un adulte. Cette situation peut pousser l'enfant à agir pour se soumettre à l'autorité latente de l'adulte présent (ici l'expérimentateur) d'autant qu'il en a l'habitude dans le contexte scolaire.

Cette limite est également valable dans les réponses faites aux questionnaires (hors celui sur l'adaptation psychosociale de l'enfant rempli par l'enseignant). Les items étaient remplis en présence d'un adulte. Nous pouvons nous poser la question de l'exactitude des réponses et de l'implication d'une certaine forme de désirabilité sociale dans celles-ci.

Perspectives de recherches

Nos travaux nous ont permis d'interpréter l'influence d'une situation de soumission librement consentie via un nouveau facteur pouvant la modérer. Initialement, nous n'avons pas retenu l'indépendance de l'enfant comme impliquée dans une situation engageante. Nous n'avons pas mesuré cette variable directement. C'est pourquoi nous ne pouvons pas être sûrs de son implication directe. L'interprétation de nos résultats nous a amené à confirmer l'importance des pratiques éducatives parentales et de l'adaptation psychosociale dans une situation engageante via le développement de l'indépendance dans la prise de décision. Pour confirmer notre interprétation, nous pensons qu'il serait nécessaire de réaliser une mesure de cette indépendance. Au vu des nombreux travaux sur l'engagement, il serait intéressant de prendre en compte autant le niveau personnel d'indépendance de l'enfant que le potentiel aspect situationnel de cette indépendance.

Outre la question de l'indépendance de l'enfant, nous avons émis plusieurs limites à nos études, l'une d'entre elles concernait le milieu d'expérimentation. Nous avons alors exposé en quoi la situation scolaire pouvait jouer un rôle dans une situation librement consentie. Nous pensons que la prise en compte du contexte de l'action est essentielle notamment chez l'enfant. Il en va de même avec la prise en compte des différentes ambiances de classes. Notre cinquième étude nous a révélé qu'une des classes proposait des résultats inverses à ceux attendus et surtout à ceux des autres classes. Nous pouvons nous demander si ce résultat ne serait pas dû à l'ambiance de classe, aux pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant ou d'autres variables inhérentes à la vie du groupe d'élèves. Nous pourrions ainsi vérifier si la réponse de l'enfant à une situation d'engagement serait la même à l'école, chez lui ou dans un autre lieu. Les recherches utilisant ce genre de situation n'ont pas pris cet

élément en compte, elles se sont contentées de mettre l'individu dans un contexte le plus libre possible.

Dans le même sens, le statut de l'expérimentateur face au participant doit être pris en compte selon nous. Cette remarque est surtout vraie pour les enfants, l'expérimentateur présent étant toujours un adulte, son rapport avec l'enfant est obligatoirement hiérarchique. Bien que, cette relation soit la même autant dans la situation expérimentale que contrôle, nous pouvons penser qu'il peut exister certains biais. Il serait intéressant de vérifier si l'enfant répond de la même manière à une situation de pied dans la porte en fonction du statut du demandeur (enfant, adulte, connu, inconnu, etc.).

Pour conclure, nous pensons que le domaine de l'engagement chez les enfants a été jusqu'à maintenant sous investigué comparativement à chez l'adulte. S'intéresser davantage à la question de savoir pourquoi nous devenons engageables, pourrait nous permettre d'améliorer certaines techniques. Une plus grande investigation de ce domaine amènerait peut être également une utilisation de certaines techniques dans d'autres contextes. Par exemple, l'utilisation par les enseignants du concept d'engagement permettrait potentiellement à l'enfant d'être plus intéressé et plus satisfait de son apprentissage et d'améliorer ses résultats tout en pouvant réduire les cas de décrochages scolaires en appliquant une pédagogie de l'engagement (Joule, 2005). Or, cette implication de situations engageantes n'est pas développée dans notre système scolaire actuel ou de manière intuitive et sans utiliser réellement les savoirs scientifiques s'y rattachant.

Références

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological bulletin*, *101*(2), 213.
- Allès-Jardel, M., & Ciabrini, C. (2000). Adaptation scolaire et sociale d'enfants de 6-7 ans en zone d'éducation prioritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *26* (1), 75-98.
- Allès-Jardel, M., Monneraud, C., & Prospéri, R. (2001). Interactions entre une auto-évaluation de la santé mentale, le contrôle interne/externe et l'adaptation scolaire chez des enfants de 6 à 8 ans. *La Psychiatrie de l'enfant*, *44*(2), 557-591.
- Armsden, G.C. & Greenberg, M.T. (1987) The Inventory of Parent and Peer Attachment : Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 16, N°5. 427-454
- Arnold, O., & Kaiser, F. G. (2016). Understanding the foot-in-the-door effect as a pseudo-effect from the perspective of the campbell paradigm. *International Journal Of Psychology*, doi:10.1002/ijop.12289
- Aronson, E., & Carlsmith, J. M. (1963). Effect of the severity of threat on the devaluation of forbidden behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *66*(6), 584.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, *51*(6), 1173.
- Bator, R. J. & Cialdini, R.B. (2006) The nature of consistency motivation : Consistency, aconsistency, and anticonsistency in a dissonance paradigm. *Social Influence*, *1*(3), 208-233.
- Baldwin, J. M. (1895). *Mental development in the child and the race*. New York: Macmillan.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, *37* (4), 887-904.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, *4* (1).
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, *35* (7), 639-652.

- Beaman, A. L., Cole, C. M., Klentz, B., & Steblay, N. M. (1983). Fifteen years of foot-in-the-door research, a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 181–196. doi:10.1177/0146167283092002
- Bem, D. J. (1965) An Experimental Analysis of Self-Persuasion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 199-218.
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. *Advances in experimental social psychology*, 6, 1–62.
- Beauvois, J.L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beauvois, J.-L. (1995). La connaissance des utilités sociales. *Psychologie Française*, 40 (4), 375-387.
- Beauvois, J.-L. (2001). Rationalization and internalization: The role of internal explanations in attitude change and the generalization of an obligation. *Swiss Journal of Psychology*, 60(4), 215-230.
- Beauvois, J., & Dubois, N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 18(4), 299-316.
- Beauvois, J. L., & Ferry, V. (1987). Désirabilité sociale des attributions internes, document non publié. *Université Pierre Mendès-France, Laboratoire de Psychologie Sociale, Grenoble*.
- Beauvois, J.L. et Le Poulter, F. (1986). Norme d'internalité et pouvoir en psychologie quotidienne. Recherche sur la psychologie de tous les jours. *Revue Française de Psychologie*. 31, 2, 100-108.
- Bell, R. A., Cholerton, M., Fraczek, K. E., Rohlf, G. S., & Smith, B. A. (1994). Encouraging donations to charity: A field study of competing and complementary factors in tactic sequencing. *Western Journal of Communication (includes Communication Reports)*, 58(2), 98-115.
- Bennacer, H., Darracq, S., & Pomelec, C. (2006). Construction et validation de «l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire»(ÉMCCE). *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (4), 85-100.
- Bergonnier-Dupuy, G. (1997) Stratégie éducative du père et construction de l'intelligence chez l'enfant d'âge préscolaire. *Enfance*. Tome 50, N°3, 371-379.

- Bertone, A., Delmas, F., Py, J., & Somat, A. (1989). Une échelle d'internalité pour enfants: le questionnaire d'internalité attribution/locus ou QIAL. *Revue de psychologie appliquée*, 39(4), 249-267.
- Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I., & Moors, E. (2003). A structural model of autonomy in middle and late adolescence: Connectedness, separation, detachment, and agency. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 351–365. doi:0047-2891/03/1000-0351/0
- Bialer, I. (1961) Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children
- Bignoumba, E. (1986) Norme d'internalité et locus of control chez l'enfant. In Bressoux, P., & Pansu, P. (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 19-29.
- Blicharski, T., & Villeneuve, H. (2010). Diversité des modes d'adaptation psychosociale des enfants: Observation participante en services de garde au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Block, J.H., Block, J., & Morison, A. (1981). Parental agreement-disagreement on childrearing orientations and gender-related personality correlates in children. *Child Development*, 52, 965-974.
- Blos, P. (1979). *Adolescent passage*. International Universities Press.
- Bonnet, J. (2003). Adaptation psychosociale en milieu préscolaire: contributions d'une approche pragmatique, holistique et développementale au dépistage et à la prévention des difficultés d'ajustement (Doctoral dissertation, Toulouse 2).
- Bonnet, J.Y. & Strayer, F.F (2000). Concordance dans le dépistage des enfants à risque pour les difficultés d'adaptation en milieu préscolaire. *Sciences de l'Éducation* 6(2), 161-169.
- Bornstein, M. H., & Lansford, J. E. (2010). Parenting. In M. H. Bornstein, M. H. Bornstein (Eds.) , *Handbook of cultural developmental science* (pp. 259-277). New York, NY, US: Psychology Press.
- Bouissou, C. (1995). Education parentale, internalité et estime de soi. In Y. Prêteur & M. Leonardis (Eds.), *Education familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles: De Boeck université.
- Boutin, G., & Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Paris, Privat, coll. "Formation, travail social".

- Burger, J. M. (1999). The foot-in-the-door compliance procedure: A multiple process analysis and review. *Personality and Social Psychology review*, 3, 303–325. doi:10.1207/s15327957pspr0304_2
- Brehm, J. W., & Cohen, A. R. (1962). Explorations in cognitive dissonance.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 19-29.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.
- Bronfenbrenner, U. (1986) Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, Vol. 22 (6) 723-742.
- Bronfenbrenner, U & Morris, P. A. (2005) The Bioecological Model of Human Development. Chapter 14, 793-828
- Brown, S. L., Asher, T. et Cialdini, R. B. (2005) Evidence of a positive relationship between age and preference for consistency. *Journal of Research in Personality*, 39, 517-533.
- Brusco, M. J., Shireman, E., & Steinley, D. (2016). A Comparison of Latent Class, K-Means, and K-Median Methods for Clustering Dichotomous Data. *Psychological Methods*
- Bryant, B.K., & Crockenberg, S.B. (1980). Correlates and dimensions of prosocial behavior : A study of female siblings with their mothers. *Child Development*, 51, 529-544.
- Burger, J. M., & Cornelius, T. (2003). Raising the Price of Agreement: Public Commitment and the Lowball Compliance Procedure¹. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(5), 923-934.
- Burt, R. S. (2009). *Structural holes: The social structure of competition*. Harvard university press.
- Carton, J. S., & Nowicki, J. S. (1994). Antecedents of individual differences in locus of control of reinforcement: a critical review. *Genetic, Social & General Psychology monographs*, 120(1).
- Channouf, A. (1990). *Antécédents et effets cognitifs et comportementaux des conduites: de l'internalité à la consistance* (Doctoral dissertation, Grenoble 2).

- Channouf, H., & Mangard, C. (1997). Les aspects socio-normatifs de la consistance cognitive. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 36, 28–45.
- Channouf, A., Py, J., & Somat, A. (1995). Internalité, clairvoyance normative et pratiques pédagogiques. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 26, 72-87.
- Channouf, A., Py, J., & Somat, A. (1999). Cognitive processing of causal explanations: a sociocognitive perspective. *European Journal of Social Psychology*, 29, 673- 690
- Channouf, A., & Sénémeaud, C. (2000). Norme de consistance, norme d'internalité et changement d'attitude dans les paradigmes de soumission forcée et de soumission sans pression. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 46, 49-61.
- Cheuk-Ying Chan, A., & Kit-Fong Au, T. (2011). Getting children to do more academic work : Foot-in-the-door versus door-in-the-face. *Teaching and Teacher Education*, 27, 982–985. doi:10.1016/j.tate.2011.04.007
- Cialdini, R. (2004). *Influence et Manipulation*. Paris : F.I.R.S.T.
- Cialdini, R. B., Cacioppo, J. T., Bassett, R., & Miller, J. A. (1975). Low-ball procedure for producing compliance: Commitment then cost. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 463-476.
- Cialdini, R. B., Eisenberg, N., Shell, R., & McCreath, H. (1987). Commitments to help by children: Effects on subsequent prosocial self-attributions. *British Journal of Social Psychology*, 26(3), 237-245.
- Cialdini, R. B., Trost, M. R., & Newsom, J. T. (1995). Preference for consistency: The development of a valid measure and the discovery of surprising behavioral implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 318-328.
- Claes, M. (1981). L'évolution de l'attribution des causes des succès et des échecs au cours de la scolarité. *Revue de psychologie appliquée*.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hertherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. *American Psychologist*, 55 (2), 218-232.
- Comer, R. & Laird, J.D (1975) Chossing to Suffer as a Consequence of Expecting to Suffer : Why Do People Do It ? *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 32, N°1, 92-101
- Comte-Gervais, I., Giron, A., Soares-Boucaud, I., & Poussin, G. (2008). Evaluation de l'intelligence sociale chez l'enfant. *L'information psychiatrique*, 84(7), 667-673.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024-1037.
- DeJong, G. (1979). Independent living: from social movement to analytic paradigm. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 60(10), 435-446.
- Desrumaux, P. (1996). Hypothèse de dépendance entre les processus d'explications causales internes et externes et l'engagement pro-attitudinal: une application au don du sang. *Revue internationale de Psychologie sociale*, 9, 77-94.
- Desrumaux, P. et Verquerre, R. (1997). Engagement pro-attitudinal et explication causales : une application à l'aide aux devoirs. *Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 34, 59-73.
- Dompnier, B. (2006). *La valeur sociale des explications causales: norme d'internalité, jugements scolaires et registres de valeur* (Doctoral dissertation, Grenoble 2).
- Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2007). Social utility, social desirability and scholastic judgments: toward a personological model of academic evaluation. *European Journal of Psychology of Education*, XXII (3), 330-350.
- Downie, M., Chua, S. N., Koestner, R., Barrios, M.-F., Rip, B., & M'Birkou, S. (2007). The relations of parental autonomy support to cultural internalization and well-being of immigrants and sojourners. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(3), 241- 249.
- Dubois, N. (2009). *La norme d'internalité et le libéralisme. Nouvelle édition revue et augmentée*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble: PUG
- Dubois, N. (1988). Acquisition de la norme d'internalité: Évolution des croyances internes dans l'explication des conduites et des renforcements. *Psychologie Française*, 33(1-2), 75- 83.
- Dubois, N. (1987). *La Psychologie du contrôle : les croyances internes et externes*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dubois, N. (1986). Aspects normatifs versus cognitifs de l'évolution de l'enfant vers la norme d'internalité. *Psychologie Française*, 31(2), 109-114.
- Dubois, N., & Tarquinio, C. (1997). L'internalité comme compétence sociale: trois questionnaires destinés à son évaluation. *Pratiques psychologiques*, 2, 73-87.

- Dumas, J. E., LaFrenière, P. J., Capuano, F., & Durning, P. (1990). *PSA, Profil Socio-Affectif, Evaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 ans ½ à 6 ans* Paris: ECPA.
- Dupré, M., Meineri, S. & 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*. 2014/2. N°102. 259-284.
- Durning, P. (1995). *Éducation familiale : acteurs, processus et enjeux*. Presses Universitaire de France.
- Durning, P. & Fortin, A. (2000) Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants. *Enfance*. Tome 53, N°4, 375-391.
- Eisenberg, N., & Cialdini, R. B. (1984). The role of consistency pressures in behavior: A developmental perspective. *Academic Psychology Bulletin*, 6, 115–126.
- Eisenberg, N., Cialdini, R., McCreath, H., & Shell, R. (1987). Consistencybased compliance: When and why do children become vulnerable? *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1174–1181. doi: 10.1037/0022-3514.52.6.1174
- Eisenberg, N., Cialdini, R., McCreath, H., & Shell, R. (1989). Consistencybased compliance in children: When and why do consistency procedures have immediate effects. *International Journal of Behavioural Development*, 12, 351–367. doi:10.1177/016502548901200305
- Ettekal, I. & Ladd, G.W. (2015) Developmental Pathways From Childhood Aggression-Disruptiveness, Chronic Peer Rejection, and Deviant Friendships to Early-Adolescent Rule Breaking. *Child Development*, Vol.86, N°2, 614-631.
- Eyssartier, C., Joule, R., & Guimelli, C. (2007). Effets comportementaux et cognitifs de l'engagement dans un acte préparatoire activant un élément central versus périphérique de la représentation du don d'organes. *Psychologie Française*, 52(4), 499-517. doi:10.1016/j.psfr.2007.01.004
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Troyer, D., & Switzer, G. (1994). The relations of children's emotion regulation to their vicarious emotional responses and comforting behaviors. *Child development*, 65(6), 1678-1693.

- Feeley, T. H., Anker, A. E., & Aloe, A. M. (2012). The door-in-the-face persuasive message strategy: A meta-analysis of the first 35 years. *Communication Monographs*, 79(3), 316-343.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(2), 203.
- Foehl, J. C., & Goldman, M. (1983). Increasing altruistic behavior by using compliance techniques. *The Journal of Social Psychology*, 119(1), 21-29
- Fortin, A., Cyr, M., & Chénier, N. (1996). Questionnaire sur la résolution des conflits: Stratégies utilisées par les parents. Document inédit.
- Fortin L., & Strayer, F.F . (2000) Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Sciences de l'éducation*, Vol. 26 (1) 3-16.
- Foss, R.D. & Dempsey, C.B. (1979) Blood Donation and the Foot-in-the-Door Technique : A Limiting Case. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 37, N°4, 580-590.
- Freedman, J. L., & Fraser, S. C. (1966). Compliance without pressure: The foot-in-the-door technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 195-202.
- Gale, C. R., Batty, G. D., & Deary, I. J. (2008). Locus of control at age 10 years and health outcomes and behaviors at age 30 years: the 1970 British Cohort Study. *Psychosomatic Medicine*, 70(4), 397-403.
- Garcia, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style ? Evidence from spanish families. *Adolescence*, 44 (173), 101-131.
- Gayet, D. (2004). Modèles éducatifs. In D. Gayet (Ed.), *Les pratiques éducatives des familles*. Paris: PUF.
- Gilmore, L., Ryan, B., Cuskelly, M., & Gavidia-Payne, S. (2016). Understanding Maternal Support for Autonomy in Young Children with Down Syndrome. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(2), 92-101
- Goldman, M., Creason, C.R. & McCall, C.G. (1981) Compliance employing a two-feet-in-the-door procedure. *The Journal of Social Psychology*, 114, 259-265.
- Goldman, M., Kiyohara, O., & Pfannensteil, D. A. (1985). Interpersonal touch, social labeling, and the foot-in-the-door effect. *The Journal Of Social Psychology*, 125(2), 143-147. doi:10.1080/00224545.1985.9922866

- Goossens, L. (2006). The many faces of adolescent autonomy: Parentadolescent conflict, behavioral decision-making, and emotional autonomy. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 135–153). Hove, England: Psychology Press.
- Gough, H. G., & Sanford, R. N. (1952). Rigidity as a psychological variable. *Unpublished manuscript, Institute of Personality Assessment and Research, University of California, Berkeley.*
- Groves, R.M. & Magilavy, L.J. (1981) Increasing Response Rates to Telephone Surveys : A Door in the Face for Foot-in-the-Door ? *Public Opinion Quarterly*, Vol.45, 346-358.
- Graziano, P. A., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2010). Maternal behaviour and children's early emotion regulation skills differentially predict development of children's reactive control and later effortful control. *Infant And Child Development*, 19(4), 333-353.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: an experimental investigation. *Developmental psychology*, 38(1), 143.
- Grusec, J. E. (1999). Le rôle des explications causales dans l'internalisation des valeurs. In J.-L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise (Eds.), *La construction sociale de la personne*. Grenoble: PUG.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current point of view. *Developmental Psychology*, 30 (1), 4-19.
- Grusec, J. E., & Redler, E. (1980). Attribution, reinforcement, and altruism: a developmental analysis. *Developmental Psychology*, 16 (5), 525-534. Grusec & Kuczynski, 1980
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71 (1), 205- 211.
- Guadagno, R. E., Asher, T., Demaine, L. J., & Cialdini, R. B. (2001). When saying yes leads to saying no: Preference for consistency and the reverse foot-in-the-door effect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 859-867.
- Guadagno, R. E., & Cialdini, R. B. (2010). Preference for consistency and social influence: A review of current research findings. *Social Influence*, 5(3), 152-163.
- Gueguen, N. (2002). Psychologie de la manipulation et de la soumission. *Paris, Dunod.*

- Gueguen, N., Jacob, C., & Legohérel, P. (2003). Communication médiatisée par ordinateur et sollicitation à une requête: Une évaluation de l'efficacité de la technique du «Pied-dans-la-porte» lors d'une interaction par e-mail ou sur un site Web. *Revue internationale de psychologie sociale*, 16(1), 125-156.
- Guéguen, N., Joule, R., Halimi-Falkowicz, S., Pascual, A., Fischer-Lokou, J., & Dufourcq-Brana, M. (2013). I'm free but I'll comply with your request: Generalization and multidimensional effects of the 'evoking freedom' technique. *Journal Of Applied Social Psychology*, 43(1), 116-137. doi:10.1111/j.1559-1816.2012.00986.x
- Guéguen, N. & Pascual, A. (2015) Foot-in-the-Door Technique and Problematic Implicit Request for Help. *Swiss Journal of Psychology*, 74(2), 111-114.
- Guéguen, N., Pascual, A. & Dagot, L. (2004) Se soumettre en toute liberté : la technique du « vous êtes libre de... ». *Influence, Soumission Et Dissonance Cognitive*, Chapitre 14, 365-384.
- Guéguen, N., Pascual, A., & Dagot, L. (2002). Low-ball and compliance to a request: An application in a field setting. *Psychological reports*, 91(1), 81-84.
- Guéguen, N., & Pascual, A. (2014). Low-ball and compliance: Commitment even if the request is a deviant one. *Social Influence*, 9(3), 162-171.
- Gueguen, N., & Pascual, A. (2000). Evocation of freedom and compliance: The 'but you are free of...' technique. *Current research in social psychology*, 5(18), 264-270.
- Handel, A. (1975) Attitudinal Orientations and Cognitive Functioning Among Adolescents. *Developmental Psychology*, Vol. 11, N°6, 667-675.
- Harris, M.B. (1972) The effects of performing one altruistic act on the likelihood of performing another. *The Journal Social Psychology*, 88, 65-73.
- Hazard, A., Christensen, A. & Margolin, G. (1983) Children's Perceptions of Parental Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol.11, N°1, 49-60.
- Hughes, C., Soares-Boucaud, I., Hochmann, J., & Frith, U. (1997). Social behavior in pervasive developmental disorders : effects of informant, group, and "theory-of-mind". *European Child and Adolescent Psychiatry*, 6, 191-198.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995) A Life-Span Theory of Control. *Psychological Review*, Vol. 102, N°2, 284-304.

- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *The Journal of psychology*, 21(1), 107-112.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, L. M. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (5), 937-943.
- Hoffman, M. L. (1963). Personality, family structure, and social class as antecedents of parental power assertion. *Child Development*, 34, 869-884.
- Hoffman, M. L., & Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5 (1), 45-57.
- Hoffmans-Gosset, M.-A. (1994). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon: Chronique Sociale.
- Janis, I. L., & King, B. T. (1954). The influence of role playing on opinion change. *The journal of abnormal and social psychology*, 49(2), 211.
- King, B. T., & Janis, I. L. (1956). Comparison of the effectiveness of improvised versus non-improvised role-playing in producing opinion changes. *Human Relations*, 9(2), 177-186.
- Jellison, J. M., & Green, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error: The norm of internality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(4), 643-649.
- Joule, R.V. (2005). La pédagogie de l'engagement. *Les cahiers pédagogiques*, n° 429-430.
- Joule, R. V. (1987). Le pied-dans-la-porte : un paradigme à la recherche d'une théorie. *Psychologie française*, 30, 1-306.
- Joule, R. V., & Beauvois, J. L. (2010). *La soumission librement consentie*. Presses Universitaires de France
- Joule, R. V., Beauvois, J. L., & Deschamps, J. C. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Joule, R.V., Gouilloux, F. & Weber, F. (1989) The Lure: A New Compliance Procedure. *The Journal of Social Psychology*, 129(6), 741-749.
- Marchand, M., Joule, R., & Guéguen, N. (2015). The lure technique: Generalization and moderating effects. *European Review Of Applied Psychology / Revue Européenne De Psychologie Appliquée*, 65(2), 105-113. doi:10.1016/j.erap.2015.02.003

- Jouffre, S. (2003). *L'expression et la clairvoyance de la norme d'internalité : outils de mesure, productions d'explications causales et niveau de scolarisation*. Unpublished Psychologie Sociale Université Paris 8, Paris.
- Jouffre, S. (2007). Expression et clairvoyance des normes d'internalité et de consistance : étude comparative entre élèves français et lituaniens. *Revue Intenationale de Psychologie Sociale*, 20 (3), 5-33.
- Jouffre, S., Py, J., & Somat, A. (2008). Academic judgment and institutional evaluation made by teachers according to pupils' explanatory activity. *European Journal of Psychology of Education*, 23 (4), 399-420.
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 194.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et education des pré-adolescents*. Editions Delachaux et Niestle.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue Française Sociologique*, 33, 313-333.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, February, 107-128.
- Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment. Experiments liking behavior to belief*. N.Y., Academic press.
- Kiesler, C. A., Collins, B. E., & Miller, N. (1969). *Attitude change: A critical analysis of theoretical approaches* (pp. 133-142). New York: Wiley.
- Kiesler, C.A., Pallak, M.S. & Kanouse, D.E. (1968) Interactive effects of commitment and dissonance. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 8, N°4, 331-338.
- Kiesler, C.A & Sakamura, J. (1966) A test of a model for commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 3, N°3, 349-353.
- Knox, R.E. & Inkster, J.A. (1968) Postdecision dissonance at post time. *Journal of Personnality and Social Psychology*, Vol.8, N°4, 319-323.
- Ladd, G.W., Herald-Brown, S.L. & Andrews, R.K. (2009) The Child Behavior Scale (CBS) Revisited : A Longitudinal Evaluation of CBS Subscales With Childrend, Preadolescents, and Adolescents. *Psychological Assessment*, Vol.21, N°3, 325-339.

- Ladd, G.W & Troop-Gordon, W. (2003) The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development*, Vol. 74, N°5, 1344-1367.
- LaFrenière, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children, Age 3 to 6 years : The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- LaFrenière, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F., & Dubeau, D. (1992). Development and validation of the Preschool Socioaffective Profile. *Psychological assessment*, 4(4), 442.
- Lapointe, J. M., & Legault, F. (2004). Les relations avec l'entourage et l'adaptation psychosociale à l'école secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 244.
- Larroque, L. (2010). Influence des pratiques éducatives parentales et des pratiques pédagogiques enseignantes sur l'acquisition de la norme d'internalité: approches connexionniste et expérimentale (Doctoral dissertation, Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne)
- Larzul, S. (2010). *Le rôle du développement des théories de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6 ans* (Doctoral dissertation, Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne).
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial et intelligence*. Presses Universitaires de France.
- Leeper, M.R. (1973). Dissonance, self-perception, and honesty in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 25, N°1, 65-74.
- Lefcourt, H. M. (1981). The construction and development of the multidimensional-multiattributitional causality scales. *Research with the locus of control construct*, 1, 245-277.
- Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of consulting and clinical psychology*, 41(3), 397.
- Lewin, K. (1951). Field theory in social science.
- Loeb, R.C., Horst, L., & Horton, P.J. (1980). Family interaction patterns associated with self-esteem in preadolescent girls and boys. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 205-217.
- Loose, F. (2001). L'acquisition sociale de l'individualisme en fonction du niveau scolaire et du genre. *Revue Intenationale de Psychologie Sociale*, 14 (3), 55-70

- Louche, C., Pansu, P., & Papet, J. (2001). Normes de jugement et appréciation du personnel. *Bulletin de Psychologie*, 54(3), 369-374.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: an historical overview. *Developmental Psychology*, 28 (6), 1006-1017.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parentchild interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol 4: Socialization, Personality and Social Development* (pp. 1-101), New York, Wiley.
- MacDonald, A. P. (1971). Internal-external locus of control: Parental antecedents. *Journal of consulting and clinical psychology*, 37(1), 141
- MacQueen, J. (1967, June). Some methods for classification and analysis of multivariate observations. In *Proceedings of the fifth Berkeley symposium on mathematical statistics and probability* (Vol. 1, No. 14, pp. 281-297).
- Manzeske, D. P., & Stright, A. D. (2009). Parenting styles and emotion regulation: The role of behavioral and psychological control during young adulthood. *Journal of Adult Development*, 16(4), 223-229.
- Marceau, V., Noël, P. A., Hébert-Dufresne, L., Allard, A., & Dubé, L. J. (2010). Adaptive networks: Coevolution of disease and topology. *Physical Review E*, 82(3), 036116.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des *troubles* du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Martinez, I., & Garcia, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Annual Review of Psychology*, 43(169), 13-29.
- Mayer, F.S., Duval, S. & Hensley Duval, V. (1980) An Attributional Analysis of Commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 39, N°6, 1072-1080.
- McClun, L. A., & Merrell, K. W. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35(4), 381-390.
- McGillicuddy-De Lisi, N. V., & de Lisi, R. (2007). Perceptions of family relations when mothers and fathers are depicted with different parenting styles. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (4), 425-442.

- Meyer, J.S., Dechenne, T. & Albano, L.J. (1981) Cognitive Consistency in the Development of Social Attitudes. *Developmental Psychology*, Vol.17, N°4, 494-498.
- Montandon, C. (2002). Home and school constraints in children's experience of socialisation in Geneva. In R. Edwards (Ed.), *Children, Home, and School: Regulation, Autonomy, Or Connection?* London: Routledge Falmer.
- Moriarty, T. (1975) Crime, Commitment, and the Responsive Bystander : Two Field Experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 31, N°2, 370-376.
- Morton, T. L., & Mann, B. J. (1998). The relationship between parental controlling behavior and perceptions of control of preadolescent children and adolescents. *The Journal of genetic psychology*, 159(4), 477-491.
- Nail, P. R., Correll, J. S., Drake, C. E., Glenn, S. B., Scott, G. M., & Stuckey, C. (2001). A validation study of the preference for consistency scale. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1193-1202.
- Newcomb, T. M. (1953). An approach to the study of communicative acts. *Psychological review*, 60(6), 393.
- Nowicki, S., & Segal, W. (1974). Perceived parental characteristics, locus of control orientation, and behavioral correlates of locus of control. *Developmental Psychology*, 10(1), 33.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental psychology*, 16(6), 644
- Pascual, A., Carpenter, C. J., Guéguen, N., & Girandola, F. (2016). A meta-analysis of the effectiveness of the low-ball compliance-gaining procedure. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 66(5), 261-267.
- Pascual, A., & Guéguen, N. (2004). Cultural Differences in Altruistic Behavior: Quasi Replication of Uranowitz's "Foot-in-the-Door with Implicit Demand". *Psychological reports*, 94(3), 767-770.
- Pascual, A., Guéguen, N., Pujos, S., & Felonneau, M. L. (2013). Foot-in-the-door and problematic requests: A field experiment. *Social Influence*, 8(1), 46-53.
- Pascual, A., Meineri, S., Carpenter, C., Jugel, M., Guy, P., Vallée, B., & Guéguen, N. (2015). Operationalizations of the 'but you are free' technique with the word liberty and the Statue of Liberty symbol on clothes: Effects on compliance-gaining. *Social Influence*, 10(3), 149-156. doi:10.1080/15534510.2015.1026390

- Petrova, P. K., Cialdini, R. B., & Sills, S. J. (2007). Consistency-based compliance across cultures. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*(1), 104-111.
- Phares, E. J. (1955). *Changes in expectancy in skill and chance situations* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Piko, B. F., & Balázs, M. Á. (2012). Authoritative parenting style and adolescent smoking and drinking. *Addictive behaviors, 37*(3), 353-356.
- Poirier, C., Pascual, A., & Guéguen, N. (2015). Efficacité du pied-dans-la-porte en fonction de l'âge des enfants. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 47*(1), 80.
- Pourtois, J-P., & Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue Française de Pédagogie, 86*, 69-101.
- Powell, A., & Vega, M. (1972). Correlates of adult locus of control. *Psychological Reports, 30*(2), 455-460.
- Premack, D., & Woodruff, C. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain sciences, 4*, 515-526.
- Reuchlin, M. (1972). Les facteurs socio-économiques du développement cognitive. In F. Dyckaerts (Ed.), *Milieux et développement* (pp. 60-136). Paris: PUF.
- Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 266-273.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review, 5*(4), 243-258.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings : Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10). New York: Academic Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1-28.
- Rouyer, V. (2003). Concordance éducative du couple parental et construction de l'identité sexuée des filles et des garçons de 4 ans. *Pratiques Psychologiques, 2*, 23-32.
- Rudy, D., Grusec, J. E., & Wolfe, J. (1999). Implications of cross-cultural findings for a theory of family socialisation. *Journal of Moral Education, 28* (3).

- Rueth, J. E., Otterpohl, N., & Wild, E. (2017). Influence of parenting behavior on psychosocial adjustment in early adolescence: Mediated by anger regulation and moderated by gender. *Social Development, 26*(1), 40-58.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology.
- Ryan, R. M., Legate, N., Niemiec, C. P., & Deci, E. L. (2012). Beyond illusions and defense: Exploring the possibilities and limits of human autonomy and responsibility through self-determination theory. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *The social psychology of existential concerns* (pp. 215–233). Washington, DC: American Psychological Association.
- Souchet, L., & Girandola, F. (2013). Double foot-in-the-door, social representations, and environment: application for energy savings. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(2), 306-315.
- Saint-Bauzel, R., & Fointiat, V. (2012). The sweet smell of the requester: Vanilla, camphor, and foot-in-the-door. *Social Behavior and Personality: an international journal, 40*(3), 369-374.
- Sénémeaud, C., Mange, J., Gouger, A., Testé, B., & Somat, A. (2011). Étude de la valeur sociale attribuée à la préférence de la consistance dans le cadre des relations intergroupes. *Revue internationale de psychologie sociale, 24*(3), 43-85.
- Sénémeaud, C., & Somat, A. (2008). Préférence pour la consistance et changement d'attitude post-comportemental: analyse de résultats a priori contradictoires. *Revue internationale de psychologie sociale, 21*(4), 55-87.
- Secord, P. F., & Backman, C. W. (1964). An interpersonal approach to personality. In Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment. Experiments liking behavior to belief.* N.Y., Academic press.
- Sherman, L. W. (1984). Development of Children's perceptions of internal locus of control: A cross-sectional and longitudinal analysis. *Journal of Personality, 52*(4), 338-354.
- Sinclair, F., Strayer, F. F. & Winegar, L. T. (2003). Sociogènese et psychobiologie : les sources de la continuité et de la discontinuité du développement. *Canadian Psychology, 44*(3), 267-276.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of

- promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43, 633–646. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 125-145.
- Spokas, M., & Heimberg, R. G. (2009). Overprotective parenting, social anxiety, and external locus of control: Cross-sectional and longitudinal relationships. *Cognitive Therapy and Research*, 33(6), 543.
- Strayer, F. F., Chapeskie, T. R., & Strayer, J. (1978). The perception of preschool social dominance. *Aggressive Behavior*, 4(2), 183-192.
- Strayer, F. F., & Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, 980-989.
- Strayer, F. F., & Verissimo, M. (1993). La famille en tant que système biologique : question d'écologie des petits lacs. *Perspectives écologiques pour l'étude de la famille*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- Stern, G. S., & Manifold, B. (1977). Internal locus of control as a value. *Journal of Research in Personality*, 11(2), 237-242.T
- Sroufe, L. A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child development*, 1-14.
- Suizzo, M. A., & Soon, K. (2006). Parental academic socialization: effects of homebased parental involvement on locus of control across U.S. ethnic groups. *Educational Psychology*, 26 (6).
- Tan, M. L. (2011, décembre) *Un schéma socio-écologique pour explorer le genre, la sexualité et la santé*. Communication présentée au Center for Creative Initiatives in Health and Population, Hô-Chi-Minh-Ville, Viet Nam. Récupéré du site de l'université Hoa Sen : <http://gas.hoasen.edu.vn>
- Tarquinio, C., & Tarquinio, P. (2001). Norme d'internalité, attractivité physique et évaluation scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), 373-390.
- Testé, B., Jouffre, S., & Somat. (2010). L'expression de la préférence pour la consistance est-elle une norme de jugement comparable à l'expression de l'internalité ? *L'Année Psychologique*, 110(3), 379-399.
- Teti, D. M., Nakagawa, M., Das, R., & Wirth, O. (1991). Security of attachment between preschoolers and their mothers: Relations among social interaction, parenting stress, and mother's sorts of the Attachment Q-Set. *Developmental Psychology*, 27(3), 440.

- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389.
- Uleman, Hon, Roman et Moskowitz, 1996 in Dubois 2009
- Uranowitz, S. (1975). Helping and self-attribution: A field experiment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 31, 852–854.
- Van Petegem, S., Beyers, W., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2012). On the association between adolescent autonomy and psychosocial functioning: examining decisional independence from a self-determination theory perspective. *Developmental psychology*, 48(1), 76.
- Bigras, M., Venet, M., & Normandeau, S. (2002). The relation between cognitive and socioaffective predictors of academic performance at the ends of first grade. In *Meeting of International Society for Study of Behavioral Development*.
- Vieira Jr, E. T., & Grantham, S. (2011). Perceptions of control facilitate reading engagement. *Reading Psychology*, 32(4), 322-348.
- Vygotski, L. S. (1962). Thought and language (1934), édité et traduit par E. HANFMANN, G. VAKAR.
- Wallon, H. (1959). Milieu, groupe et psychogenèse. *Enfance*, 3-4, 287-296.
- Weyant, J. M. (1996). Application of compliance techniques to direct-mail requests for charitable donations. *Psychology & Marketing (1986-1998)*, 13(2), 157.
- Winter, L., Uleman, J. S., & Cunniff, C. (1985). How Automatic Are Social Judgments? *Journal Of Personality & Social Psychology*, 49(4), 904-917.

Index des figures

<i>Figure 1.</i> L'engagement et ses conséquences (Joules & Beauvois, 2010, p.61)	23
<i>Figure 2.</i> Effet causal duel de l'explication sur la rationalisation et l'internalisation (Beauvois, 2001, p.228).	63
<i>Figure 3.</i> Représentation schématique du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (Tan, 2011).....	66
<i>Figure 4.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 1)	109
<i>Figure 5.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 2)	118
<i>Figure 6.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 3)	128
<i>Figure 7.</i> Modèle hypothétique de médiation entre l'éducation familiale et l'engagement de l'enfant par l'internalité et la préférence pour la consistance de l'enfant (Etude 4)	138
<i>Figure 8.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'enseignant (Etude 5)	147
<i>Figure 9.</i> Résultats des relations de médiation entre l'éducation familiale et l'engagement de l'enfant par l'internalité et la préférence pour la consistance de l'enfant (Etude 5)	148
<i>Figure 10.</i> Styles éducatifs familiaux perçus par l'enfant en fonction des scores centrés réduits du PEPPE (Etude 6)	156
<i>Figure 11.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude (Etude 6).....	157
<i>Figure 12.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude pour les enfants percevant un style éducatif parental « Démocratique » (Etude 6)...	158
<i>Figure 13.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude pour les enfants percevant un style éducatif parental « permissif » (Etude 6).....	158
<i>Figure 14.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition pour les enfants percevant un style éducatif parental « autoritaire » (Etude 6)	159

<i>Figure 15.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition pour les enfants percevant un style éducatif parental « désengagé » (Etude 6).....	160
<i>Figure 16.</i> Styles d'adaptation psychosociale en fonction des scores centrés réduits des dimensions du SCB-30 (Etude 7).....	168
<i>Figure 17.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude (Etude 7).....	169
<i>Figure 18.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude pour les enfants décrits comme « amicaux » (Etude 7)	170
<i>Figure 19.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude pour les enfants décrits comme « moyens » (Etude 7).....	170
<i>Figure 20.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude pour les enfants décrits comme « agressifs » (Etude 7).....	171
<i>Figure 21.</i> Pourcentage d'acceptation de la requête cible en fonction de la condition et de l'étude pour les enfants décrits comme « anxieux » (Etude 7)	171

Index des tableaux

Tableau 1. Répartition des effectifs des enfants par niveau scolaire (Etude 1).....	98
Tableau 2. Moyenne des scores de chaque variable en fonction du groupe expérimental (Etude 1).....	108
Tableau 3. Répartition des effectifs des enfants par niveau scolaire (Etude 2).....	113
Tableau 4. Moyenne des scores de chaque variable en fonction du groupe expérimental (Etude 2).....	118
Tableau 5. Répartition des effectifs des enfants par niveau scolaire (Etude 3).....	123
Tableau 6. Moyenne des scores de chaque variable en fonction du groupe expérimental (Etude 3).....	128
Tableau 7. Répartition des effectifs des enfants par niveau scolaire (Etude 5).....	141

Annexes

Index des Annexes

Annexe 1 : Courrier à l'inspection académique	ii
Annexe 2. Présentation de l'étude aux directeurs d'établissements scolaires.....	iii
Annexe 3 : Autorisation parentale.....	iv
Annexe 4 : Questionnaire d'adaptation psychosociale (Etudes 1,2 et 3)	v
Annexe 5 : Questionnaire d'adaptation psychosociale par dimension.....	vi
Annexe 6 : Questionnaire de préférence pour la consistance (Jouffre, Py & Somat, 2001)- Etude 5.....	vii
Annexe 7: Questionnaire d'internalité (Jouffre, 2003)-Etude 5.....	viii
Annexe 8 : Questionnaire des pratiques éducatives perçues par l'enfant (Lafrenière & Dumas, 1996) (Etudes 1,2,3 et 5).	x
Annexe 9 : Résultats des analyses statistiques des effets modérateurs de l'Etude 1	xii
Annexe 10 : Résultats des analyses statistiques des effets modérateurs de l'Etude 2	xix
Annexe 11 : Résultats des analyses statistiques des effets modérateurs de l'Etude 3	xxvi
Annexe 12 : Résultats des analyses statistiques des effets modérateurs de l'Etude 4	xxxiii
Annexe 13 : Résultats des analyses statistiques des effets modérateurs de l'Etude 5	xxxv

Annexe 1 : Courrier à l'inspection académique

université
de **BORDEAUX**

Université de
Bordeaux

Laboratoire PSQV
EA 4139

Monsieur l'inspecteur d'académie
Directeur Académique des Services de
l'Education Nationale
BORDEAUX CEDEX

Objet : Demande d'intervention

Bordeaux, le

Affaire suivie par :
Clément Poirier

Monsieur,

Nous vous contactons au sujet d'une étude menée dans le cadre d'un doctorat en sciences humaines au sein de l'Université de Bordeaux. Nous souhaiterions réaliser cette étude autour du thème des facteurs modulant l'engagement chez les enfants d'âges scolaires.

Pour mener à bien ce projet, nous souhaiterions intervenir à partir de la rentrée scolaire auprès d'enfants scolarisés dans des établissements scolaires de la Gironde de manière individuelle sous la forme d'une activité ludique autour du dessin ou de jeux. Le but de cette étude est ainsi de vérifier si la consistance des actes pro-sociaux chez les enfants est due à leurs environnements sociaux ou non.

Nous avons déjà pu recueillir le soutien et l'accord verbal de cinq responsables d'établissements dans des communes limitrophes de Bordeaux.

Nous espérons que vous répondrez favorablement à notre demande d'intervention et soutiendrez ainsi notre projet.

Dans l'attente de votre réponse, nous nous tenons à votre disposition pour plus d'informations, nous sommes également prêts à vous rencontrer si vous le souhaitez.

Veillez agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

Alexandre Pascual et Clément Poirier
Maitre de conférences-HDR en psychologie/ Doctorant en psychologie

Adresse postale
Université de Bordeaux

Etude des facteurs modulant l'engagement chez les enfants d'âge scolaire

L'engagement comme défini par Keisler (1971) est le lien que l'individu fait entre lui et ses actes. Ce lien peut être plus ou moins fort. Cette théorie permet d'apporter des réponses sur les comportements observés lors d'une tâche de soumission sans pression appelée « pied dans la porte » initialement réalisée en 1966 par Freedman et Fraser. Depuis lors, un grand nombre d'études a permis d'affiner nos connaissances sur l'engagement et le « pied dans la porte », néanmoins, elles ne concernent pour la quasi-totalité que des adultes. Nous nous proposons de pouvoir continuer d'étudier ce domaine chez les enfants.

En effet, nous pensons que l'engagement est un construit social, c'est pour cela que nous souhaitons réaliser des mesures dans les différentes sphères de vie de l'enfant. Grâce à cela, nous allons évaluer la relation que l'enfant peut avoir avec ses parents par la qualité des styles éducatifs parentaux et les relations d'attachements, ces mesures nous renseigneront sur la sphère familiale de l'enfant. L'école étant également un lieu de développement de l'enfant, nous demanderons aux enseignants de remplir un questionnaire portant sur l'adaptation psychosociale de l'enfant. Enfin, certains renseignements seront pris pour connaître le développement de l'enfant et son évolution individuelle. Ces différentes données nous permettront de voir des liens et des impacts sur l'engagement de l'enfant qui sera quant à lui identifié par une situation de « pied dans la porte » réalisée par un expérimentateur.

Travaillant sur le développement de l'enfant, nous aimerions pouvoir suivre les enfants participants à l'étude sur plusieurs temps et ainsi voir l'évolution de leurs comportements et des évaluations pour mettre en évidence un possible lien. Cette recherche sera réalisée auprès d'enfants (de 5 à 11 ans) scolarisés dans la région bordelaise.

Clément Poirier

Doctorant à l'Université de Bordeaux

Annexe 3 : Autorisation parentale

Document à remettre

Nom de l'école :

Adresse :

Madame, Monsieur,

Bordeaux, le.....

La demande d'autorisation que nous vous faisons parvenir concerne une étude sur l'engagement chez l'enfant. Dans ce cadre, des tâches de dessins et un rapide questionnaire seront proposées aux enfants, une grille d'observation sera remplie par l'enseignant et un document sera à compléter par les parents. L'étude est conduite par Clément Poirier, étudiant en doctorat à l'université de Bordeaux.

Les données recueillies à l'issue de ces épreuves seront obligatoirement anonymées avant d'être intégrées dans le rapport de stage de l'étudiant(e).

AUTORISATION PARENTALE

Je soussigné(e)

REPRESENTANT LEGAL de l'enfant : (NOM Prénom) :

.....

Scolarisé (e) en classe de :

Dans la classe de

- Autorise que M. Poirier, étudiant à l'université de Bordeaux, en psychologie sociale et du développement, fasse réaliser une tâche à mon enfant.

- N'autorise pas que M. Poirier, étudiant à l'université de Bordeaux, en psychologie sociale et du développement, fasse réaliser une tâche à mon enfant.

Cette autorisation est valable pour l'année scolaire.

Date :

Signature du père **et** de la mère précédée de la mention « Lu et approuvé »

(Si les parents sont séparés ou divorcés et exercent une autorité parentale conjointe : signature du père et de la mère. Dans le cas contraire, signature du parent ayant l'autorité parentale).

Le père

La mère

Annexe 4 : Questionnaire d'adaptation psychosociale (Etudes 1,2 et 3)

Voici une liste d'attitudes que vous pouvez observer chez un enfant en relation avec d'autres enfants ou des adultes. Nous vous demandons de coter leur fréquence.	jamais	rarement	à l'occasion	régulièrement	souvent	toujours
Nom et prénom de l'enfant :						
Passe inaperçu(e) dans un groupe						
Sait si une action est susceptible d'être punie ou récompensée						
Inhibé(e) ou mal à l'aise dans le groupe						
Fait attention aux enfants plus jeunes						
Irritable, s'emporte facilement						
Craint, fuit ou évite les situations nouvelles						
Peut jouer à des jeux de devinettes, d'énigmes ou de portraits						
Crie, élève le ton facilement						
Inactif (ne parle pas, n'interagit pas) lorsqu'il y a une activité de groupe						
Peut fournir une information manquante de façon appropriée						
Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe						
Ajuste son comportement adéquatement pour des personnes différentes						
Exprime du plaisir à accomplir des choses						
Console ou aide un enfant qui a une difficulté						
A l'air fatigué						
Défie les adultes (tient tête) dans les situations nouvelles (ex : les sorties)						
Montre par son comportement ou sa conduite qu'il ou elle reconnaît quand et pourquoi quelqu'un (adulte ou enfant) est contrarié						
Frappe l'adulte ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre lui						
Partage ses jouets, son matériel, ses jeux... avec les autres enfants						
Frappe, mord, donne des coups de pied aux enfants						
Ne fait rien ou regarde les enfants jouer, s'activer						
Suit la plupart des règles de la classe						
Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons						
Force l'autre à faire des choses contre son gré						
Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue						
Préfère certains camarades à d'autres						
Travaille facilement dans un groupe						
Comprend des situations comiques simples						
Aide à accomplir des tâches régulières (distribuer ou ranger du matériel)						
Paraît mécontent lorsqu'il (elle) est interrompu(e) dans des activités de groupe						
Utilise des expressions de politesse (s'il te plait, merci...)						
Inquiet, plusieurs choses l'inquiètent						
Lorsqu'il ou elle est en conflit avec un autre enfant, il, elle négocie						
Maintient une expression faciale neutre (ne rit pas et ne sourit pas)						
S'oppose à ce que les adultes suggèrent						
A l'air triste, malheureux, déprimé						
Sait que certains mots ne doivent pas être utilisés						
Reste seul dans son coin. Plutôt solitaire						
Se retrouve dans des conflits avec les autres enfants						
Facilement contrarié et frustré						

Annexe 5 : Questionnaire d'adaptation psychosociale par dimension

SCBE-30	« colère-agression »	Irritable, s'emporte facilement	
		Facilement contrarié, frustré	
		Défie l'éducateur dans les situations nouvelles	
		Se retrouve dans des conflits avec des enfants	
		Crie, élève le ton facilement	
		Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités	
		Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants	
		Frappe l'adulte ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre lui	
		Force l'autre à faire des choses contre son gré	
		S'oppose à ce que l'éducateur suggère	
	« timidité-anxiété »	Reste seul dans son coin. Plutôt solitaire	
		Ne fait rien ou regarde des enfants jouer	
		A l'air triste, malheureux déprimé	
		Inhibé ou mal à l'aise dans le groupe	
		Inactif (ne parle pas, n'interagit pas) lorsqu'il y a une activité de groupe	
		Craint, fuit ou évite les situations nouvelles	
		Passé inaperçu dans un groupe	
		Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent	
		A l'air fatigué	
		Maintient une expression faciale neutre (ne rit pas et ne sourit pas)	
	« compétence sociale »	Lorsqu'il est en conflit avec un enfant il négocie	
		Console ou aide un enfant qui a de la difficulté	
		Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue	
		Travaille facilement dans un groupe	
		Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe	
		Exprime du plaisir à accomplir des choses	
		Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons	
		Fait attention aux enfants plus jeunes	
		Partage ses jouets avec les autres enfants	
		Aide à accomplir des tâches régulières (distribuer ou ranger du matériel)	
	Items de l'EASE	« conduites sociales non mentalisées »	Suit la plupart des règles de la classe
			Sait si une action est susceptible d'être punie ou récompensée
			Utilise des expressions de politesse (s'il te plaît, merci...)
Préfère certains camarades à d'autres			
Sait que certains mots ne doivent pas être utilisés			
« conduites sociales mentalisées »		Sait répondre à des jeux de devinettes, d'énigmes ou de portraits	
		Montre par son comportement ou sa conduite qu'il ou elle comprend quand et pourquoi quelqu'un (adulte ou enfant) est contrarié	
		Comprend des situations comiques simples	
		Peut fournir une information manquante de façon appropriée	
		Adapte son comportement en fonction de l'interlocuteur (familier ou non, adulte ou camarade)	

Annexe 6 : Questionnaire de préférence pour la consistance (Jouffre, Py & Somat, 2001)- Etude 5

Dis si pour chacune des affirmations tu es d'accord avec celle-ci, entoure celle qui te convient.

1- Tu n'aimes pas les enfants qui donnent un objet à leur copain puis qui lui reprennent le lendemain.

Vrai

Faux

2- En général, lorsque tu dis quelque chose, tu le fais.

Vrai

Faux

3- Quand tu n'es pas d'accord avec quelqu'un, tu lui dis.

Vrai

Faux

4- Tu n'as pas envie que les autres te voient comme quelqu'un qui change toujours d'opinions.

Vrai

Faux

5- Tu souhaites que les gens pensent que ce que tu fais et ce que tu penses vont bien ensemble.

Vrai

Faux

6- Cela te dérange d'agir d'une certaine façon puis de faire le contraire après.

Vrai

Faux

7- Les gens que tu préfères sont ceux qui pensent et qui font des choses qui vont bien ensemble.

Vrai

Faux

8- Tu n'aimes pas les gens qui promettent quelque chose et qui ne tiennent pas leur promesse.

Vrai

Faux

9- Si un de tes copains est d'accord pour jouer avec toi, tu ne comprends pas que finalement il n'en ait plus envie.

Vrai

Faux

10- Tu préfères quand les gens aiment ce qu'ils font.

Vrai

Faux

11- Tu ne te sens pas bien lorsque tu as deux idées qui se contredisent.

Vrai

Faux

12 -Les gens que tu préfères sont ceux qui ne pensent pas des choses qui se contredisent.

Vrai

Faux

Annexe 7: Questionnaire d'internalité (Jouffre, 2003)-Etude 5

Deux réponses sont proposées pour chaque affirmation entoure celle que tu préfères.

1- Si tu refuses d'inviter un copain ou une copine à ton anniversaire, c'est parce que :

- Tu ne l'aimes pas
- Il (elle) est méchant(e)

2- Si tu as une mauvaise note en dictée, c'est parce que :

- Tu n'as pas eu de chance
- Tu l'as mal apprise

3- Si un copain ou une copine de C. ne l'invite pas à une fête, c'est parce que :

- Son copain (sa copine) ne veut pas l'inviter
- C. ne l'a pas invité à la sienne

4- Si D ne range pas sa chambre, c'est parce que :

- D. a trop de choses à faire
- D. n'aime pas ranger sa chambre

5- Si tu aides à préparer un voyage scolaire, c'est parce que :

- Ça te fait plaisir
- Tu as été désigné(e)

6- Si tu aides ta mère à mettre le couvert, c'est parce que :

- C'est normal de l'aider
- Tu veux te rendre utile

7- Si un (une) élève refuse de prêter des affaires de classe à K., c'est parce que :

- K. n'est pas quelqu'un qui prête ses affaires
- Il (elle) n'a pas le droit de lui prêter

8- Si un copain ou une copine se moque de toi, c'est parce que :

- Il (elle) s'amuse
- Tu as un défaut

9- Si tu n'es pas sympa avec tes copains ou tes copines de classe, c'est parce que :

- Ils (elles) ne sont pas sympas avec toi
- Tu es en colère

10- Si B. aide son père à bricoler, c'est parce que :

- B. a envie
- C'est normal d'aider ses parents

11- Si les parents de T. acceptent de l'inscrire à un club de sport, c'est parce que :

- T. a des bonnes notes
- Ils sont d'accord avec le prix

12- Si tu as de bonnes notes à l'école, c'est parce que :

- Tu as de la chance
- Tu es attentif(ve) en classe

13- Si C. refuse de prêter un stylo à un copain ou une copine, c'est parce que :

- C. en a marre de prêter des stylos
- C. n'a pas le droit

14- Si J. aide le (la) maître(sse) à ranger la classe, c'est parce que :

- La classe est sale
- J. aime quand tout est bien rangé

15- Si A. a trouvé la bonne solution à un problème de mathématiques, c'est parce que :

- A. est intelligent(e)
- A. a eu de la chance

16- Si ton frère ou ta sœur est sympa avec toi, c'est parce que :

- Tu es sympa avec lui (elle)
- Il (elle) veut te demander quelque chose

Composition du questionnaire d'internalité (Jouffre, 2003)

Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Type d'évènement	C	R	R	C	C	C	R	R	C	C	R	R	C	C	R	R
Cible	S	S	A	A	S	S	A	S	S	A	A	S	A	A	A	S
Valence	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+
Domaine	N	SC	N	N	S	N	S	N	S	N	N	S	S	S	S	N
	S		S	S	C	S	C	S	C	S	S	C	C	C	C	S

C : comportement R : renforcement NS : non-scolaire SC : scolaire S : soi A : autrui

Annexe 8 : Questionnaire des pratiques éducatives perçues par l'enfant (Lafrenière & Dumas, 1996) (Études 1,2,3 et 5).

L'enfant doit indiquer la fréquence des comportements demandés pour **sa mère**.

Combien de fois ta mère ... (1 : Jamais ; 4 : très souvent)

	1	2	3	4
Te remercie quand tu fais quelque chose (...), te donne quelque chose ou te permet de faire quelque chose de spécial quand tu es gentil(le)				
Te prive de quelque chose quand tu t'es mal conduit (comme de ne pas laisser regarder la télé...)?				
Te parle quand tu ne te sens pas bien, qu'elle t'aide à te sentir mieux, qu'elle t'aide avec tes problèmes, qu'elle te console ?				
Te dit que tu n'es pas gentil(le), que tu as tout gâché, qu'elle te critique ?				
Parle avec toi, qu'elle a une bonne conversation avec toi, qu'elle t'écoute ?				
Te donne des ordres, te dit quoi faire, te commande ?				
Te permet de participer aux décisions, d'aider à décider quoi faire ou trouver des solutions à des problèmes ?				
Te donne une fessée (te tape les fesses), te donne une claque?				
Joue avec toi, passe du temps avec toi, fait avec toi des choses que tu aimes ?				
Se met en colère contre toi, qu'elle te crie après, qu'elle hurle contre toi ?				
Te dit des choses gentilles, qu'elle te fait des compliments, te dit que tu es gentil(le) ?				
Te menace, te dit que tu vas avoir des problèmes si tu fais quelque chose de mal, ... ?				
Te permet de faire ce que d'autres enfants de ton âge font, te permet de faire les choses à ta façon ?				
T'envoie dans ta chambre ou dans un coin quand tu fais quelque chose de mal ?				
T'aide quand tu en as besoin (fais tes travaux scolaires, pour quelque chose de difficile) ?				
Insiste, te répète les mêmes choses sans arrêt, qu'elle est après toi pour que tu fasses des choses ?				
Te serre dans ses bras, t'embrasse, te chatouille, te sourit ?				
T'ignore, ne fait pas attention à toi, ne te parle pas, ne te regarde pas ?				

L'enfant doit indiquer la fréquence des comportements demandés pour **son père**.

Combien de fois ton père ...

(1 : Jamais ; 4 : très souvent)

	1	2	3	4
Te remercie quand tu fais quelque chose (...), te donne quelque chose ou te permet de faire quelque chose de spécial quand tu es gentil(le)				
Te prive de quelque chose quand tu t'es mal conduit (comme de ne pas laisser regarder la télé...) ?				
Te parle quand tu ne te sens pas bien, qu'il t'aide à te sentir mieux, qu'il t'aide avec tes problèmes, qu'elle te console ?				
Te dit que tu n'es pas gentil(le), que tu as tout gâché, qu'il te critique ?				
Parle avec toi, qu'il a une bonne conversation avec toi, qu'il t'écoute ?				
Te donne des ordres, te dit quoi faire, te commande ?				
Te permet de participer aux décisions, d'aider à décider quoi faire ou trouver des solutions à des problèmes ?				
Te donne une fessée (te tape les fesses), te donne une claque ?				
Joue avec toi, passe du temps avec toi, fait avec toi des choses que tu aimes ?				
Se met en colère contre toi, qu'elle te crie après, qu'il hurle contre toi ?				
Te dit des choses gentilles, qu'il te fait des compliments, te dit que tu es gentil(le) ?				
Te menace, te dit que tu vas avoir des problèmes si tu fais quelque chose de mal, ... ?				
Te permet de faire ce que d'autres enfants de ton âge font, te permet de faire les choses à ta façon ?				
T'envoie dans ta chambre ou dans un coin quand tu fais quelque chose de mal ?				
T'aide quand tu en as besoin (fans tes travaux scolaires, pour quelque chose de difficile) ?				
Insiste, te répète les mêmes choses sans arrêt, qu'il est après toi pour que tu fasses des choses ?				
Te serre dans ses bras, t'embrasse, te chatouille, te sourit ?				
T'ignore, ne fait pas attention à toi, ne te parle pas, ne te regarde pas ?				

Annexe 9 : Résultats des analyses statistiques des effets modérateurs de l'Étude 1

Effet modérateur de l'âge de l'enfant (« AGE ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Étude 1)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	0.23	0.24	[-0.15, 0.64]
CONDITION	0.61*	0.57*	[0.006, 1.14]
AGE	0.60**	0.79***	[0.36, 1.26]
AGRES	0.002	-0.02	[-0.35, 0.31]
CS	0.12	0.11	[-0.33, 0.56]
TIM	-0.14	-0.15	[-0.47, 0.18]
CSM	-0.28	-0.27	[-0.68, 0.11]
SOUTIEN	-0.18	-0.17	[-0.48, 0.11]
CONTROLE	0.024	0.008	[-0.27, 0.29]
CONDITION*AGE		-0.38	[-1.00, 0.21]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.07	0.08	
<i>D</i>	287.49	285.87	
ΔR^2		0.01	
ΔD		1.61	

N = 235

p* < .05 ; *p* < .001 ; ****p* < .001

Effet modérateur du score de comportements agressifs de l'enfant décrit par l'enseignant (« AGRES ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 1)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	0.23	0.25	[-0.15, 0.64]
CONDITION	0.61*	0.60*	[0.006, 1.14]
AGE	0.60**	0.63***	[0.36, 1.26]
AGRES	0.002	-0.1	[-0.35, 0.31]
CS	0.12	0.10	[-0.33, 0.56]
TIM	-0.14	-0.16	[-0.47, 0.18]
CSM	-0.28	-0.28	[-0.68, 0.11]
SOUTIEN	-0.18	-0.19	[-0.48, 0.11]
CONTROLE	0.024	0.01	[-0.27, 0.29]
CONDITION*AGRES		0.35	[-1.00, 0.21]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.07	0.082	
<i>D</i>	287.49	286.01	
ΔR^2		0.02	
ΔD		1.47	
<i>N</i> = 235			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score de comportements sociaux de l'enfant décrit par l'enseignant (« CS ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Étude 1)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	0.23	0.24	[-0.15, 0.64]
CONDITION	0.61*	0.63*	[0.06, 1.21]
AGE	0.60**	0.62***	[0.31, 0.95]
AGRES	0.002	0.005	[-0.32, 0.34]
CS	0.12	0.37	[-0.16, 0.92]
TIM	-0.14	-0.14	[-0.48, 0.19]
CSM	-0.28	-0.33	[-0.74, 0.06]
SOUTIEN	-0.18	-0.19	[-0.50, 0.10]
CONTROLE	0.024	0.01	[-0.26, 0.30]
CONDITION*CS		0.29	[-1.07, 0.09]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.07	0.09	
<i>D</i>	287.49	284.81	
ΔR^2		0.02	
ΔD		2.67	
<i>N</i> = 235			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score de comportements internalisés de l'enfant décrit par l'enseignant (« TIM ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 1)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	0.23	0.23	[-0.15, 0.63]
CONDITION	0.61*	0.61*	[0.04, 1.18]
AGE	0.60**	0.60***	[0.29, 0.93]
AGRES	0.002	0.002	[-0.32, 0.34]
CS	0.12	0.12	[-0.32, 0.57]
TIM	-0.14	-0.14	[-0.61, 0.33]
CSM	-0.28	-0.28	[-0.68, 0.11]
SOUTIEN	-0.18	-0.18	[-0.49, 0.11]
CONTROLE	0.024	0.02	[-0.26, 0.31]
CONDITION*TIM		-0.01	[-0.58, 0.57]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.07	0.08	
<i>D</i>	287.49	287.49	
ΔR^2		0.01	
ΔD		0.00	
<i>N</i> = 235			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score de conduites sociales mentalisées de l'enfant décrit par l'enseignant (« CSM ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 1)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	0.23	0.25	[-0.14, 0.65]
CONDITION	0.61*	0.65*	[0.08, 1.24]
AGE	0.60**	0.62***	[0.31, 0.96]
AGRES	0.002	-0.01	[-0.35, 0.32]
CS	0.12	0.14	[-0.30, 0.59]
TIM	-0.14	-0.14	[-0.47, 0.19]
CSM	-0.28	-0.15	[-0.58, 0.27]
SOUTIEN	-0.18	-0.20	[-0.51, 0.09]
CONTROLE	0.024	0.03	[-0.25, 0.31]
CONDITION*CSM		-0.49	[-1.16, 0.14]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.07	0.085	
<i>D</i>	287.49	285.22	
ΔR^2		0.015	
ΔD		2.27	
<i>N</i> = 235		* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001	

Effet modérateur du score de « soutien » parental perçu par l'enfant (« SOUTIEN ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 1)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	0.23	0.21	[-0.17, 0.60]
CONDITION	0.61*	0.61*	[0.05, 1.19]
AGE	0.60**	0.62***	[0.31, 0.95]
AGRES	0.002	0.009	[-0.32, 0.34]
CS	0.12	0.15	[-0.30, 0.61]
TIM	-0.14	-0.12	[-0.46, 0.21]
CSM	-0.28	-0.31	[-0.73, 0.09]
SOUTIEN	-0.18	-0.02	[-0.41, 0.37]
CONTROLE	0.024	0.008	[-0.27, 0.29]
CONDITION*SOUTIEN		-0.39	[-0.99, 0.20]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.07	0.08	
<i>D</i>	287.49	285.83	
ΔR^2		0.01	
ΔD		1.65	
<i>N</i> = 235			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score de « contrôle » parental perçu par l'enfant (« CONTROLE ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 1)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Modèle 2	
		<i>B</i>	95% CI
Intercept	0.23	0.23	[-0.15, 0.63]
CONDITION	0.61*	0.61*	[0.05, 1.19]
AGE	0.60**	0.61***	[0.30, 0.94]
AGRES	0.002	0.002	[-0.32, 0.34]
CS	0.12	0.14	[-0.30, 0.59]
TIM	-0.14	-0.13	[-0.45, 0.20]
CSM	-0.28	-0.29	[-0.70, 0.10]
SOUTIEN	-0.18	-0.18	[-0.47, 0.12]
CONTROLE	0.024	-0.08	[-0.45, 0.28]
CONDITION*CONTROLE		0.26	[-0.31, 0.85]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.07	0.08	
<i>D</i>	287.49	286.69	
ΔR^2		0.01	
ΔD		0.79	
<i>N</i> = 235			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Annexe 10 : Résultats des analyses statistiques des effets modérateurs de l'Étude 2

Effet modérateur de l'âge de l'enfant (« AGE ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Étude 2)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Modèle 2	
		<i>B</i>	95% CI
Intercept	-0.44*	-0.45*	[-0.89, -0.03]
CONDITION	0.85**	0.85*	[0.25, 1.45]
AGE	0.54**	0.80***	[0.35, 1.31]
AGRES	0.32	0.29	[-0.05, 0.64]
CS	-0.14	-0.16	[-0.63, 0.29]
TIM	-0.09	-0.11	[-0.44, 0.22]
CSM	-0.28	0.13	[-0.63, 0.30]
SOUTIEN	0.37*	0.39*	[0.08, 0.70]
CONTROLE	-0.28	-0.30*	[-0.61, 0.006]
CONDITION*AGE		0.33	[-1.20, 0.10]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.12	0.13	
<i>D</i>	269.63	266.33	
ΔR^2		0.01	
ΔD		2.69	
<i>N</i> = 222		* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001	

Effet modérateur du score de comportements agressifs de l'enfant décrit par l'enseignant (« AGRES ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 2)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Model 2	
		<i>B</i>	95% CI
Intercept	-0.44*	-0.42*	[-0.84, -0.01]
CONDITION	0.85**	0.86*	[0.26, 1.47]
AGE	0.54**	0.57***	[0.25, 0.93]
AGRES	0.32	0.09	[-0.37, 0.54]
CS	-0.14	-0.16	[-0.63, 0.22]
TIM	-0.09	-0.11	[-0.44, 0.22]
CSM	-0.28	0.14	[-0.26, 0.55]
SOUTIEN	0.37*	0.36*	[0.06, 0.68]
CONTROLE	-0.28	-0.29	[-0.60, 0.005]
CONDITION*AGRES		0.47	[-0.12, 1.11]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.12	0.13	
<i>D</i>	269.63	266.89	
ΔR^2		0.01	
ΔD		2.44	
<i>N</i> = 222		* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001	

Effet modérateur du score de comportements sociaux de l'enfant décrit par l'enseignant (« CS ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Étude 2)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	-0.44*	-0.44*	[-0.86, -0.03]
CONDITION	0.85**	0.85*	[0.26, 1.46]
AGE	0.54**	0.55***	[0.23, 0.90]
AGRES	0.32	0.32	[-0.01, 0.68]
CS	-0.14	0.03	[-0.52, 0.60]
TIM	-0.09	-0.09	[-0.42, 0.24]
CSM	-0.28	0.10	[-0.30, 0.52]
SOUTIEN	0.37*	0.38*	[0.07, 0.70]
CONTROLE	-0.28	-0.29	[-0.60, 0.008]
CONDITION*CS		-0.33	[-0.93, 0.24]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.12	0.13	
<i>D</i>	269.63	268.02	
ΔR^2		0.01	
ΔD		1.31	
<i>N</i> = 222			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score de comportements internalisés de l'enfant décrit par l'enseignant (« TIM ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 2)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	-0.44*	-0.45*	[-0.87, -0.04]
CONDITION	0.85**	0.85*	[0.26, 1.46]
AGE	0.54**	0.54***	[0.22, 0.89]
AGRES	0.32	0.33	[-0.007, 0.69]
CS	-0.14	-0.14	[-0.60, 0.32]
TIM	-0.09	0.01	[-0.48, 0.51]
CSM	-0.28	0.14	[-0.25, 0.56]
SOUTIEN	0.37*	0.39*	[0.08, 0.71]
CONTROLE	-0.28	-0.29	[-0.60, 0.003]
CONDITION*TIM		-0.18	[-0.78, 0.41]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.12	0.12	
<i>D</i>	269.63	268.97	
ΔR^2		0.00	
ΔD		0.35	
<i>N</i> = 222			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score de conduites sociales mentalisées de l'enfant décrit par l'enseignant (« CSM ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 2)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	-0.44*	-0.43*	[-0.85, -0.02]
CONDITION	0.85**	0.86**	[0.27, 1.48]
AGE	0.54**	0.55**	[0.23, 0.90]
AGRES	0.32	0.31	[-0.03, 0.67]
CS	-0.14	-0.11	[-0.58, 0.35]
TIM	-0.09	-0.07	[-0.41, 0.26]
CSM	-0.28	0.28	[-0.17, 0.74]
SOUTIEN	0.37*	0.37*	[0.06, 0.70]
CONTROLE	-0.28	-0.28	[-0.58, 0.02]
CONDITION*CSM		-0.47	[-1.11, 0.15]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.12	0.13	
<i>D</i>	269.63	267.15	
ΔR^2		0.01	
ΔD		2.17	
<i>N</i> = 222			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score de « soutien » parental perçu par l'enfant (« SOUTIEN ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 2)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	-0.44*	-0.46*	[-0.89, -0.05]
CONDITION	0.85**	0.85**	[0.25, 1.45]
AGE	0.54**	0.55**	[0.23, 0.68]
AGRES	0.32	0.33	[-0.009, 0.68]
CS	-0.14	-0.13	[-0.60, 0.33]
TIM	-0.09	-0.08	[-0.42, 0.25]
CSM	-0.28	0.12	[-0.28, 0.53]
SOUTIEN	0.37*	0.47*	[0.05, 0.91]
CONTROLE	-0.28	-0.29	[-0.59, 0.009]
CONDITION*SOUTIEN		-0.20	[-0.82, 0.41]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.12	0.12	
<i>D</i>	269.63	268.92	
ΔR^2		0.00	
ΔD		0.40	
<i>N</i> = 222			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score de « contrôle » parental perçu par l'enfant (« CONTROLE ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 2)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Modèle 2	
		<i>B</i>	95% CI
Intercept	-0.44*	-0.44*	[-0.87, -0.03]
CONDITION	0.85**	0.85**	[0.26, 1.46]
AGE	0.54**	0.55**	[0.23, 0.89]
AGRES	0.32	0.32	[-0.01, 0.68]
CS	-0.14	-0.13	[-0.60, 0.32]
TIM	-0.09	-0.08	[-0.42, 0.25]
CSM	-0.28	0.13	[-0.28, 0.53]
SOUTIEN	0.37*	0.38*	[0.07, 0.69]
CONTROLE	-0.28	-0.36	[-0.78, 0.02]
CONDITION*CONTROLE		0.19	[-0.42, 0.81]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.12	0.12	
<i>D</i>	269.63	268.96	
ΔR^2		0.00	
ΔD		0.37	
<i>N</i> = 222			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Annexe 11 : Résultats des analyses statistiques des effets modérateurs de l'Étude 3

Effet modérateur de l'âge de l'enfant (« AGE ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Étude 3)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	1.30***	1.30***	[0.70, 1.99]
CONDITION	-0.01	-0.02	[-0.91, 0.87]
AGE	0.59*	0.60*	[0.03, 1.24]
AGRES	0.13	0.13	[-0.45, 0.74]
CS	0.77*	0.77*	[0.08, 1.52]
TIM	0.07	0.07	[-0.41, 0.55]
CSM	-0.46	-0.46	[-1.17, 0.20]
SOUTIEN	0.35*	0.35	[-0.08, 0.79]
CONTROLE	0.03	-0.03	[-0.39, 0.47]
CONDITION*AGE		-0.02	[-0.94, 0.90]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.10		0.10
<i>D</i>	133.99		133.99
ΔR^2			0.00
ΔD			0.00

N = 134

p* < .05 ; *p* < .001 ; ****p* < .001

Effet modérateur du score de comportements agressifs de l'enfant décrit par l'enseignant (« AGRES ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 3)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	1.30***	1.30***	[0.70, 1.97]
CONDITION	-0.01	-0.01	[-0.88, 0.85]
AGE	0.59*	0.57*	[0.10, 1.07]
AGRES	0.13	0.26	[-0.48, 1.16]
CS	0.77*	0.78*	[0.09, 1.53]
TIM	0.07	0.06	[-0.43, 0.55]
CSM	-0.46	-0.48	[-1.21, 0.17]
SOUTIEN	0.35*	0.35	[-0.07, 0.79]
CONTROLE	0.03	0.04	[-0.38, 0.48]
CONDITION*AGE		-0.23	[-1.25, 0.71]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.10	0.11	
<i>D</i>	133.99	133.76	
ΔR^2		0.01	
ΔD		0.23	
<i>N</i> = 134			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score de comportements sociaux de l'enfant décrit par l'enseignant (« CS ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Étude 3)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Modèle 2	
		<i>B</i>	95% CI
Intercept	1.30***	1.33***	[0.72, 2.02]
CONDITION	-0.01	-0.04	[-0.93, 0.83]
AGE	0.59*	0.61*	[0.15, 1.10]
AGRES	0.13	0.12	[-0.43, 0.72]
CS	0.77*	0.88*	[0.07, 1.77]
TIM	0.07	0.07	[-0.42, 0.56]
CSM	-0.46	-0.47	[-1.20, 0.19]
SOUTIEN	0.35*	0.34	[-0.08, 0.79]
CONTROLE	0.03	0.01	[-0.41, 0.45]
CONDITION*CS		-0.22	[-1.13, 0.68]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.10	0.11	
<i>D</i>	133.99	133.76	
ΔR^2		0.01	
ΔD		0.23	
<i>N</i> = 134		* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001	

Effet modérateur du score de comportements internalisés de l'enfant décrit par l'enseignant (« TIM ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 3)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Model 2	
		<i>B</i>	95% CI
Intercept	1.30***	1.31***	[0.70, 1.99]
CONDITION	-0.01	-0.04	[-0.91, 0.83]
AGE	0.59*	0.60*	[0.14, 1.08]
AGRES	0.13	0.12	[-0.45, 0.72]
CS	0.77*	0.74*	[0.03, 1.50]
TIM	0.07	-0.20	[-0.93, 0.49]
CSM	-0.46	-0.48	[-1.21, 0.18]
SOUTIEN	0.35*	0.33	[-0.09, 0.78]
CONTROLE	0.03	0.02	[-0.40, 0.46]
CONDITION*TIM		0.43	[-0.36, 1.27]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.10	0.11	
<i>D</i>	133.99	132.87	
ΔR^2		0.01	
ΔD		1.12	
<i>N</i> = 134		* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001	

Effet modérateur du score de conduites sociales mentalisées de l'enfant décrit par l'enseignant (« CSM ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 3)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	1.30***	1.29***	[0.70, 1.96]
CONDITION	-0.01	-0.01	[-0.87, 0.84]
AGE	0.59*	0.58*	[0.11, 1.08]
AGRES	0.13	0.15	[-0.42, 0.76]
CS	0.77*	0.78*	[0.09, 1.53]
TIM	0.07	0.06	[-0.42, 0.55]
CSM	-0.46	-0.54	[-1.21, 0.18]
SOUTIEN	0.35*	0.36	[-0.07, 0.81]
CONTROLE	0.03	0.03	[-0.38, 0.47]
CONDITION*CSM		0.15	[-0.81, 1.14]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.10	0.10	
<i>D</i>	133.99	133.90	
ΔR^2		0.00	
ΔD		0.09	
<i>N</i> = 134		* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001	

Effet modérateur du score de « soutien » parental perçu par l'enfant (« SOUTIEN ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 3)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	<i>B</i>	95% CI
Intercept	1.30***	1.35***	[0.73, 2.08]
CONDITION	-0.01	-0.09	[-0.98, 0.79]
AGE	0.59*	0.62**	[0.17, 1.12]
AGRES	0.13	0.11	[-0.46, 0.71]
CS	0.77*	0.84*	[0.12, 1.61]
TIM	0.07	0.09	[-0.39, 0.59]
CSM	-0.46	-0.54	[-1.28, 0.15]
SOUTIEN	0.35*	0.53	[-0.09, 0.80]
CONTROLE	0.03	0.07	[-0.35, 0.43]
CONDITION*SOUTIEN		-0.36	[-1.30, 0.55]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.10	0.11	
<i>D</i>	133.99	133.40	
ΔR^2		0.01	
ΔD		0.59	
<i>N</i> = 134			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score de « contrôle » parental perçu par l'enfant (« CONTROLE ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 3)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Modèle 2	
		<i>B</i>	95% CI
Intercept	1.30***	1.30***	[0.70, 1.98]
CONDITION	-0.01	-0.01	[-0.88, 0.85]
AGE	0.59*	0.59**	[0.14, 1.08]
AGRES	0.13	0.14	[-0.42, 0.75]
CS	0.77*	0.76*	[0.05, 1.52]
TIM	0.07	0.06	[-0.42, 0.75]
CSM	-0.46	-0.45	[-1.16, 0.22]
SOUTIEN	0.35*	0.36	[-0.08, 0.82]
CONTROLE	0.03	0.09	[-0.60, 0.82]
CONDITION*CONTROLE		-0.11	[-1.03, 0.79]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.10	0.10	
<i>D</i>	133.99	133.94	
ΔR^2		0.00	
ΔD		0.05	
<i>N</i> = 134			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Annexe 12 : Résultats des analyses statistiques des effets modérateurs de l'Etude 4

Effet modérateur de l'évolution du score de « soutien » parental perçu par l'enfant (« ESOUTIEN ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 4)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Model 2	
		<i>B</i>	95% CI
Intercept	1.44***	1.33***	[0.71, 2.05]
CONDITION	-0.21	-0.13	[-1.05, 0.78]
AGE	0.52*	0.54*	[0.05, 1.07]
AGRES	0.10	0.15	[-0.35, 0.68]
CS	-0.03*	0.06	[-0.70, 0.82]
TIM	0.01	0.07	[-0.46, 0.63]
CSM	0.15	0.15	[-0.49, 0.79]
SOUTIEN	0.15	0.13	[-0.43, 0.69]
CONTROLE	0.15	0.12	[-0.44, 0.71]
ESOUTIEN	0.51	0.16	[-0.57, 0.88]
ECONTROLE	-0.11	-0.12	[-0.67, 0.45]
CONDITION*ESOUTIEN		0.72	[-0.22, 1.74]
<i>R</i> ² (McFadden)	0.07		0.09
<i>D</i>	126.78		124.52
ΔR^2			0.02
ΔD			2.26
<i>N</i> = 132			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur de l'évolution du score de « contrôle » parental perçu par l'enfant (« ECONTROLE ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 4)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Modèle 2	
		<i>B</i>	95% CI
Intercept	1.44***	1.45***	[0.81, 2.20]
CONDITION	-0.21	-0.24	[-1.18, 0.68]
AGE	0.52*	0.53*	[0.05, 1.04]
AGRES	0.10	0.10	[-0.40, 0.61]
CS	-0.03*	-0.04	[-0.78, 0.69]
TIM	0.01	-0.001	[-0.53, 0.54]
CSM	0.15	0.16	[-0.47, 0.79]
SOUTIEN	0.15	0.12	[-0.45, 0.70]
CONTROLE	0.15	0.13	[-0.43, 0.72]
ESOUTIEN	0.51	0.50	[-0.029, 1.07]
ECONTROLE	-0.11	-0.21	[-1.04, 0.60]
CONDITION*ESOUTIEN		0.14	[-0.80, 1.10]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.07	0.07	
<i>D</i>	126.78	126.70	
ΔR^2		0.00	
ΔD		0.08	
<i>N</i> = 132			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Annexe 13 : Résultats des analyses statistiques des effets modérateurs de l'Étude 5

Effet modérateur de l'évolution de l'âge de l'enfant (« AGE ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Étude 5)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Model 2	
		<i>B</i>	95% CI
Intercept	-0.38	-0.37	[-1.00, 0.22]
CONDITION	0.61	0.61	[-0.25, 1.50]
AGE	-0.22	-0.30	[-1.01, 0.38]
CONSISTANCE	0.73**	0.72**	[0.24, 1.27]
INTERNALITE	0.25	0.25	[-0.23, 0.75]
SOUTIEN	0.06	0.07	[-0.38, 0.53]
CONTROLE	-0.005	0.01	[-0.46, 0.50]
CONDITION*AGE		0.15	[-0.77, 1.07]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.09		0.09
<i>D</i>	119.45		119.34
ΔR^2			0.00
ΔD			0.1
<i>N</i> = 95			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score de préférence pour la consistance de l'enfant (« CONSISTANCE ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 5)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Model 2 <i>B</i>	95% CI
Intercept	-0.38	-0.42	[-1.11, 0.21]
CONDITION	0.61	0.65	[-0.22, 1.55]
AGE	-0.22	-0.18	[-0.69, 0.30]
CONSISTANCE	0.73**	1.07**	[0.39, 1.89]
INTERNALITE	0.25	0.25	[-0.23, 0.75]
SOUTIEN	0.06	0.09	[-0.36, 0.55]
CONTROLE	-0.005	0.03	[-0.43, 0.50]
CONDITION*CONSISTANCE		-0.70	[-1.71, 0.25]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.09	0.11	
<i>D</i>	119.45	117.35	
ΔR^2		0.02	
ΔD		2.10	
<i>N</i> = 95			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score d'internalité de l'enfant (« INTERNALITE ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 5)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Model 2	
		<i>B</i>	95% CI
Intercept	-0.38	-0.39	[-1.02, 0.21]
CONDITION	0.61	0.60	[-0.26, 1.48]
AGE	-0.22	-0.24	[-0.75, 0.24]
CONSISTANCE	0.73**	0.73**	[0.25, 1.28]
INTERNALITE	0.25	0.14	[-0.42, 0.75]
SOUTIEN	0.06	0.07	[-0.38, 0.53]
CONTROLE	-0.005	0.001	[-0.46, 0.46]
CONDITION*INTERNALITE		0.27	[-0.64, 1.19]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.09		0.09
<i>D</i>	119.45		119.11
ΔR^2			0.00
ΔD			0.34
<i>N</i> = 95			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score de « soutien » parental perçu par l'enfant (« SOUTIEN ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 5)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Model 2	
		<i>B</i>	95% CI
Intercept	-0.38	-0.37	[-1.01, 0.23]
CONDITION	0.61	0.62	[-0.24, 1.51]
AGE	-0.22	-0.24	[-0.75, 0.24]
CONSISTANCE	0.73**	0.75**	[0.27, 1.30]
INTERNALITE	0.25	0.24	[-0.23, 0.75]
SOUTIEN	0.06	0.32	[-0.38, 1.06]
CONTROLE	-0.005	-0.05	[-0.52, 0.41]
CONDITION*SOUTIEN		-0.44	[-1.4, 0.47]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.09	0.10	
<i>D</i>	119.45	118.54	
ΔR^2		0.01	
ΔD		0.90	
<i>N</i> = 95			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Effet modérateur du score « contrôle » parental perçu par l'enfant (« CONTROLE ») sur l'acceptation de la requête cible en fonction de la condition (Etude 5)

Variable	Acceptation de la requête cible		
	Modèle 1 <i>B</i>	Modèle 2	
		<i>B</i>	95% CI
Intercept	-0.38	-0.38	[-1.01, 0.22]
CONDITION	0.61	0.63	[-0.24, 1.52]
AGE	-0.22	-0.13	[-0.67, 0.38]
CONSISTANCE	0.73**	0.67**	[0.18, 1.23]
INTERNALITE	0.25	0.22	[-0.26, 0.73]
SOUTIEN	0.06	0.11	[-0.35, 0.59]
CONTROLE	-0.005	-0.27	[-0.99, 0.41]
CONDITION*CONTROLE		0.50	[-0.46, 1.49]
<i>R</i> ² (<i>McFadden</i>)	0.09		0.10
<i>D</i>	119.45		118.40
ΔR^2			0.01
ΔD			1.04
<i>N</i> = 95			* <i>p</i> < .05 ; ** <i>p</i> < .001 ; *** <i>p</i> < .001

Résumé

Depuis les années 70, la notion d'engagement a été définie comme le lien qu'un individu réalise avec ses actions. Ce lien pourrait être renforcé par la situation dans laquelle l'individu agit. Les conséquences se mesureraient autant d'un point de vue cognitif que comportemental. Le milieu social dans lequel grandit l'individu est susceptible d'entrer en jeu dans l'acquisition des compétences nécessaires à l'engagement. Dans une vision bioécologique du développement, les milieux familial et scolaire amèneraient l'enfant à émettre ces compétences. Pour tester cette hypothèse, sept études ont été réalisées. Elles ont permis de tester le rôle des pratiques éducatives parentales perçues par l'enfant ainsi que l'adaptation psychosociale de l'enfant décrite par l'enseignant en tant que modérateur de l'engagement. Trois méthodes, transversale, longitudinale et méta-analytique ont été utilisées pour rendre au mieux compte de l'effet du développement de l'enfant au cours du temps. Elles nous ont permis de confirmer un effet du style éducatif parental perçu par l'enfant et du profil d'adaptation psychosociale décrite par l'enseignant sur l'efficacité d'une situation de pied dans la porte. Ces résultats sont discutés en termes de l'acquisition de l'indépendance dans la prise de décision de l'enfant en lien avec son environnement social.

Mots clés : engagement, enfant, pied dans la porte

Abstract

Since the 70s, commitment is defined as the link that person makes with his actions. This link could be enhanced by the situation in which the person acts. The consequences seem possible to be measured as much from a cognitive as from a behavioral level. The social environment in which the individual grows up seems to have an impact on the acquisitions of competences required for such a commitment. In a bioecological vision of the development, the child acquires these competences thanks to family and school. To check this, a total of seven studies were made. They allowed a test of the moderating role of the parental educational practices from a child's point of view and the psychosocial adaptation of the child described by the teacher like moderator on a commitment. Three methods, one transversal, one longitudinal and one meta-analytic method were used to account for the effect of children's development in life span. This permitted us to confirm an effect of parenting style from the child's point of view and the psychosocial adaptation profile described by the teacher on the efficiency of the foot in the door paradigm. Results are discussed in terms of relation of child's acquisition of independency in decision making in to his social environment.

Keywords : commitment, children, foot-in-the door