

Université de Bourgogne

UFR Sciences Humaines

Laboratoire Socio-Psychologie et Management du Sport

Master 1 de psychologie sociale
Estime de soi : impact de la politesse

ANAÏS THANRY-BAILLY

Mémoire soutenu en juin 2011

sous la direction de

M. DANIEL GILIBERT et de

Mme BRIGITTE MINONDO-KAGHAD

À mon papa parti trop tôt.

Oh que tu me manques.

Remerciements

Un grand merci à mes directeurs de recherche, madame Brigitte Minondo-Kaghad et monsieur Daniel Gilibert, pour leurs conseils avisés tant en ce qui concerne le fond que la forme de ce travail.

Toute ma gratitude à monsieur Marcel Grenard, directeur de l'I.U.T. de Bourgogne, pour m'avoir donné l'autorisation de réaliser mes passations au sein de son établissements et pour m'avoir aidé à entrer en contact avec certains des professeurs impliqués.

Je remercie monsieur Jean-Luc Bailly, madame Lara Dessagne et monsieur Bernard Savonnet pour m'avoir accueillie au sein de leurs travaux dirigés et pour leur patience à mon égard. Que soient également remerciés leurs étudiants, pour avoir accepté de répondre aux questionnaires que je leur ai distribués et ce malgré la manière volontairement déplorable avec laquelle une grande partie d'entre eux a été traitée.

Toute ma reconnaissance va à Yves, mon époux pour sa patiente relecture, ses corrections et surtout pour avoir su me redonner courage dans les moments de doute. Une pensée affectueuse pour Lubin, mon fils qui du haut de ses 9 ans a fait tout ce qu'il pouvait pour tenter d'aider.

Un immense merci à mes amis, Frédéric, Aurore, Rachel et Manu pour leur soutien et pour les longues discussions qui ont permis à cette expérience de voir le jour.

Une agréable petite pensée pour les producteurs de ces produits si réconfortants et stimulants que sont le thé et le café.

Enfin, il est important de signaler que ce travail a été facilité par l'utilisation d'outils informatiques Libres, gratuits et extrêmement performants, les logiciels LYX , $\text{L}\text{A}\text{T}\text{E}\text{X}$, R et Mercurial. Je salue le travail remarquable de leurs concepteurs.

Résumé

De nombreuses recherches ont mis en évidence un impact de la politesse sur nos comportements (Pascual et Gueguen, 2003), sur notre mémoire (Holtgraves, 1997) ou encore sur la façon dont les autres nous perçoivent (Dépret et Filisetti, 2000, 2001). Par ailleurs, l'estime de soi est fluctuante et impactée par nos relations avec nos parents (Emler, 2001), nos réussites scolaires (Hanse, 2009) ainsi que nos succès et nos attentes (James, 1890).

C'est en s'appuyant sur ces études, que l'hypothèse selon laquelle la politesse impacterait l'estime de soi d'un individu est formulée. Pour répondre à cette question, il est demandé, de manière polie ou impolie, à 127 étudiants de l'I.U.T. de Bourgogne de répondre aux questions de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965) traduite et validée par Vallières et Vallerand (1990).

Les résultats obtenus ne permettent pas de confirmer l'hypothèse formulée. Un effet de la politesse sur la nécessité de motiver un refus est cependant visible. Cette étude innovante, bien qu'imparfaite, pourrait être la base de recherches plus complètes. On pourrait par exemple, s'interroger sur un possible effet de l'estime de soi sur la politesse.

Table des matières

1	Introduction	7
2	Apports théoriques et empiriques	10
2.1	La politesse	10
2.1.1	Les différentes formes de politesse selon Vilkki (2006)	10
2.1.2	La politesse et le jugement des professeurs : Filisetti & Dépret (2000, 2001)	11
2.1.3	De la politesse pour la mémorisation : Holtgraves (1997)	12
2.1.4	La politesse pour obtenir un service : Gueguen & Pascual (2003)	13
2.1.5	En résumé	13
2.2	L'estime de soi	14
2.2.1	Première définition : James (1890)	14
2.2.2	Comment mesurer l'estime de soi : Rosenberg (1965), Vallières et Vallerand (1990)	15
2.2.3	Estime de soi et apprentissages : Hanse (2009)	16
2.2.4	Ce qui influence l'estime de soi : Emler (2001)	17
3	Problématique : le lien de la politesse et de l'estime de soi	18
4	Méthodologie	19
4.1	Prétest	19
4.2	Expérience	22
4.3	Matériel	26
5	Résultats	28
5.1	Effet de la politesse sur l'estime de soi	28
5.2	Validation de la variable politesse	28
5.2.1	Accession à une requête : inscription au planning	29
5.2.2	Appréciation de la psychologie	29
5.2.3	Accession à une requête : laisser ses coordonnées	30
5.3	Analyses complémentaires : effets de la politesse	31
5.3.1	Raisons du refus	31
5.3.2	Justification apportée à un refus	32
5.4	Autres effets	33
6	Discussion	36
6.1	Des graffitis et autres inepties	36
6.2	De l'honnêteté	36
6.3	Différence de professeur mais aussi de formation	37
6.4	Accueil par les professeurs	38
6.5	Habitudes étudiantes	38

6.6	La durée de l'échange	39
6.7	La finesse de l'outil	40
7	Conclusion	41
	Annexes	43
	Annexe A Échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965)	44
	Annexe B Échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965) traduite par Vallières et Vallerand (sans consigne)	45
	Annexe C Questionnaire de pré-test	46
	Annexe D Données brutes obtenues au pré-test	47
	Annexe E Échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965) traduite par Vallières et Vallerand (avec consignes)	48
	E.1 Pour la condition polie	48
	E.2 Pour la condition impolie	48
	Annexe F Questionnaire évaluatif de psychologie suivi des questions de contrôle	49
	F.1 Pour la condition polie	49
	F.2 Pour la condition impolie	50
	Annexe G Données brutes recueillies, toutes conditions	51
	Annexe H Dessin et inepties	53
	H.1 Les inepties	53
	H.2 Le dessin	53
	Annexe I Un motif honnête	54

1 Introduction

Vivant presque exclusivement en communauté, on peut dire de l'être humain qu'il est social. Cette caractéristique sociale fait de lui un être prompt aux échanges, à la communication. Mais pour interagir avec les autres il est nécessaire de connaître quelques pré-requis. Reconnaître l'autre comme un interlocuteur potentiel, par exemple, est indispensable, au même titre que le partage d'une langue commune. De plus, communiquer n'est pas une action à sens unique : la personne avec qui l'on souhaite interagir doit le souhaiter également. Ainsi, des règles ont été instaurées et il est bon de les respecter pour faciliter tant l'accès à la communication langagière que, d'une façon plus générale, les rapports aux autres.

« La politesse n'est pas morte » : ce propos de Duchesne (1997) est issu d'un article évoquant l'apprentissage de la politesse chez les tout-petits. En effet, dans notre société, l'importance de la politesse est enseignée aux enfants dès leur plus jeune âge. Dans le cadre de cet apprentissage, on parle de ce qui se fait ou ne se fait pas, on montre à l'enfant que le fait qu'une requête soit formulée poliment lui laisse plus de chance d'obtenir ce qu'il souhaite. Bien souvent, les parents n'accèdent pas à la demande de leur enfant en interjetant un « je n'ai pas entendu » quand l'usage n'est pas respecté et que le « s'il te plaît » attendu n'a pas été prononcé. La politesse, tout comme les usages ou le protocole, facilite donc les rapports entre les individus. On peut d'ailleurs lire ou entendre à de multiples occasions le fait que la politesse est l'huile des rouages de notre société.

Picard (2008) rappelle que le savoir-vivre ou politesse varie selon les cultures, les classes sociales mais s'expriment partout. La politesse régie en grande partie nos actes et nos réactions. En effet, la politesse peut être comparée à un script dictant ce qu'il est bon de dire ou de faire dans une situation donnée. Mais elle ne se résume pas qu'à un ensemble de codes, puisqu'elle renvoie aussi à l'observance de ceux-ci. Sans la mise en pratique de la politesse, les interactions entre membres de la société seraient plus pénibles. Alphonse Karr (1860) dans « Une poignée de vérités », écrit : « Sans la politesse, on ne se réunirait que pour se battre. Il faut donc ou vivre seul ou être poli. » (p. 303).

Toute personne vit dans un monde social et est donc amenée à réaliser un certain nombre d'échanges verbaux ou non. Grice (1975) indique quatre « maximes conversationnelles ». Celles-ci renvoient à la quantité (être ni trop, ni trop peu informatif), à la qualité (dire ce que l'on croit être juste et ce que l'on peut étayer), à la relation (être pertinent) et à la manière (être bref, clair et ordonné). Ces maximes montrent que les conversations sont régies par des règles morales, proches de la politesse, qu'il est bien vu socialement de respecter pour améliorer la qualité des échanges verbaux.

Ces échanges obligent l'individu, dans un souci d'adaptabilité, à porter des jugements sur les autres mais également sur lui-même. En juste retour, la personne est elle aussi jugée, évaluée. Goffman (1974) donne le nom de « face » à l'image positive qu'une personne souhaite faire transparaître lors d'échanges. L'ensemble des personnes engagées dans une interaction fait son possible pour préserver tant sa propre face que celle des autres membres. Dans ce souci de protection, chacun des protagonistes évite de porter atteinte à la face des autres. Ceci pourrait, en effet, entacher leur propre face. Des observateurs pourraient porter un jugement négatif sur ce qui est fait, ou la personne dont la face est visée pourrait répliquer. Des manœuvres de protection sont donc mises en place. Ces dernières comptent, entre autres, le respect et la politesse.

Picard (2008) indique que les origines de la politesse ne sont pas connues. Pourtant elle semble avoir été présente en tout temps et en tout lieu. Pour Goffman (1974) cette politesse est présente au sein des conversations mais sert principalement à préserver la « face » (image positive de soi) des personnes qui sont en interaction. La politesse est un critère auquel tant de personnes se réfèrent pour porter un jugement de valeur, que Dépret et Filisetti (2001) la présente comme une réelle norme sociale.

Dans cette étude la politesse sera considérée comme étant un ensemble d'actes, de paroles et de formulations, inhérent à la culture, que la vie en société oblige à exprimer dans un objectif de diplomatie et de confort.

Cette étude s'intéressera par ailleurs à l'estime de soi. « Perdre la face » : cette expression renvoie au fait d'être rabaissé, voire humilié, et est assez fidèle à ce que Goffman (1974) décrit dans « Les rites d'interaction ». Cette chute en disgrâce est douloureuse pour celui qui en est victime. L'atteinte

à cette image positive que tout un chacun souhaite montrer aux autres influe sur la manière dont la personne se perçoit elle-même. Ainsi, une personne qui a perdu la face pourra se sentir comme ayant peu de qualités, comme inutile ou encore comme n'ayant pas de raison d'être fière d'elle. Ces éléments font partie intégrante de l'estime de soi, de cette représentation si changeante, variant au fil de nos succès, de nos défaites ou encore de nos contradictions. La construction de l'estime de soi est donc lente et sans fin. Le regard et les remarques provenant d'un individu jouent aussi un rôle dans cette construction. Ainsi, il est par exemple plus aisé pour un enfant de se valoriser, d'avoir une image positive de lui, quand il est félicité pour ce qu'il fait de bien.

L'estime de soi est un thème très étudié et il existe une multitude d'outils permettant de la mesurer. On peut citer par exemple l'échelle toulousaine d'estime de soi (Oubrayrie, de Léonardis & Safont, 1994), l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith (1984) et l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965), traduite en français et validée par Vallières et Vallerand (1990), très utilisée en psychologie sociale.

Ces deux thèmes autant étudiés, politesse et estime de soi, pourraient se trouver en interaction. En effet, selon Kerbrat-Orecchioni (1996), la politesse aurait deux versants. L'un est négatif et sert à éviter un acte menaçant lors de l'interaction, ce qui peut être rapproché de l'évitement ou de la réparation dans le modèle de Goffman (1974). L'autre est positif et est un bienfait pour la personne qui en est destinataire ; ce versant s'apparente plus à un compliment. D'après Vilkki (2006) il y aurait une troisième forme de politesse. Cette dernière porte le nom de « off-record politeness » et évoque les demandes implicites ; ces types de politesse seront présentés ultérieurement.

La politesse positive présentée par Kerbrat-Orecchioni (1996) peut être ressentie par la personne qui en est destinataire comme une flatterie. La personne se sentant respectée, voire estimée, serait alors susceptible de porter un regard plus indulgent, voire agréable sur elle-même et ainsi inconsciemment augmenter son estime d'elle-même. À l'inverse, une personne envers qui l'on serait impoli pourrait se sentir dénigrée, et ainsi éventuellement être amenée à porter un regard critique sur elle-même au risque de perdre en estime d'elle-même. En d'autres termes, les scores à l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965) traduite et validée par Vallières et Vallerand (1990) devraient être meilleurs quand les sujets sont confrontés à une consigne polie que quand la consigne qui leur est fournie est impolie.

2 Apports théoriques et empiriques

2.1 La politesse

2.1.1 Les différentes formes de politesse selon Vilkki (2006)

Vilkki (2006) détaille trois formes de politesse. 1) La première est dite positive et flatte la personne avec laquelle l'interaction a lieu. Elle fait référence aux compliments que l'on adresse à un individu. 2) La deuxième est qualifiée de négative car elle n'est présente que pour atténuer ce qui pourrait être perçu comme une atteinte à la liberté de l'interlocuteur. Ainsi, on ne dit pas « passe-moi le sel » mais plutôt « pourrais-tu me passer le sel ». Cette formulation ne laisse que peu de choix à l'interlocuteur mais est perçue comme moins impérieuse par le destinataire. 3) La troisième et dernière est nommée « off-record politeness » et renvoie à une formulation implicite. Ainsi, quand il pourrait être mal venu de dire à un hôte de monter le chauffage, on peut simplement lui faire remarquer qu'il ne fait pas très chaud. De cette façon, la requête implicite ne prend ni la forme d'un ordre, ni la forme d'une demande contraignante, qui, l'une et l'autre, seraient inappropriées dans le cadre d'une invitation mondaine.

Toujours selon Vilkki (2006), l'emploi de tel ou tel type de politesse dépend non seulement des conditions dans lesquelles la communication se déroule, mais également de la distance sociale qui sépare les interlocuteurs. La formulation choisie ne sera donc pas la même selon que les interlocuteurs sont amis, collègues ou encore patron et employé. Ainsi, comme l'ont montré Castel et Lacassagne (2005), la partition sociale sur laquelle l'individu se place va influencer sur sa manière de s'exprimer. Le type de politesse choisit en sera alors logiquement affecté.

2.1.2 La politesse et le jugement des professeurs : Filisetti & Dépret (2000, 2001)

La politesse est une norme qui a un impact important au sein de la société. Filisetti & Dépret (2000) montent une expérience dans laquelle ils filment, sous prétexte d'un jeu de rôle, 70 enfants de primaire. Il est demandé aux enfants d'exprimer une demande auprès d'un professeur qu'ils ne connaissent ni ne voient, par l'intermédiaire d'une caméra, cette demande devant prendre trois formes distinctes. Dans une première condition, l'enfant fait sa demande comme il la ferait habituellement. Ensuite, il lui est demandé de reformuler cette même demande, mais comme la ferait un enfant poli. Enfin, il lui est demandé une dernière formulation, mais comme la ferait un enfant impoli. Ces enregistrements sont ensuite présentés à 60 enseignants qui doivent évaluer les enfants sur leur valeur scolaire, la sympathie qu'ils inspirent et enfin leur degré de politesse. Les résultats montrent que la politesse ou l'impolitesse exprimée par l'enfant joue un rôle prépondérant sur la manière dont les enseignants le perçoivent. Ainsi, un enfant qui aura bien intégré la norme de politesse, c'est-à-dire qui saura en faire un usage adapté à la situation, sera jugé par les professeurs comme ayant une plus grande valeur scolaire et comme étant plus sympathique.

Filisetti & Dépret (2001) discutent de nombreux biais de jugements pour rendre compte de tels résultats. D'abord, l'effet de primauté qui donne une importance prépondérante à la première impression. Ensuite, vient le biais de confirmation qui pousse le sujet à chercher, dans la présentation de l'enfant, les éléments confirmant le caractère qu'il aura pu donner à son interlocuteur. Enfin et surtout, survient le biais de corrélation illusoire qui pousse à établir des équivalences entre des états ou des éléments par ailleurs sans rapport. Ainsi les professeurs établissent une corrélation illusoire entre le fait d'être poli et celui d'avoir de bons résultats scolaires. Ils perçoivent un lien alors qu'il n'y en a pas nécessairement. En effet, un enfant peut être poli et avoir de piètres résultats académiques et inversement.

Étant donné que la majorité des interactions commencent *via* des éléments appartenant à la norme de politesse, « bonjour » par exemple, ceux-ci jouent un rôle essentiel lors de la formation de la première impression. La cascade d'effets qui en découle, telle que présentée par Filisetti et Dépret (2001), permet de supposer que la politesse joue un rôle prédominant dans l'image qui est véhiculée lors d'interactions inter-personnelles.

2.1.3 De la politesse pour la mémorisation : Holtgraves (1997)

La politesse influence également nos capacités de mémorisation, lors de tâches de reconnaissance et de rappel. Holtgraves (1997) a réalisé une étude dans laquelle il fait varier le degré de politesse des consignes¹ données aux sujets. Dans cette étude, la variable prend la forme de six formulations différentes d'une même consigne, qui renvoi à une tâche d'interférence consistant à citer le plus de noms d'états américains. Trois sont polies et trois autres impolies. Les phrases impolies ne laissent aucun choix aux sujets : elles sont très directives, formulées comme des ordres, telles que « écrivez le nom de chaque État dont vous vous rappelez », « vous devez écrire le nom de chaque État dont vous vous rappelez » ou encore « vous avez à écrire le nom de chaque État dont vous vous rappelez ». Les consignes polies, contrairement aux précédentes, ne sont pas exprimées sur un ton impérieux. Elles sont énoncées en considérant le désir des expérimentateurs : « nous aimerions que vous écriviez le nom de chaque État dont vous vous rappelez », le besoin d'aide : « cela nous aiderait si vous écriviez le nom de chaque État dont vous vous rappelez », ou encore selon une appréciation : « nous apprécierions que vous écriviez le nom de chaque État dont vous rappelez ». Ces consignes présentent le sujet comme mettant sa bonne volonté au service de la recherche. Les personnes participant à cette expérience sont, après lecture de la consigne, invitées à réaliser cette tâche consistant à rappeler le nom des États. Mais ceci ne sert en fait que de distracteur durant cinq minutes. Pour finir, les sujets doivent rappeler et reconnaître des items qui sont en fait des morceaux de la consigne qui leur avaient été donnée. Les résultats montrent que le nombre d'items rappelés tout comme le nombre d'items reconnus est plus élevé quand les sujets ont été confrontés à des consignes polies que quand ils se sont vus infliger une directive impolie.

1. Les consignes présentées ici sont le fruit d'une traduction personnelle.

2.1.4 La politesse pour obtenir un service : Gueguen & Pascual (2003)

Par ailleurs, Gueguen & Pascual (2003) ont mis en évidence un effet croisé de la politesse et du statut social. Pour cela, ils ont demandé à des compères vêtus de différentes manières et reflétant des statuts sociaux différents de rentrer dans une boulangerie afin d'y faire un petit achat. Au moment de payer, les compères avouaient qu'il leur manquait quelques centimes pour régler ce qu'ils devaient à la boulangère. Ils demandaient alors à la vendeuse si elle accepterait tout de même de leur donner le pain au chocolat qu'ils sont venus acheter. Cet aveux et cette demande pouvaient être fait de différentes manières : les compères formulaient la requête poliment ou non. Dans la condition polie, le compère dit : « Je suis embarrassé, madame, mais il me manque cinquante centimes. Accepteriez-vous de m'en faire grâce ? ». Dans la condition impolie, il prononce les mots suivants : « Merde, il me manque cinquante centimes. Tu vas me le donner maintenant ! ». Les résultats ont mis en avant le fait que, si le statut social apparent joue un rôle important, l'effet de la politesse est lui bien plus prégnant. En effet, le taux de satisfaction de la demande est de 45% tous statuts confondus pour la condition impolie mais atteint pas moins de 93,3% dans la condition polie. Le degré de politesse exprimée, opérationnalisé ici de façon massive, influe donc sur le comportement de la personne avec qui l'on est en interaction. Les personnes avec qui l'on est courtois ont tendance à accéder plus aisément à nos demandes.

2.1.5 En résumé

« On qualifie parfois la politesse de « simple rituel » afin d'en souligner l'aspect « mécanique » ou « artificiel » et déplorer son manque d'authenticité » (Picard, 2008, p. 48). Mais, malgré un certain automatisme, et comme le montrent un grand nombre d'études, la politesse engendre des effets très divers tant sur les comportements que sur les performances. Rappelons que 1) Holtgraves (1997) montre que les scores dans des tâches de reconnaissance et de rappel sont meilleurs dans un contexte poli, 2) Dépret et Filisetti (2000, 2001) indiquent que des élèves sont perçus comme étant plus compétents s'ils sont présentés comme étant polis et 3) Gueguen et Pascual (2003) obtiennent plus facilement satisfaction de leur demande quand celle-ci est formulée poliment. De plus, comme le démontre Goffman (1974), la politesse est également un excellent moyen de garder la face et de préserver celle de son interlocuteur.

2.2 L'estime de soi

L'estime de soi est un thème particulièrement présent dans la littérature car il touche à de nombreux domaines, comme la psychologie clinique et la psychologie sociale. Dans cette dernière discipline, l'estime de soi constitue bien souvent une mesure permettant d'observer l'impact des comportements sociaux sur la manière dont un individu se perçoit. En effet, si chacun façonne son estime de soi au fil du temps, au travers de ses réussites, de ses échecs, de ses contradictions ou de ses attentes, la construction de l'estime de soi passe aussi beaucoup, pour ne pas dire majoritairement, par les relations interpersonnelles.

2.2.1 Première définition : James (1890)

William James, dans son livre *Principles of Psychology* (1890), donne une définition de l'estime de soi en ces mots : « self-esteem is success divided by pretensions », ce qui en français se traduirait par : « l'estime de soi est le succès divisé par les prétentions ». Cela implique que deux choses influent de manière importante sur l'estime de soi : les réussites mais également nos attentes. Ces deux éléments sont internes au sujet, c'est-à-dire que l'estime de soi serait seulement le fruit d'une évolution intrapsychique. De plus, si on considère, d'une part, que les succès ont tous la même importance pour l'individu et sont donc interchangeables, d'autre part, que les succès tout comme les prétentions peuvent être dénombrés, alors pour un sujet ayant peu de prétentions, chaque succès aurait une influence plus grande sur son estime de soi. À l'inverse, pour un sujet ayant beaucoup de prétentions, chaque succès ou échec n'aurait que peu d'influence sur son estime de soi.

2.2.2 Comment mesurer l'estime de soi : Rosenberg (1965), Vallières et Vallerand (1990)

Au fil des lectures d'articles sur l'estime de soi, on constate très rapidement une grande diversité d'échelles de mesure. Vallières et Vallerand (1990) rappellent qu'Ostrow (1982) « estimait aux environs de sept milles le nombre d'articles publiés sur le concept de soi ». Ce nombre montre à quel point ce domaine d'étude est important et retient l'attention des chercheurs.

Cela signifie que le choix de l'outil utilisé est vaste. Cependant, l'échelle de Rosenberg (1965) présente un double avantage :

- elle est très répandue en psychologie sociale ;
- elle a été traduite et validée en français par Vallières & Vallerand en 1990.

Rosenberg (1965) a donc créé une échelle d'estime de soi. Celle-ci comprend dix questions auxquelles le sujet répond en faisant un choix parmi quatre proposés².

Vallières & Vallerand (1990) traduisent ces dix questions ainsi que les réponses possibles à ces dernières³. Le sujet exprime alors son accord avec ce qui est écrit en cochant une case qui indique s'il est « tout à fait en désaccord », « plutôt en désaccord », « plutôt en accord » ou « tout à fait en accord. » Cependant, traduire une échelle n'a que peu d'utilité si cette traduction ne fait pas l'objet d'une validation. En effet, les tournures de phrases ainsi que les us et coutumes de chaque culture peuvent être la source de biais qui pourraient ne pas être reproduits à l'identique après traduction. Afin de vérifier la validité de la version traduite, les auteurs demandent à 56 étudiants (19 hommes et 37 femmes) de remplir le questionnaire.

Les résultats indiquent une estime de soi moyenne de 32,66. Ce niveau d'estime de soi est, pour les auteurs, satisfaisant puisqu'il correspond à celui obtenu par McIver & Carmines (1981) auprès d'une population de niveau secondaire. Ils poursuivent ensuite la validation de cette échelle traduite en l'administrant avec la même méthode que précédemment à 308 étudiants de niveau et d'âge équivalent. L'échantillon ainsi constitué comporte 130 hommes et 178 femmes. Ils analysent les résultats obtenus avec le logiciel LISREL VI. Les résultats obtenus sont parfaitement équivalents à ceux de la première expérience. De plus, là encore, il n'y a pas de différence entre les scores des hommes

2. La version originale de cet outil est présentée en Annexe A.

3. L'outil traduit est donné en Annexe B.

et des femmes. Les auteurs ne s'arrêtent pourtant pas là puisqu'ils poursuivent avec une troisième expérience. En effet, lors de la validation de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg en 1965, il avait mis en lien des scores d'estime de soi et des éléments extérieurs. Ainsi, il avait été constaté qu'une forte estime de soi n'était pas associée à la dépression mais qu'elle était en lien avec la pratique d'activités para-scolaires. Les auteurs ont donc fait passer à 115 autres sujets l'échelle d'estime de soi de Rosenberg mais également un questionnaire de dépression et une échelle de satisfaction de vie.

Les résultats vont encore une fois dans le sens d'une validation du test puisque les liens postulés et mis en évidence par Rosenberg (1965) sont également présents ici. Pour parfaire ce travail de validation, Vallières & Vallerand réalisent une quatrième et dernière expérience. Cette fois, le but est de montrer la stabilité temporelle du test. Pour cela ils font passer à soixante étudiants un test puis trois semaines plus tard un retest. La corrélation entre les résultats au test et au retest est satisfaisante et hautement significative ($p < 0,001$). C'est l'ensemble des résultats à ces études, ainsi que leur forte corrélation avec les résultats précédents obtenus avec l'échelle originelle de Rosenberg, qui permet de valider la traduction de celle-ci.

2.2.3 Estime de soi et apprentissages : Hanse (2009)

Hanse (2009) met en évidence l'importance des apprentissages sur l'estime de soi. Pour cela, il conduit plusieurs entretiens avec des jeunes qui avaient décrochés du système éducatif. Ces jeunes commencent une formation qui consiste soit en un atelier de lecture, soit en un atelier de réparation de deux-roues. L'auteur observe une amélioration de l'estime de soi. Cependant cette amélioration se fait bien plus en profondeur pour les jeunes qui participent à l'atelier de lecture. L'auteur justifie cette différence par le fait que les difficultés scolaires sont fortement stigmatisantes et que la possibilité de les surmonter est plus valorisante que l'acquisition de savoirs-faire sans lien avec leur scolarité.

2.2.4 Ce qui influence l'estime de soi : Emler (2001)

Emler (2001) énumère quelques-unes des causes d'une faible estime. Il rappelle que ce qui a le plus d'impact sur l'estime de soi d'une personne sont ses interactions sociales avec ses parents. En effet, l'amour et l'attention que des parents portent à leur enfant durant les premières années de sa vie sont décisifs. Par ailleurs, comme le précise l'auteur, des comportements déplacés de la part des parents et à l'encontre de l'enfant peuvent avoir des conséquences fâcheuses sur l'estime de soi.

La qualité des rapports aux autres est également mentionnée, mais ce qui pour l'auteur semble être le plus important pour l'estime de soi, est surtout la possibilité d'avoir des relations, des échanges avec les autres. Emler (2001) met enfin l'accent sur l'image que le sujet laisse transparaître en parlant des échecs publics et des humiliations. La désirabilité sociale joue ici un rôle primordial puisqu'une condamnation en justice, un diagnostic d'alcoolisme ou, bien moins grave et plus courant, le fait de ne pas trouver d'emploi sont des éléments cruciaux en ce qui concerne l'estime de soi.

3 Problématique : le lien de la politesse et de l'estime de soi

Les études précédemment évoquées nous permettent de constater qu'un grand nombre d'éléments influent sur l'estime de soi. Certains sont internes à la personne comme les prétentions, les attentes, éléments fondamentaux de la définition de William James (1890). D'autres sont, au contraire, le fait d'évènements externes comme le chômage, le contexte familial (Emler, 2001), la réussite scolaire (Hanse, 2009). Pour finir, les relations interpersonnelles contribuent, elles aussi, à l'évolution de l'estime de soi d'un individu.

De nombreux auteurs ont, par ailleurs, mis en évidence le fait que la politesse pouvait entraîner des modifications tant en ce qui concerne les performances mnésiques (Holtgraves, 1997) que les comportements (Gueguen et Pascual, 2003).

Cependant, à notre connaissance, aucune recherche étudiant l'interaction entre la politesse et l'estime de soi n'a été publiée. C'est pourquoi il semble intéressant de tenter de mettre en évidence ce possible lien entre la politesse et l'estime de soi. Rappelons que d'une façon générale, l'estime de soi joue un rôle important dans le bien-être de la population et que la politesse est quelque chose qui, *a priori*, ne coûte rien à la personne qui l'exprime. De plus comme le montre Davezies (1999), l'estime de soi joue un rôle important dans le processus de *burn-out*.

Savoir si la politesse a un impact sur l'estime de soi peut permettre d'obtenir un plus grand confort au sein des entreprises. Cela ne coûterait rien mais pourrait conduire à un meilleur bien-être des employés au travail et être source d'économies en limitant le nombre d'arrêts maladie pour cause de *burn-out*.

4 Méthodologie

L'objectif est ici de montrer l'impact que peut avoir la politesse sur l'estime de soi d'une personne. Le fait d'être destinataire de formules de politesse est assez habituel, puisque la politesse est une norme (Dépret & Filisetti, 2000, 2001). Ce qui est plus déstabilisant c'est qu'une personne s'adresse à une autre en ne lui envoyant aucune des formules usuelles de politesse. La variable manipulée est donc la politesse avec deux conditions (polie vs impolie).

4.1 Prétest

Pour éviter tout biais lié à la subjectivité de l'expérimentateur, un prétest est effectué afin de choisir les consignes rédigées qui seront jugées comme étant significativement les plus polies ou les plus impolies. Cette évaluation est réalisée auprès de sujets qui ne seront pas conviés à participer à l'expérience principale.

Afin de vérifier la manière dont les consignes sont perçues, du point de vue de la politesse, il est demandé à 11 femmes et 9 hommes, âgés en moyenne de 24,3 ans, étudiants de l'université de Bourgogne, de juger du degré de politesse de 7 consignes⁴. Ces consignes sont issues pour 6 d'entre elles de l'expérience de Holtgraves (1997). Cet auteur a eu recours dans son expérience sur la mémorisation à trois consignes polies et trois impolies.

Holtgraves (1997) indique que pour que des consignes soient impolies, le sujet doit se sentir privé de liberté. C'est pour cette raison qu'il rédige trois de ses consignes sur des tons directs. L'auteur précise ensuite que pour qu'une consigne soit perçue comme polie, elle doit présenter la raison pour laquelle on demande aux participants de faire la manipulation. Ainsi, il développe trois consignes précisant que les sujets sont invités à participer à cette expérience car cela aiderait les expérimentateurs ou encore que cela serait apprécié.

4. Voir Annexe C.

Il a été ajouté aux six consignes traduites de Holtgraves (1997) une septième consigne. En effet, lors de la traduction l'une des consignes posait problème. Elle pouvait être traduite de deux manières : « Cela nous aiderait beaucoup si vous remplissiez le questionnaire suivant » ou encore « Cela aiderait si vous remplissiez le questionnaire suivant ». La décision a alors été prise d'introduire les deux traductions.

Ces sept consignes sont les suivantes :

1. « Remplissez le questionnaire suivant » ;
2. « Nous apprécierions que vous remplissiez le questionnaire suivant » ;
3. « Vous avez à remplir le questionnaire suivant » ;
4. « Cela aiderait si vous remplissiez le questionnaire suivant » ;
5. « Nous aimerions que vous remplissiez le questionnaire suivant » ;
6. « Vous devez remplir le questionnaire suivant » ;
7. « Cela nous aiderait beaucoup si vous remplissiez le questionnaire suivant ».

Chacun des sujets est invité à se prononcer sur le degré de politesse de chaque phrase. Le participant exprime sa réponse à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points. Les sujets indiquent donc s'ils pensent que la consigne est très polie, moyennement polie, neutre, moyennement impolie ou encore très impolie.

Pour l'analyse des résultats, une cotation a été mise en place. Ainsi, « très polie » est coté +2, « moyennement polie » est coté +1, « neutre » est coté 0, « moyennement impolie » est coté -1 et « très impolie » est coté -2.

Pour commencer, on vérifie que le mode d'opérationnalisation de la consigne utilisé par Holtgraves (1997) est valable en français. Pour cela, on regarde si les moyennes de l'ensemble des consignes justificatives diffère significativement de l'ensemble des consignes impérieuses.

Polie (justificative)	Impolie (impérieuse)
1,16 (0,10)	-0,55 (0,31)

TABLEAU 1 – Évaluations moyennes et écarts-types, par des étudiants français, de consignes selon qu'elles sont classées par Holtgraves (1997) comme étant polies ou impolies.

Les données recueillies indiquent que les consignes formulées sur un ton impérieux, jugées impolies par Holtgraves (1997), diffèrent significativement ($p < .05$) des consignes justifiant la demande, jugées polies par le même auteur. La traduction en français des consignes de Holtgraves (1997) semble donc valide pour des étudiants français, car on retrouve une discrimination entre consignes polies et impolies conforme aux attentes de Holtgraves (1997). Les consignes impérieuses sont bien jugées comme étant impolies, alors que les consignes justificatives sont jugées comme étant polies. On remarque toutefois une différence d'amplitude de l'appréciation.

Les résultats de ce pré-test⁵, résumés dans le Tableau 2 et illustrés par la Figure 1, font ressortir deux consignes opposées.

Consigne 1	Consigne 2	Consigne 3	Consigne 4	Consigne 5	Consigne 6	Consigne 7
-0,20 (0,75)	1,30 (0,71)	-0,50 (0,67)	0,80 (0,87)	1,10 (1,00)	-0,95 (0,81)	1,45 (0,87)

TABLEAU 2 – Degrés de politesse moyens et écarts-types en fonction des consignes

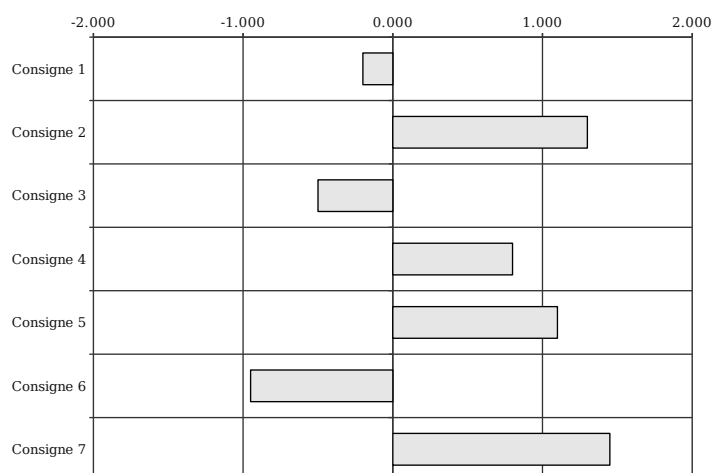


FIGURE 1 – Note moyenne en fonction des consignes

5. Voir Annexe D.

La consigne n° 7 (« Cela nous aiderait beaucoup si vous remplissiez le questionnaire suivant ») est considéré par 19 sujets sur 20 comme étant polie, voire très polie, avec une moyenne de 1,45 sur une échelle allant de -2 à +2. La consigne n° 6 (« Vous devez remplir le questionnaire suivant »), quant à elle, est jugée comme étant la plus impolie avec une moyenne de -0,95 sur une échelle allant de -2 à +2.

4.2 Expérience

Grâce au prétest, on dispose maintenant de deux consignes, l'une polie, l'autre impolie, qui seront à la base de notre manipulation et qui, selon l'hypothèse, devrait impacter le score moyen des sujets à l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965) traduite par Vallières et Vallerand (1990).

La passation se déroule au sein de cours de travaux dirigés de l'I.U.T. de Bourgogne. Il est ainsi possible d'avoir une population aussi homogène que possible et de réaliser des passations en groupe.

L'expérimentatrice, toujours la même, coiffée et maquillée de façon identique, se présente aux participants de manière polie ou impolie.

Pour éviter un effet de l'enseignant, l'expérience se fera dans 6 groupes de travaux et dirigés par trois professeurs différents, à raison de deux groupes par professeur. Ainsi, il y aura une passation polie auprès de chacun des professeurs et de même pour la condition impolie. De plus, les deux groupes de chacun des enseignants seront issus de la même promotion et les passations se feront les mêmes jours et aux heures les plus proches possibles. Ce dernier contrôle permet de limiter au maximum le biais induit par des étudiants susceptibles de parler entre eux du questionnaire qu'ils auront préalablement rempli.

La population ayant participé à cette expérimentation se compose de 127 sujets, dont 56 femmes et 71 hommes. Ces 127 sujets sont répartis en deux conditions, 56 dans la condition polie et 71 dans la condition impolie. Pour finir, ils sont répartis dans les travaux dirigés de trois enseignants. L'enseignant 1 (E1) encadre 37 étudiants, l'enseignant 2 (E2) encadre 40 étudiants, l'enseignant 3

(E3) encadre 50 étudiants. La répartition de la population par condition et par enseignant est visible dans le Tableau 3.

	toutes conditions	polie	impolie
tous enseignants	127 56 F / 71 H	56 27 F / 31 H	71 29 F / 42 H
E1	37 20 F / 17 H	18 11 F / 9 H	19 9 F / 10 H
E2	40 24 F / 16 H	15 11 F / 4 H	25 13 F / 12 H
E3	50 12 F / 38 H	23 5 F / 18 H	27 7 F / 20 H

TABLEAU 3 – Répartition des sujets en fonction de la condition et de l'enseignant.

Dans la condition polie, l'expérimentatrice entre dans la salle, échange quelques mots avec le professeur puis se présente aux étudiants en déclarant :

« Bonjour, je m'excuse de vous déranger durant votre cours. Je suis étudiante en M1 de psychologie et je cherche des étudiants pour étalonner un questionnaire sur les sentiments que j'ai créé. Cela m'aiderait beaucoup si vous acceptiez de remplir le questionnaire que je vais vous distribuer. Je vous remercie par avance de votre participation ».

Dans la condition impolie, l'expérimentatrice entre dans la salle et déclare aux étudiants :

« Je cherche des sujets lambdas pour étalonner un test sur les sentiments. Je vais donc vous le distribuer et vous le remplissez avant de me le rendre ».

Ces consignes reprennent la manière dont Holtgraves (1997) a opérationnalisé la politesse. Ainsi, la présentation de la condition polie est formulée sur un ton moins impérieux que la présentation de la condition impolie. De plus, pour accentuer l'opérationnalisation de cette variable, on s'inspire de Pascual et Gueguen (2003) qui, dans leur condition impolie, avaient supprimé toute forme de politesse.

Après cette brève présentation, l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965), traduite par Vallières et Vallerand (1990) accompagné du questionnaire d'appréciation de la psychologie et de quelques questions, est distribuée aux participants, accompagnée d'une consigne pouvant être polie ou non. Ces consignes sont issues des résultats du prétest et sont :

- « Cela nous aiderait beaucoup si vous remplissiez le questionnaire suivant » pour la condition polie ;
- « Vous devez remplir le questionnaire suivant » pour la condition impolie.

L'hypothèse principale est que les sujets avec lesquels l'expérimentatrice sera polie obtiendront de meilleurs résultats au test d'estime de soi de Rosenberg (1965) traduit par Vallières et Vallerand (1990) que des participants confrontés à la même expérimentatrice mais impolie.

Pendant que les étudiants remplissent le questionnaire, l'expérimentatrice leur demande s'ils seraient prêts à s'inscrire à une autre expérience. Là encore, la demande est formulée différemment selon la condition dans laquelle les étudiants se trouvent. Ainsi, dans la condition polie l'expérimentatrice demande :

« Je suis désolée de vous demander cela, mais nous allons avoir besoin de participants pour une autre étude. Accepteriez-vous éventuellement de vous inscrire ? Je vous fais circuler un planning. Merci encore. »

Dans la condition impolie l'expérimentatrice demande :

« Nous allons avoir besoin de participants pour une autre étude. Je vous fait circuler un planning pour que vous vous inscriviez. »

Là encore les consignes sont formulées selon la même logique que celle de Pascual et Gueguen (2003) et Holtgraves (1997).

Cette demande d'inscription à une étude ultérieure, dont les dates sont fixées et pour laquelle un planning circule, devrait permettre de confirmer que l'opérationnalisation est satisfaisante. En effet, Pascual et Gueguen (2003) ont mis en évidence que plus une demande est formulée de manière polie et plus il y a de chances que celui qui a formulé cette demande obtienne satisfaction. On fait donc la supposition que les participants de la condition polie s'inscriront plus sur le planning que ceux de la condition impolie.

Dans le même objectif de validation de l'opérationnalisation, on émet l'hypothèse que les participants de la condition polie apprécieront plus la psychologie que ceux de la condition impolie. Cette différence d'appréciation pourrait être induite par le fait que l'expérimentatrice, aux yeux des sujets, représente la discipline « psychologie ». Sa politesse ou son impolitesse pourrait alors rendre le domaine en question plus ou moins attractif.

Pour connaître les motifs d'éventuels refus à l'inscription, il est demandé aux étudiants qui ne se sont pas inscrits, pourquoi ils ne l'ont pas fait. Cette mesure faite pour avoir connaissance d'un biais potentiel donne lieu à une autre hypothèse, celle que les étudiants de la condition polie qui ne se seront pas inscrits, se sentiront obligés de se justifier et utiliseront donc plus de mots pour répondre à cette question.

Par ailleurs, l'expérimentation est faite au mois de mai, période d'examens et de stages. Les sujets n'ont donc pas forcément le temps de participer à une expérience dont les dates peuvent entrer en conflit avec leurs obligations professionnelles ou universitaires. Aussi est-il demandé aux étudiants s'ils seraient intéressés par une expérience ultérieure, dont les dates ne sont pas encore déterminées, et si oui, s'ils accepteraient de laisser leurs coordonnées. L'hypothèse est que les participants accepteront plus de laisser leur coordonnées dans la condition polie. Cela répliquerait les résultats de Pascual et Gueguen (2003).

4.3 Matériel

Il a donc été décidé de jouer sur le degré de politesse d'une consigne relative à la complétion de deux questionnaires. Le premier questionnaire n'est autre que l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965) traduite par Vallières et Vallerand (1990)⁶.

Cet outil, bien connu des psychologues sociaux travaillant sur l'estime de soi, a fait l'objet d'une traduction et d'une validation en français par Vallières et Vallerand (1990). Cette adaptation française est détaillée dans la section 2.2.2 (page 15) de la partie « Apports théoriques et empiriques ».

Le second est un questionnaire destiné à évaluer l'appréciation de la psychologie par les sujets⁷. Ce questionnaire est constitué de sept questions. Elles prennent en compte, entre autres, les côtés potentiellement ludiques ou stressants de la discipline, ainsi que ses aspects formateurs ou attractifs. Le sujet répond aux sept questions à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », en passant par « sans opinion ».

La cotation se fait en affectant une valeur allant de -2 à +2 à chaque réponse, selon la question. Ainsi, la réponse « pas du tout d'accord » sera cotée -2 pour les questions 1, 3, 5, 6 et 7, alors qu'elle sera cotée de +2 pour les questions 2 et 4.

Pour finir, quelques questions supplémentaires suivent cette seconde échelle. Elles servent, d'une part, à savoir si le sujet s'est inscrit sur le planning afin de participer à une expérience de psychologie se déroulant sur les deux semaines suivantes, d'autre part, à inviter le sujet à laisser ses coordonnées dans le but de participer à une autre étude dont les dates ne sont pas encore connues.

Ce supplément permet de vérifier que l'opérationnalisation de la variable est efficace et de mettre en évidence des biais potentiels, qui n'auraient pas fait l'objet d'un contrôle. Là encore, la consigne varie en fonction du degré de politesse.

Pour des raisons pratiques, cette expérience ne porte que sur la politesse dans ces aspects verbaux

6. Ce questionnaire est présenté en Annexe E.1 pour la condition polie et en Annexe E.2 pour la condition impolie.

7. Ce complément est visible en Annexe F.1 pour la condition polie et en Annexe F.2 pour la condition impolie.

et non comportementaux comme l'a fait Holtgraves (1997). Le verbal est, en effet, plus explicite et facilement contrôlable, que ce soit dans le cadre de consignes orales ou écrites.

5 Résultats

L'ensemble des données recueillies est donné en Annexe G.

5.1 Effet de la politesse sur l'estime de soi

L'objectif premier de ce travail est de montrer s'il y a un effet de la politesse sur l'estime de soi. L'hypothèse est que les sujets de la condition polie obtiendront un score plus élevé à l'échelle de Rosenberg (1965), traduite par Vallières et Vallerand (1990) que ceux de la condition impolie. Le Tableau 4 présente ces deux scores.

Condition polie	Condition impolie
31,16 (5,28)	31,79 (4,61)

TABLEAU 4 – Résultats moyens et écarts-types à l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965), traduite par Vallières et Vallerand (1990).

Il apparaît que la différence de moyennes entre les conditions polie ($M=31,16$; $SD=5,28$) et impolie ($M=31,79$; $SD=4,61$) n'est pas significative ($p > .05$). On ne peut donc pas conclure à un effet de la politesse sur l'estime de soi.

5.2 Validation de la variable politesse

Étant donné qu'il semble ne pas y avoir d'effet de la politesse sur l'estime de soi, il apparaît nécessaire de vérifier que cette absence de résultat n'est pas le fait d'une mauvaise opérationnalisation de la variable politesse. Cette vérification s'appuie sur les réponses au questionnaire d'appréciation de la psychologie et aux questions qui le suivent.

5.2.1 Accession à une requête : inscription au planning

La différence de politesse dans l'étude réalisée par Gueguen et Pascual (2003), a un effet sur le fait d'accéder ou non à une requête. Ici, les étudiants de la condition polie devraient plus s'inscrire sur un planning, afin de participer à une expérience se déroulant sur les deux semaines à venir, que les étudiants de la condition impolie. Le Tableau 5 résume le nombre d'inscrits pour chaque condition.

	Condition polie	Condition impolie
Effectif	56	71
Inscrits	0	0

TABLEAU 5 – Nombres de sujets s'étant inscrits sur le planning dans le but de participer à une autre expérience.

L'effet plancher est flagrant. Absolument aucun sujet ne s'est inscrit sur le planning pour participer à cette expérience. Le fait qu'aucun sujet ne se soit inscrit ne permet pas de conclure sur la validité de l'opérationnalisation de la variable.

L'absence totale de sujet peut être le fait de facteurs multiples. On analyse donc les données obtenues aux autres mesures.

5.2.2 Appréciation de la psychologie

Un questionnaire permettant d'évaluer l'appréciation de la psychologie avait également été créé. Son objectif initial était d'avoir une confirmation supplémentaire de la validité de la variable. L'hypothèse concernant ce questionnaire, était que les étudiants de la condition polie apprécieraient en moyenne plus la psychologie que ceux de la condition impolie. Les appréciations moyennes obtenues sont données dans le Tableau 6.

Condition polie	Condition impolie
2,43 (4,95)	1,65 (5,72)

TABLEAU 6 – Appréciations moyennes et écarts-types de la psychologie en fonction du degré de politesse.

Étant donné que les distributions ne suivent pas une loi normale, on utilise le test non paramétrique U de Mann-Whitney. Bien que non significative ($M=2,43$; $SD=4,95$ vs $M=1,65$; $SD=5,72$, $p > .05$), la très légère différence de moyenne observée va dans le sens de l'hypothèse. L'absence de significativité conduit à poursuivre l'étude des données.

5.2.3 Accession à une requête : laisser ses coordonnées

On regarde alors si les sujets se disaient prêts ou non à participer à une autre étude, dont les dates restaient à définir, et s'ils accepteraient de laisser des coordonnées personnelles afin d'être contactés pour y prendre part.

Si l'opérationnalisation de la variable est correcte, et d'après les résultats obtenus par Pascual et Gueguen (2003), les participants de la condition polie accepteront plus de laisser leurs coordonnées que les ceux de la condition impolie. Le Tableau 5 rapporte les réponses obtenues à cette invitation.

	Condition polie	Condition impolie
Effectif	56	71
Acceptation	18	7
Proportion	32,1%	9,9%

TABLEAU 7 – Nombres de sujets ayant accepté de participer à une autre étude et ayant laissé des coordonnées pour le faire.

À l'aide d'un test du χ^2 , on observe une différence significative ($p < .05$) entre conditions polie et impolie. Cela confirme que l'opérationnalisation de la variable politesse était correcte. En effet, ces résultats rejoignent pleinement ceux de Gueguen et Pascual (2003).

Le constat précédent qu'aucun sujet ne s'était inscrit sur le planning, alors qu'une proportion non négligeable accepte de laisser ses coordonnées dans le but de participer à une autre étude, soulève une question : quelles raisons ont été données à cette absence d'inscription ?

5.3 Analyses complémentaires : effets de la politesse

5.3.1 Raisons du refus

Il apparaît que la majorité des sujets ayant refusé de s'inscrire sur le planning ont donné une raison à ce refus. Afin d'étudier ces raisons, elles ont été regroupées en six grandes catégories : le manque de temps (« temps ») ; le manque d'intérêt (« pas intéressé ») ; la proximité des examens (« partiels ») ; des obligations professionnelles (« stage ») ; les diverses autres raisons (« autre ») ; enfin une catégorie « rien » regroupe les sujets qui ne se sont pas exprimés.

Le Tableau 8 donne les décomptes de ces catégories de refus, pour chaque condition, tandis que la représentation graphique de la Figure 2 permet d'avoir un visuel des répartitions.

	Polie	Impolie
temps	17 (30,36%)	32 (45,07%)
pas intéressé	13 (23,21%)	20 (28,17%)
partiels	0 (0,00%)	2 (2,82%)
stage	8 (14,29%)	1 (1,41%)
autre	14 (25,00%)	7 (9,86%)
rien	4 (7,14%)	9 (12,68%)

TABLEAU 8 – Raisons invoquées pour le refus d'inscription au planning.

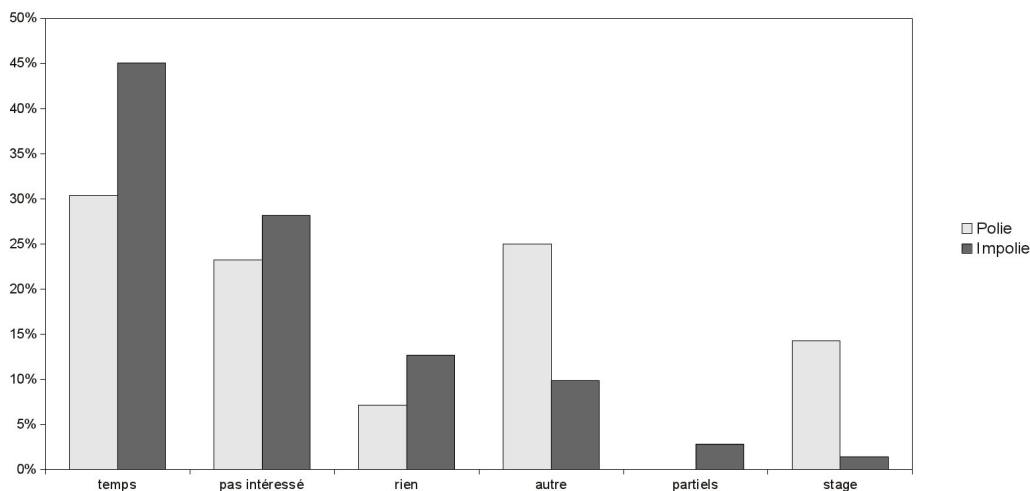


FIGURE 2 – Répartition des raisons invoquées pour le refus d'inscription au planning.

On constate que les raisons invoquées en condition polie et impolie diffèrent. Les sujets de la condition impolie se retranchent plus volontiers derrière un certain manque de temps. Les participants de la condition polie fournissent, quant à eux, des réponses plus variées.

Lors de cette analyse, il a semblé que les sujets de la condition polie étaient plus loquaces que ceux de la condition impolie. Ceci pourrait rejoindre l'hypothèse selon laquelle les étudiants de la condition polie qui ne se sont pas inscrits se sentiraient obligés de se justifier davantage que ceux de la condition impolie.

5.3.2 Justification apportée à un refus

Afin de confirmer ou d'informer l'hypothèse selon laquelle les sujets de la condition polie seraient plus loquaces, on moyenne le nombre de mots utilisés dans chaque condition pour motiver le refus d'inscription au planning. Les résultats devraient donc indiquer qu'il y a plus de mots utilisés dans la condition polie que dans la condition impolie. Ces moyennes sont données dans le Tableau 9.

Condition polie	Condition impolie
7,45 (5,40)	5,59 (5,07)

TABLEAU 9 – Nombres de mots moyens et écarts-types utilisés par les sujets pour indiquer leur motif de non-inscription sur le planning en fonction du degré de politesse.

Après avoir vérifié que la distribution des résultats ne suit pas une loi normale ($p < .05$ au test de Shapiro-Wilk), on réalise un test U de Mann-Whitney, qui confirme un effet de la politesse sur le nombre de mots moyen utilisés par les sujets pour donner la raison de leur refus ($M=7,45$; $SD=5,40$ vs $M=5,59$; $SD=5,07$, $p < .05$).

Certains pourraient objecter que le fait de produire de nombreux mots ne signifie pas nécessairement que l'on se justifie. C'est pourquoi une analyse complémentaire est réalisée. On regarde cette fois la proportion de sujet qui n'a pas daigné renseigner le motif de refus d'inscription.

Polie	Impolie	Toutes conditions
3 / 56 5,36%	9 / 71 12,68%	12 / 127 9,45%

TABLEAU 10 – Nombre de participants n’ayant pas motivé leur refus d’inscription sur le planning.

Seuls les sujets qui ont laissé un blanc ou qui ont simplement barré l’emplacement destiné à recevoir leur réponse sont comptabilisés comme n’ayant pas donné de raison. Le Tableau 10 donne les résultats de ce décompte.

L’absence de significativité ($p > .05$) au test du χ^2 ne permet pas de conclure à une réelle tendance à la justification dans la condition polie.

Les résultats indiquent pourtant que les étudiants de la condition polie utilisent plus de mots pour motiver leur refus que ceux de la condition impolie. On peut donc conclure que, si les participants de la condition polie ne se justifient pas plus que les autres, ils sont significativement plus loquaces lorsqu’ils le font.

5.4 Autres effets

Lors de la saisie informatique des résultats et de la conduite des analyses précédentes, il a semblé que les étudiants ne se comportaient pas de manière identiques selon l’enseignant qui les encadrait. Il semble donc normal de vérifier s’il n’y a pas d’effets cachés, en reprenant les analyses précédentes affinées par enseignant.

Étant donné que l’on va analyser l’impact que peuvent avoir des personnes physiques sur les résultats, il a semblé éthique de ne pas utiliser leur noms. Dans ce souci d’anonymat, les enseignants seront désignés par les identifiants numériques 1, 2 et 3, qui leur ont été affectés aléatoirement.

Le Tableau 11 donne une vue synoptique de l’ensemble des analyses menées précédemment. Il présente une répartition des résultats en fonction des enseignants pour les données qui avaient

préalablement fait l'objet d'analyse. On retrouvera donc, en fonction de l'enseignant et des conditions polie et impolie, la différence d'estime de soi, l'appréciation de la psychologie, le taux d'étudiants ayant laissé leurs coordonnées (colonne « Taux d'acceptation »), ainsi que le nombre de mots fournis pour justifier du refus d'inscription sur le planning. L'analyse du taux d'inscription sur le planning en fonction des conditions a été écartée, du fait d'un effet planché total.

		Estime de soi	Appréciation de la psychologie	Taux d'acceptation	Nombre de mots fournis
E1 + E2 + E3	polie + impolie	31,51 (4,88)	1,99 (5,37)	19,69%	6,41 (5,30)
	polie	31,16 (5,23)	2,43 (4,91)	32,14%	7,45 (5,40)
	impolie	31,79 (4,58)	1,65 (5,68)	9,86%	5,59 (5,07)
	<i>p</i> -value	test t NS	test U NS	χ^2 < .05	test U < .05
E1	polie + impolie	33,08 (4,60)	3,87 (4,84)	16,22%	5,57 (4,18)
	polie	33,56 (5,08)	4,50 (4,81)	27,78%	7,67 (4,23)
	impolie	32,63 (4,04)	3,26 (4,80)	5,26%	3,58 (2,94)
	<i>p</i> -value	test U NS	test t NS	χ^2 NS	test U < .05
E2	polie + impolie	30,60 (4,92)	1,68 (5,39)	20,00%	6,35 (5,28)
	polie	30,07 (4,65)	4,00 (4,44)	40,00%	7,33 (6,85)
	impolie	30,92 (4,19)	0,28 (5,43)	8,00%	5,76 (3,93)
	<i>p</i> -value	test t NS	test U < .05	χ^2 NS	test U NS
E3	polie + impolie	31,08 (5,18)	0,86 (5,35)	55,00%	7,08 (5,92)
	polie	30,00 (5,07)	-0,28 (3,97)	30,44%	7,35 (5,10)
	impolie	32,00 (5,10)	1,78 (6,14)	14,82%	6,85 (6,53)
	<i>p</i> -value	test t NS	test U NS	χ^2 NS	test U NS

TABLEAU 11 – Vue synoptique de l'effet de la politesse sur chacune des données considérées, pour chacun des enseignants.

Pour commencer, une ANOVA permet de mettre en évidence un effet du professeur sur l'appréciation de la psychologie ($p < .05$). En effet, les étudiants de l'enseignant E1 ($M=3,87$; $SD=4,84$) apprécient en moyenne plus la psychologie que les étudiants des enseignants E2 ($M=1,68$; $SD=5,39$) et E3 ($M=0,86$; $SD=5,35$). La présence de cet effet montre que l'enseignant a une influence sur les résultats obtenus.

L'analyse statistique, un test U de Mann-Whitney, permet de constater un effet de la politesse sur le nombre de mots fournis par les étudiants de l'enseignant E1 ($M=7,67$; $SD=4,23$ vs $M=3,58$; $SD=2,94$, $p < .05$), mais pas pour les étudiants des autres enseignants.

On constate également, avec un test non paramétrique U de Mann-Whitney, un effet de la politesse, mais cette fois sur l'appréciation de la psychologie pour les étudiants de l'enseignant E2 ($M=4,00$; $SD=4,44$ vs $M=0,28$; $SD=5,43$, $p < .05$), mais pas pour les autres enseignants.

Enfin, il n'y a absolument aucun impact significatif de la politesse sur les mesures réalisées auprès des étudiants de l'enseignant E3.

Les résultats mettent en évidence que l'impact de la politesse est différent selon l'enseignant. Le fait d'avoir contrôlé cette variable permet donc de limiter un biais qui serait induit par l'enseignant.

6 Discussion

6.1 Des graffitis et autres inepties

Bien qu'ils n'aient pas été assez nombreux pour être à l'origine d'une analyse statistique, quelques étudiants de la condition impolie ont inséré dans le questionnaire quelques mots à vocation probablement humoristique⁸. Il semblerait que ces inepties soient une forme de réaction, tant à l'impolitesse de l'expérimentatrice, qu'à la discipline qu'elle pratique, en l'occurrence la psychologie.

Ces réponses, qui n'en sont pas réellement, semblent être placées là pour faire réagir la personne qui dépouillera les résultats. En effet, on y trouve comme motif de refus à l'inscription sur le planning des : « par se que fraise », ou : « parce que st Bérain ». L'orthographe originelle a été respectée dans ces citations.

Dans l'un des questionnaires, on retrouve également un petit dessin qui pourrait être la représentation caricaturale d'une personne atteinte de troubles mentaux⁹.

6.2 De l'honnêteté

Il a été constaté un effet plancher total dans la demande d'inscription au planning d'une expérience ultérieure (section 5.2.1). Précisons que ce planning était visible par tous, puisque circulant d'un sujet à l'autre. L'explication de cet effet plancher peut peut-être se trouver chez l'un des sujets, qui a motivé son refus d'inscription de la façon suivante¹⁰ :

« Les horaires ne m'arrangent pas spécialement. Mais surtout : la feuille était vide et ça me dérangerait que les autres soient au courant de ma volonté à y participer. »

8. Ces derniers ont été reproduits en Annexe H.1

9. Ce dessin est visible en Annexe H.2

10. Ses mots sont reproduits en Annexe I

Ce commentaire, pour le moins honnête, peut être perçu comme le symptôme d'une ambiance délétère. Mais il met surtout en évidence un défaut des passations de groupe. En effet, si cet étudiant a eu le courage de donner la raison profonde et intime de son refus, combien de ses condisciples, pensant éventuellement la même chose, ont eu peur d'être jugés négativement et n'ont donc pas exprimé leurs véritables sentiments ?

Il est vrai que la psychologie est victime de nombreux préjugés, ce qui peut rebuter certaines personnes à y être publiquement associées.

6.3 Différence de professeur mais aussi de formation

L'analyse des résultats a permis de mettre en évidence un effet du professeur sur l'appréciation de la psychologie. En effet, les étudiants qui suivaient les cours de l'enseignant E1 avaient un score moyen à l'échelle d'appréciation de la psychologie significativement plus élevé que les autres.

Après recherche, il s'avère que la formation des étudiants qui participaient à cet enseignement prévoyait une évaluation régulière de l'image qu'ils pensaient renvoyer. Ce suivi était réalisé par des professionnels. Ces participants ne connaissaient heureusement pas l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965), mais ils avaient un réel aperçu de ce qu'est la psychologie et de ce qu'elle pouvait leur apporter.

Le fait de réaliser un contrôle en ayant recours à plusieurs enseignants était parfaitement justifié puisqu'on observe, pour deux d'entre eux, un effet de la politesse sur certaines mesures (voir la section 5.4). Ces effets sont dissemblables d'un enseignant à l'autre. Cependant, en souhaitant contrôler un biais, un autre a été introduit. En effet, les trois professeurs enseignaient à des étudiants de filières différentes. Chaque filière ayant ses propres spécificités, la population n'était peut-être pas aussi homogène que ce que l'on pouvait l'espérer.

6.4 Accueil par les professeurs

L'expérimentatrice était systématiquement accueillie en salle de travaux dirigés par le professeur, voire en montrant une certaine proximité avec celui-ci. Il n'est pas exclu que ceci ait eu un impact sur le comportement des étudiants.

En effet, dans la condition impolie, en dehors des salles de cours, certains étudiants auraient pu refuser de remplir le questionnaire. Si la totalité des étudiants ont acceptés de répondre malgré la manière déplorable dont certains d'entre eux ont été traité, c'est sans doute parce que l'expérimentatrice était accueillie par le professeur.

On peut toutefois remarquer que cette modeste contrainte sur les participants permet d'assurer une quantité suffisante de réponses, nécessaire à la conduite d'analyses statistiques pertinentes. Sans cet accueil, l'obtention d'une telle quantité aurait probablement nécessité des moyens et un temps sensiblement plus importants.

6.5 Habitudes étudiantes

Les résultats de cette étude ne permettent en aucun cas de conclure à un impact de la politesse sur l'estime de soi. En effet, dans aucune des conditions, dans absolument aucune des répartitions de sujets, il n'y a d'effet de la politesse sur l'estime de soi.

Pourtant, les analyses des données recueillies ont permis de conclure à la validité de la variable politesse. En effet, les participants de la condition polie acceptaient significativement plus de laisser leur coordonnées que ceux de la condition impolie. Cette différence est conforme aux résultats qu'avaient obtenus Gueguen et Pascual (2003).

Rappelons que les consignes avaient été créées sur la base de celle de Holtgraves (1997). Pour cet auteur, les consignes polies devaient présenter la raison de la demande alors que les consignes impolies devaient être formulées à l'impératif.

Or les étudiants ont l'habitude d'obéir à un certain nombre de directives. Il ne leur est pas demandé s'ils accepteraient ou non de réaliser un dossier sur tel ou tel sujet : ceci leur est ordonné. Tout au long de sa scolarité, l'étudiant est ainsi confronté à des consignes impérieuses ; il en prend donc l'habitude. Habitude qui pourrait entraîner une diminution de l'impact engendré par l'usage de l'impératif.

Ce constat s'appuie sur le prétest visant à valider la traduction des consignes. Les notes moyennes obtenues par les consignes polies et impolies avaient alors été comparées (voir section 4.1). Les deux types de consignes étaient effectivement perçues différemment mais l'amplitude différait. En effet, les consignes impolies étaient considérées comme étant peu impolies alors que les consignes polies étaient considérées comme étant réellement polies : il y avait une certaine asymétrie.

Il n'est donc pas à exclure que cette expérimentation puisse donner des résultats différents auprès d'une toute autre population.

6.6 La durée de l'échange

L'expérimentation présentée ne permet pas, encore une fois, de conclure à un effet de la politesse sur l'estime de soi.

La passation, dans son ensemble, ne durait qu'une quinzaine de minutes. Durant la majeure partie de ce temps, le silence régnait. L'échange verbal n'a donc pas duré plus d'une ou deux minutes. La brièveté de l'échange fait que la politesse ou l'impolitesse qu'il véhicule, pour impacter l'estime du sujet, doit avoir un effet immédiat.

Un échange bref et impoli, avec une personne inconnue, n'a sans doute pas le même impact sur l'estime d'une personne qu'un échange prolongé ou avec une personne proche. Les étudiants auraient donc pu répondre de manière significativement différente aux questions de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965) si l'échange avait duré plus longtemps, ou si c'était leur professeur qui le leur avaient demandé, de manière polie ou impolie, de le remplir.

6.7 La finesse de l'outil

L'échelle de Rosenberg (1965) avait été choisie comme outil de mesure dans cette étude pour des raisons pratiques. En effet, cet outil est très utilisé en psychologie sociale et, de plus, il a fait l'objet d'une traduction et d'une validation en français par Vallières et Vallerand (1990). Mais, dans une étude où l'estime de soi occupe une place si importante, le recours à un outil n'étant composé que de 10 items peut être critiquable.

Le recours à l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith (1984)¹¹ aurait pu se justifier. En effet, cet outil composé d'un total de 58 items, tout comme l'échelle d'estime de soi de Rosenberg, a fait l'objet d'une validation et d'une normalisation en français. De plus, il permet de distinguer l'estime de soi globale, sociale, familiale et professionnelle. Une échelle de désirabilité sociale est également intégrée à cet outil. Néanmoins, le sujet n'a, pour répondre aux affirmations qui lui sont énoncées, que deux choix possibles. Les items sont donc plus nombreux mais les réponses sont moins nuancées.

11. Cet outil faisant l'objet d'un copyright, il ne sera donc pas visible en annexe.

7 Conclusion

L'étude présentée ici prenait pour hypothèse que la politesse, composante sociale, pouvait avoir un impact sur l'estime de soi, composante individuelle. À notre connaissance, aucune étude préalable n'avait auparavant été menée sur une telle supposition : tout était donc à inventer pour rechercher l'effet supposé.

L'expérimentation construite pour cette occasion consistait à mesurer l'impact immédiat de la politesse, manifestée au travers de consignes orales et écrites données à des sujets, sur l'estime de soi de ces derniers. Malgré de nombreux contrôles et autres validations, visant à identifier et limiter les biais induits notamment par les contraintes matérielles, les résultats de l'expérimentation n'ont pas permis de mettre en évidence le moindre impact immédiat de la politesse sur l'estime de soi des sujets. L'hypothèse n'est donc pas confirmée pour ces conditions de passation.

L'absence d'effet peut être le fruit d'un outil inadéquat, d'une population trop spécifique ou trop réduite, ou encore d'une durée insuffisante dans les échanges entre l'expérimentateur et les participants. Toutefois l'hypothèse soulevée par cette étude n'en demeure pas moins pertinente, notamment pour les applications pratiques qui pourraient en découler, comme l'amélioration des relations dans le monde du travail et la prévention du phénomène de *burn-out*. Il serait donc sans doute intéressant de refaire une ou plusieurs passations. Jouer sur des facteurs essentiels, tels que la taille de la population, l'étalement dans le temps des échanges et l'outil de mesure de l'estime de soi, pourrait permettre d'obtenir des résultats plus significatifs.

Par ailleurs, on pourrait également s'interroger sur un éventuel effet de réciprocité, c'est-à-dire considérer la possibilité d'un impact de l'estime de soi sur la politesse. Une telle recherche, miroir complémentaire de l'étude présente, nécessiterait un travail de concert entre un psychologue clinicien et un psychologue social. Il s'agirait en effet d'étudier l'impact d'une composante individuelle sur une composante sociale. On aurait alors une vue globale des possibles interactions entre politesse et estime de soi. Il pourrait éventuellement découler de cette vue globale des connaissances pratiques, ayant le potentiel d'améliorer la condition aussi bien de la société dans son ensemble, que des individus qui la composent.

Bibliographie

- Castel, P., & Lacassagne, M.F. (2005). Les partitions discriminantes dans la négociation du contrat de communication. *Bulletin de Psychologie*, 58 (477), 299-306.
- Coopersmith, S. (1984) Inventaire d'estime de soi, *Centre de psychologie appliquée*, Paris.
- Davezies, P. (1999) Évolution des organisations du travail et atteinte à la santé. *Travailler*, 3, 87-114
- Dépret, E. & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui. Des biais de jugement aux compétences sociales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30 (3), 297-315.
- Duchesne, S. (1997) La politesse entre utilité et plaisir. Modes d'apprentissage de la politesse dans la petite enfance. *Esprit* n°234, p. 60-76.
- Emler, N. (2001). *Self esteem : The costs and causes of low self worth*. York : York Publishing Services.
- Goffman, E. (1974) *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Hanse, B. (2009). Estime de soi et pédagogie du projet. *Vie sociale et traitements* 2009/3, n°103, 68-73.
- Holtgraves, T.M. (1997) Politeness and memory for the wording of remarks. *Memory and Cognition*, 25, 106-116.
- Judge, T.A., Erez, A., Bono, J.E., & Thoresen, C.J. (2003). The core self-evaluations scale : Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56, 303–331.
- Karr, A. (1860) *Une poignée de vérités*. Paris, Michel Lévy frères, libraires-éditeurs.
- Kerbat-Orecchioni, C. (1996), *La conversation*, Seuil, coll. « Mémo »
- Oubrayrie, N., de Léonardis, M. & Safont, C. (1994) ; Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi : l'ETES, *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, 44-4, 309-317.
- Picard, D. (2008) *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*, PUF, Que sais-je ?
- Rosenberg (1965) *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Sponville, A. (1995) *Petit traité des grandes vertus*, PUF.
- Vallières, E., Vallerand, R. (1990) Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.
- Vilkki, L. (2006). *Politeness, Face and Facework : Current Issues*. In : SKY Journal of Linguistics. 2006/19, p. 322-332. 11 p.

Annexes

Annexe A Échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965)

Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965)

The scale is a ten item Likert scale with items answered on a four point scale - from strongly agree to strongly disagree. The original sample for which the scale was developed consisted of 5,024 High School Juniors and Seniors from 10 randomly selected schools in New York State.

Instructions: Below is a list of statements dealing with your general feelings about yourself. If you strongly agree, circle **SA**. If you agree with the statement, circle **A**. If you disagree, circle **D**. If you strongly disagree, circle **SD**.

1.	On the whole, I am satisfied with myself.	SA	A	D	SD
2.*	At times, I think I am no good at all.	SA	A	D	SD
3.	I feel that I have a number of good qualities.	SA	A	D	SD
4.	I am able to do things as well as most other people.	SA	A	D	SD
5.*	I feel I do not have much to be proud of.	SA	A	D	SD
6.*	I certainly feel useless at times.	SA	A	D	SD
7.	I feel that I'm a person of worth, at least on an equal plane with others.	SA	A	D	SD
8.*	I wish I could have more respect for myself.	SA	A	D	SD
9.*	All in all, I am inclined to feel that I am a failure.	SA	A	D	SD
10.	I take a positive attitude toward myself.	SA	A	D	SD

Scoring: SA=3, A=2, D=1, SD=0. Items with an asterisk are reverse scored, that is, SA=0, A=1, D=2, SD=3. Sum the scores for the 10 items. The higher the score, the higher the self esteem.

The scale may be used without explicit permission. The author's family, however, would like to be kept informed of its use:

The Morris Rosenberg Foundation
c/o Department of Sociology
University of Maryland
2112 Art/Soc Building
College Park, MD 20742-1315

References

References with further characteristics of the scale:

Crandal, R. (1973). The measurement of self-esteem and related constructs, Pp. 80-82 in J.P. Robinson & P.R. Shaver (Eds), **Measures of social psychological attitudes. Revised edition**. Ann Arbor: ISR.

Annexe B Échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965) traduite par Vallières et Vallerand (sans consigne)

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4
1.	Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre		1-2-3-4
2.	Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.		1-2-3-4
3.	Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté		1-2-3-4
4.	Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens		1-2-3-4
5.	Je sens peu de raisons d'être fier de moi.		1-2-3-4
6.	J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.		1-2-3-4
7.	Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.		1-2-3-4
8.	J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même		1-2-3-4
9.	Parfois je me sens vraiment inutile.		1-2-3-4
10.	Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.		1-2-3-4

Annexe C Questionnaire de pré-test

Genre : M F

Âge :

Année d'étude :

Merci d'indiquer, pour chacune des consignes suivantes, à quel point vous les trouvez polies.

1) « Remplissez le questionnaire suivant »

très poli moyennement poli neutre moyennement impoli très impoli

2) « Nous apprécierions que vous remplissiez le questionnaire suivant »

très poli moyennement poli neutre moyennement impoli très impoli

3) « Vous avez à remplir le questionnaire suivant »

très poli moyennement poli neutre moyennement impoli très impoli

4) « Cela aiderait si vous remplissiez le questionnaire suivant »

très poli moyennement poli neutre moyennement impoli très impoli

5) « Nous aimerions que vous remplissiez le questionnaire suivant »

très poli moyennement poli neutre moyennement impoli très impoli

6) « Vous devez remplir le questionnaire suivant »

très poli moyennement poli neutre moyennement impoli très impoli

7) « Cela nous aiderait beaucoup si vous remplissiez le questionnaire suivant »

très poli moyennement poli neutre moyennement impoli très impoli

Remarques éventuelles : _____

Annexe D Données brutes obtenues au pré-test

Sujet	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	Âge	Sexe	Étude
1	0	1	-1	1	-1	-1	0	25	F	5
2	0	2	0	1	1	-1	2	19	F	2
3	1	2	0	1	2	-1	2	19	F	2
4	0	2	0	2	1	0	2	20	F	2
5	-2	2	-1	0	1	-2	0	21	F	3
6	-1	2	0	1	1	-1	2	24	M	4
7	-1	-1	-2	-1	-1	-2	-1	32	M	5
8	-1	1	0	2	1	-1	2	25	M	6
9	0	1	-1	0	1	-1	1	20	F	3
10	-1	2	0	1	2	-1	1	25	M	5
11	0	1	-1	2	1	-1	2	22	F	4
12	0	1	0	1	1	0	1	32	F	10
13	0	1	-1	0	2	-2	2	22	F	4
14	0	2	0	1	2	0	1	23	F	4
15	-1	1	-1	0	2	-2	2	21	M	2
16	1	1	1	1	1	1	2	29	F	4
17	0	1	-1	1	2	0	2	23	M	2
18	0	1	0	1	2	-1	2	27	M	4
19	1	2	-1	2	2	-2	2	22	M	1
20	0	1	-1	-1	-1	-1	2	36	M	2

Annexe E Échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965) traduite par Vallières et Vallerand (avec consignes)

E.1 Pour la condition polie

Bonjour,
Cela nous aiderait beaucoup si vous acceptiez de remplir le questionnaire suivant.
Pour cela, merci d'encerclez le chiffre qui vous semble approprié.

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre			1-2-3-4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.			1-2-3-4
3. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté			1-2-3-4
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens			1-2-3-4
5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi.			1-2-3-4
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.			1-2-3-4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.			1-2-3-4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même			1-2-3-4
9. Parfois je me sens vraiment inutile.			1-2-3-4
10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.			1-2-3-4

E.2 Pour la condition impolie

Vous devez remplir le questionnaire suivant. Pour cela encerclez le chiffre qui vous semble approprié.

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre			1-2-3-4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.			1-2-3-4
3. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté			1-2-3-4
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens			1-2-3-4
5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi.			1-2-3-4
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.			1-2-3-4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.			1-2-3-4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même			1-2-3-4
9. Parfois je me sens vraiment inutile.			1-2-3-4
10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.			1-2-3-4

Annexe F Questionnaire évaluatif de psychologie suivi des questions de contrôle

F.1 Pour la condition polie

<p>Bonjour, Pour chacune des affirmations suivantes, merci d'indiquer si vous êtes tout à fait d'accord, d'accord, sans opinion, pas d'accord ou pas du tout d'accord.</p> <p><i>Participer à des expériences de psychologie m'intéresse.</i></p> <p><input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord</p> <p><i>Si je devais faire des expériences de psychologie ce serait par obligation.</i></p> <p><input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord</p> <p><i>Participer à des expériences de psychologie me semble amusant.</i></p> <p><input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord</p> <p><i>Les expériences de psychologie me stressent.</i></p> <p><input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord</p> <p><i>Les expériences de psychologie pourraient m'apprendre des choses sur moi même.</i></p> <p><input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord</p> <p><i>La psychologie semble être un domaine d'étude passionnant.</i></p> <p><input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord</p> <p><i>J'aimerais participer de nouveau à une expérience de psychologie.</i></p> <p><input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord</p> <p><i>Avez-vous des remarques sur les expériences que vous auriez déjà passées ?</i></p> <p>.....</p>	<p>Accepteriez-vous de participer à une étude entièrement informatisée (écran et tablette graphique) qui se déroulera très prochainement ?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p>Si oui, accepteriez-vous de nous laisser votre prénom (ou un pseudonyme) et téléphone ou mail ?</p> <p>.....</p> <p>Un planning a circuler, vous êtes vous inscrit ?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p>Si oui, quel jour et à quelle heure ?</p> <p>.....</p> <p>Si non, pourquoi ?</p> <p>.....</p>
--	---

F.2 Pour la condition impolie

<p> Pour chacune des affirmations suivantes, vous devez indiquer si vous êtes tout à fait d'accord, d'accord, sans opinion, pas d'accord ou pas du tout d'accord. </p> <p> <i>Participer à des expériences de psychologie m'intéresse.</i> <input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord </p> <p> <i>Si je devais faire des expériences de psychologie ce serait par obligation.</i> <input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord </p> <p> <i>Participer à des expériences de psychologie me semble amusant.</i> <input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord </p> <p> <i>Les expériences de psychologie me stressent.</i> <input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord </p> <p> <i>Les expériences de psychologie pourraient m'apprendre des choses sur moi-même.</i> <input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord </p> <p> <i>La psychologie semble être un domaine d'étude passionnant.</i> <input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord </p> <p> <i>J'aimerais participer de nouveau à une expérience de psychologie.</i> <input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> sans opinion <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord </p> <p> <i>Avez-vous des remarques sur les expériences que vous auriez déjà passées ?</i> </p>	<p> Accepteriez-vous de participer à une étude entièrement informatisée (écran et tablette graphique) qui se déroulera très prochainement ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non </p> <p> Si oui, accepteriez-vous de nous laisser votre prénom (ou un pseudonyme) et téléphone ou mail ? </p> <p> Un planning a circuler, vous êtes vous inscrit ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non </p> <p> Si oui, quel jour et à quelle heure ? </p> <p> Si non, pourquoi ? </p>
--	--

Annexe G Données brutes recueillies, toutes conditions

Sujet	Condition	QE1	QE2	QE3	QE4	QE5	QE6	QE7	QE8	QE9	QE10	QA1	QA2	QA3	QA4	QA5	QA6	QA7	Remarque	Participer encore	Mail/tel	Pourquoi pas planning	Nb mots justification	Enseignant	
S001	Polie	4	4	4	4	2	3	3	4	4	4	-2	-1	-2	1	1	1	-1	...	0	...	temps	5	E1	
S002	Polie	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	-2	0	-2	2	1	2	...	1	mail	stage	7	E1	
S003	Polie	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	1	1	1	1	1	2	1	...	0	...	stage	13	E1	
S004	Polie	1	1	3	2	2	1	1	4	1	1	2	2	1	2	2	2	2	...	0	...	temps	9	E1	
S005	Polie	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	-2	-1	-1	2	1	1	-1	...	0	...	temps	11	E1	
S006	Polie	3	4	4	3	4	4	3	2	3	4	1	1	1	2	-1	2	1	...	1	tel	stage	4	E1	
S007	Polie	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	0	-1	0	1	1	1	0	...	0	...	pas sur place	14	E1	
S008	Polie	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	1	1	1	1	0	0	1	...	1	tel	stage	4	E1	
S009	Polie	3	4	4	3	3	3	4	2	3	3	2	1	1	1	2	2	1	...	0	...	pas envie	2	E1	
S010	Polie	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	0	1	1	2	0	0	0	...	1	mail	stage	10	E1	
S011	Polie	2	3	4	3	4	3	3	4	4	4	2	2	2	2	2	2	0	...	0	...	temps	14	E1	
S012	Polie	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	0	0	1	2	1	0	1	...	0	...	temps	14	E1	
S013	Polie	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	0	-2	1	2	1	-1	0	...	0	...	stage	6	E1	
S014	Polie	4	3	3	3	3	3	3	2	4	3	-2	0	-1	0	0	0	-1	...	0	...	stage	10	E1	
S015	Polie	4	3	4	3	2	3	2	2	2	2	-1	-1	0	0	2	1	-1	...	0	...	pas intéressé	2	E1	
S016	Polie	4	3	4	4	2	3	3	4	3	3	1	1	2	2	1	0	1	...	0	...	stage	8	E1	
S017	Polie	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	2	1	1	2	1	1	1	...	1	mail	pas disponible	2	E1	
S018	Polie	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	1	0	1	0	0	...	0	...	temps	3	E1	
S019	Impolie	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	-1	1	1	1	2	1	0	...	0	...	pas intéressé	7	E3	
S020	Impolie	4	3	4	3	3	4	4	2	3	3	0	1	1	1	0	0	0	...	0	...	temps	3	E3	
S021	Impolie	4	4	3	4	3	4	4	2	1	4	0	0	1	2	0	0	0	...	1	mail	pas disponible	2	E3	
S022	Impolie	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	0	0	1	1	0	1	0	thérapie : bof	1	...	pas au courant	10	E3	
S023	Impolie	4	3	3	3	1	3	2	2	2	2	-1	-2	2	1	-2	-2	-2	...	0	...	temps	6	E3	
S024	Impolie	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	1	-1	2	1	2	1	questions évidentes	0	...	horaire ?	5	E3	
S025	Impolie	4	4	4	4	3	2	2	2	1	2	0	1	0	1	1	1	0	...	0	...	j'ai cours	8	E3	
S026	Impolie	4	3	4	3	3	4	3	2	4	3	4	-2	0	-1	-1	1	-2	-2	...	0	...	partiels proches	17	E3
S027	Impolie	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	0	1	1	2	1	1	1	...	0	...	travail	15	E3	
S028	Impolie	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	0	1	0	-1	1	1	0	...	0	...	Temps + travail	15	E3	
S029	Impolie	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	0	1	1	1	1	0	0	...	0	...	...	0	E3
S030	Impolie	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	1	-1	2	1	2	1	...	1	Mail + tel	feuille vide	29	E3	
S031	Impolie	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	-1	0	1	2	0	0	0	...	0	...	pas intéressé	2	E3	
S032	Impolie	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	1	1	2	2	0	1	1	...	0	...	Temps	3	E3	
S033	Impolie	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	...	0	...	timing	2	E3	
S034	Impolie	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	0	-1	-1	2	0	-2	0	...	0	...	pas intéressé	5	E3	
S035	Impolie	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	-2	-2	-2	-2	0	-2	...	0	...	...	0	E3
S036	Impolie	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	2	1	1	2	1	2	2	...	0	...	pas intéressé	9	E3	
S037	Impolie	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	1	1	1	2	0	1	1	...	0	...	pas intéressé	2	E3	
S038	Impolie	4	4	3	3	3	4	3	1	4	4	0	1	1	-1	2	1	0	...	0	...	pas intéressé	2	E3	
S039	Impolie	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	0	-1	0	2	-2	-2	-2	...	0	...	pas intéressé	8	E3	
S040	Impolie	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	1	1	1	2	2	2	1	...	1	...	...	0	E3
S041	Impolie	3	3	4	3	4	2	3	3	3	2	-2	-2	0	-2	-1	0	-2	...	0	...	pas intéressé	6	E3	
S042	Impolie	1	4	4	4	4	4	4	1	4	4	-2	-2	-2	2	-2	-2	-2	...	0	...	parce que	2	E3	
S043	Impolie	3	2	4	3	3	3	3	3	3	4	0	1	1	1	0	1	-1	...	0	...	pas intéressé	16	E3	
S044	Impolie	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	-1	-1	-1	0	-1	-1	-1	...	0	...	pas intéressé	5	E3	
S045	Impolie	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	0	-1	1	1	0	-1	0	...	0	...	pas intéressé	6	E3	
S046	Polie	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	0	2	0	1	1	1	0	...	0	...	temps	4	E3	
S047	Polie	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	2	-1	1	1	1	...	0	...	pas envie	11	E3	
S048	Polie	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	1	0	0	1	1	1	-1	...	1	...	temps	3	E3	
S049	Polie	3	4	3	3	3	3	3	2	3	2	0	-1	0	1	1	2	0	...	0	...	temps/partiels	14	E3	
S050	Polie	3	1	3	2	3	2	2	3	2	2	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-2	parle trop suicide	0	...	bêtises	4	E3	
S051	Polie	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	0	0	0	0	0	0	0	...	0	...	Temps	6	E3	
S052	Polie	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	-1	1	-2	1	1	-1	0	...	0	...	pas envie	2	E3	
S053	Polie	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	0	-1	1	2	-1	-2	0	...	1	...	pas intéressé	5	E3	
S054	Polie	1	2	3	2	2	2	2	3	1	1	0	0	1	-1	-2	0	0	...	1	...	pas intéressé	2	E3	
S055	Polie	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	2	-1	1	2	2	0	1	...	1	Mail	créneaux	6	E3	
S056	Polie	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	-1	-1	0	2	-1	1	-1	...	0	...	pas motivé	3	E3	
S057	Polie	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	-1	-1	0	0	1	-1	0	...	1	...	temps	4	E3	
S058	Polie	3	3	4	4	4	2	3	3	3	4	-2	0	-1	2	-2	0	-2	...	0	...	pas envie	8	E3	
S059	Polie	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	-1	-1	0	1	0	-1	-1	manque explication	0	...	pas une souris	22	E3	
S060	Polie	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	0	2	1	1	0	-1	0	...	0	...	sujet, pour qui	19	E3	
S061	Polie	3	1	3	2	1	1	1	2	2	3	-2	2	2	0	-2	2	0	...	0	...	Cours + expé de quoi	11	E3	
S062	Polie	3	3	4	3	4	4	3	4	4	2	0	-1	0	1	0	1	0	...	1	Mail	expé de quoi	11	E3	
S063	Polie	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	0	-1	0	1	-2	0	0	...	0	...	perplexe	6	E3	
S064	Polie	4	4	3	4	3	3	4	3	2	3	1	1	1	0	1	1	1	...	1	...	pas le temps	4	E3	
S065	Polie	4	3	4	3	4	3	3	4	2	2	-1	-1	0	1	0	-2	-2	...	0	...	pas intéressé	5	E3	
S066	Polie	2	2	2	3	3	1	3	2	3	4	0	-2	-1	0	-1	0	0	pas de points d'expé	0	...	pas de points d'expé	8	E3	
S067	Polie	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	-1	-1	0	2	-2	-1	0	...	0	...	pas intéressé	5	E3	
S068	Polie	4	3	3	4	3	3	4	2	2	3	-1	-1	0	-1	0	-1	-1	...	0	...	pas intéressé	6	E3	
S069	Impolie	4	3	4	3	2	3	2	3	3	3	0	-1	1	1	1	1	0	...	0	...	pas le temps	6	E2	
S070	Impolie	3	3	4	3	3	3	4	3	4	2	1	1	0	1	-1	0	0	...	0	...	pas le temps	4	E2	
S071	Impolie	4	4	3	3	3	1	1	3	4	2	1	-1	1	1	2	-1	-1	...	0	...	pas le temps	3	E2	
S072	Impolie	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	1	1	1	1	1	1	...	0	...	pas le temps	3	E2	
S073	Impolie	3	3	4	4	3	2	3	2	2	4	1	1	1	0	1	1	1	...	0	...	pas le temps	4	E2	
S074	Impolie	4	3	4	4	3	2	3	3	4	3	-1	-1	-1	1	1	-1	-1	...	0	...	pas le temps	3	E2	
S075	Impolie	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	0	0	0	0	0	1	0	...	1	...	pas le temps	3	E2	
S076	Impolie	4	3	4	4	3	4	4	2	4	4	0	-1	-1	0	1	0	0	...	0	...	pas le temps	4	E2	

Sujet	Condition	QE1	QE2	QE3	QE4	QE5	QE6	QE7	QE8	QE9	QE10	QA1	QA2	QA3	QA4	QA5	QA6	QA7	Remarque	Participer encore	Mail/tel	Pourquoi pas planning	Nb mots justification	Enseignant
S077	Impolie	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	-2	0	-1	0	0	-1	0	...	0	...	pas passionné	13	E2
S078	Impolie	3	2	4	3	3	2	1	3	1	1	-2	-2	-2	2	-2	-2	-2	...	0	...	bêtises	4	E2
S079	Impolie	1	1	4	1	1	1	1	4	4	4	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	...	0	...	bêtises	3	E2
S080	Impolie	4	3	3	3	2	2	3	2	2	2	1	0	1	1	1	0	0	...	0	...	pas intéressé	2	E2
S081	Impolie	4	4	4	3	3	2	3	3	3	3	1	-1	1	1	0	-2	0	...	0	...	pas intéressé	5	E2
S082	Impolie	3	4	3	4	3	2	2	1	2	3	-1	-1	0	-1	1	-1	-1	...	0	...	pas intéressé + pas le temps	11	E2
S083	Impolie	3	3	3	4	4	2	3	2	3	4	-1	-1	-1	-1	1	-1	-1	...	0	...	pas intéressé	5	E2
S084	Impolie	4	4	4	4	3	3	3	2	2	4	1	1	1	1	1	0	0	...	0	...	pas le temps + travail	13	E2
S085	Impolie	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	1	1	1	1	0	1	1	...	0	...	...	0	E2
S086	Impolie	3	4	3	3	4	3	3	3	2	3	2	1	1	1	2	1	1	...	0	...	pas le temps	3	E2
S087	Impolie	3	3	4	3	3	2	2	3	3	3	1	1	1	-1	1	1	-1	...	0	...	pas le temps	3	E2
S088	Impolie	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	-2	-1	-1	-2	1	-2	0	...	1	...	pas le temps	3	E2
S089	Impolie	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	-1	-1	0	0	0	0	0	...	0	...	pas le temps	8	E2
S090	Impolie	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	0	2	1	0	2	2	0	...	0	...	pas le temps	7	E2
S091	Impolie	4	4	4	4	3	2	3	4	3	3	0	1	0	0	0	1	0	...	0	...	pas le temps	7	E2
S092	Impolie	3	3	4	3	3	2	3	2	2	2	0	-2	-1	1	1	0	1	...	0	...	pas le temps + pas envie	12	E2
S093	Impolie	4	4	3	4	4	3	3	3	2	2	1	-2	0	0	0	1	0	...	0	...	pas le temps	15	E2
S094	Polie	3	3	3	3	1	3	3	4	3	2	0	-1	1	2	2	1	1	...	0	...	pas intéressé	9	E2
S095	Polie	4	3	3	4	2	2	3	3	1	2	2	1	1	2	1	1	1	...	0	...	...	0	E2
S096	Polie	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	-1	-1	1	0	1	0	-1	...	0	...	pas intéressé + pas le temps	21	E2
S097	Polie	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	1	1	1	1	2	1	1	...	0	...	pas le temps	19	E2
S098	Polie	4	3	4	3	3	2	3	2	2	1	0	1	1	0	1	-1	0	...	0	...	pas le temps	19	E2
S099	Polie	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	1	1	1	1	1	1	1	...	1	Mail	pas vu le planning	8	E2
S100	Polie	3	3	3	3	2	2	3	2	2	1	0	1	1	1	2	2	1	...	1	Mail	...	0	E2
S101	Polie	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	2	-1	1	1	1	...	1	Mail	pas vu le planning	4	E2
S102	Polie	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	1	1	1	2	2	1	1	...	1	Mail	pas vu le planning	4	E2
S103	Polie	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	-2	-2	0	-1	-1	-1	-1	...	0	...	pas vu le planning	10	E2
S104	Polie	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	0	1	0	0	1	1	1	...	0	...	...	0	E2
S105	Polie	3	3	4	4	2	3	3	3	4	4	1	1	1	1	-1	-1	0	...	0	...	pas vu le planning	6	E2
S106	Polie	3	3	4	4	3	3	3	2	3	3	-1	-1	0	0	1	1	0	...	0	...	...	3	E2
S107	Polie	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	0	1	0	1	1	1	...	1	...	pas vu le planning	3	E2
S108	Polie	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	0	-1	0	2	0	1	0	...	1	Mail	pas vu le planning	4	E2
S109	Impolie	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	1	2	0	2	2	2	1	...	1	Mail	emploi du temps inconnu	9	E1
S110	Impolie	3	3	4	4	3	3	3	3	2	3	0	-1	1	0	0	-1	0	...	0	...	pas le temps	3	E1
S111	Impolie	3	3	4	3	3	3	3	2	4	4	1	0	1	0	2	1	0	...	0	...	pas le temps	9	E1
S112	Impolie	4	3	4	3	3	3	4	2	3	4	1	1	1	2	2	2	1	...	0	...	pas le temps	8	E1
S113	Impolie	4	4	4	3	4	3	4	2	4	3	1	1	2	1	1	2	1	...	0	...	pas le temps	3	E1
S114	Impolie	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	-2	-2	0	2	-1	-2	-2	...	0	...	pas le temps	3	E1
S115	Impolie	2	3	3	4	2	1	2	1	1	2	0	1	-1	-1	2	1	0	...	0	...	pas le temps	3	E1
S116	Impolie	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	0	1	0	-1	1	1	-1	...	0	...	pas le temps	7	E1
S117	Impolie	3	4	4	3	2	3	4	2	4	3	0	-1	1	1	1	0	1	...	0	...	pas intéressé	3	E1
S118	Impolie	3	3	3	3	2	3	3	3	4	4	1	1	1	1	2	1	0	...	0	...	...	0	E1
S119	Impolie	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	0	0	1	1	1	0	1	...	0	...	pas intéressé	5	E1
S120	Impolie	3	3	4	4	3	3	2	1	2	3	2	2	2	2	2	1	0	...	0	...	...	0	E1
S121	Impolie	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	1	-1	1	1	1	0	1	...	0	...	...	0	E1
S122	Impolie	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	-1	-1	0	0	0	-1	-1	...	0	...	...	0	E1
S123	Impolie	3	2	4	3	3	2	3	2	3	3	-1	-1	0	0	0	-1	0	...	0	...	pas intéressé	5	E1
S124	Impolie	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	0	-1	1	1	0	0	...	0	...	partiels proches	2	E1	
S125	Impolie	3	3	4	3	4	3	4	1	4	4	-1	2	0	1	1	1	0	...	0	...	pas intéressé	5	E1
S126	Impolie	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	-1	1	1	-1	2	-1	0	...	0	...	...	0	E1
S127	Impolie	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	1	2	1	1	0	...	0	...	pas le temps	3	E1

Annexe H Dessin et inepties

H.1 Les inepties

Si non, pourquoi ?

..... parce que.....
.....

Si non, pourquoi ?

..... pour ne que fraise.....
.....

Si non, pourquoi ?

..... Pourquoi je m'inscrirai alors que je
ne sais même pas sur quoi ça porte. Sa
Et je ne suis pas une bourre :)
.....

Si non, pourquoi ?

..... Et pourquoi pas ?
.....

Si non, pourquoi ?

..... parce que st Bérain.....
.....

H.2 Le dessin



Annexe I Un motif honnête

Si non, pourquoi ?

Les horaires ne m'arrangent pas spécialement.
Mais surtout : la feuille était vide et ça me
dérangerait que les autres soient au courant de
ma volonté à y participer.

Liste des tableaux

1	<u>Évaluations moyennes et écarts-types, par des étudiants français, de consignes selon qu'elles sont classées par Holtgraves (1997) comme étant polies ou impolies.</u>	21
2	<u>Degrés de politesse moyens et écarts-types en fonction des consignes</u>	21
3	<u>Répartition des sujets en fonction de la condition et de l'enseignant.</u>	23
4	<u>Résultats moyens et écarts-types à l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965), traduite par Vallières et Vallerand (1990).</u>	28
5	<u>Nombres de sujets s'étant inscrits sur le planning dans le but de participer à une autre expérience.</u>	29
6	<u>Appréciations moyennes et écarts-types de la psychologie en fonction du degré de politesse.</u>	29
7	<u>Nombres de sujets ayant accepté de participer à une autre étude et ayant laissé des coordonnées pour le faire.</u>	30
8	<u>Raisons invoquées pour le refus d'inscription au planning.</u>	31
9	<u>Nombres de mots moyens et écarts-types utilisés par les sujets pour indiquer leur motif de non-inscription sur le planning en fonction du degré de politesse.</u>	32
10	<u>Nombre de participants n'ayant pas motivé leur refus d'inscription sur le planning.</u>	33
11	<u>Vue synoptique de l'effet de la politesse sur chacune des données considérées, pour chacun des enseignants.</u>	34

Ce mémoire a été réalisé à l'aide des logiciels :

- L^AT_EX : <http://www.latex-project.org/>
- L^YX : <http://www.lyx.org/>
- R : <http://www.r-project.org/>
- Mercurial : <http://mercurial.selenic.com/>