

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INFLUENCE DES CARACTÉRISTIQUES PARENTALES ET DE LEURS
PERCEPTIONS PAR L'ENFANT SUR LE BIAIS D'ÉVALUATION DE SA
COMPÉTENCE SCOLAIRE : UN MODÈLE EXPLICATIF

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
VALÉRIE DUBOIS

AVRIL 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice, Thérèse Bouffard, qui a su au cours de ce long processus me guider et me soutenir. Son amour du travail bien fait, sa générosité et sa disponibilité m'ont sans aucun doute permis de terminer ce projet avec un sentiment de fierté et d'accomplissement. Merci de m'avoir enseigné l'importance de la rigueur scientifique et de m'avoir aidée à parfaire mon jugement critique: deux outils qui me sont utiles à tous les jours.

Je tiens aussi à remercier Jean Bégin et Carole Vezeau qui m'ont guidée à travers le merveilleux monde des statistiques. Leur patience, leur disponibilité et leurs encouragements m'ont été d'une aide inestimable.

Je désire également dire un gros merci à l'équipe « URAMAS ». Les nombreuses années passées en votre compagnie ont été pour moi aussi enrichissantes qu'amusantes. À chaque étape de mes études doctorales, j'ai pu compter sur votre amitié, votre soutien et votre écoute. Aux anciens du « labo » et aux nouveaux de « l'unité », merci à ceux et celles qui ont participé aux différentes étapes de ce projet. De plus, je remercie tout particulièrement celles qui ont pris le temps de lire et relire ce manuscrit. Enfin, il m'est impossible de ne pas remercier spécialement mon amie et partenaire de doctorat, Mélina.

Merci aux parents, enseignants, et surtout aux élèves de la commission scolaire Marie-Victorin qui ont participé au projet. Je remercie également le *Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada* pour leur soutien financier.

Je tiens à dire merci à mes quatre grandes amies, Geneviève, Julie, Marie-Claude et Véronique. Votre amitié, votre amour et votre confiance en moi m'ont soutenue durant les moments plus difficiles. Je désire exprimer ma sincère gratitude à mes parents et mon conjoint, Yanick, pour leurs encouragements constants et leur soutien indéfectible. Finalement, merci à ma fille Annabelle qui m'émerveille et m'inspire de nouveaux défis à tous les jours.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	4
CONTEXTE THÉORIQUE	4
PREMIÈRE PARTIE	
1.1 Concept de soi.....	4
1.1.1 Trajectoire développementale des perceptions de compétence et de la motivation intrinsèque.....	5
1.1.2 Biais négatif dans l'évaluation de sa compétence et les conséquences associées.....	6
1.1.3 Processus cognitifs et agents sociaux impliqués dans la construction des perceptions de compétence	8
DEUXIÈME PARTIE	
1.2 Modèle de socialisation d'Eccles et ses collègues.....	11
1.2.1 Caractéristiques socio-économiques de la famille.....	16
1.2.2 Croyances parentales.....	17
1.2.2.1 Sentiment d'efficacité personnelle du parent.....	17
1.2.2.2 Conception de l'intelligence.....	18
1.2.2.3 Jugement du parent de la compétence de son enfant	19
1.2.2.4 Relations entre les croyances parentales.....	20
1.2.3 Relations entre les croyances des parents et leurs buts pour leur enfant....	22

1.2.4	Relations entre les croyances des parents, leurs buts pour leur enfant et leur engagement	26
1.2.5	Interprétation par l'enfant des buts d'apprentissage valorisés par ses parents et du caractère conditionnel de leur soutien.....	30
1.2.5.1	Buts d'apprentissage perçus	30
1.2.5.2	Caractère conditionnel du soutien perçu	31
1.2.6	Perceptions de compétence réfléchies	33
1.3	Objectifs	34
CHAPITRE II		38
MÉTHODOLOGIE		38
2.1	Participants	38
2.2	Instruments de mesure	38
2.2.1	Mesures prises chez l'enfant	38
2.2.1.1	Format des questionnaires	38
2.2.1.2	Mesures utilisées pour la création de la variable du biais d'évaluation de compétence	39
2.2.1.3	Mesures des variables perçues par l'enfant de son parent	40
2.2.2	Mesures prises chez le parent	41
2.2.2.1	Sentiment d'efficacité personnelle	41
2.2.2.2	Conception de l'intelligence	41
2.2.2.3	Buts d'apprentissage valorisés	42
2.2.2.4	Engagement parental dans la vie quotidienne et scolaire.....	42
2.2.2.5	Jugement du parent de la compétence de son enfant	44
2.2.2.6	Données socio-démographiques	44
2.3	Procédure.....	45
CHAPITRE III		46
ANALYSE DES RÉSULTATS		46

ANALYSE DES RÉSULTATS	46
3.1 Création de la variable du biais d'évaluation de sa compétence	46
3.2 Analyse de l'effet du genre et du niveau de scolarité sur les variables mesurées chez les enfants	47
3.2.1 Analyse de la variance	47
3.3 Analyse de l'effet du genre du parent et de l'enfant sur les variables mesurées chez les parents	49
3.3.1 Analyse de la variance	49
3.4 Vérification du modèle explicatif du biais d'évaluation de sa compétence	51
3.4.1 Interrelations entre les variables du modèle explicatif	51
3.4.2 Description des étapes statiques relatives à la vérification du modèle	54
3.4.3 Analyse des effets directs et indirects des différentes variables indépendantes sur la variable du biais d'évaluation de sa compétence	56
3.4.4 Modèle explicatif du biais d'évaluation de sa compétence.....	56
CHAPITRE IV	63
DISCUSSION	63
4.1 Retour sur les analyses descriptives	64
4.2 Modèle explicatif du biais d'évaluation de sa compétence	66
4.2.1 Analyses corrélationnelles.....	66
4.2.2 Variables retirées du modèle.....	68
4.2.3 Variables retenues.....	70
4.3 Limites, forces et pistes pour les recherches futures	74
4.4 Conclusion générale	76
APPENDICE A	
Formulaires de consentement	
A.1 Consentement pour les enfants	80

A.2	Consentement pour les parents	82
-----	-------------------------------------	----

APPENDICE B

Instruments de mesure chez les enfants

B.1	Perceptions de compétence générales	85
B.2	Perceptions de compétence réfléchies en français	86
B.3	Buts d'apprentissage perçus	87
B.4	Soutien conditionnel perçu	89

APPENDICE C

Instruments de mesure chez les parents

C.1	Jugement du parent de la compétence de l'enfant	91
C.2	Sentiment d'efficacité personnelle	92
C.3	Conception de l'intelligence	93
C.4	Buts d'apprentissage valorisés	94
C.5	Engagement parental dans la vie quotidienne et scolaire de son enfant	95

	RÉFÉRENCES	97
--	------------------	----

LISTE DES FIGURES

Figure		
1.1	Modèle de socialisation d'Eccles et ses collègues (1998)	13
1.2	Valence des liens entre les variables du modèle	37
3.1	Modèle explicatif du biais d'évaluation de sa compétence	62

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		
1.1	Variables examinées dans l'explication du biais d'évaluation de compétence de l'enfant	15
2.1	Caractéristiques des familles participantes	44
3.1	Moyennes et écarts types des variables mesurées chez les enfants selon leur genre et leur niveau scolaire	48
3.2	Moyennes et écarts types des variables mesurées chez les parents selon leur genre et celui de leur enfant	50
3.3	Interrelations entre les variables du modèle explicatif du biais d'évaluation de sa compétence	52
3.4	Résumé des effets directs, indirects et non spécifiques sur le biais d'évaluation de sa compétence	60

RÉSUMÉ

La perception de compétence scolaire est reconnue par plusieurs auteurs comme étant déterminante de la motivation et du rendement scolaires de l'élève (Bouffard, Marcoux, Bordeleau & Vezeau, 2003; Gottfried, 1990; Jacob, Lanzaz, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002). Bien que la majorité des élèves en viennent à avoir une perception de compétence assez juste avec le temps, certains plus pessimistes s'évaluent à leur défaveur. À ce jour, peu d'études se sont intéressées à ce phénomène et encore moins ont tenté d'en expliquer les causes. La présente étude repose sur l'approche socio-cognitive de Bandura qui accorde aux parents un rôle important dans la construction des perceptions de compétence de leur enfant. Dans le but d'en venir à une meilleure compréhension du phénomène de la sous-évaluation de sa compétence présent chez certains élèves du primaire, différentes caractéristiques parentales ont été retenues; le sentiment d'auto-efficacité du parent, son jugement de la compétence de son enfant, sa conception de l'intelligence, les buts d'apprentissage qu'il valorise et son engagement dans la vie quotidienne et scolaire de son enfant. Un second postulat de la théorie socio-cognitive est le rôle actif que l'enfant joue dans la construction de sa perception de compétence. Ce rôle actif se traduit dans l'interprétation qu'il donne aux événements survenant dans son environnement, aux attitudes, actions et feedback dont il est la cible de la part des agents sociaux importants pour lui. Dans cet esprit, certaines variables ont été retenues chez l'enfant : les buts d'apprentissage perçus, le soutien conditionnel perçu et la perception de compétence qu'il croit que ses parents lui attribuent (réfléchie).

L'objectif général de cette étude est de vérifier la validité d'un modèle explicatif des déterminants parentaux et des perceptions qu'en a l'enfant dans le biais d'évaluation de compétence de ce dernier. L'échantillon est constitué de 565 dyades parent-enfant. Le devis de recherche est de type corrélationnel et transversal. Plus précisément, l'échantillon regroupe 278 enfants de 4^{ème} année (133 garçons et 145 filles) et 287 enfants de 5^{ème} année (132 garçons et 155 filles) recrutés dans 17 écoles de la Commission Scolaire de la Rive-Sud de Montréal. Découlant du modèle de socialisation d'Eccles et ses collègues (1998) et de la recension de la littérature, l'étude poursuit deux objectifs spécifiques.

Le premier objectif vise à vérifier la valence des liens directs entre les variables retenues chez les enfants et les parents. Ainsi, 22 liens directs ont été postulés. Le deuxième objectif est de vérifier, à l'aide de la méthode acheminatoire de Cohen et Cohen (1983), les liens directs et indirects entre les variables mesurées chez les parents et chez les enfants d'une part, et le biais d'évaluation de compétence de l'enfant d'autre part. Ce dernier objectif, nous amène à proposer un modèle explicatif du biais d'évaluation de compétence.

Concernant le premier objectif, les analyses descriptives montrent, à l'instar d'autres études (Marcotte, 2006; Phillips, 1984, 1987), une absence de différences de genre dans le biais d'évaluation de compétence. Toujours relativement aux variables mesurées chez les enfants, peu de différences sont observées entre les filles et les garçons, à l'exception de la perception de compétence réfléchie en français qui est plus élevée chez les filles que chez les

garçons. Chez les variables mesurées chez les parents, quelques différences sont observées. Les mères adhèrent davantage à une conception dynamique de l'intelligence et sont plus engagées dans la vie scolaire de leur enfant que les pères. Par ailleurs, ces derniers valorisent davantage un but de performance que les mères. Concernant les liens postulés entre les variables à l'étude dans notre modèle, nos résultats montrent que, sauf rares exceptions, la valence des relations directes modèle est généralement confirmée.

Concernant le deuxième objectif, les résultats montrent différentes trajectoires directes et indirectes entre les différentes variables mesurées tant chez le parent que chez l'enfant. Un constat marquant ressort relativement à l'importance des perceptions de l'enfant de ce que son parent pense de lui qui sont fortement liées entre elles et le sont aussi avec son biais d'évaluation de compétence.

Le modèle explicatif du biais d'évaluation de compétence découlant de la présente étude prend ses racines du modèle de socialisation d'Eccles, Wigfield et Schiefele (1998) où plusieurs variables parentales sont liées à des variables motivationnelles de l'enfant. Tout comme ce dernier modèle, les résultats obtenus dans la présente étude font ressortir des relations entre certaines croyances parentales, les attentes de réussite entretenues par le parent et les variables de perceptions que l'enfant a de ce que son parent pense de lui. En effet, le sentiment d'efficacité du parent est lié indirectement au biais via la perception de l'enfant du caractère conditionnel du soutien des parents. Pour sa part, le jugement du parent de la compétence de son enfant est lié tant directement qu'indirectement au biais d'évaluation de compétence. À titre d'exemple, les liens indirects l'unissant au biais passent par le but de performance valorisé par le parent qui à son tour est lié au but de performance perçu par l'enfant et au soutien jugé conditionnel. En ce qui a trait aux variables de perceptions de l'enfant, notons que le soutien conditionnel est la variable la plus fortement liée au biais. De façon générale, il est clair que les variables interprétatives insérées dans le modèle se sont avérées cruciales dans la compréhension du biais d'évaluation de compétence de l'enfant et expliquent une grande partie de la variance de ce dernier.

Au vu des résultats de cette étude, on observe que les perceptions de l'enfant de ce que son parent pense de lui et certaines caractéristiques propres aux parents affectent négativement la façon dont l'enfant s'évalue. Cette évaluation négative de sa compétence est reconnue pour avoir des conséquences nocives importantes sur le fonctionnement et l'adaptation scolaire de l'enfant.

MOTS CLÉS : Biais d'évaluation de sa compétence, illusion d'incompétence, sentiment d'auto-efficacité parental, jugement parental de la compétence de l'enfant, conception de l'intelligence du parent, soutien conditionnel perçu, buts d'apprentissage valorisés et perçus, l'engagement parental dans la vie quotidienne et scolaire.

INTRODUCTION

Plusieurs chercheurs en psychologie de l'éducation et du développement s'accordent pour dire que les perceptions de compétence et la motivation intrinsèque sont déterminantes du fonctionnement et du rendement scolaires de l'élève (p.ex. : Alexander & Entwisle, 1988; Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003; Gottfried, 1990; Jacob, Lanzaz, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002). Même si la perception qu'a l'enfant de sa compétence et sa motivation intrinsèque sont deux construits souvent traités séparément dans la littérature, il nous apparaît clair qu'ils s'alimentent mutuellement et qu'ils sont étroitement liés par leurs fonctions en contexte scolaire. En effet, le sentiment d'être compétent dans une tâche donnée alimente la motivation intrinsèque de l'enfant dans cette même tâche et, ce faisant, en raison d'un meilleur engagement associé à cette motivation, favorise une bonne performance dont l'effet en retour sera un sentiment de compétence encore plus positif (Bouffard & al. 2003; Harter, 1992; Skaalvik & Rankin, 1995).

Proposant une approche sociocognitive, Bandura (1997) considère que les perceptions de compétence ne sont pas innées, mais se construisent progressivement en réponse aux expériences de l'enfant dans son environnement et à ses interactions avec les personnes significatives pour lui (Alexander & Entwisle, 1988; Bandura, 1997; Bouffard & Vezeau, 1998; Frome & Eccles, 1998 ; Harter, 1985). Harter (1998, 1999) ajoute que les perceptions de compétence de l'enfant se construisent en grande partie via son intériorisation de la façon dont les autres le perçoivent dans différents domaines, dont le domaine scolaire. À ce titre, les parents sont considérés comme des agents sociaux des plus importants pour l'enfant en début de scolarisation. Dans le même ordre d'idée, le développement de la motivation intrinsèque de l'enfant est favorisé dans un environnement familial qui encourage sa curiosité, sa persistance et sa poursuite de buts d'apprentissage (Gottfried, 1990; Harter, 1998). Plusieurs auteurs se sont intéressés à mieux comprendre le rôle des parents dans le développement des perceptions de compétence et de la motivation intrinsèque de leur enfant (Ginsburg & Bronstein, 1993; Harter, 1992), mais beaucoup moins se sont intéressés à l'influence des caractéristiques parentales et aux perceptions des enfants de celles-ci dans la

compréhension du biais d'évaluation de compétence présenté par certains. Or, on sait qu'un biais négatif d'évaluation de ses propres compétences est associé à plusieurs répercussions négatives dont le décrochage scolaire prématuré, la présence marquée d'anxiété et de retrait social (Fleury-Roy & Bouffard, 2006; Phillips, 1987). En conséquence, une meilleure connaissance des facteurs parentaux associés au développement de ce biais nous apparaît importante. Cette question est au centre de cette étude.

L'objectif général de cette étude est de vérifier la validité d'un modèle explicatif des déterminants parentaux et des perceptions de l'enfant de ces derniers dans le biais d'évaluation de compétence de ce dernier. Le premier chapitre comporte deux grandes parties. Dans la première, nous nous intéressons à mieux comprendre les origines du concept de soi et, en particulier, la trajectoire développementale des perceptions de compétence et l'émergence du biais négatif d'évaluation de compétence chez certains élèves. Dans cette optique, le lien entre la motivation intrinsèque et les perceptions de compétence sera établi. Puis, nous présenterons les principaux processus et agents sociaux impliqués dans la construction des perceptions de compétence. La deuxième partie du premier chapitre vise à explorer l'influence de différentes caractéristiques parentales dans la construction des perceptions de compétence; nous voulons par là tenter de mieux comprendre l'impact possible des parents dans le développement du biais d'évaluation de sa compétence. Pour ce faire, nous utiliserons le modèle de socialisation proposé par Eccles, Wigfield et Schiefele (1998) comme cadre de référence. Découlant de ce modèle et de la recension des écrits qui s'y rattache, un modèle explicatif plus spécifique à la compréhension du biais d'évaluation de compétence sera proposé. Ainsi, différentes catégories de déterminants parentaux seront explorées dans un ordre bien précis afin de vérifier les effets directs et indirects de chacun d'eux sur le biais d'évaluation de compétence. Dans un premier temps, une importance particulière sera accordée aux croyances des parents comme leur sentiment d'efficacité personnelle, comme leur conception de ce qu'est l'intelligence et leur évaluation de la compétence de leur enfant. Dans un second temps, leurs attentes, plus particulièrement les buts d'apprentissage qu'ils valorisent seront présentés en lien avec les autres variables du modèle. Dans un troisième temps, nous nous attarderons à certaines pratiques parentales, en particulier à l'engagement parental dans la vie scolaire de l'enfant et aux rétroactions

positives et négatives émises en réponse aux comportements de l'enfant. Dans un quatrième temps, ces pratiques parentales seront mises en lien avec la perception de l'enfant des buts d'apprentissage que valorise son parent et sa perception du caractère conditionnel du soutien reçu ou pouvant être attendu de ce dernier. Enfin, les perceptions de compétence réfléchies de l'enfant seront présentées comme étant la variable la plus proximale au biais d'évaluation de compétence de l'enfant. La dernière section de ce premier chapitre présentera les objectifs spécifiques de la recherche et les hypothèses relatives à chacune des caractéristiques parentales et aux perceptions de l'enfant de celles-ci proposées en lien avec le biais d'évaluation de compétence de l'enfant.

Les deuxième et troisième chapitres portent respectivement sur la méthodologie et l'analyse des résultats, alors que le quatrième chapitre porte sur la discussion des résultats obtenus.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

PREMIÈRE PARTIE

1.1 Concept de soi

Le concept de soi fait aujourd'hui référence à une description de soi englobant la connaissance et l'évaluation de soi. Pour nombre d'auteurs, le concept de soi est l'ensemble des pensées et sentiments individuels dont le soi fait l'objet (Harter, 1992; Marsh, Craven & Debus, 1991; Rosenberg, 1979; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Il se construit à partir de l'ensemble des expériences directes de l'enfant avec son environnement et par son évaluation de soi (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003). Cette évaluation de soi, qu'elle soit positive ou négative, est reconnue comme ayant une influence sur la façon d'agir de l'enfant et sur ce qu'il parvient à accomplir, ce qui influence en retour la perception qu'il a de lui (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Ceci confère au concept de soi une importance majeure quant à sa valeur prédictive du comportement humain.

Initialement, le concept de soi était considéré comme un construit général et unitaire correspondant à l'ensemble des perceptions qu'une personne entretenait envers elle-même dans différents domaines de vie (Coopersmith, 1967; Marsh, 1989; Piers & Harris, 1964). L'étude de ce concept a fait l'objet d'un intérêt marqué en milieu scolaire. Les études en contexte scolaire ont cependant montré que le lien entre cette mesure du concept de soi global et le rendement scolaire de l'élève était faible, conduisant certains auteurs à critiquer le caractère trop global de ce construit et à s'interroger sur le caractère multidimensionnel du concept de soi relatif aux diverses dimensions de vie de la personne, dont le contexte scolaire (p.ex. : Harter, 1998; Marsh, 1989).

Dans cet esprit, certains auteurs ont focalisé leur attention sur la dimension évaluative du concept de soi. Par exemple, Harter (1999) s'est centrée sur les perceptions de

compétence et Bandura (1977; 1997) sur le sentiment d'efficacité personnelle. Les deux termes sont souvent utilisés de façon interchangeable, même si le construit du sentiment d'efficacité personnelle se distingue de la perception de compétence par son caractère plus spécifique à une tâche donnée (Bandura, 1997).

1.1.1 Trajectoire développementale des perceptions de compétence et de la motivation intrinsèque

Plusieurs auteurs ont montré que la motivation intrinsèque est fortement associée au besoin fondamental de se sentir compétent (Deci & Ryan, 1992; 2000). Deci et Ryan (1992) définissent la motivation intrinsèque comme la tendance de l'individu à explorer et maîtriser son potentiel et son environnement pour le simple plaisir qui en découle. Ainsi, les élèves ayant une motivation élevée démontrent du plaisir à apprendre, poursuivent des buts de maîtrise, ont tendance à être curieux et persévérants, sont plus enclins à choisir des activités présentant des défis ou un niveau de difficulté élevé et obtiennent un rendement scolaire plus élevé (Gottfried, 1990). En effet, favorisant l'utilisation par l'élève de ressources cognitives primordiales à son bon fonctionnement en situation d'apprentissage, la motivation intrinsèque encourage du même coup un rendement scolaire élevé dont l'effet en retour est une amélioration des perceptions de compétence. Ainsi, le lien étroit entre la perception de compétence et la motivation intrinsèque vient de leur interdépendance dans le fonctionnement et le rendement scolaires de l'élève (Bordeleau & Bouffard, 1999; Bouffard & al., 2003; Deci & Ryan, 1992; 2000; Harter, 1992). Dans cette optique, plus un élève se sent compétent dans un domaine, plus sa motivation y est élevée et inversement (Harter, 1992; Skaalvik & Rankin, 1995). Au vu de cette interdépendance de la motivation intrinsèque et des perceptions de compétence, dans la présente étude, les deux facteurs seront traités simultanément.

Généralement, les études indiquent assez clairement que les perceptions de compétence des élèves sont élevées au début de la scolarisation (Bordeleau & Bouffard, 1999; Paris & Byrnes, 1989) et déclinent pour être plus conformes à la réalité à partir du milieu du primaire (Alexander & Entwisle, 1988; Bouffard & al., 2003; Eccles, Wigfield,

Harold & Blumenfeld; 1993; Jacobs et al., 2002; Marsh, 1989; Nicholls, 1978). Ce serait, entre autres, grâce aux rétroactions en contexte scolaire que l'enthousiasme initial des élèves en viendrait à diminuer et à s'ajuster à leurs capacités réelles. Les auteurs s'entendent généralement pour dire que c'est vers 8-9 ans que les élèves commencent à avoir une vision plus réaliste de leurs compétences (Assor & Connell, 1992; Bouffard & Vezeau, 1998; Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert & Dumas, 1998; Harter, 1992). Toutefois, comme nous le verrons dans la section qui suit, il existe de nombreux élèves de cet âge et même plus vieux qui n'arrivent pas à évaluer correctement leurs compétences et qui tendent à les sous-évaluer.

1.1.2. Biais négatif dans l'évaluation de sa compétence et les conséquences associées

Même si la majorité des élèves en viennent avec le temps à évaluer leurs compétences de façon réaliste, un certain nombre affiche une évaluation pessimiste de celles-ci. Phillips (1984; 1987) identifie ce phénomène comme une illusion d'incompétence. Selon cette auteure, l'illusion d'incompétence se traduit par un biais d'évaluation de compétence représentant un décalage négatif entre les compétences réelles de l'élève et la perception qu'il en a. Selon les études de l'auteure (Phillips, 1984, 1987) faites auprès d'élèves doués, environ 20 à 30 % de ceux-ci sous-estimeraient leurs compétences. Comme ces élèves ont des habiletés intellectuelles supérieures à la moyenne, il est difficile d'attribuer leur illusion d'incompétence à un déficit cognitif. D'autres études ont montré que ce phénomène est aussi présent chez les élèves de milieux scolaires réguliers (Boissicat, 2007; Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003; Harter, 1985; Larouche, Galand & Bouffard, 2008; Marcotte, 2006). De plus, la proportion des enfants affectés par l'illusion d'incompétence ne diffère pas selon leur sexe (Bouffard, Vezeau, Chouinard & Marcotte, 2006; Bouffard & al., 2003; Marcotte, 2006; Miserandino, 1996; Phillips, 1984; 1987).

Les études sur l'illusion d'incompétence sont peu nombreuses, mais leurs résultats convergent. On rapporte que ces élèves ont des attentes de rendement plus faibles que ceux ayant des perceptions de compétence plus positives (Phillips, 1984, 1987). Ils préfèrent les travaux représentant peu de défi (Harter, 1985), éprouvent plus d'anxiété devant l'évaluation

(Phillips & Zimmerman, 1990) et sont moins persévérants et moins autonomes dans leurs travaux scolaires (Phillips, 1987). Ils se disent moins curieux, moins intéressés et plus ennuyés par les apprentissages, rapportent des niveaux plus faibles de participation en classe, de plaisir dans les activités, de fierté et de satisfaction d'eux-mêmes, et en viennent à obtenir un rendement inférieur aux enfants ayant des capacités semblables mais des perceptions de compétence plus élevées (Bouffard & al., 2003; Miserandino, 1996). De plus, les élèves affectés présentent une estime de soi plus faible que les autres de leur âge et un perfectionnisme négatif plus élevé (Bouffard & al., 2006). Ce perfectionnisme négatif se traduit par la tendance à vouloir faire le moins d'erreurs possible et l'émergence d'émotions négatives comme la honte et la culpabilité quand la perfection n'est pas atteinte. Les résultats de l'étude de Marcotte (2006) vont dans ce sens; le modèle testé permet d'expliquer entre 38% et 50% de la variance du biais d'évaluation de compétence de l'enfant selon le niveau scolaire. Plus précisément, le perfectionnisme négatif et une faible estime de soi ressortent comme les variables les plus importantes. Selon Bouffard et ses collègues (2003), les effets négatifs associés à l'illusion d'incompétence sur le rendement et le fonctionnement scolaires augmentent avec le niveau scolaire. Pour leur part, les enseignants rapportent que les garçons affectés par l'illusion d'incompétence sont moins autonomes, présentent une humeur plus négative et sont plus retirés socialement que leurs pairs (Fleury-Roy & Bouffard, 2006).

Phillips (1987) a aussi montré dans une de ses études la présence de caractéristiques propres aux parents des élèves présentant un biais d'évaluation de compétence. Entre autres, elle a observé que parmi les enfants compétents, ceux qui estiment le moins favorablement leur compétence sont ceux qui sont moins positivement perçus par leurs parents et qui ressentent le plus fortement que ces derniers exercent sur eux de la pression relativement à leur rendement scolaire. Ces études faites auprès d'élèves doués ne sont pas nécessairement généralisables à une population normale. Dans l'optique de mieux comprendre l'influence parentale sur le développement des perceptions de compétence, la section qui suit s'intéresse aux différents processus cognitifs et agents sociaux permettant de mieux comprendre les mécanismes impliqués dans la construction des perceptions de compétence de l'enfant et, par le fait même, l'émergence de biais d'évaluation de compétence chez certains d'entre eux.

1.1.3 Processus cognitifs et agents sociaux impliqués dans la construction des perceptions de compétence

Selon la théorie sociocognitive, les perceptions de compétence ne sont pas innées, mais se construisent progressivement à la faveur des expériences de l'enfant dans son environnement (Bandura, 1986). Ainsi, les perceptions de compétence ne résultent pas d'une représentation calquée de la réalité, mais plutôt de l'interprétation que l'enfant fait de l'information qu'il recueille dans son environnement. Des informations issues de sources diverses permettent à l'enfant de construire sa perception de compétence : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la comparaison sociale, la persuasion verbale et les états émotifs (Bandura, 1977; 1997).

La plus importante source d'information dont dispose l'enfant pour construire sa perception de compétence est l'ensemble des expériences actives de maîtrise qu'il vit dans son environnement. Comme le mentionne Bandura (1977; 1997), l'enfant a un rôle actif et dynamique à jouer dans la construction de ses perceptions de compétence; ses expériences actives de maîtrise lui fournissent des indications sur ses capacités. Ainsi, dans la mesure où l'enfant s'en attribue la responsabilité, ses expériences de réussite ont pour effet de renforcer son sentiment de compétence alors que les échecs minent ce sentiment (Bandura, 1986). Selon Bandura (1997), les échecs sont encore plus dommageables lorsqu'ils surviennent avant que le sentiment de compétence n'ait été clairement établi chez l'enfant. Ceci suggère que plus l'enfant est exposé tôt dans son enfance à des expériences dans son environnement, plus il accumule d'informations lui permettant de fonder son jugement de compétence. D'autre part, il est reconnu que des succès trop faciles et sans effort amènent l'enfant à s'attendre à un résultat aisé, ce qui aura pour effet de le décourager rapidement s'il rencontre ultérieurement un obstacle. Dans ce sens, les obstacles et difficultés rencontrés sont importants pour le développement des perceptions de compétence de l'enfant puisqu'ils lui envoient le message qu'il est important d'être persévérant et de fournir un effort soutenu pour réussir.

L'expérience vicariante fondée sur l'observation de modèles sociaux significatifs pour l'enfant contribue à construire ses perceptions de compétence. Bandura (1997) propose que l'observation d'une personne réussissant une tâche suggère à l'observateur qu'il peut lui aussi faire de même et a ainsi un effet positif sur sa perception de compétence. C'est l'inverse qui se produit quand le modèle observé échoue. Ceci dit, l'impact de l'observation vicariante sur les perceptions de compétence de l'observateur serait d'autant plus marqué que l'observateur se juge semblable au modèle.

Étroitement apparentée à l'expérience vicariante, la comparaison sociale est également un processus qui permet à l'enfant de juger de ses compétences. Par contre, ce type de comparaison ne se fait pas nécessairement par observation directe d'un comportement comme c'est le cas pour l'expérience vicariante. Selon Marsh (1990), la construction des perceptions de compétence se fait selon deux sources de référence différentes où une est à l'extérieur et l'autre à l'intérieur de la personne. Marsh parle alors de cadre de référence externe dans le premier cas et interne dans le second. En contexte scolaire, les élèves utilisent ces deux types de référence pour porter un jugement sur leur propre compétence scolaire. Dans le cas du cadre de référence externe, la comparaison sociale se fait par rapport aux autres élèves de la classe et/ou de l'école. Plus précisément, l'élève peut évaluer ses compétences en se comparant à la moyenne de l'école, à la moyenne de la classe, à certains élèves de la classe ou à certains élèves de l'école (Skaalvik & Skaalvik, 2002). Dans le cas du cadre de référence interne l'élève compare ses accomplissements à un ensemble de standards qu'il s'est fixé; par exemple, il compare ses résultats dans deux matières différentes, ou il les compare à ses résultats antérieurs dans la même matière, ou encore à ceux qu'il aimerait obtenir, etc. L'intégration des informations provenant des deux cadres de référence permettrait à l'enfant d'évaluer sa compétence dans une tâche ou un domaine donné.

Une autre source d'information qui est d'intérêt dans cette thèse est le rôle de la persuasion verbale. À cet égard, les parents étant les principaux agents sociaux dans la vie de l'enfant en début de scolarisation, on peut croire qu'ils ont un grand rôle persuasif à jouer. La persuasion verbale fait référence à l'influence qu'une personne peut avoir sur une autre en

lui disant verbalement qu'elle possède ou non les habiletés nécessaires pour réussir. Selon Bandura (1986), il est généralement plus difficile de persuader quelqu'un de sa compétence que de son incompetence. Il explique ce phénomène du fait qu'un encouragement positif relativement à sa compétence est rapidement disqualifié par l'obtention d'un résultat faible. Il ne suffit cependant pas au parent d'être persuasif; il doit aussi bien reconnaître les capacités de son enfant de manière à lui proposer des buts réalistes et atteignables (Vygotsky, 1978) évitant alors de l'inciter à entreprendre des activités vouées à l'échec et aussi nuisibles à son sentiment de compétence. Ainsi, en respectant les capacités de son enfant et en préconisant des situations propices d'apprentissage, le parent joue un rôle important dans le développement de la perception de compétence de son enfant.

Enfin, l'interprétation par la personne de certaines sensations ressenties devant une tâche constitue une autre source d'information agissant dans la construction de sa perception de compétence (Bandura, 1997). Par exemple, interpréter son stress devant une tâche comme un signe de vulnérabilité ou comme un indice que les choses se passeront mal fragilise la perception de compétence de la personne. En revanche, ressentir du défi et de l'excitation devant cette même tâche agit positivement sur cette perception.

En somme, les perceptions de compétence de la personne ne sont pas innées et plusieurs sources d'information sont impliquées dans leur développement. Comme agents sociaux significatifs pour leur enfant, les parents ont un rôle de persuasion important à jouer. Cependant, comme nous le verrons dans la partie qui suit, la persuasion n'est pas le seul canal par lequel ils agissent dans le développement des perceptions de compétence de leur enfant.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

DEUXIÈME PARTIE

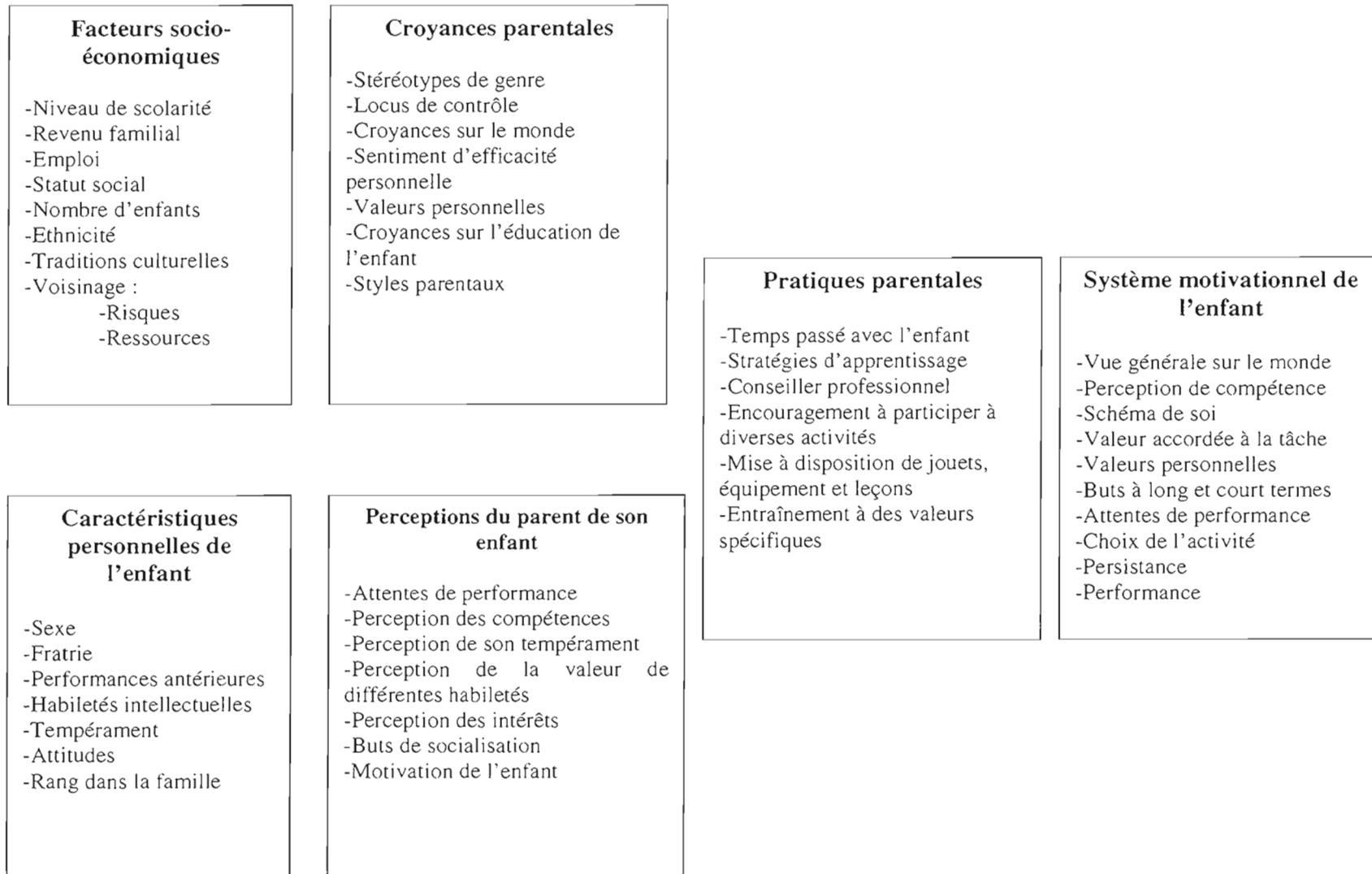
Depuis le XVII^e siècle, plusieurs théories ont cherché à expliquer comment les croyances, pratiques et attitudes parentales sont transmises à la génération suivante. John Locke (1689 dans Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000) proposait que l'enfant venait au monde comme une page blanche « *tabula rasa* » et qu'il était ainsi facile pour la société et les parents de lui transmettre directement leurs valeurs et leurs croyances. À l'inverse, Jean-Jacques Rousseau (1762 dans Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000) croyait que l'enfant naissait bon au départ et qu'il était du devoir du parent de maintenir et de poursuivre son éducation. Nous savons aujourd'hui avec une plus grande certitude que la transmission entre le parent et son enfant s'opère par différents processus de socialisation comme, par exemple, l'expérience vicariante, l'entraînement et l'apprentissage guidé, l'observation et la persuasion verbale. Par ailleurs, il est également reconnu que l'impact des messages transmis par le parent à son enfant dépend, entre autres, de la réceptivité de ce dernier, de son acceptation et de son intériorisation de ces messages (Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000). Le modèle de socialisation présenté dans la partie qui suit illustre la dynamique des liens entre les caractéristiques des parents, celles des enfants et le développement de leur profil motivationnel.

1.2 Modèle de socialisation d'Eccles et ses collègues

Bon nombre d'études en psychologie de l'éducation et du développement de l'enfant se sont intéressées au rôle de différentes dimensions et caractéristiques parentales dans le développement cognitif et affectif de l'élève (p.ex. : Alexander & Entwisle, 1988; Frome & Eccles, 1998; Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Moretti & Higgins, 1990). S'intéressant aussi à cette question, Eccles, Wigfield et Schiefele (1998) ont proposé un modèle de socialisation

du système motivationnel de l'enfant comportant cinq catégories de facteurs : les caractéristiques socio-économiques de la famille, les caractéristiques personnelles de l'enfant, les croyances parentales liées à l'éducation de l'enfant, leur perception de diverses caractéristiques de leur enfant et leurs pratiques et interactions avec ce dernier. Mises ensemble, ces variables parentales sont liées à certaines variables du système motivationnel de l'enfant dont les perceptions de compétence font partie ainsi que certaines caractéristiques associées à la motivation scolaire. La figure qui suit illustre le modèle de socialisation proposé par Eccles et ses collègues (1998).

Figure 1.1 Modèle de socialisation d'Eccles et ses collègues (1998)



Comme on le voit, le modèle d'Eccles et ses collègues (1998) comporte un grand nombre de variables ce qui rend difficile sa vérification empirique. Par ailleurs, il nous paraît que ces variables sont d'inégale importance dans le développement des perceptions de compétence et du biais dans celles-ci. Le tableau présenté à la page suivante indique les variables que nous avons choisies de retenir dans notre étude. Ces choix reposent sur les études ayant établi leur importance dans la compréhension du développement des perceptions de compétence. Ces variables seront présentées au fur et à mesure dans les sections qui suivront et leurs liens directs et indirects avec les autres variables du modèle seront précisés. La première des variables est celle des croyances parentales; elle comprend leur sentiment d'efficacité parental, leur conception de l'intelligence et leur jugement de la compétence de son enfant. Découlant de ces croyances, les attentes du parent quant à la réussite scolaire de son enfant seront présentées et, plus particulièrement, les buts de performance et de maîtrise qu'il valorise. Selon notre modèle, ces buts donnent lieu à des pratiques des parents favorisant leur atteinte comme leur engagement dans la vie scolaire de l'enfant et dans sa vie quotidienne et l'évitement de pratiques négatives. Comme l'enfant n'est pas le récipiendaire passif des messages de ses parents, il se construit une représentation personnelle de ces derniers ce que nous appelons les buts perçus. Outre ces buts, il en vient aussi à se faire une représentation de la compétence que lui attribuent ses parents et du soutien qu'il peut attendre de leur part. Ces représentations de l'enfant des attentes parentales envers lui, de leur jugement de sa compétence et du soutien qu'ils sont disposés à lui donner seraient les déterminants proximaux de son évaluation de sa compétence.

Tableau 1.1 Variables examinées dans l'explication du biais d'évaluation de compétence de l'enfant

Parents	Enfants
1. Croyances parentales	1. Perceptions de l'enfant
-Sentiment d'efficacité personnelle	-But de performance valorisé par les parents
-Jugement de la compétence attribuée à l'enfant	-But de maîtrise valorisé par les parents
-Conception de l'intelligence	-Caractère conditionnel du soutien des parents
2. Attentes parentales (Buts d'apprentissage)	-Compétence réfléchie par les parents
-Importance de la performance de l'enfant	
-Importance des acquisitions et apprentissages de l'enfant	
3. Pratiques parentales	
-Engagement dans la vie quotidienne de l'enfant	
-Engagement dans la vie scolaire de l'enfant	
-Évitement de pratiques négatives	

1.2.1 Caractéristiques socio-économiques de la famille

Plusieurs études proposent que des caractéristiques socio-économiques de la famille ont un impact sur le développement de l'enfant. La grandeur de la famille, le revenu familial, le niveau de scolarité et l'emploi des parents sont parmi celles les plus souvent examinées. Des liens directs entre les caractéristiques socio-économiques de la famille et les caractéristiques motivationnelles de l'enfant sont rarement, sinon jamais rapportés. En fait, les caractéristiques socio-économiques prennent souvent leur sens lorsqu'elles sont associées à d'autres caractéristiques personnelles des parents comme leurs pratiques et leurs croyances quant à l'éducation de l'enfant. Par exemple, des études ont montré que les mères scolarisées étaient plus en mesure de mettre en place pour leur enfant un milieu de vie stimulant en leur donnant accès à un matériel d'apprentissage varié (Gottfried, Fleming & Gottfried, 1998). Neitzel et Stright (2004) ont montré que les mères plus scolarisées étaient plus capables d'aider leur enfant dans la résolution de problèmes, de gérer leurs difficultés et de les encourager à poursuivre la tâche. La recension des écrits de Puma, Leboeuf, Spellmann, Rodriguez, Watt et Selig (2007) confirme l'importance de la scolarité maternelle dans le développement de l'enfant.

Somme toute, il appert que certaines caractéristiques personnelles de l'enfant et facteurs socio-économiques de la famille ne sont pas nécessairement en lien direct avec les caractéristiques motivationnelles de l'enfant mais qu'ils les influencent indirectement par leur impact sur les ressources matérielles offertes aux enfants, le temps dont les parents disposent pour s'occuper de ces derniers, et les pratiques parentales. Pour cette raison, dans la présente étude, le niveau de scolarité et le genre du parent et de son enfant seront examinés afin de contrôler leur impact possible sur l'ensemble des variables mesurées dans le modèle proposé. La partie qui suit s'intéresse aux croyances générales des parents en regard de leur rôle et de ce qui est approprié de faire dans l'éducation de l'enfant.

1.2.2 Croyances parentales

Les croyances entretenues par une personne réfèrent à une construction mentale basée sur des expériences passées qu'elle considère comme étant vraies (Miller, 1988; McGillicuddy-De Lisi & Sigel, 1995). Bien qu'aucune définition exacte ne permette de cerner avec précision le concept de croyance parentale (voir Hirsjärvi & Parälä-Littunen, 2001 pour une revue), la plupart des auteurs s'entendent pour dire que les croyances tiennent leur importance du fait qu'elles sont un bon indicateur des décisions et des actions que prend une personne (p.ex. : Pajares, 1992; Sigel, 1985).

Les croyances parentales recouvrent un large éventail d'appellations comme leurs attitudes, valeurs, idées, attributions, conceptions et perceptions de qui est leur enfant. Les croyances parentales plus spécifiques en regard de l'éducation de l'enfant sont reconnues pour avoir une influence sur les performances scolaires à court et à long termes (Frome & Eccles, 1998), sur ses perceptions de compétence (Pomerantz & Dong, 2006) et son développement social et cognitif (Coleman & Karraker, 1997; McGillicuddy-DeLisi & Sigel, 1995). Dans la section qui suit, trois croyances parentales seront introduites puisqu'elles nous apparaissent essentielles en regard du développement d'un biais dans l'évaluation que l'enfant fait de sa compétence : le sentiment d'efficacité personnelle du parent dans son rôle de soutien à la motivation scolaire de son enfant, sa conception de ce qu'est l'intelligence et sa perception de la compétence de son enfant. Une courte section est consacrée à chacune, après quoi nous nous attarderons aux liens unissant ces croyances.

1.2.2.1 Sentiment d'efficacité personnelle du parent

Le sentiment d'efficacité personnelle est un concept central dans la détermination des comportements d'une personne et réfère à son jugement d'être capable d'accomplir une tâche donnée (Bandura, 1977, 1991; Pajares, 2003). Sa valeur prédictive du comportement humain a été démontrée par plusieurs chercheurs dans des domaines très variés, y compris le domaine scolaire (voir Coleman & Karraker, 1997 pour une revue). Lorsqu'il concerne le parent, le sentiment d'efficacité se définit comme son jugement de posséder les ressources personnelles

nécessaires pour venir en aide à son enfant et influencer positivement son comportement et son développement (Coleman & Karraker, 1997). On observe depuis les vingt dernières années un intérêt de plus en plus marqué pour le sentiment d'efficacité des parents et son influence sur le fonctionnement et la motivation scolaires de leur enfant (voir Coleman & Karraker, 1997; Jones & Prinz, 2005 pour des revues). Selon certains, un parent ayant le sentiment d'être efficace dans le développement de son enfant est plus proactif dans ses interactions avec ce dernier que celui qui doute de son efficacité (Coleman & Karraker, 1997; Jones & Prinz, 2005). On rapporte aussi que les parents se sentant efficaces sont plus sensibles aux besoins de leur enfant et le stimulent davantage, répondent et comprennent ses signaux, sont plus actifs et directs dans leur interaction avec celui-ci et favorisent le développement de sa confiance en soi (Bogenschneider, Small & Tsay, 1997; Donovan, Leavitt & Walsh, 1990). Cependant, même si le parent a le sentiment de savoir comment interagir avec son enfant, il doit aussi croire que le développement de ce dernier est influencé par ses interventions. Ceci nous amène à considérer la conception du parent de ce qu'est l'intelligence.

1.2.2.2 Conception de l'intelligence

La conception de l'intelligence réfère à un construit unitaire et fonctionnel de ce qu'est l'intelligence (Dweck, 1991; 1999). Selon Dweck et Elliott (1983), il existerait deux conceptions de l'intelligence : la conception statique et la conception dynamique. Dans la conception statique, l'intelligence est vue comme un trait stable, incontrôlable et peu modifiable. Dans la conception dynamique, la personne conçoit l'intelligence comme une caractéristique malléable qui peut se développer et s'améliorer par des efforts. La personne adhérant à une conception statique de l'intelligence a moins tendance que celle ayant une conception dynamique à attribuer ses échecs à un manque d'effort (Hong, Chui, Dweck, Lin & Wan, 1999). Considérant ainsi que des efforts supplémentaires ne peuvent améliorer son sort, elle aurait aussi moins tendance à avoir recours à des actions concrètes pour remédier à ses faibles performances.

Se basant sur la théorie de l'intelligence proposée par Dweck et ses collègues, Hoover-Dempsey et Sandler (1997) suggèrent que les parents adhérant à une conception dynamique de l'intelligence accordent une importance marquée aux efforts dans le processus d'apprentissage de leur enfant. Selon nous, cette croyance en la malléabilité de l'intelligence ferait que de tels parents considéreraient la possibilité d'augmenter les compétences de leur enfant en lui transmettant de nouvelles idées pour l'aider et en l'amenant à concevoir ses erreurs et difficultés comme faisant partie du processus normal pour y parvenir. Ces parents jugeraient ainsi que leur engagement peut avoir un impact sur la compétence et le fonctionnement scolaires de leur enfant. Pour leur part, les parents ayant une conception statique de l'intelligence accorderaient une importance prédominante aux habiletés plutôt qu'à l'effort dans le développement intellectuel de leur enfant. Pour ces parents, les difficultés scolaires seraient perçues comme un indice d'un manque d'habileté (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Croyant que les habiletés de base ne peuvent être améliorées, ils considéreraient que leur implication et leurs interventions ne peuvent rien changer aux difficultés vécues par l'enfant.

Enfin, une troisième croyance parentale importante à considérer concerne la perception que le parent a de la compétence de son enfant. Dans la partie qui suit, nous revenons sur les études suggérant la pertinence de retenir cette croyance dans l'étude du développement du biais d'évaluation de sa compétence chez l'enfant.

1.2.2.3 Jugement du parent de la compétence de son enfant

Comme nous l'avons déjà mentionné à quelques reprises, l'enfant intériorise l'évaluation que ses parents ont de lui (Phillips, 1987; Phillips & Zimmerman, 1990). Selon de nombreux auteurs, l'évaluation parentale de la compétence de l'enfant aussi, appelé le jugement parental de la compétence de son enfant, affecte largement la perception que ce dernier a de sa propre compétence (Eccles-Parsons, 1983; Eccles, 1993; Eccles-Parsons, Adler & Kaczala, 1982, Wentzel, 1998). Un enfant qui perçoit que son parent le trouve compétent et capable de réussir une tâche aura tendance à s'y engager avec assurance et à se sentir lui-même compétent. Il apparaît même que la perception du parent de la compétence de

son enfant est plus liée à la perception de compétence de l'enfant que le sont ses propres résultats scolaires (Eccles-Parsons, Adler & Kaczala, 1982; Frome & Eccles, 1998; Marcoux, 2003; Phillips, 1987). De plus, dans une étude portant sur le même échantillon que celui de l'étude de Jacobs et Eccles (1992), Bleeker et Jacobs (2004) ont montré que la perception des parents de la compétence de leur enfant en mathématiques mesurée dans l'étude initiale était, 12 ans plus tard, encore liée à la perception de compétence des enfants dans le même domaine et à leur choix de carrière. Allant dans le même sens, une étude longitudinale débutée alors que les enfants étaient à la maternelle a montré que le jugement du parent de la compétence de son enfant était lié cinq ans plus tard à la perception de compétence de ce dernier et à ses résultats scolaires (Bouffard & Hill, 2005). La partie qui suit s'intéresse brièvement aux relations entre les trois croyances parentales retenues dans cette étude.

1.2.2.4 Relations entre les croyances parentales

Les croyances parentales n'existent pas de façon indépendante les unes des autres. Aussi, dans une meilleure compréhension de leur impact dans le développement de l'enfant, il convient de s'intéresser à la manière dont elles interagissent. Même si on appréhende assez facilement l'importance de la conception de l'intelligence du parent dans ses pratiques et ses jugements par rapport à son enfant (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997), à notre connaissance, seules deux études empiriques paraissent s'y être intéressées (Pomerantz & Doug, 2006; Wentzel, 1998). L'étude de Wentzel (1998) faite auprès de 363 parents d'élèves de 1^{ère} à 6^{ème} année du primaire a porté, entre autres, sur les liens entre leur conception de l'intelligence et leur sentiment d'efficacité personnelle. Selon l'idée que les parents n'adhérant pas à la conception statique adhéraient par défaut à la conception dynamique, seule la première conception a été mesurée. Les résultats de l'étude montrent que plus les parents avaient un sentiment d'efficacité élevé, plus ils concevaient l'intelligence de leur enfant comme étant malléable et davantage sujette aux changements. De tels parents favoriseraient aussi davantage la persévérance et la motivation de leur enfant.

Pour leur part, dans une étude récente faite auprès d'enfants de 8 à 11 ans et leur mère, Pomerantz et Doug (2006) ont examiné la possibilité d'un effet modérateur de la

conception de l'intelligence du parent dans la relation entre sa perception de la compétence de l'enfant et la perception de compétence de ce dernier. Les auteurs sont partis de l'idée que l'évaluation du parent de la compétence de son enfant constitue une sorte de prophétie susceptible de se réaliser (self-fulfilling prophecies); le parent communiquerait alors à son enfant la perception qu'il a de sa compétence, ce qui influencerait en retour sa perception de compétence et son rendement scolaires. En outre, à l'instar de Placks, Grant et Dweck (2005), les auteurs ont aussi considéré que les personnes qui adhèrent à une conception statique de l'intelligence et qui ne voient pas la possibilité de changement tendraient à ignorer les informations qui ne cadrent pas avec leur préconception de la compétence attribuée à l'autre. À l'opposé, les personnes ayant une conception dynamique de l'intelligence ignoreraient l'information consistante avec leur perception de compétence de l'autre et accorderaient plus d'importance aux informations inconsistantes suggérant la possibilité de changement par rapport à leur perception initiale. Suivant la mesure de la conception statique de l'intelligence, les mères participant à l'étude ont été classées dans un des trois groupes suivants; le groupe adhérant faiblement à une conception statique, celui y adhérant moyennement et celui y adhérant fortement. Dans ce dernier groupe, les résultats montrent un lien positif entre l'évaluation des mères de la compétence de leur enfant et la perception de compétence de celui-ci. Aucun lien n'a été observé entre les deux variables dans le groupe où les mères adhèrent faiblement à une conception statique de l'intelligence. Selon les auteurs, ceci suggère que l'adhésion de la mère à une conception statique élevée viendrait renforcer la relation entre sa perception de la compétence de son enfant et la perception de compétence de ce dernier. Enfin, sans expliciter leurs propos, les auteurs ajoutent qu'il serait plus avantageux pour le développement de la perception de compétence de son enfant que le parent conçoive l'intelligence comme étant malléable.

D'autres études ont montré un lien entre le sentiment d'efficacité parental et son jugement de la compétence de son enfant. Les parents qui se considèrent compétents dans leur rôle d'éducateur et qui sont ainsi moins préoccupés de faire la démonstration de leur compétence sont généralement plus disponibles affectivement pour guider leur enfant. Cette sensibilité du parent relative aux capacités de son enfant est depuis longtemps reconnue comme bénéfique pour le développement cognitif de l'enfant. En effet, un parent proposant

des tâches trop difficiles à son enfant risque de nuire en la confiance qu'il a dans ses compétences tandis qu'un parent qui connaît les capacités de son enfant et qui lui offre des tâches appropriées à son niveau de développement proximal favorise son sentiment de compétence (Vygotsky, 1978).

Toujours en ce qui concerne les liens entre les croyances parentales, les résultats de trois études québécoises faites auprès d'enfants de différents niveaux scolaires du primaire soutiennent l'idée que le sentiment d'efficacité de ses comportements (Coleman & Karraker, 2000; Wentzel, 1998; Bogenschneider, Small & Tsay, 1997) l'amène à percevoir positivement les compétences de son enfant (Boisvert, 2001; Bordeleau, 2000; Marcoux, 2003). Par ailleurs, les résultats de ces études suggèrent aussi qu'autant le sentiment d'efficacité du parent que sa perception de la compétence de son enfant sont liés positivement à la perception que l'enfant a de sa propre compétence.

En bref, comme l'indiquent les études recensées, les croyances des parents constituent un système où des facteurs variés interagissent; un parent se sentant compétent tend à avoir une conception dynamique de l'intelligence et à évaluer positivement la compétence de son enfant. De ce fait, les croyances parentales constituent le point de départ du modèle explicatif que nous proposons. Nous sommes d'avis que ces différentes croyances parentales, lorsque positives pour l'enfant, seraient transmises à ce dernier qui en viendrait à entretenir à son tour une perception positive de sa compétence. Dans la section suivante, les croyances parentales sont mises en relation avec les buts valorisés par le parent pour leur enfant.

1.2.3 Relations entre les croyances des parents et leurs buts pour leur enfant

La notion d'attentes parentales recouvre un ensemble de construits apparentés comme les buts valorisés par les parents dans la scolarisation de leur enfant, la valeur qu'ils accordent à sa réussite, leurs aspirations quant au niveau de scolarisation qu'ils souhaitent le voir atteindre, etc. Ainsi, selon les écrits, les buts de performance valorisés par le parent sont

parfois appelés attentes de réussite ou bien aspirations quant à la scolarisation de l'enfant ou encore valeur accordée à sa réussite scolaire; dans tous ces cas, ces construits réfèrent à la valorisation par le parent d'un certain niveau de réussite ou de performance scolaire chez son enfant (Wentzel, 1998; Bandura, 1989, 1996). Au-delà de ces appellations, plusieurs études ont montré que les perceptions de compétences de l'enfant sont liées aux attentes, buts et exigences parentales quant à sa réussite scolaire (Frome et Eccles, 1998; Jacobs et Eccles, 1992; Phillips, 1987).

Les buts d'apprentissage réfèrent à des ensembles d'intentions comportementales qui déterminent la façon dont l'élève approchera et s'engagera dans différentes activités d'apprentissage (Ames & Archer, 1988). Ils sont généralement considérés comme étant d'importants moteurs de motivation pour l'élève (Dweck, 2001). Lorsqu'il est question du parent, les buts d'apprentissage font référence à ce qu'il désire que son enfant accomplisse (Dix, 1990). Les buts valorisés par le parent pour son enfant sont des représentations internes de ce qu'il désire pour ce dernier (Austin & Vancouver, 1996). Bien qu'il existe quelques différences selon les auteurs dans l'appellation des différents types de buts d'apprentissage en contexte scolaire, deux types particuliers sont abordés dans ce travail : ceux de maîtrise et ceux de performance. Les buts de maîtrise réfèrent à la valorisation de l'apprentissage et du développement de nouvelles habiletés chez l'enfant. Pour le parent qui valorise ce type de but, l'apprentissage et le développement de l'intérêt, de la curiosité et du goût d'apprendre de l'enfant constitueraient les aspects les plus importants à faire valoir (Dweck & Leggett, 1988). Les buts de performance signalent une préoccupation de la démonstration de la compétence de l'enfant. Sans nier l'importance de l'apprentissage, le parent qui valorise ce type de but serait davantage soucieux du niveau de rendement qu'il souhaite voir atteindre par son enfant. Que ce dernier obtienne des résultats élevés et qu'éventuellement il surpasse les autres serait ce qui compte vraiment pour un tel parent (Dweck & Leggett, 1988).

Une étude de Guttman (2006) faite auprès d'élèves américains d'origine africaine lors de la transition du primaire au secondaire a montré que les enfants de parents valorisant un but de maîtrise avaient un rendement scolaire plus élevé en mathématiques que leurs pairs. Pour leur part, Ablard et Parker (1997) ont montré que les mères valorisant un but de

performance étaient davantage préoccupées par les erreurs commises par leur enfant que celles valorisant un but de maîtrise. De plus, les enfants dont les mères valorisaient le but de performance avaient plus tendance à développer du perfectionnisme dysfonctionnel se traduisant par un doute face à leurs capacités et par une perception d'attentes élevées de la part de l'entourage. Selon la même étude, ces enfants étaient plus enclins à vivre de l'anxiété liée à la performance et à moins bien réussir. Ces caractéristiques sont similaires à celles observées chez des enfants présentant une illusion d'incompétence. La partie qui suit s'intéresse à la présentation des études portant sur les buts valorisés par le parent en lien avec certaines croyances parentales.

Il est généralement admis qu'une personne qui se sent efficace dans un domaine ou une tâche donnée se fixe des buts élevés; il en est ainsi du parent qui, se sentant efficace dans son rôle d'éducateur, privilégie pour son enfant, comme il le ferait pour lui-même, des buts ou attentes élevés (Bandura, 1989, 1996). C'est une des conclusions de Wentzel (1998) dans une étude portant sur la relation entre le sentiment d'efficacité du parent et ses attentes de réussite pour son enfant. Plus spécifiquement, l'auteure a montré que les parents se sentant efficaces avaient des attentes de réussite élevées pour leur enfant, une confiance élevée dans sa compétence scolaire et désiraient qu'il atteigne un niveau élevé de scolarisation. L'étude de Brody, Flor et Gibson (1999) a également montré une relation positive entre le sentiment d'efficacité du parent et ses attentes envers la réussite scolaire de son enfant.

Concernant la relation entre la conception de l'intelligence du parent et les buts qu'il valorise pour son enfant, notre recension des écrits nous a permis de trouver une seule étude ayant examiné cette question. L'étude de Smiley, Coulson et Van Ocker (2000) faite auprès d'enfants de quatre ans et de leurs parents, s'est intéressée à la relation entre la conception de l'intelligence des parents, leurs attentes de réussite envers l'enfant et la motivation à apprendre de ce dernier dans une tâche de résolution de casse-tête. Se fondant sur le modèle de Dweck et Legett (1988), il était attendu que les attentes des parents ayant une conception dynamique de l'intelligence portent sur les apprentissages découlant de la tâche et que celles des parents ayant une conception statique portent sur la performance obtenue par l'enfant. La conception de l'intelligence a été mesurée à l'aide de deux énoncés associés à la conception

statique, et selon leurs scores, les parents ont été classés dans un groupe ayant une conception de l'intelligence statique élevée (représentant ceux adhérant fortement à cette conception) ou dans un groupe ayant une conception dynamique élevée (représentant ceux adhérant très faiblement à la conception statique). Les résultats confirment que les parents faisant partie du groupe dynamique valorisaient des tâches proposant du défi à l'enfant même si les risques d'échec étaient plus élevés. Pour leur part, les parents ayant une conception statique de l'intelligence étaient moins enclins à favoriser les défis.

Toujours sur la relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage, plusieurs études en milieu scolaire ont montré que l'adhésion à un type de conception de l'intelligence plutôt qu'à un autre a un impact sur les buts poursuivis par l'élève (Dweck & Leggett, 1988). En outre, Dweck soutient qu'une conception statique de l'intelligence amène la personne à poursuivre un but de performance alors qu'une conception dynamique l'amènerait plutôt à privilégier un but de maîtrise. Nous fondant sur ceci, nous posons l'hypothèse que les parents ayant une conception statique de l'intelligence valoriseront un but de performance pour la scolarisation de leur enfant alors que ceux ayant une conception dynamique valoriseront un but de maîtrise. Enfin, mentionnons que les deux types de buts d'apprentissage ne sont pas les pôles d'un continuum et ne sont pas nécessairement mutuellement exclusifs (Bouffard, Vezeau & Bordeleau, 1998). Un but de performance élevé n'est pas incompatible avec un but de maîtrise aussi élevé. Il en va ainsi du parent qui peut accorder beaucoup d'importance à l'obtention de résultats élevés par son enfant tout en jugeant également important qu'il développe de nouvelles connaissances. En réalité, il serait étonnant qu'il n'en soit pas ainsi. Considérant l'apport possible de la valorisation par le parent des deux types de but, ils ont été mesurés dans cette étude.

Selon la théorie des buts, l'importance de ceux-ci tient à leur rôle dans la détermination des comportements visant à les atteindre (Dix, 1992; Wentzel, 1998). Dans cet esprit, les buts valorisés par le parent sont susceptibles de dicter ses pratiques avec son enfant. Les buts valorisés par le parent pourraient servir de pont entre son sentiment d'efficacité et ses pratiques. La partie qui suit porte sur le lien entre les buts valorisés par les parents et leurs pratiques ainsi que celui entre ces dernières et les croyances parentales.

1.2.4 Relations entre les croyances des parents, leurs buts pour leur enfant et leur engagement

Les écrits et travaux sur l'engagement parental et ses effets sur le fonctionnement et la motivation scolaires de l'enfant (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) sont abondants. De façon générale, l'engagement parental dans la vie scolaire de son enfant fait référence à des comportements et pratiques du parent visant à favoriser son éducation (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005). Plus particulièrement, il peut s'agir de mettre à sa disposition les ressources nécessaires pour répondre à ses besoins (Grolnick & Slowiaczek, 1994), de participer dans les programmes scolaires, de superviser ses travaux et devoirs, de l'encourager dans ses activités, etc. (voir Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005 pour une revue). On considère que ce type d'engagement aide à la construction des habiletés qui permettront à l'enfant de se sentir compétent et favorise le rapprochement de la relation entre le parent et l'enfant (Pomerantz, Grolnick & Price, 2005). Ces faits se sont d'ailleurs avérés dans diverses études (Pomerantz & Eaton, 2001; Grolnick & Slowiaczek, 1994). L'enfant dont les parents sont engagés dans sa vie scolaire développe, entre autres, de meilleures méthodes de travail et complète plus souvent que les enfants de parents moins engagés les activités et devoirs à faire à la maison. L'effet positif de l'engagement parental sur le rendement scolaire de l'enfant amènerait ce dernier à se sentir plus compétent et en contrôle en situation d'apprentissage (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Une des manifestations importantes de l'engagement parental auprès de son enfant est le type de contrôle qu'il exerce. De façon générale, on reconnaît deux types de contrôle parental que certains appellent aussi monitoring (Barber, 1996). Le premier type de contrôle est instrumental et représente celui où le parent supervise le comportement de son enfant en utilisant différentes méthodes comme fixer des limites claires et l'aider dans ses tâches scolaires. Ce type de contrôle facilite l'adaptation de l'enfant puisqu'il le guide dans l'atteinte de standards valorisés et lui indique que ses parents sont impliqués dans sa vie scolaire (Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992). Cependant, Pomerantz et Ruble (1998) considèrent que ce type de contrôle puisse envoyer aux enfants des messages à double

sens. Par exemple, l'enfant dont les parents l'aident dans ses devoirs sans qu'il ne l'ait demandé peut interpréter ceci comme une marque d'intérêt l'aidant aussi à se diriger dans ses apprentissages, mais aussi comme un message qu'il est incompetent, incapable d'y arriver par lui-même, ce qui diminue son sentiment d'autonomie. L'autre type de contrôle est dit psychologique et fait référence à la tendance du parent à s'immiscer dans le développement psychologique et émotionnel de l'enfant en utilisant des méthodes comme les réprimandes verbales, en le faisant sentir coupable et en ne prenant pas en considération ses sentiments. Ce type de contrôle entraîne une mauvaise adaptation psychologique chez l'enfant puisqu'il lui communique un sentiment d'incompétence et nuit à son individualité (Barber, 1996). La partie qui suit illustre les relations unissant les buts valorisés par les parents pour leur enfant et leur engagement auprès de ce dernier.

Il existe peu d'étude s'étant directement intéressée au lien entre la valorisation d'un but par le parent pour son enfant et l'utilisation de pratiques parentales particulières. Toutefois, nous avons vu précédemment que les parents poursuivant des buts de maîtrise et ceux poursuivant des buts de performance n'ont pas les mêmes préoccupations quant à la réussite scolaire de leur enfant. Ceci suggère que le parent adopterait des façons d'agir différentes avec son enfant selon le type de but qu'il valorise. Marcoux (2003) a effectivement trouvé que les parents rapportaient des stratégies différentes dans la résolution de problème avec leur enfant selon le type de but valorisé. Dans cette étude, les parents devaient lire des vignettes présentant une situation problématique relative à l'apprentissage de leur enfant, puis choisir la stratégie qu'ils utiliseraient pour la résoudre. Pour chacune des vignettes, les quatre stratégies variaient entre la manifestation d'un degré de contrôle ou d'autonomie modéré ou élevé. Il appert que les parents valorisant le but de maîtrise ont plutôt choisi les stratégies visant l'autonomie en invitant l'enfant à considérer différents éléments du problème et à tenter de le résoudre par lui-même. À l'inverse, les parents valorisant le but de performance ont surtout choisi des stratégies de contrôle en trouvant eux-mêmes une solution et en s'assurant qu'elle soit bien appliquée en usant de renforcement ou de punition. Allant dans le même sens, l'étude de Grolnick, Gurland, DeCoursey et Jacob (2002) a montré que les mères poursuivant un but de performance se comportaient de façon plus contrôlantes avec leur enfant que celles poursuivant un but de maîtrise qui étaient

davantage axées sur l'autonomie de leur enfant. Pour sa part, l'étude de Gonzalez, Doan Holbein et Quilter (2002) a montré une relation positive entre la poursuite de but de maîtrise chez l'enfant et sa perception de l'engagement de ses parents. Ceux percevant que leurs parents les aidaient dans leurs devoirs, participaient aux programmes scolaires et s'informaient de leur progrès à l'école poursuivaient davantage un but de maîtrise. Même si les attentes des parents envers la réussite de leur enfant guident certaines de leurs actions avec leur enfant, certains chercheurs considèrent que ce sont les croyances qui affectent directement la décision du parent de s'engager activement dans la vie scolaire de son enfant (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). La section qui suit s'intéresse aux études portant sur la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle du parent et certaines pratiques parentales qui y sont associées.

Plusieurs travaux ont porté sur la relation entre le sentiment d'efficacité du parent dans son rôle d'éducateur et les pratiques avec son enfant. Jones et Prinz (2005) ont fait la recension de plusieurs études portant sur les liens entre le sentiment d'efficacité comme parent et les comportements adoptés avec l'enfant. Vingt-trois études sont rapportées dans cette recension et ont été choisies sur la base d'une mesure auto-rapportée du sentiment d'efficacité du parent. Selon Jones et Prinz (2005), ces études montrent généralement un lien allant de modéré à fort entre certaines pratiques et attitudes positives du parent et son sentiment d'efficacité. Ainsi, des liens positifs sont observés entre le sentiment d'efficacité du parent et l'encadrement scolaire, l'encouragement à l'autonomie, l'implication dans les activités scolaires et la fixation de limites dans la discipline. Plus spécifiquement, en contexte scolaire, une relation positive a été observée entre le sentiment d'efficacité personnelle du parent et son engagement dans la vie scolaire de son enfant et cela à tous les niveaux scolaires (Eccles & Harold, 1996; Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997).

Dans le même sens, une recension des écrits par Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong et Jones (2001) portant sur l'implication du parent dans les devoirs de l'enfant montre que plus un parent se sent efficace, plus il s'implique et utilise de stratégies différentes pour faciliter les apprentissages de ce dernier; cette façon de faire contribue à augmenter le sentiment de compétence scolaire de l'enfant. À l'inverse, plus le sentiment de

compétence du parent est faible, plus il utilise certaines pratiques négatives comme l'inconstance dans les techniques disciplinaires, l'absence de discipline et le retrait d'affection.

Plus près de nous, l'étude de Bordeleau (2000) faite auprès d'enfants francophones de 1^{ère} année du primaire et leurs parents a montré un lien positif entre les pratiques éducatives des parents et leur sentiment d'efficacité personnelle et ce tant chez les pères ($r = 0,61$, $p < 0,05$) que les mères ($r = 0,68$). Dans cette étude, les parents ayant un sentiment élevé d'efficacité utilisaient plus des rétroactions positives dans leurs commentaires sur les réalisations de leur enfant, étaient plus sensibles au potentiel réel de leur enfant en lui proposant des activités ou une aide ajustée à ses capacités, et utilisaient moins la critique susceptible de miner la confiance de l'enfant.

En conclusion, on observe que les buts valorisés par les parents et leur sentiment de compétence parentale les amènent à adopter des pratiques particulières avec leur enfant. Toutefois, pour plusieurs auteurs, les messages véhiculés à travers ces comportements et ces buts seraient interprétés par l'enfant pour résulter en perceptions de compétence plus ou moins positives. Comme le propose la théorie sociocognitive de Bandura (1977), les enfants donnent un sens aux comportements de leur parent envers eux. Les félicitations d'un parent à son enfant peuvent être interprétées différemment selon les caractéristiques personnelles de l'enfant en cause. Un enfant peut les voir comme une tentative de manipulation de la part du parent et un autre les considérer comme une réelle appréciation de son parent. Dans la section qui suit, nous nous attarderons aux interprétations de l'enfant des buts qu'il croit que ses parents valorisent pour lui et au caractère conditionnel du soutien qu'il perçoit de ses parents.

1.2.5 Interprétation par l'enfant des buts d'apprentissage valorisés par ses parents et du caractère conditionnel du son soutien

1.2.5.1 Buts d'apprentissage perçus

Rappelons brièvement que les buts d'apprentissage sont des représentations cognitives qui conduisent un élève à s'engager dans une tâche scolaire donnée et qui permettent de connaître les standards qu'il utilise pour évaluer sa performance (Maehr, 1984; Pintrich, 2000). Lorsqu'il est question des buts d'apprentissage perçus, ceux-ci font référence à ceux que l'enfant croit que son parent entretient envers lui.

Quelques études se sont intéressées à la perception de l'enfant des buts d'apprentissage valorisés par leurs parents et à leur impact sur son engagement dans sa vie scolaire (Friedel, Hruda & Midgley, 2001; Friedel, Cortina, Turner & Midgley, 2007; Guttman, 2006; Leung & Kwan, 1998). L'étude de Friedel et ses collègues (2001) a montré que les enfants percevant que leurs parents valorisaient un but de maîtrise et, désiraient les voir apprendre de nouvelles connaissances et développer leur curiosité, valoriseraient eux-mêmes plus le but de maîtrise et étaient moins enclins à l'évitement de la tâche que leurs pairs ne percevant pas la valorisation du but de maîtrise chez leurs parents. Concernant le but de performance, les enfants percevant que leurs parents désiraient qu'ils aient les meilleurs résultats possibles valorisaient eux aussi plus le but de performance que leurs pairs. Dans une étude récente de Friedel et ses collègues (2007) faite chez des élèves de 7^{ème} année, les auteurs ont vérifié les liens entre les buts d'apprentissage des élèves, ceux qu'ils percevaient chez leurs parents et leur sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques. Il appert que les enfants qui percevaient que leurs parents avaient des buts de maîtrise pour eux rapportaient aussi ce type de buts. Un patron semblable a été observé pour les buts de performance. Enfin, les auteurs rapportent une relation positive entre la poursuite d'un but de maîtrise chez les enfants et leur sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques, mais aucun lien entre le but de performance de l'enfant et ce même sentiment. Cette absence de lien est contraire aux résultats de l'étude de Leung et Kwan (1998) qui rapportent une relation négative entre la perception de l'enfant de demandes élevées de rendement de son parent, s'apparentant au but de performance, et sa perception de compétence. Pour sa part,

Guttman (2006) a observé que lors de la transition du primaire au secondaire, plus les enfants percevaient une valorisation des buts de maîtrise de la part de leurs parents meilleurs étaient leurs résultats scolaires. Aucune relation n'a été remarquée entre les résultats scolaires et la perception de la valorisation parentale du but de performance. Spera (2006) s'est intéressé à la perception de 184 adolescents des buts de performance et de l'engagement de leurs parents dans leur vie scolaire. Les résultats ont montré que les adolescents percevant une importance élevée attribuée au but de performance par leurs parents percevaient également une plus grande implication de ceux-ci dans leur apprentissage scolaire. En retour, ce plus grand engagement parental était lié positivement à un intérêt plus marqué pour l'école chez ces adolescents.

En somme, plusieurs études suggèrent que la perception que l'enfant a des buts d'apprentissage entretenus par son parent affecte le type de buts qu'il choisit d'adopter et sa perception de sa compétence en contexte scolaire; l'enfant tendrait à valoriser les buts que ses parents semblent privilégier. Ce que n'indiquent pas ces études, c'est si la perception des élèves correspond bien aux buts que valorisent effectivement leurs parents. C'est ce que nous ferons dans cette étude où nous postulons, à titre exploratoire, un lien positif entre les buts perçus par l'enfant et ceux rapportés par leurs parents. Enfin, selon certains auteurs, les enfants qui perçoivent des attentes élevées de performance de la part de leurs parents (i.e. un but de performance) ont aussi le sentiment que l'acceptation et le soutien de leur parent dépendent de leur atteinte (Ablard & Parker, 1997; Hewitt & Flett, 1991). La section qui suit porte sur la perception de l'enfant du caractère conditionnel du soutien offert par ses parents.

1.2.5.2 Caractère conditionnel du soutien perçu

Des études faites sur l'estime de soi et sur la perception de soi des enfants en contexte scolaire ont montré que celles-ci sont fortement influencées par le soutien perçu de la part de leurs parents, amis et enseignants (Harter, 1990). Dans le cas où ce soutien est perçu comme inconditionnel par l'enfant, ce dernier croit alors qu'il est aimé et soutenu pour ce qu'il est en tant que personne, et non en fonction de ses comportements et de ses réalisations. Inversement, le caractère conditionnel du soutien fait référence à un soutien qui

est contingent à l'atteinte ou au respect de certains standards pour obtenir son approbation et son acceptation (Harter & Robinson, 1988). Dans un tel cas, l'enfant a le sentiment d'être soutenu non pour qui il est comme personne, mais pour la satisfaction ou la fierté que ses comportements et accomplissements suscitent chez ses parents. Ceci engendre le sentiment de devoir toujours réussir de mieux en mieux pour être aimé et soutenu par son parent. Le soutien inconditionnel aurait un effet positif sur sa perception de compétence, tandis que des liens négatifs ont été observés entre la perception d'un soutien parental conditionnel et les perceptions de compétence et l'estime de soi de l'enfant (Baldwin et Sinclair, 1996; Harter, 1990; Harter, Marold & Whitesell (1992). Dans l'étude de Seidah (2004) auprès d'adolescents, plus les jeunes percevaient que le soutien de leurs parents était conditionnel, plus ils rapportaient de problèmes d'adaptation sociale. Dans le même ordre d'idées, Baldwin (1994) a montré que la perception d'un soutien conditionnel aurait également comme conséquence d'amener la personne à se sous-évaluer. Selon Roth et Assor (2000) l'utilisation excessive du caractère conditionnel du soutien parental peut nuire au développement de l'enfant en l'amenant à modifier son comportement pour agir tel que son parent le désire.

À l'instar d'Ablard et Parker (1997), on peut croire que quand un parent insiste fortement sur l'importance d'un rendement scolaire élevé, le jeune peut en venir à croire que l'atteinte de ce rendement est une condition pour s'assurer du soutien de son parent. Dans cette étude, nous postulons que plus l'enfant percevra que ses parents valorisent un but de performance, plus il percevra que leur soutien est conditionnel. Nous postulons aussi qu'en retour, la perception d'un tel soutien sera liée à la présence d'un biais négatif dans l'évaluation de sa compétence.

En somme, autant les buts perçus par l'enfant que sa perception de pouvoir ou non compter sur le soutien de ses parents peuvent contribuer à son sentiment de compétence. Il en est probablement de même de la compétence qu'il croit que ses parents lui attribuent. C'est l'objet de la prochaine section.

1.2.6 Perceptions de compétence réfléchies

Comme nous l'avons vu dans la première partie du chapitre, il existe plusieurs façons par laquelle l'enfant en vient à construire sa perception de compétence. Parmi celles-ci, plusieurs chercheurs s'entendent pour accorder aux personnes significatives dans l'environnement de l'enfant une grande importance. Selon la théorie de Cooley du « looking-glass-self » (1902), les personnes significatives dans la vie de l'enfant agissent comme un miroir social lui reflétant les perceptions qu'elles ont de lui.

Cette perception de second niveau, appelée par Felson (1985), la perception réfléchie, comporterait trois composantes; la perception de compétence de la personne, la perception que les autres ont d'elle et la perception qu'elle croit que les autres ont d'elle. Découlant de ces trois éléments, trois postulats de base régissent la théorie des perceptions de compétence réfléchies (Felson, 1985). Le premier suggère qu'habituellement nous serions assez exacts lorsqu'il est question d'évaluer ce que les autres pensent de notre compétence. Le second postulat mentionne qu'elle soit positive ou négative, vraie ou fausse, nous intériorisons généralement cette perception réfléchie. Ainsi, l'enfant qui croit que ses parents le trouvent bon à l'école aura tendance à se ranger à leur avis. L'inverse vaut bien sûr pour l'enfant qui croit que ses parents ne le jugent pas bon à l'école. Le troisième postulat propose que c'est cette perception de compétence réfléchie, plutôt que la compétence qu'autrui nous attribue vraiment, qui influence notre propre perception de compétence.

Quelques études soutiennent l'existence d'une telle dynamique. Ainsi, Phillips (1987) a montré que la perception de compétence de l'enfant était davantage liée à la compétence qu'il croyait que lui attribuaient ses parents qu'à celle que ces derniers lui attribuaient réellement. Les résultats d'une étude québécoise ont aussi montré que dès la 1^{ère} année du primaire, l'évaluation parentale de la compétence de l'enfant était liée à la perception de compétence de l'enfant et à sa perception de compétence réfléchie et que ces deux dernières étaient également liées entre elles (Bordeleau & Bouffard, 2002). Marcoux (2003) rapporte des résultats semblables chez des élèves de 2^{ème} et de 3^{ème} année du primaire.

Pour ces raisons, il nous paraît que la perception de compétence réfléchie puisse être la variable la plus proximale du biais d'évaluation de compétence et c'est à ce titre que nous l'avons intégrée dans notre modèle. Nous faisons l'hypothèse d'une relation entre la perception que le parent a de la compétence de son enfant et le biais d'évaluation de sa compétence de ce dernier, mais aussi d'une relation indirecte passant par les perceptions de compétence réfléchies de l'enfant.

1.3 Objectifs

Déoulant du modèle de socialisation proposé par Eccles et ses collègues (1998) ainsi que de la recension des travaux théoriques et empiriques, un modèle explicatif des déterminants parentaux et du biais d'évaluation de la compétence de l'enfant est proposé. L'objectif général de cette thèse est d'en tester la validité. Pour ce faire, un premier objectif spécifique est d'examiner la valence des relations directes postulées entre les différentes variables du modèle. Le second objectif spécifique consiste à examiner les effets directs et indirects afin de vérifier la valeur empirique du modèle dans l'explication du biais d'évaluation de compétence.

Le premier objectif consiste à examiner la valence des liens directs entre les différentes variables mesurées chez les parents et leur enfant dans le modèle proposé et illustré à la figure 1.2. Plusieurs hypothèses ont été énoncées dans le cours du manuscrit et sont rappelées ici.

Les croyances des parents, en particulier leur conception dynamique de l'intelligence, leur jugement de la compétence de l'enfant et leur sentiment d'être efficace comme parent constituent des bases leur permettant de définir les buts qu'ils valorisent dans les apprentissages de l'enfant. Nous anticipons qu'une conception dynamique de l'intelligence sera liée négativement à la valorisation de but de performance et positivement à celle du but de maîtrise. En effet, l'idée que l'intelligence se développe au fil des expériences et par les efforts soutenus devrait être associée négativement à une valorisation de la performance immédiate ou à court terme de l'enfant, mais positivement à l'importance que celui-ci

développe des moyens d'apprentissage et de l'intérêt envers ses matières scolaires. Croyant que l'intelligence peut se développer et que les erreurs font partie intégrante de ce processus, un lien négatif est attendu entre cette même conception et l'utilisation de commentaires négatifs dénigrant les capacités ou soulignant l'incompétence de l'enfant.

Concernant cette fois le jugement du parent de la compétence de l'enfant et nous fondant sur l'étude Wentzel (1998), nous postulons que plus le parent juge son enfant compétent, plus il valorise un but de performance élevé. En l'absence d'étude s'étant intéressée au but de maîtrise en relation avec ce même jugement, et à titre purement exploratoire nous postulons aussi un lien positif entre ces deux variables. Par ailleurs, au vu des nombreuses études ayant montré que le caractère prédictif du jugement du parent de la compétence de son enfant sur la perception que ce dernier a de sa propre compétence, nous postulons que le jugement par le parent sera lié positivement à la perception de compétence réfléchie de l'enfant ainsi qu'à son biais d'évaluation.

Selon notre modèle inspiré de celui d'Eccles et ses collègues (1998), la valorisation du but de performance par le parent devrait être liée à davantage de pratiques négatives alors que sa valorisation du but de maîtrise devrait être liée à un meilleur engagement dans la vie scolaire et quotidienne de l'enfant. Ces prédictions s'appuient sur divers auteurs (Gonzalez et al., 2002; Grolnick et al., 2002; Marcoux, 2003) ayant montré que l'importance accordée par le parent au rendement de son enfant est liée à des pratiques plus contrôlantes et punitives alors que l'importance accordée au but de maîtrise est liée à un encadrement plus souple et à un meilleur développement de l'autonomie de l'enfant. Les buts valorisés par les parents ne s'expriment pas seulement à travers leurs pratiques mais sont sans doute aussi transmis plus directement à l'enfant à travers des messages comme les rétroactions sur les résultats. On peut présumer que le parent accordant beaucoup de valeur à la performance de l'enfant soulignera à ce dernier sa satisfaction ou son insatisfaction des résultats obtenus. De façon semblable, le parent accordant de l'importance aux progrès de l'enfant et à la qualité de ses apprentissages est susceptible de commenter ses résultats en fonction de ces critères. En conséquence, nous posons l'hypothèse que l'importance accordée par le parent à chacun des

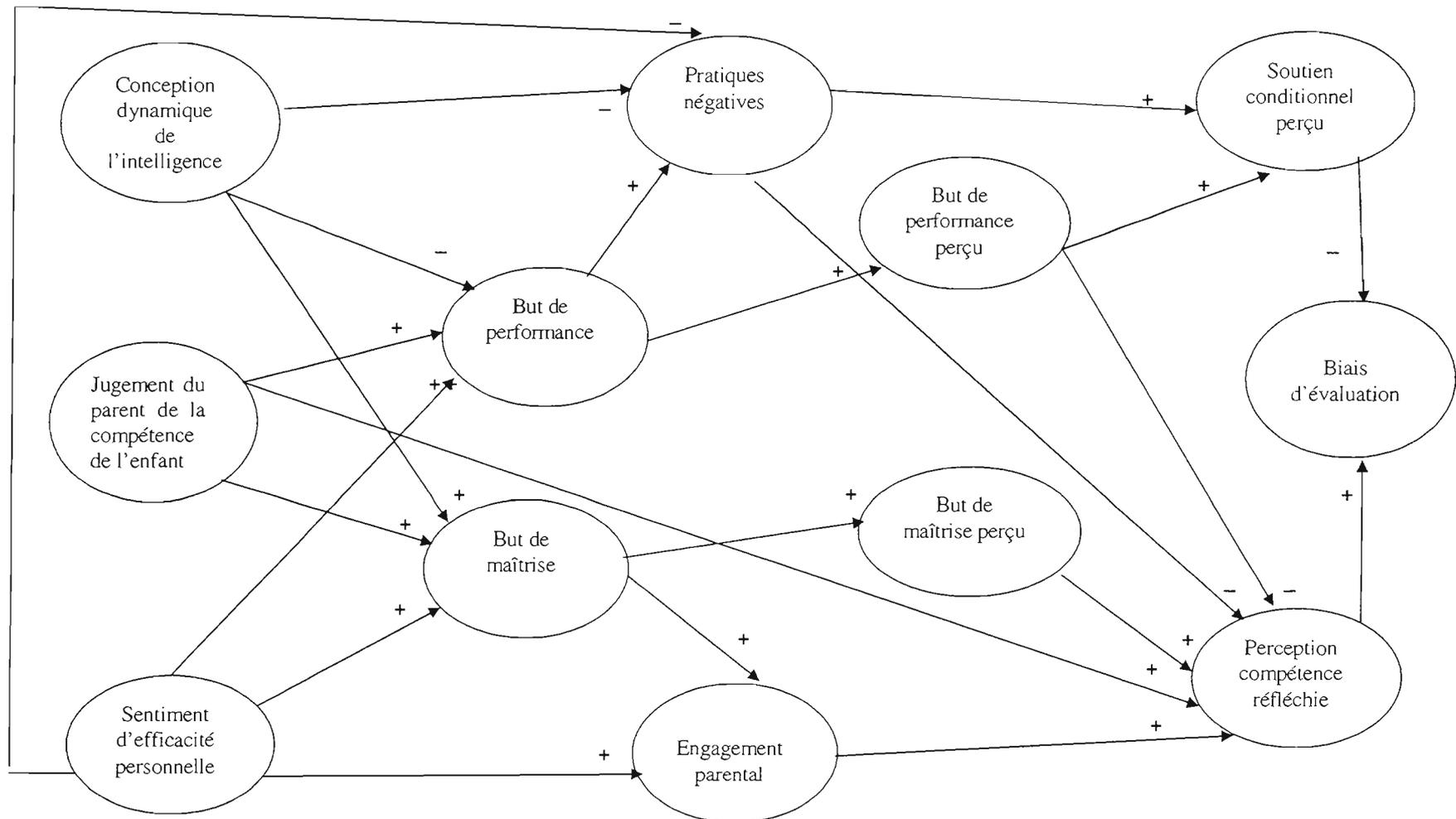
deux types de but sera liée à la perception que l'enfant a de cette valeur accordée par ses parents.

Concernant maintenant les pratiques des parents et leur engagement, ces deux dimensions sont présumées être liées à la perception de l'enfant du soutien de ses parents et à la compétence qu'il croit que lui attribuent ces derniers. En effet, l'utilisation de pratiques négatives dénigrant la compétence et les capacités de l'enfant est susceptible de favoriser chez ce dernier le sentiment que son parent le trouve incompetent. Dans cet esprit, se faire reprocher son incompetence peut mener l'enfant à croire que ses parents l'aiment moins et sont moins intéressés à l'aider. L'enfant qui par ailleurs perçoit que ses parents accordent une importance élevée à sa performance peut considérer que l'atteinte de ce critère est aussi important pour qu'ils soient satisfaits de lui et qu'ils lui accordent leur soutien (Ablard & Parker, 1997; Flett, Hewitt, Oliver & Macdonald, 2002). À défaut d'atteindre ce critère, un tel enfant peut aussi conclure que ses parents le jugent peu compétent. Par ailleurs, croire que son bon travail, son intérêt et ses progrès sont ce qui compte pour satisfaire ses parents devraient être lié positivement à sa perception d'être jugé compétent par ces derniers. Notons ici qu'aucune étude ne s'est encore intéressée au lien entre la perception par l'enfant du but de maîtrise entretenu à son égard par ses parents et sa perception de la compétence qu'ils lui attribuent. Cependant, certaines études ont déjà montré que la valorisation parentale du but de maîtrise est associée positivement à la perception de compétence de l'enfant et à la perception de compétence qui lui est réfléchié par ses parents (Marcoux, 2003).

Finalement, notre modèle postule que la perception de l'enfant d'un soutien conditionnel du parent et la perception de compétence réfléchié par ses parents sont liées négativement dans le premier cas mais positivement dans le second à son biais d'évaluation.

Le second objectif spécifique vise à vérifier la valeur du modèle proposé. Pour ce faire, la méthode acheminatoire de Cohen et Cohen (1983) sera utilisée afin de vérifier les effets directs et indirects de l'ensemble des variables sur le biais d'évaluation de l'enfant et la capacité du modèle d'expliquer ce biais.

Figure 1.2 Valence des liens entre les variables du modèle



CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

2.1 Participants

L'échantillon de la présente étude est constitué de 565 dyades parent-enfant. Le devis de recherche utilisé est de type corrélational et transversal. Plus précisément, l'échantillon regroupe des enfants du primaire, dont 278 enfants de 4^{ème} année (133 garçons et 145 filles) et 287 enfants de 5^{ème} année (132 garçons et 155 filles). Ils ont été recrutés dans 17 écoles de la Rive-Sud de Montréal appartenant à la Commission Scolaire Marie-Victorin. Pour chaque enfant, un parent, le père ou la mère, devait accepter de répondre à des questions portant sur leur engagement dans la vie quotidienne et scolaire de leur enfant et sur l'utilisation de certaines pratiques parentales. Parmi les parents, 124 pères et 441 mères ont répondu au questionnaire. Seuls les enfants ayant obtenu le consentement parental au préalable ont participé à l'étude (Appendice A).

2.2 Instruments de mesure

2.2.1 Mesures prises chez l'enfant

2.2.1.1 Format des questionnaires

À l'exception de la mesure des habiletés mentales qui exige un mode de passation standardisé, les variables prises chez l'enfant ont été présentées sous la forme imagée développée par Harter (1982). Selon ce mode de passation, pour chaque énoncé proposé, l'enfant doit dans un premier temps choisir entre deux groupes d'élèves (le groupe des cercles ou celui des carrés) celui qui lui ressemble le plus. Dans un second temps, en fonction du groupe auquel il s'est identifié, il doit faire une marque dans la grande figure s'il

juge que la description est très semblable à lui, ou dans la petite s'il la considère juste un peu semblable à lui. L'appendice B présente les énoncés de l'ensemble des variables mesurées chez les enfants.

2.2.1.2 Mesures utilisées pour la création de la variable du biais d'évaluation de compétence

La mesure de perceptions générales de compétence scolaire de l'enfant comprend cinq énoncés, traduits et adaptés par Guilbert (1990), du « Perceived Competence Scale for Children » (Harter, 1982). Voici en exemple un des énoncés proposés : « Dans le groupe des cercles, les élèves sont très bons à l'école », mais « Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas très bons à l'école ». Un score moyen est calculé pour les cinq énoncés, et plus il est élevé, plus ceci indique que l'enfant se sent compétent à l'école. L'indice de consistance interne pour cette sous-échelle atteint 0,82.

Les habiletés mentales de l'enfant ont été mesurées à l'aide de la forme J de l'Épreuve d'Habilité Mentale Otis-Lennon, niveau Élémentaire 2, (Otis & Lennon, 1967), adaptée pour les élèves de 4^{ème} et de 5^{ème} année du primaire. Cet instrument est administré en groupe et vise à mesurer les habiletés mentales qui sont sensibles à la stimulation en contexte scolaire. Il comporte 80 questions utilisant des images, des mots et des chiffres et fait appel à des connaissances générales telles le vocabulaire, la sériation d'ensemble, la similitude ainsi que certaines habiletés mathématiques. Pour toutes les questions, l'élève doit identifier la bonne réponse parmi cinq choix proposés. Pour chacun des élèves, le nombre total de bonnes réponses est converti en un indice d'habileté scolaire selon son âge chronologique. L'habileté mentale moyenne obtenue est de 107,25 (é.t. 11,47) pour les élèves de 4^{ème} année et de 107,24 (é.t. 11,40) pour ceux de 5^{ème} année. Enfin, mentionnons que l'Épreuve d'Habilité Mentale Otis-Lennon n'est pas une mesure d'intelligence globale, mais plutôt une mesure d'habileté mentale relative aux apprentissages scolaires.

2.2.1.3 Mesures des variables perçues par l'enfant de son parent

Une première mesure porte sur les perceptions de compétence réfléchies de l'enfant et correspond à la perception de l'enfant de la compétence que lui attribuent ses parents. La matière scolaire retenue est le français; ce choix se fonde sur l'importance de cette matière dans le programme pédagogique du primaire dans les écoles québécoises. Cette mesure développée initialement par Bordeleau (2000) comprend quatre énoncés dont voici un exemple: « Dans le groupe des cercles, les parents trouvent que leur enfant est très bon en français, Mais, Dans le groupe des carrés, les parents trouvent que leur enfant n'est pas très bon en français». Plus le score moyen des quatre énoncés est élevé, plus il indique que l'enfant perçoit que ses parents lui attribuent une compétence élevée en français. L'indice de consistance interne est de 0,79.

Une seconde mesure s'intéresse à la perception de l'enfant des buts d'apprentissage valorisés par ses parents. Repris du questionnaire élaboré par Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion (1998), quatre énoncés réfèrent au but de performance et trois au but de maîtrise. Voici un exemple des énoncés mesurant les buts de performance : « Dans le groupe des cercles, les parents trouvent important que leur enfant soit parmi les meilleurs de sa classe, Mais, dans le groupe des carrés, les parents ne trouvent pas important que leur enfant soit parmi les meilleurs de sa classe ». L'exemple qui suit mesure les buts de maîtrise : « Dans le groupe des cercles, les parents trouvent important que leur enfant montre de l'intérêt et de la curiosité pour ce qu'il apprend à l'école, Mais, dans le groupe des carrés, les parents ne trouvent pas important que leur enfant montre de l'intérêt et de la curiosité pour ce qu'il apprend à l'école ». Plus le score moyen de chaque type de but est élevé, plus l'enfant perçoit chez son parent une forte adhésion à ce but. Les indices de consistance interne sont respectivement de 0,62 et 0,59 pour les buts de performance et de maîtrise.

Enfin, une troisième mesure concerne le caractère conditionnel du soutien perçu par l'enfant de ses parents. Trois énoncés provenant du questionnaire « Support Social Questionnaire » de Harter et Robinson (1988) ont été utilisés. À titre d'exemple, voici un énoncé : « Dans le groupe des cercles, les parents exigent de leur enfant qu'il réussisse

toujours de mieux en mieux pour être fiers de lui. Dans le groupe des carrés, les parents n'exigent pas de leur enfant qu'il réussisse toujours de mieux en mieux pour être fiers de lui ». Plus le score moyen des trois énoncés est élevé, plus l'enfant perçoit que le soutien de ses parents est conditionnel à sa réussite. L'indice de consistance interne de cet instrument est de 0,42.

2.2.2 Mesures prises chez le parent

Les mesures prises auprès des parents comportent les cinq dimensions qui suivent. Le questionnaire qui les regroupe est présenté à l'appendice C.

2.2.2.1 Sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle du parent relatif aux activités de la vie quotidienne et à la vie scolaire de son enfant a été mesuré à l'aide du questionnaire élaboré par Bouffard, Dubuc et Vezeau (1996). Cette mesure comporte sept énoncés; pour chacun, les parents doivent préciser sur une échelle de Likert de 1 (pas du tout) à 6 (tout à fait) leur degré d'accord avec la situation décrite. Voici à titre d'exemple un des énoncés proposés : « Je crois pouvoir être efficace pour aider mon enfant à réussir à l'école ». Le score moyen est calculé et plus il est élevé, plus il indique que le parent a un sentiment d'efficacité personnelle élevé. L'indice de consistance interne de cette échelle est de 0,74.

2.2.2.2 Conception de l'intelligence

La conception de l'intelligence est mesurée à l'aide de six énoncés dont la formulation est inspirée des échelles de Dweck et Henderson (1989) pour les trois énoncés relatifs à la conception statique et de Dupeyrat (2000) pour les trois relatifs à la dimension dynamique. Les parents doivent répondre à chaque énoncé à l'aide d'une échelle de Likert en 6 points de 1 (pas du tout) à 6 (tout à fait). À titre d'exemple, voici un énoncé relatif à la conception statique de l'intelligence : « Comme chaque personne, je suis né(e) avec un certain niveau d'intelligence et en réalité je ne peux rien faire pour changer cela ». Voici un

des énoncés mesurant la conception dynamique : « Quand je pense à comment j'étais il y a quelques années, je me rends compte que mon intelligence s'est améliorée ». Une analyse de corrélation pour examiner le lien entre les deux conceptions de l'intelligence indique qu'il est élevé et négatif ($r = -.55$, $p < 0,01$). Aussi, afin de ne pas multiplier les analyses, les énoncés relatifs à la conception statique ont été recodés à l'inverse et une nouvelle mesure les intégrant à ceux de la conception dynamique a été créée en faisant la moyenne des six énoncés. De ce fait, plus le score moyen est élevé, plus il indique que le parent a une conception dynamique élevée. La consistance interne de cette nouvelle mesure atteint 0,84.

2.2.2.3 Buts d'apprentissage valorisés

Une mesure des buts d'apprentissage valorisés par le parent pour son enfant a été prise à l'aide de neuf énoncés provenant du questionnaire élaboré par Bouffard, Boisvert, Vezeau et Larouche (1995) parmi lesquels cinq sont relatifs au but de performance et quatre sont relatifs au but de maîtrise. Les parents doivent indiquer l'importance qu'il accorde à chacun des énoncés sur une échelle de 1 (pas du tout important) à 6 (extrêmement important). L'énoncé qui suit est tiré de l'échelle portant sur les buts de maîtrise : « Que mon enfant ait le sentiment d'apprendre des choses nouvelles ». L'énoncé qui suit porte sur les buts de performance : « Que mon enfant ait les meilleures notes possibles ». Un score moyen est calculé pour chaque type de but et plus il est élevé, plus ceci indique qu'il lui accorde une importance élevée. Les indices de consistance interne sont respectivement de 0,73 et 0,76 pour les buts de performance et de maîtrise.

2.2.2.4 Engagement parental dans la vie quotidienne et scolaire

Deux types d'engagement parental ont été mesurés : l'engagement dans les activités scolaires et celui dans la vie quotidienne de l'enfant. L'engagement dans la vie scolaire de l'enfant a été mesuré à l'aide d'un questionnaire adapté et utilisé par Boisvert (2001). Pour chacun des énoncés, le parent doit indiquer sur une échelle de 1 (pas du tout important) à 6 (extrêmement important) l'importance qu'il accorde à ce qu'il décrit. À titre d'exemple, voici un des énoncés proposés : « Rappeler à mon enfant qu'il doit s'appliquer dans ses

devoirs et non les faire à la hâte ». Un score élevé à cette échelle indique que le parent considère important son engagement dans la vie scolaire de son enfant. L'indice de consistance interne pour cette sous-échelle est de 0,80.

L'engagement dans la vie quotidienne de l'enfant est mesuré selon deux dimensions et provient d'un questionnaire élaboré et validé par le Groupe de Recherche en Cognition et de Métacognition de l'UQAM. Les énoncés sont accompagnés d'une échelle de réponse de 1 (jamais) à 6 (toujours) permettant au parent d'indiquer la fréquence à laquelle il se livre au comportement décrit. La première dimension porte sur les pratiques positives signalées par l'attention positive, les encouragements prodigués par le parent et les attitudes qui démontrent à l'enfant de l'intérêt et la reconnaissance de ses réalisations. À titre d'exemple, voici un des quatre énoncés proposés : « Lorsque mon enfant fait bien quelque chose que je lui montre, je le félicite ou le complimente ». Un score élevé indique que le parent félicite et encourage son enfant dans ses accomplissements et réalisations. L'indice de consistance interne pour cette dimension est de 0,72. La deuxième dimension vérifie la présence de pratiques négatives suggérant à l'enfant qu'il est incompetent ou peu important; ceci peut se traduire par des commentaires négatifs ou par l'absence de soutien dans l'acquisition de son autonomie. Voici un exemple tiré des sept énoncés proposés : « Quand mon enfant fait plus d'une fois la même erreur, je lui communique mon impatience ». Un score élevé indique que le parent utilise des pratiques négatives avec son enfant. L'indice de consistance interne pour cette dimension est de 0,73. L'analyse de corrélation faite entre l'engagement dans la vie scolaire, les pratiques positives et les pratiques négatives indique que les deux premières mesures sont positivement reliées ($r = .46$), alors que les liens entre les pratiques négatives d'une part, et les pratique positives ($r = -.18$) et l'engagement dans la vie scolaire de l'enfant ($r = .07$) d'autre part, sont peu élevés. En conséquence et de manière à réduire le nombre de variables, un score global d'engagement parental combinant les pratiques positives et l'engagement dans la vie scolaire de l'enfant a été produit; la consistance interne de la mesure ainsi créée est de 0,87. La mesure des pratiques négatives a été gardée telle quelle.

2.2.2.5 Jugement du parent de la compétence de son enfant

L'énoncé repris de Bordeleau (2002) a été utilisé pour évaluer la compétence que les parents attribuent à leur enfant. Ceux-ci doivent indiquer sur une échelle de 1 (parmi les moins bon(ne)s de sa classe) à 5 (parmi les meilleur(e)s de sa classe), comment ils pensent que leur enfant se classe au plan de ses résultats scolaires relativement aux autres élèves de sa classe.

2.2.2.6 Données socio-démographiques

En complément des variables précédentes, les parents ont indiqué leur sexe, leur âge et leur niveau de scolarité, le nombre d'enfant dans la famille et le revenu familial moyen. Le tableau 1 présente un résumé des caractéristiques des familles participantes.

Tableau 2.1 Caractéristiques des familles participantes

Caractéristiques		
Genre	Femmes	441
	Hommes	124
Âge	Entre 26 et 35 ans	15%
	Entre 36 et 45 ans	70%
	Entre 46 et 55 ans	11%
	Plus de 56 ans	4%
Nationalité	Canadienne	94%
	Américaine	1%
	Asiatique	1%
	Autres	4%
Nombre d'enfants	1	13%
	2	55%
	3	22%
	4	7%
	5	2%
	6	1%
Niveau de scolarité	DEP ou moins	39%
	DEC	28%
	Université	33%

2.3 Procédure

Les élèves ont été rencontrés à deux reprises durant les heures régulières de classe pour remplir les divers instruments. La première séance, d'une durée d'environ 45 minutes, a été consacrée à la passation de l'épreuve mesurant les habiletés mentales. Les directives relatives à la passation du test d'habiletés mentales ont été respectées afin d'uniformiser l'épreuve pour l'ensemble de l'échantillon. La seconde séance, d'une durée approximative de 30 minutes, a été consacrée à la mesure des variables décrites dans la partie précédente et de certaines autres comprises dans l'étude plus large à laquelle participent les élèves. L'expérimentateur a expliqué clairement aux enfants le fonctionnement du pictogramme (groupe des cercles et des carrés) et a exécuté deux exemples avec eux. Par la suite, toutes les questions ont été lues à voix haute par l'expérimentateur afin de s'assurer de la compréhension de chaque élève. Durant cette période, un deuxième expérimentateur était présent dans la classe pour répondre aux questions individuelles des élèves. Enfin, les enfants ont été informés que leurs réponses seraient confidentielles, et que ni les parents, ni les enseignants n'y auraient accès.

Le questionnaire destiné aux parents leur a été transmis par l'école et retourné par la poste au laboratoire. Le parent étant le plus impliqué dans la vie scolaire de l'enfant devait répondre au questionnaire. Les directives insistaient sur le fait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque, selon sa connaissance des caractéristiques de son enfant, chaque parent a sa façon propre d'être et de faire les choses avec celui-ci.

CHAPITRE III

ANALYSE DES RÉSULTATS

L'objectif de la présente étude consiste à examiner l'influence des caractéristiques parentales et des perceptions de l'enfant de ces dernières dans l'explication du biais d'évaluation de sa compétence. Les caractéristiques parentales examinées sont le sentiment d'efficacité personnelle du parent, son jugement de la compétence de son enfant, sa conception de l'intelligence, sa valorisation des buts d'apprentissage et ses pratiques auprès de son enfant. Pour répondre à cet objectif, le présent chapitre est divisé en trois parties. La première présente la méthode qui nous a permis de créer la variable du biais d'évaluation de sa compétence. Cette mesure sera utilisée dans les analyses subséquentes. La seconde partie présente les analyses descriptives des variables mesurées chez les enfants et chez les parents. Enfin, la dernière partie comprend les analyses pour tester la valeur du modèle explicatif des déterminants parentaux et des perceptions de l'enfant de son parent dans l'évaluation du biais d'évaluation de sa compétence.

3.1 Création de la variable du biais d'évaluation de sa compétence

Afin d'identifier les enfants ayant un biais négatif dans l'évaluation de leur compétence scolaire, nous avons employé la méthode déjà éprouvée dans d'autres études (Bouffard & al. 2006; Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin & Wanner, 2006; Marcotte, 2006). Le score de perceptions de compétence scolaire et le score d'habiletés mentales ont été mis en relation pour créer la variable du biais d'évaluation de compétence scolaire; une analyse de corrélation indique un lien positif, $r = ,43$, $p < ,001$. Par la suite, une analyse de régression linéaire des perceptions de compétence sur le score d'habiletés mentales a été faite et les scores résiduels standardisés ont été utilisés. Plus ce score est élevé, plus il indique un biais positif d'évaluation de sa compétence (surévaluation); plus il s'approche de zéro, plus il

indique une évaluation précise de sa compétence; enfin, plus il est négatif, plus il indique un biais négatif d'évaluation de sa compétence (sous-évaluation).

3.2 Analyse de l'effet du genre et du niveau de scolarité sur les variables mesurées chez les enfants

3.2.1 Analyse de la variance

Dans un premier temps, des analyses de la variance ont été effectuées pour examiner si les mesures prises chez les enfants varient selon leur genre et leur niveau scolaire. Pour ce faire, une analyse multivariée (MANOVA) a examiné l'effet possible du genre de l'enfant (X_2) et de son niveau scolaire (X_2) sur le biais d'évaluation de sa compétence, sa perception de compétence réfléchie en français, le caractère conditionnel du soutien perçu de ses parents et les buts de performance et de maîtrise aussi perçus chez ses parents. Par la suite, des analyses univariées de la variance (ANOVAs) ont permis d'identifier les variables sur lesquelles portent les effets principaux. Le tableau 3.1 présente les moyennes et écarts types des variables mesurées chez les enfants selon leur genre et leur niveau scolaire.

Tableau 3.1 Moyennes et écarts types des variables mesurées chez les enfants selon leur genre et leur niveau scolaire

	4 ^{ème} année n = 265			5 ^{ème} année n = 278		
	Filles n = 137	Garçons n = 128	Total	Filles n = 149	Garçons n = 129	Total
Perception de compétence réfléchie	3,5 (,55)	3,31 (,68)	3,41 (,62)	3,37 (,55)	3,04 (,64)	3,21 (,62)
But de performance perçu	3,14 (,57)	3,11 (,66)	3,12 (,62)	3,16 (,57)	3,10 (,55)	3,13 (,56)
But de maîtrise perçu	3,57 (,48)	3,52 (,53)	3,54 (,50)	3,55 (,42)	3,46 (,56)	3,51 (,49)
Soutien conditionnel perçu	2,00 (,62)	2,04 (,67)	2,02 (,64)	2,02 (,65)	2,14 (,62)	2,07 (,64)
Biais d'évaluation de sa compétence	-0,00 (1,00)	0,07 (1,13)	0,03 (1,06)	0,01 (,90)	-0,09 (,99)	-0,04 (,94)

L'analyse révèle un effet significatif du genre, $F(5, 535) = 8,92$, $p < ,001$, et du niveau scolaire $F(5, 535) = 4,07$, $p < ,001$, mais aucun effet d'interaction entre les deux facteurs, $F(5, 535) = 1,06$, n.s..

Les analyses univariées indiquent que l'effet du genre ne porte que sur les perceptions de compétence réfléchies en français, $F(1, 539) = 25,01$, $p < ,001$; les filles perçoivent que leurs parents leur attribuent une compétence en français plus élevée que ce que perçoivent les garçons.

Les analyses univariées indiquent que l'effet du niveau scolaire ne porte aussi que sur les perceptions de compétence réfléchies en français, $F(1, 539) = 15,30$, $p < ,001$; les élèves de 4^{ème} année perçoivent que leurs parents leur attribuent une compétence en français plus élevée que ce que perçoivent les élèves de 5^{ème} année.

3.3 Analyses de l'effet du genre du parent et de l'enfant sur les variables mesurées chez les parents

3.3.1 Analyse de la variance

Une série d'analyses univariées (ANOVAs) a été conduite sur les variables parentales selon le genre de l'enfant (X2) et celui du parent (X2). Les données sur lesquelles ont porté ces analyses sont présentées au tableau 3.2.

Aucun effet du genre de l'enfant, ni de son interaction avec le genre du parent n'est apparu sur l'une ou l'autre des variables. Aucun effet du genre du parent n'a non plus été observé sur son jugement de la compétence de son enfant ($F(1,556) = ,87, \underline{n.s.}$), son sentiment d'efficacité personnelle ($F(1,561) = 1,81, \underline{n.s.}$) et les pratiques parentales négatives rapportées ($F(1,561) = ,18, \underline{n.s.}$). Cependant, les mères adhèrent plus fortement à la conception dynamique de l'intelligence que les pères ($F(1, 559) = 8,17 \underline{p} < ,01$) et rapportent aussi un engagement plus élevé que les pères ($F(1,561) = 18,26, \underline{p} < ,001$). L'analyse du but de performance valorisé par le parent montre que les pères lui accordent plus d'importance que les mères ($F(1, 561) = 7,99, \underline{p} < ,01$) alors qu'inversement les mères valorisent plus le but de maîtrise que les pères ($F(1, 561) = 3,03, \underline{p} < ,001$).

Tableau 3.2 Moyennes et écarts types des variables mesurées chez les parents selon leur genre et celui de leur enfant

Mesures parentales	Pères n = 124		Mères n = 441	
	Filles n = 70	Garçons n = 54	Filles n = 230	Garçons n = 211
Jugement du parent de la compétence de son enfant (max : 5)	2,76 (,79)	2,66 (,65)	2,73 (,72)	2,54 (,84)
Sentiment d'efficacité personnelle (max : 6)	4,45 (,59)	4,40 (,55)	4,57 (,55)	4,44 (,60)
Conception dynamique de l'intelligence (max : 6)	3,66 (1,10)	3,84 (1,10)	4,01 (1,07)	4,09 (,96)
But de maîtrise (max : 6)	4,87 (,49)	4,89 (,45)	5,08 (,50)	5,04 (,51)
But de performance (max : 6)	3,49 (,77)	3,50 (,91)	3,25 (,76)	3,28 (,81)
Engagement parental (max : 6)	4,95 (,50)	4,97 (,47)	5,14 (,45)	5,18 (,48)
Pratiques négatives (max : 6)	2,56 (,55)	2,58 (,76)	2,46 (,57)	2,66 (,62)

3.4 Vérification du modèle explicatif du biais d'évaluation de sa compétence

Cette partie du chapitre présente les analyses visant à vérifier le modèle explicatif des caractéristiques parentales et des perceptions de l'enfant de ces dernières sur le biais d'évaluation de sa compétence. Dans un premier temps, des analyses de corrélation permettent de vérifier les interrelations entre l'ensemble des variables du modèle et ainsi de répondre au premier objectif spécifique concernant la valence des liens entre les variables chez les parents et les enfants. Puis, suite aux explications de la technique statistique utilisée pour vérifier le modèle explicatif, les effets directs et indirects observés des différentes variables sur le biais d'évaluation de sa compétence sont présentés.

3.4.1 Interrelations entre les variables du modèle explicatif

Les résultats des analyses corrélationnelles faites pour examiner la valence des liens entre les différentes variables prises chez les enfants et chez les parents sont présentés au tableau 3.3.

Tableau 3.3 Interrelations entre les variables du modèle explicatif du biais d'évaluation de sa compétence

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Jugement du parent de la compétence de son enfant	1	,31**	-,03	,01	,24**	,07	-,09*	-,02	,04	-,10*	,27**	,34**
2. Sentiment d'efficacité du parent		1	,06	,40**	,06	,43**	-,44**	,06	,029	-,13**	,17**	,18**
3. Conception dynamique de l'intelligence			1	,04	,02	,14**	-,02	-,01	-,01	,03	-,03	-,08
4. But de maîtrise du parent				1	,15**	,64**	-,17**	,06	,08	,03	,06	,09*
5. But de performance du parent					1	,31**	,31**	,01	,25**	,17**	,04	,11*
6. Engagement parental						1	-,04	,12**	,11**	,06	,04	,06
7. Pratiques négatives							1	-,00	,10*	,14**	-,14**	-,03
8. But de maîtrise perçu par l'enfant								1	,33**	-,03	,19**	,17**
9. But de performance perçu par l'enfant									1	,38**	-,02	,14**
10. Soutien conditionnel perçu par l'enfant										1	-,33**	-,25**
11. Perception de compétence réfléchie											1	,47**
12. Biais dans l'évaluation de sa compétence												1

p < ,05, *p < ,01, *p < ,001

Plusieurs constats relatifs au modèle prédit ressortent de l'examen de ce tableau. Les liens positifs prédits entre le jugement du parent de la compétence de son enfant et la valorisation du but de performance et la perception de compétence réfléchie en français sont observés, mais pas celui avec la valorisation du but de maîtrise. En revanche, plusieurs liens non attendus sont observés. Ainsi, plus le parent évalue positivement la compétence de son enfant, plus il rapporte être engagé activement dans la vie de celui-ci, moins il rapporte de pratiques négatives, moins son enfant rapporte sentir que son soutien est conditionnel et moins il présente un biais négatif d'évaluation de sa compétence.

Dans le cas du sentiment d'efficacité personnelle du parent, les liens positifs attendus avec la valorisation du but de maîtrise et l'engagement auprès de l'enfant sont tous deux observés, alors que plusieurs autres liens, non attendus, apparaissent aussi. Plus le parent a un sentiment d'efficacité personnelle élevé, moins il rapporte de pratiques négatives, moins son enfant juge que son soutien est conditionnel, mais plus il croit que son parent le juge compétent et moins il présente un biais négatif d'évaluation de sa compétence.

Concernant la conception dynamique de l'intelligence du parent, les liens prédits avec les pratiques négatives et la valorisation des deux types de buts ne sont pas observés, et, sauf un lien positif mais faible avec l'engagement dans la vie scolaire et quotidienne de l'enfant, cette variable n'est liée à aucune autre.

Concernant les buts d'apprentissage valorisés par le parent, le lien positif attendu entre celui de maîtrise et l'engagement dans la vie quotidienne et scolaire est observé, mais pas celui avec la perception de l'enfant de ce même but. Un lien positif faible, non attendu, est observé avec le biais d'évaluation de l'enfant. Dans le cas du but de performance, les liens positifs attendus avec l'engagement parental et la perception de l'enfant de l'importance accordée par son parent à ce même but sont observés. Aussi, plus le parent dit valoriser le but de performance, plus son enfant perçoit que son soutien est conditionnel et plus son biais d'évaluation est positif.

Dans le cas des pratiques négatives, le lien positif attendu avec la perception de l'enfant du caractère conditionnel du soutien parental est observé et il en est ainsi du lien négatif prédit avec sa perception de la compétence que lui attribue son parent. Cependant, la relation positive entre cette dernière variable et la mesure d'engagement parental n'est pas observée.

Concernant cette fois le but des parents perçu par les enfants, celui de maîtrise est, comme prévu, lié positivement à la compétence que l'enfant croit que ses parents lui attribuent de même qu'à son biais d'évaluation de compétence. Celui de performance est positivement lié à la perception que le soutien du parent est conditionnel et est aussi lié au biais d'évaluation de compétence, mais la relation négative attendue avec la perception de l'enfant de la compétence que lui attribue son parent n'est pas observée. Enfin, cette dernière perception est liée positivement au biais d'évaluation alors que le caractère conditionnel du soutien parental est, tel qu'attendu, lié négativement au biais d'évaluation de sa compétence.

3.4.2 Description des étapes statistiques relatives à la vérification du modèle

Afin de répondre au second objectif de cette étude, la méthode acheminatoire de Cohen et Cohen (1983) a été utilisée. Une exigence de cette procédure est que toutes les variables incluses dans le modèle aient un lien direct avec la variable à prédire. En conséquence et au vu des coefficients de corrélations présentés dans le tableau 3.3, les variables qui suivent sont exclues du présent modèle et des analyses subséquentes : la conception dynamique de l'intelligence, l'engagement parental et les pratiques négatives.

Dans une première étape, toutes les variables indépendantes du modèle ont été régressées sur la variable dépendante, dans ce cas-ci, le biais d'évaluation de compétence.

Lors de la seconde étape, les effets directs des variables indépendantes sur la variable dépendante ont été calculés. Pour y arriver, la variable dépendante a été régressée sur l'ensemble des variables indépendantes. L'effet direct réfère à la contribution de chacune des variables indépendantes sur la variance totale expliquée, quand les autres variables

indépendantes sont contrôlées. Par exemple, l'effet direct du sentiment d'efficacité du parent sur le biais d'évaluation de compétence de l'enfant correspond au B non standardisé du sentiment d'efficacité du parent dans la régression décrite ci-dessous. Ceci permet de connaître l'effet du sentiment d'efficacité du parent sur le biais de compétence de l'enfant quand toutes les variables sont contrôlées.

Dans une troisième étape, les effets indirects ont été calculés en deux temps. Dans un premier temps, à tour de rôle, chacune des variables du modèle a été considérée comme une variable dépendante et a été régressée sur ses variables prédictives (variables placées en avant dans le modèle). Par exemple, l'effet direct du but de performance perçus sur le but de maîtrise perçu est calculé par une régression de cette dernière variable sur la première, en considérant le but de performance valorisé par le parent, le jugement de la compétence du parent de son enfant et son sentiment d'efficacité. Tous les liens présentés dans le modèle par des flèches sont ceux qui se sont avérés significatifs lorsque calculés de cette façon (figure 5). Dans un second temps, les liens indirects menant au biais d'évaluation de compétence sont calculés par la multiplication des liens obtenus par chaque régression au premier temps suivant la trajectoire entre une variable indépendante donnée du modèle et la variable dépendante du biais d'évaluation de compétence. Par la suite, les différentes trajectoires possibles entre une variable donnée et la variable dépendante du biais d'évaluation de compétence sont additionnées. À titre d'exemple, outre l'effet direct pour prédire le biais d'évaluation de compétence, l'effet indirect du jugement du parent de la compétence de son enfant passe également par le but de performance valorisé, le soutien conditionnel perçu et la perception de compétence réfléchi en français.

Finalement, l'effet total a été calculé par l'addition de l'effet direct et de la somme des effets indirects, alors que l'effet non spécifique a été calculé par la soustraction de l'effet total du β d'ordre zéro. De plus, les effets directs non significatifs ont été ajoutés aux effets non spécifiques afin de ne pas les considérer dans l'effet total. Notons cependant que seuls les liens significatifs sont présentés dans la figure 3.1.

3.4.3 Analyse des effets directs et indirects des différentes variables indépendantes sur la variable du biais d'évaluation de sa compétence

La démarche décrite dans la section précédente a d'abord été appliquée séparément aux données des filles et des garçons. Ces analyses ayant montré peu de différence, dans un effort de rigueur et de parcimonie de la démarche, nous avons décidé de combiner dans un même modèle les données recueillies chez les élèves des deux genres. Par ailleurs, ces mêmes analyses ayant montré que le but de maîtrise valorisé par le parent n'est pas lié aux variables subséquentes du modèle et que ceci réduit indûment la valeur explicative de ce dernier, cette variable a alors été exclue du modèle.

3.4.4 Modèle explicatif du biais d'évaluation de sa compétence

Dans cette partie, les variables indépendantes seront présentées à tour de rôle afin de mieux comprendre leur relation directe et indirecte avec le biais d'évaluation de compétence. Les résultats (B non standardisés et pourcentages correspondants) sont présentés au tableau 3.4 pour chacune des variables liées au biais d'évaluation de compétence. Prises globalement, les variables du modèle permettent d'expliquer 32% de la variance observée dans le biais d'évaluation de compétence de l'enfant, ($F(7, 530) = 35,70, p < ,001$).

Concernant le sentiment d'efficacité personnelle du parent, l'effet total (relation entre le sentiment d'efficacité personnelle du parent et le biais d'évaluation qui tient compte de toutes les autres variables du modèle) explique 37% de l'effet d'ordre zéro (relation entre le sentiment d'efficacité personnelle du parent et le biais d'évaluation de compétence qui ne tient compte d'aucune autre variable dans le modèle). Cette contribution montre l'adéquation du sentiment d'efficacité dans le modèle proposé qui explique le tiers du lien. En ce qui a trait au partage de l'effet total entre l'effet direct et les effets indirects, celui-ci est entièrement expliqué par l'effet indirect, l'effet direct n'étant pas significatif. L'effet indirect passe également par le jugement du parent de la compétence de son enfant et le caractère conditionnel du soutien perçu. Notons ici qu'il serait très long de décrire chacun des liens indirects par lesquels passe le sentiment d'efficacité personnelle du parent pour se rendre au

biais d'évaluation de sa compétence puisqu'il y en a plusieurs. La figure 3.1 (voir page 60) permet de mieux comprendre les différents parcours possibles. Par exemple, un parcours observé nous permet de constater que le sentiment d'efficacité personnelle du parent est lié positivement à son jugement de la compétence de ce dernier qui en retour est lié positivement à la perception de compétence réfléchie laquelle est liée positivement au biais d'évaluation de compétence. L'autre moitié de l'effet indirect passe par le soutien conditionnel perçu et ce de façon complexe compte tenu des relations négatives les unissant. Par exemple, plus le sentiment d'efficacité du parent est élevé, moins l'enfant perçoit que le soutien qu'il lui offre est conditionnel, mais, plus ce soutien conditionnel est élevé, plus le biais d'évaluation de compétence de l'enfant est négatif. Enfin, il est à noter que 63% de la relation unissant le sentiment d'efficacité du parent au biais se retrouve dans l'effet non spécifique ce qui suggère qu'il existe d'autres variables non mesurées dans la présente étude qui seraient en cause.

Pour sa part, l'effet total du jugement de la compétence du parent de son enfant sur le biais d'évaluation de compétence de ce dernier s'explique à 41% par l'effet direct. La relation directe entre ces deux variables est positive, suggérant ainsi que, plus un parent juge positivement la compétence de son enfant, plus ce dernier a un biais d'évaluation positif de sa compétence. L'ensemble des relations indirectes entre le jugement du parent de la compétence de l'enfant et le biais d'évaluation passe par trois variables du modèle et explique 43% de l'effet total. Il s'agit du soutien conditionnel perçu (31%), du but de performance valorisé par le parent (0%), et de la perception de compétence réfléchie (69%). L'examen du parcours du jugement du parent de la compétence de l'enfant via le soutien conditionnel perçu indique un lien négatif; le lien entre la perception de ce même soutien et le biais d'évaluation de compétence de l'enfant est aussi négatif. Dans le cas où l'effet du jugement passe par le but de performance du parent, on observe que l'effet total est zéro. Ceci s'explique du fait que l'addition de plusieurs liens faibles, mais contraires, menant au biais tend à donner un résultat nul à cette variable. Dans le cas où l'effet du jugement du parent sur le biais passe par la perception de compétence réfléchie, les relations observées sont positives. Dans l'ensemble, l'effet total du jugement du parent de la compétence de son

enfant explique 73% du lien, suggérant ainsi la pertinence élevée de cette variable dans le présent modèle.

Pour ce qui est du but de performance valorisé par le parent, l'effet total explique un très faible pourcentage de l'effet d'ordre zéro compte tenu que les effets indirects sont en sens inverse et s'annulent. En effet, l'effet indirect via le soutien conditionnel perçu est négatif et celui passant par le but de performance est positif. Pour sa part, l'effet direct n'est pas significatif. Par conséquent, l'effet non spécifique est très élevé suggérant que la place de cette variable dans le modèle pourrait être revue. Ce résultat sera abordé plus en détails dans la section discussion.

L'effet total du but de performance perçu sur le biais d'évaluation de compétence s'explique à 45% de façon directe et à 21% de façon indirecte. D'une part, la relation directe entre ces deux variables est positive; ainsi plus l'enfant perçoit que son parent poursuit un but de performance, plus il présente un biais positif d'évaluation de sa compétence. D'autre part, l'addition des effets indirects est négative et passe par le soutien conditionnel perçu (78%) et par le but de maîtrise perçu (22%). Plus exactement, on observe que le but de performance perçu par l'enfant est lié positivement à sa perception d'un soutien conditionnel qui lui est lié négativement au biais d'évaluation de sa compétence. Un second lien indirect partant du but de performance perçu est celui, positif avec le but de maîtrise perçu qui à son tour est lié positivement à la perception de compétence réfléchie qui est finalement lié lui aussi positivement au biais. Dans l'ensemble, l'effet total du but de performance perçu explique 66% du lien ce qui indique que cette variable est très pertinente dans le présent modèle.

L'effet total du but de maîtrise perçu par l'enfant sur le biais d'évaluation de compétence s'explique totalement par l'effet indirect, tandis que l'effet direct n'est pas significatif. L'ensemble des effets indirects est positif et se distribue comme suit. Le premier lien indirect passe par le soutien conditionnel perçu (47%) et le second par la perception de compétence réfléchie (53%). Ainsi, on observe que le but de maîtrise perçu est lié négativement au soutien conditionnel perçu qui est également lié négativement au biais

d'évaluation de sa compétence. Ce même but de maîtrise perçu est lié positivement à la perception de compétence réfléchie, laquelle est liée positivement au biais d'évaluation.

Dans le cas de la relation du soutien conditionnel perçu par l'enfant de son parent avec le biais d'évaluation de compétence, l'effet total est expliqué à 66% de façon directe et à 33% de façon indirecte. Tant pour l'effet direct qu'indirect, la relation entre chacune des deux variables et le biais d'évaluation de sa compétence est négative. Ainsi, plus le soutien conditionnel perçu est élevé, plus le biais d'évaluation de compétence est négatif. Pour sa part, l'effet indirect montre que plus le soutien conditionnel perçu est élevé, moins la perception de compétence réfléchie est élevée.

Enfin, étant donné que la perception de compétence réfléchie est la variable la plus proximale du biais, l'effet total équivaut à l'effet direct. Cette relation entre les deux variables est positive et suggère que plus la perception de compétence réfléchie est élevée, plus le biais d'évaluation de compétence est positif.

Tableau 3.4 Résumé des effets directs, indirects et non spécifiques sur le biais d'évaluation de sa compétence

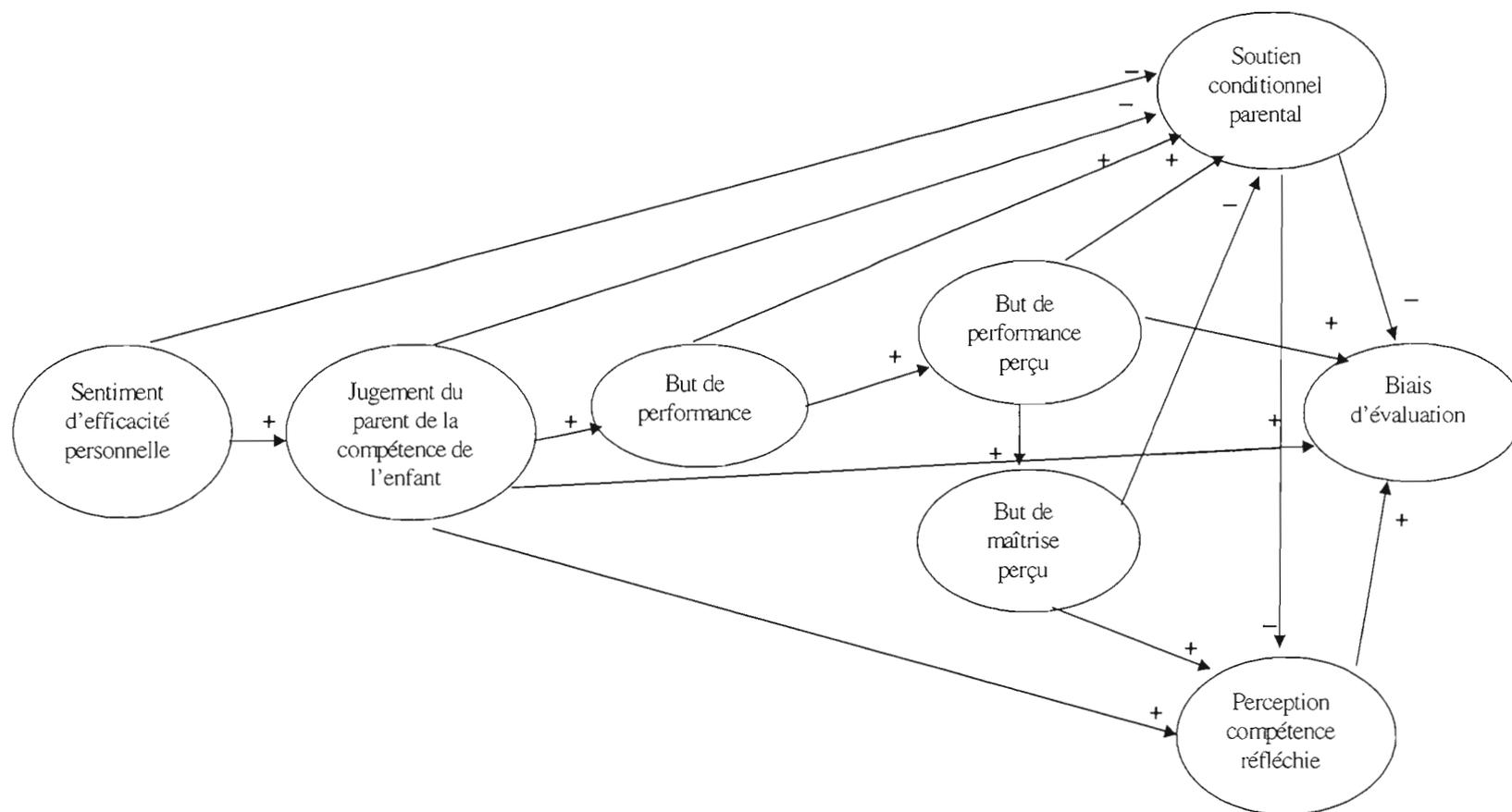
	B d'ordre zéro	Effet non spécifique	Effet direct	Effet indirect	Effet total
Sentiment d'efficacité personnelle du parent via jugement du parent de la compétence de son enfant via le soutien conditionnel perçu				,057 (50%) ,057 (50%)	
	,309	,195 (63%)	n.s.	,114 (37%)	,114 (37%)
Jugement du parent de la compétence de son enfant via le soutien conditionnel perçu via le but de performance valorisé par le parent via la perception de compétence réfléchie				,043 (31%) ,000 (0%) ,094 (69%)	
	,43	,115 (27%)	,178 (41%)	,137 (32%)	,315 (73%)
But de performance valorisé par le parent via le soutien conditionnel perçu via le but de performance perçu				-,036* (58%) ,032* (42%)	
	,132	,128 (97%)	n.s.	-,004*(3%)	-,004 (3%)
But de performance perçu via le soutien conditionnel perçu via le but de maîtrise perçu				-,216* (78%) ,060* (22%)	
	0,237	0,081 (34%)	,326* (45%)	-,156* (21%)	,156 (66%)

Tableau 3.4 Résumé des effets directs, indirects et non spécifiques sur le biais d'évaluation de sa compétence

	B d'ordre zéro	Effet non spécifique	Effet direct	Effet indirect	Effet total
But de maîtrise perçu via le soutien conditionnel perçu via la perception de compétence réfléchie				,097 (47%) ,111 (53%)	
	,349	,141 (40%)	n.s.	,208 (60%)	,208 (60%)
Soutien conditionnel perçu via la perception de compétence réfléchie				-,164 (100%)	
	-,397	,079 (n/a)	-,312 (66%)	-,164 (33%)	-,476 (100%)
Perception de compétence réfléchie	,753	,225 (30%)	,528 (70%)	-----	,528 (70%)

* Ces pourcentages ont été calculés selon une différence de valeurs absolues.

Figure 3.1 Modèle explicatif du biais d'évaluation de sa compétence



CHAPITRE IV

DISCUSSION

La perception de compétence joue un rôle central dans la motivation et le rendement scolaires des élèves. Cette perception n'est pas innée mais se construit progressivement au fil des expériences de l'enfant et de ses interactions avec les personnes significatives qui l'entourent. Dans cet esprit, les parents sont reconnus depuis longtemps comme des agents de socialisation très importants (p.ex. : Alexander & Entwistle, 1988; Boisvert, 2001; Bordeleau, 2000; Deslandes, 1999). C'est généralement par leurs croyances, pratiques et attentes que les parents transmettent à leur enfant les messages lui indiquant ce qu'ils pensent de lui et de sa compétence. Ceci dit, selon la théorie sociocognitive, l'enfant n'est pas un récepteur passif enregistrant intégralement l'image que ses parents lui renvoient de lui. Il interprète à la lumière de ses connaissances les messages et les feedbacks reçus et intègre les résultats de ces interprétations à l'évaluation qu'il fait de sa compétence.

On sait aujourd'hui que les élèves arrivent à développer des perceptions assez justes de leur compétence en vieillissant. Mais, comme l'indiquent certaines études, plusieurs développent plutôt un biais négatif d'évaluation de leurs compétences, et ceci a des effets néfastes sur la poursuite de leur cheminement scolaire (Bouffard & al., 2003; Harter, 1985; Miserandino, 1996; Phillips, 1984, 1987; Phillips et Zimmerman, 1990). À ce jour, encore peu d'études ont tenté de comprendre les caractéristiques reliées à un tel biais. Marcotte (2006) s'est attardée à examiner certaines caractéristiques personnelles de l'enfant comme son perfectionnisme négatif et son estime de soi, mais n'a pas examiné comment certaines caractéristiques parentales et l'interprétation que l'enfant fait de ce que son parent pense de lui peuvent contribuer au développement du biais négatif d'évaluation de sa compétence.

L'objectif général de cette thèse est de participer à l'avancement des connaissances sur le biais d'évaluation de compétence en focalisant sur certains aspects des croyances, des attentes et des pratiques parentales, sur les perceptions que l'enfant a de celles-ci et comment ces dernières participent à l'auto-évaluation de sa compétence. Prenant appui sur le modèle de la socialisation de Eccles et ses collègues (1998), les variables parentales retenues sont le sentiment d'efficacité personnelle des parents, leur jugement de la compétence de leur enfant, leur conception dynamique de l'intelligence, leur valorisation de la performance et de la maîtrise dans l'apprentissage de leur enfant, leur engagement et leurs pratiques avec ce dernier. Les recherches qui se sont intéressées à ces variables ont montré qu'elles sont liées aux perceptions de compétence de l'enfant (p. ex. Bordeleau, 2000; Coleman & Karraker, 1997, 2000; Marcoux, 2003). Reconnaisant aussi l'importance de l'interprétation que l'enfant donne à ce qu'il perçoit chez ses parents, ses perceptions de leurs buts, de leur soutien et de la compétence qu'ils lui attribuent ont aussi été retenues comme variables. En plus d'examiner l'effet direct de l'ensemble des variables sur le biais d'évaluation de compétence de l'enfant, nous avons examiné leurs effets indirects au sein d'un modèle explicatif.

Le présent chapitre comporte quatre sections. Dans la première, nous reviendrons brièvement sur les résultats des analyses descriptives. La deuxième sera centrée sur les résultats des analyses descriptives et sur la valeur du modèle explicatif proposé. La troisième section présente les limites et les forces de la présente étude de même que des suggestions pour des recherches futures, alors que la quatrième section propose une conclusion générale.

4.1 Retour sur les analyses descriptives

Des analyses descriptives ont d'abord été effectuées pour vérifier si le genre des élèves et leur niveau scolaire étaient associés à des différences entre les variables mesurées. Les différences selon le genre des parents ont été également examinées en relation avec toutes les variables mesurées chez eux.

Chez les enfants, peu de différences ont été observées entre les filles et les garçons. L'exception à noter porte sur la perception réfléchie de compétence en français plus élevée chez les filles que chez les garçons. Ces résultats concordent avec ceux d'autres études qui rapportent que les parents afficheraient des stéréotypes de genre à l'égard de la compétence des enfants selon certaines matières scolaires (Jacob & Eccles, 1992; Marcotte, 2006). Plus particulièrement, ces stéréotypes feraient que, comme dans cette étude, les parents accorderaient plus de compétence aux filles en matière d'apprentissage de la langue, mais plus de compétence aux garçons au regard des sciences et des mathématiques.

Par ailleurs, l'absence de différence de genre dans le biais d'évaluation de sa compétence concorde avec les résultats d'autres études (Bouffard & al. 2003; Marcotte, 2006; Miserandino, 1996; Phillips, 1984; 1987). L'examen des moyennes montre que les scores du biais d'évaluation de compétence des filles et des garçons tendent vers zéro suggérant que, dans l'ensemble, les élèves réussissent à évaluer avec assez d'exactitude leurs compétences. Ceci semble déjà vrai en 4^{ème} année où, si les élèves perçoivent que leurs parents les jugent plus compétents que le font les élèves de 5^{ème} année, aucune différence n'est toutefois observée dans le biais d'évaluation de compétence entre les élèves des deux niveaux scolaires.

Concernant cette fois les différences de genre dans les variables parentales, on a observé que les mères adhèrent davantage à une conception dynamique que les pères. Les quelques études ayant porté sur la conception de l'intelligence des parents et dont nous avons fait état dans notre premier chapitre ne font pas mention de différence selon le genre des parents. En fait, il ne semble pas que cette question ait même été examinée. Ceci dit, une explication vraisemblable est liée à l'engagement plus intensif et de longue date de la mère avec l'enfant. Comme l'a montré l'analyse de l'engagement du parent dans la vie scolaire de son enfant, les mères se sont dites plus engagées que les pères. Ceci étonne peu et va dans la lignée des études antérieures ayant montré un engagement plus actif de la part des mères que des pères en matière de scolarité et d'éducation de l'enfant (Grolnick & Ryan, 1989, Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Cet engagement de tous les jours dans la vie de l'enfant permet sans doute à la mère de constater le développement rapide et important des capacités de celui-

ci. L'enfant parvenant à faire et à apprendre des choses dont sa mère l'avait peut-être cru encore incapable, cette dernière peut en arriver à réaliser que l'intelligence n'est pas une donnée fixe comme certaines caractéristiques physiques (couleur des yeux), mais qu'elle peut se développer, s'épanouir, grâce aux expériences de l'enfant, aux enseignements et au soutien qu'il reçoit. L'implication moins intense et soutenue du père lui offre moins d'opportunités d'observer tous ces changements.

Dans le cas des buts d'apprentissage, nous avons vu que les pères valorisent plus celui de performance que les mères, alors que l'inverse se produit pour le but de maîtrise. Nous n'avons trouvé aucune étude rapportant des différences selon le genre des parents dans les buts que ceux-ci disent valoriser. Dans les faits, les échantillons des études faites auprès des parents sont généralement composés de mères seulement. Ceci dit, plusieurs études ont examiné les différences de genre dans les buts poursuivis par des élèves d'âges variés.

4.2 Modèle explicatif du biais d'évaluation de sa compétence

4.2.1 Analyses corrélationnelles

Rappelons brièvement les étapes qui ont permis d'arriver à la présentation du modèle explicatif. Tout d'abord, des analyses ont été effectuées pour vérifier un des postulats nécessaires à l'analyse acheminatoire de Cohen et Cohen (1983) voulant que les variables du modèle soient interreliées. Ces analyses corrélationnelles ont permis de répondre au premier objectif s'intéressant à la valence des liens directs entre les variables du modèle. Parmi les vingt-deux liens postulés entre les variables du modèle, seize s'avèrent confirmés. Ceci suggère que l'ensemble des variables retenues dans la compréhension du biais d'évaluation de compétence de l'enfant est effectivement pertinent.

Parmi les liens non retrouvés, il y a ceux entre la conception dynamique de l'intelligence et chacun des deux types de buts d'apprentissage valorisés par le parent. Le lien positif attendu entre la conception dynamique et le but de maîtrise et celui négatif attendu avec le but de performance se fondaient sur le modèle théorique de Dweck (1991, 1999)

élaboré sur la base d'études faites auprès d'enfants et d'adolescents en contexte scolaire. Nous n'avons trouvé aucune étude ayant examiné ces liens chez les parents, mais nos résultats suggèrent que la vision de l'intelligence comme une entité plus ou moins dynamique n'a pas de répercussion directe sur ce qu'ils jugent important dans les apprentissages scolaires de leur enfant. Par ailleurs, il nous avait semblé plausible qu'un parent croyant que l'intelligence peut se développer et que les erreurs font partie intégrante de ce processus, utiliserait moins de pratiques négatives ou de commentaires dénigrant les capacités de l'enfant en réaction à ses erreurs ou moins bonnes réussites. Nos résultats n'indiquent pas de relation entre la conception dynamique de l'intelligence du parent et l'utilisation de ces pratiques. Ceci suggère que la conception de l'intelligence des parents ne joue pas un rôle fonctionnel dans leurs pratiques et attentes envers leur enfant. Cette proposition mériterait cependant d'être examinée plus avant. Pour l'heure, compte tenu de l'absence de lien entre la conception dynamique de l'intelligence et les autres variables du modèle, elle n'a pas été retenue dans la vérification du modèle.

Un autre lien attendu mais non observé est celui entre le but de maîtrise valorisé par le parent et la perception de ce même but par l'enfant. Par contre, rappelons que cette hypothèse avait été formulée à titre purement exploratoire compte tenu de l'absence d'étude s'y étant intéressée. Deux explications, non mutuellement exclusives, sont à considérer. La première met en cause les scores très élevés du but de maîtrise valorisé par les parents et le peu de variance dans cette mesure. En effet, ces scores suggèrent, comme on devait s'y attendre, que la grande majorité des parents désirent que leur enfant apprenne à l'école et développe de la curiosité relativement aux matières scolaires enseignées. La seconde possibilité est que la valorisation du but de maîtrise par les parents soit plus difficilement perçue par l'enfant que leur valorisation du but de performance manifestée par l'attention élevée qu'ils portent à ses résultats scolaires. Pour plusieurs parents, c'est la qualité du rendement scolaire de leur enfant qui leur sert d'indice pour juger de ses progrès et de la qualité du travail qu'il fournit. Féliciter l'enfant pour son bon rendement scolaire peut dans leur esprit revenir à le féliciter pour avoir bien progressé et bien appris. Il est cependant moins sûr que l'enfant décode le sens implicite de ce message. Cette question mériterait d'être investiguée plus en profondeur dans une future étude. Enfin, en ce qui concerne le lien

entre le but de performance du parent et celui perçu par son enfant, celui-ci a été confirmé tel que prédit par quelques études (Wentzel, 1998; Bandura, 1989, 1996). Nous sommes d'avis que le but de performance étant généralement plus explicite que celui de maîtrise, l'enfant arrive plus facilement à percevoir quand son parent le valorise que quand il valorise le de maîtrise.

Parmi nos hypothèses, nous avons prédit une relation positive entre l'engagement du parent dans la vie scolaire et quotidienne de son enfant d'une part, et le but de performance perçu et la perception de compétence réfléchie de ce dernier d'autre part. Ces relations n'ont pas été observées dans la présente étude. En fait, il semble que l'engagement du parent dans la vie quotidienne et scolaire, du moins tel que nous l'avons mesuré dans notre étude, est peu lié aux perceptions de l'enfant des variables mesurées chez ses parents. Une explication possible de cette absence de lien est semblable à celle évoquée pour le but de maîtrise. En effet, à l'instar de ce dernier, les scores des parents sur la mesure d'engagement sont très élevés et la variance faible; ceci n'est évidemment pas propice à l'émergence d'un lien avec une autre variable.

En somme, sauf les quelques exceptions juste notées, on constate que dans l'ensemble, les prédictions relatives aux liens directs (corrélationnels) entre les variables chez les enfants et les parents sont confirmées. La deuxième partie de ce chapitre s'intéresse à discuter des relations indirectes entre les variables mesurées dans l'étude et le biais d'évaluation de compétence quand la contribution de chacune des variables est considérée comme explicative du biais.

4.2.2 Variables retirées du modèle

Avant de s'engager dans la discussion des résultats relatifs au modèle, nous désirons faire un retour sur des variables nous apparaissant encore potentiellement pertinentes dans l'explication du biais d'évaluation, mais ayant dû être supprimées car ne répondant pas au postulat de base de l'analyse acheminatoire (Cohen & Cohen, 1983) stipulant que toutes les variables d'un modèle soient corrélées à la variable dépendante.

À commencer par les pratiques parentales tant positives que négatives, notre recension des écrits nous laissait croire qu'elles puissent servir de pont entre les croyances parentales et les différentes perceptions de l'enfant de ce que son parent pense de lui. Tel que postulé, l'analyse corrélacionnelle a confirmé les liens entre les différentes croyances parentales et leurs pratiques positives et négatives, mais pas entre ces dernières et le biais d'évaluation. On constate que les croyances parentales, à l'exception de la conception de l'intelligence dynamique qui sera discutée plus bas, sont davantage liées aux variables interprétatives de l'enfant qu'aux pratiques parentales lorsqu'elles sont intégrées dans notre modèle explicatif. Ceci nous laisse croire que c'est principalement l'enfant qui fait sa propre évaluation de sa compétence en interprétant le jugement qu'il croit que ses parents ont de sa compétence et des buts qu'ils entretiennent pour lui. Ceci dit, rappelons que nous n'avons mesuré que certaines pratiques parentales; il est fort possible que d'autres pratiques parentales soient davantage impliquées dans l'explication du biais d'évaluation.

En ce qui concerne la conception de l'intelligence dynamique, cette variable a aussi été supprimée du modèle en raison de l'absence de lien avec le biais d'évaluation. De plus, l'analyse de corrélation montre que la conception de l'intelligence dynamique est uniquement liée à l'engagement du parent dans la vie scolaire de son enfant. En fait, la conception de l'intelligence est la seule variable qui ne fait pas de référence à des préoccupations parentales relatives à l'éducation de l'enfant. En effet, les énoncés mesurant ce construit questionnent le parent sur ses croyances quant à sa conception de l'intelligence en général. Ceci pourrait expliquer, en partie, la rareté des liens observés entre cette variable et les autres variables du modèle, ces dernières faisant davantage référence à l'éducation et à la scolarisation de l'enfant. Tel que mentionné dans le contexte théorique, peu d'études ont examiné le rôle de l'adhésion des parents à une conception de l'intelligence statique ou dynamique dans les buts d'apprentissage qu'ils valorisent et dans leurs pratiques avec leur enfant. Les études s'étant intéressées à la conception de l'intelligence ont davantage été faites en contexte scolaire chez des enfants et des adolescents en lien avec le type de but d'apprentissage qu'ils poursuivaient (Dweck & Leggett, 1988; Dweck, Chui & Hong, 1995). Rappelons cependant que l'étude de Smiley, Coulson et Van Ocker (2000) faite chez les parents a mis en lien la conception de l'intelligence dynamique et les attentes de réussite élevées pour leur enfant (but de

performance); cette relation n'est pas observée dans notre étude. Ceci dit, les énoncés pour mesurer les buts d'apprentissage et ceux mesurant les attentes parentales sont quelque peu différents ce qui pourrait expliquer les différences entre les résultats obtenus.

En ce qui concerne le but de maîtrise valorisé par le parent, le lien avec le biais étant très faible, sans doute pour les raisons évoquées un peu plus avant, nous avons décidé de le retirer de notre modèle. Encore une fois, le tableau de corrélation ne montre aucun lien entre le but de maîtrise et les différentes variables de perception de l'enfant qui apparaissent comme étant déterminantes dans l'explication du biais.

En somme, un constat général ressort du retrait des variables des pratiques parentales, de la conception de l'intelligence dynamique et du but de maîtrise valorisé par le parent; les perceptions que l'enfant a de ce que son parent pense de lui sont très importantes dans l'explication du biais d'évaluation de compétence. Ces perceptions servent de relais entre les croyances, attentes parentales et le biais d'évaluation. Ceci va dans le même sens que l'approche socio-cognitiviste qui chapeaute cette étude et soutient que l'enfant est actif dans la construction de sa perception de soi. Il joue un rôle de premier plan interprétant ce que ses parents pensent de lui pour construire sa propre perception de compétence. Avant de parler de l'importante place qu'occupent les variables interprétatives de l'enfant dans l'explication du biais d'évaluation, la partie qui suit fait mention de la contribution des variables parentales conservées dans le modèle.

4.2.3 Variables retenues

Suite à l'exclusion de certaines variables parentales, on observe que seulement trois de celles-ci ont gardé leur place dans le modèle. Mentionnons tout d'abord le sentiment d'efficacité personnelle du parent qui apporte une contribution modérée dans l'explication du biais. Plus précisément, 37% de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle du parent et le biais passe par les différents parcours proposés par le modèle. D'une part, la relation observée entre le sentiment d'efficacité personnelle du parent et le biais d'évaluation passant par le jugement du parent de la compétence de son enfant confirme une de nos

hypothèses. En effet, un parent se sentant compétent dans son rôle est plus enclin à évaluer positivement la compétence de son enfant conduisant ce dernier à entretenir lui-même une perception positive de soi (Boisvert, 2001; Bordeleau, 2000; Marcoux, 2003) et, dans le cas de cette étude, à avoir un biais d'évaluation positif de sa compétence. D'autre part, on observe une relation négative entre le sentiment d'efficacité personnelle du parent et la perception de l'enfant du soutien conditionnel reçu de ce dernier. Ce lien n'avait pas été prédit étant donné l'absence d'étude ayant porté sur un tel lien. Cependant, l'existence de ce lien suggère une explication intéressante au phénomène du biais d'évaluation de compétence. Le parent ayant un sentiment d'efficacité personnelle faible pourrait, plus que celui ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé, être affecté ou se sentir remis en question dans son rôle advenant que la réussite scolaire de son enfant soit moins bonne qu'il le souhaiterait. Un tel parent peut alors attribuer à son propre manque de compétence le faible rendement scolaire de son enfant. Ce faisant, il est moins susceptible de lier la qualité du rendement de son enfant à la disponibilité du soutien qu'il lui offre.

De son côté, le jugement du parent de la compétence de son enfant ressort comme celle des variables parentales ayant la plus grande de contribution (73%) dans l'explication du biais d'évaluation. De plus, cette variable est la seule qui continue d'être liée directement au biais. En effet, plus le parent juge positivement la compétence de son enfant, plus celui-ci se perçoit et s'évalue de la même façon. Ceci va dans le sens d'autres études sur la question (Eccles-Parsons, 1983; Eccles-Parsons, Adler & Kaczala, 1982; Frome & Eccles, 1998; Marcoux, 2003; Phillips, 1987) et confirme notre hypothèse. La persistance du lien direct entre ces deux variables dans le modèle lorsqu'on considère toutes les autres variables du modèle souligne l'importance de la relation unissant le jugement du parent de la compétence de son enfant et le biais d'évaluation de sa compétence chez ce dernier. Au regard des liens indirects menant au biais, quelques éléments marquants ressortent. D'abord, plus les parents évaluent positivement la compétence de leur enfant, plus ce dernier perçoit cette évaluation comme un signe que leur amour et leur soutien ne sont pas conditionnels à sa réussite scolaire. Ensuite, ce même jugement des parents est aussi lié positivement à la perception de compétence réfléchie de l'enfant, laissant croire que les parents envoient à l'enfant des messages de satisfaction envers son travail scolaire. Les résultats nous paraissent encore plus

intéressants sont ceux unissant le jugement des parents de la compétence de leur enfant, leur valorisation du but de performance et le décodage par l'enfant de cette valeur qui est en bout de piste associé à un biais positif dans son évaluation de sa compétence. Dans les écrits sur le but de performance, sa valeur adaptative ne fait pas consensus (Bouffard & Couture, 2003; Bouffard & al., 1998; Skaalvik, 1997). Dans cette étude, il appert que ce but a effectivement une valeur adaptative. En effet, percevoir que ses parents ont des attentes élevées à son égard envoie à l'enfant un message qu'ils le croient capable de réussir, ce qui l'amène à se sentir compétent. Cependant, comme l'indique le lien positif entre le but de performance perçu et le soutien conditionnel, cette valeur adaptative se retourne en son inverse quand la perception par l'enfant de ce but est assortie du sentiment qu'à défaut d'y arriver, il perdra le soutien de ses parents.

Enfin, le but de performance valorisé par le parent pour son enfant tient également une place dans l'explication du biais d'évaluation de compétence. Toutefois, l'effet indirect qu'il a sur le biais est grandement affaibli par sa relation tantôt positive avec le but de performance perçu et tantôt négative avec le soutien conditionnel perçu. L'inversion des relations diminue de façon importante la contribution du but de performance valorisé du parent dans l'explication du biais d'évaluation de l'enfant. Il reste que son exclusion n'est pas possible compte tenu de ses nombreuses relations avec les variables du modèle. De plus, d'un point de vue théorique, la présence de cette variable fait ressortir la relation indirecte entre les croyances parentales et le biais en passant par le but de performance valorisé par le parent. Bien que moins importante, la relation entre le but de performance valorisé par le parent et le but de performance perçu par l'enfant apporte une explication intéressante dans la compréhension du biais d'évaluation de sa compétence. Ainsi, l'enfant qui décode adéquatement le message que son parent trouve important qu'il ait de bons résultats à l'école en vient à évaluer positivement sa compétence. Enfin, on observe un lien négatif entre le but de performance valorisé par le parent et le soutien conditionnel perçu par l'enfant. Ainsi, plus un parent valorise la performance scolaire de son enfant, plus ce dernier perçoit que le soutien de son parent est conditionnel à cette performance, ce soutien est à son tour lié négativement au biais.

En somme, à l'exception du jugement du parent de la compétence de son enfant, toutes les variables parentales du modèle sont liées au biais d'évaluation de façon indirecte, et plusieurs parcours suggèrent des explications intéressantes à la compréhension du biais d'évaluation de compétence de l'enfant. Si les variables parentales tiennent une place importante dans le modèle, ce sont les interprétations qu'en font les enfants qui ont la plus grande contribution dans l'explication de leur biais d'évaluation. La section qui suit met en lumière les relations observées entre les variables interprétatives de l'enfant de ce que son parent pense de lui et le biais d'évaluation de sa compétence.

Comme nous l'avons vu, le soutien conditionnel perçu par l'enfant de son parent s'est révélé central dans l'explication du biais. En effet, toutes les autres variables mesurées chez l'enfant lui sont reliées de sorte qu'elle sert de relais pour leur effet sur le biais d'évaluation. C'est bien le cas des buts de performance et de maîtrise perçus par l'enfant. Ainsi, percevoir que ses parents accordent beaucoup d'importance à sa réussite scolaire amène l'enfant à considérer que ne pas y arriver constitue une menace de perdre leur soutien. En revanche, percevoir que ses parents valorisent son développement, ses progrès et ses efforts amène l'enfant à sentir que leur soutien repose sur ce qu'il est et devient plutôt que sur ce qu'il produit. Enfin, la perception d'un soutien conditionnel est associée à la croyance que ses parents le jugent incompetent. On peut comprendre que l'enfant exposé à beaucoup d'insistance de ses parents sur ses résultats scolaires, à l'association de leur amour et leur soutien à sa capacité de bien réussir, à des manifestations répétitives de leur insatisfaction devant des résultats jugés insuffisants, en vienne à considérer qu'ils le jugent incompetent.

4.3 Limites, forces de l'étude et pistes pour les recherches futures

Comme dans toute étude, la nôtre comporte certaines limites et forces qui seront soulignées dans la prochaine section. Des suggestions de recherches futures seront aussi proposées.

La première limite concerne l'utilisation de questionnaires auto-administrés chez les parents et les enfants. Compte tenu du grand nombre de variables prises en considération, il nous était impossible de rencontrer individuellement les enfants et leurs parents. Cependant, il se peut que cette technique de recueil de données ait amené les participants à répondre en fonction d'une certaine désirabilité sociale. Ceci dit, le nombre important d'élèves et de parents participant à l'étude permet un peu de pallier ce problème. Par ailleurs, il est possible, sinon probable, que les parents ayant accepté de participer portent un intérêt plus marqué pour la vie scolaire de leur enfant que ne le font la plupart des parents dans la population en général. On ne peut dès lors assumer que nos conclusions s'appliquent aussi bien à des groupes de parents moins investis dans leur rôle.

Une deuxième limite concerne le caractère transversal de cette étude. En effet, elle compare des dyades parent-enfant de deux niveaux scolaires. De ce fait, même si les résultats ont permis de brosser un portrait général de l'évolution développementale pour les différentes variables mesurées chez les parents et les enfants, une étude longitudinale permettrait d'obtenir un portrait plus exact des variations possibles pour un même sujet dans le temps. Une telle étude permettrait aussi de vérifier quelles variables du modèle permettent de distinguer les enfants chez qui un biais d'évaluation négatif est un problème momentané de ceux chez qui il perdure.

La troisième limite concerne le devis de type corrélationnel, lequel ne permet pas d'inférer de liens de causalité entre les variables étudiées. Le choix d'un tel devis est d'une certaine façon imposé par les construits examinés dans cette recherche. Ceux-ci se prêtent peu à l'observation directe, et encore moins à la manipulation expérimentale. Ceci étant, l'interprétation des résultats doit être faite avec prudence.

La quatrième limite concerne les pratiques parentales ayant été mesurées dans cette étude et qui n'ont pu être retenues dans le modèle en raison de l'absence de lien avec le biais. Rappelons que parmi les pratiques mesurées chez le parent, nous nous sommes intéressées à l'engagement du parent dans la vie quotidienne et scolaire de son enfant (p.ex. : préparation et organisation pour les examens), aux encouragements et aux rétroactions négatives des parents. Or, il existe dans la littérature un très grand nombre de pratiques parentales qui sont liées aux ressources motivationnelles de l'enfant et plus particulièrement aux perceptions de compétence de ce dernier. Parmi celles-ci, mentionnons les styles parentaux (Steinberg et al., 1992), la valorisation de l'autonomie versus le contrôle (Grolnick, Gurland, DeCoursey & Jacob, 2002) et la qualité de l'attachement parent-enfant (Diener, Isabella, Behunin & Wong, 2008). Des études futures pourraient explorer la dimension affective de la relation parent-enfant en lien avec le biais d'évaluation.

En ce qui concerne les forces de notre étude, nous croyons que le grand nombre de variables mesurées chez les parents et les enfants nous a permis d'expliquer un plus grand pourcentage des variations inter-enfants dans le biais d'évaluation. L'importante taille de notre échantillon comprenant 565 dyades parent-enfant, permet une meilleure généralisation des résultats. La participation de 28% des pères apporte également un apport intéressant à nos résultats. Aucune différence liée au genre des parents n'étant apparue, ceci permet de conclure que la dynamique des rapports entre les dimensions examinées et le biais d'évaluation n'est pas fonction du genre du parent.

Une seconde force de la présente étude est d'être encore une des rares à porter sur le biais négatif d'évaluation de compétence chez des élèves fréquentant des classes normales. Ce faisant, elle s'inscrit dans la lignée de celles qui permettent de mieux comprendre les caractéristiques des enfants qui en souffrent et de leur parent.

Si de plus en plus de chercheurs s'intéressent au phénomène du biais d'évaluation de compétence, plusieurs facteurs pouvant s'y rattacher n'ont toujours pas été investigués. Ainsi, les recherches futures pourraient vérifier les caractéristiques comportementales des enfants présentant un biais négatif d'évaluation en classe afin de faciliter leur identification.

Ceci pourrait être fait, entre autres, par des questionnaires auto-rapportés adressés aux enseignants. Parmi d'autres dimensions qui mériteraient d'être examinées, mentionnons la relation affective parent/enfant. Il en est de même du partenariat entre l'école et les parents. En effet, si l'engagement du parent dans la vie scolaire de son enfant dépend en partie de l'invitation de la part des enseignants à le faire (Deslandes & Bertrand, 2004), cet engagement peut être vu par l'enfant comme un signe que son parent accorde de l'importance à ce qui se passe à l'école, et qu'il l'estime suffisamment pour s'y investir. Toujours relativement à l'environnement scolaire, cette étude ne s'est pas intéressée à l'influence que peuvent avoir les messages envoyés par l'enseignant sur l'évaluation de compétence de l'enfant. Les amis sont également des agents de comparaison importants qui peuvent teinter l'évaluation que l'enfant fait de sa compétence. Là encore, ce facteur n'a pas été pris en considération. Ceci dit, il nous apparaissait impossible de tenir compte de tous ses agents sociaux dans une même étude.

4.4 Conclusion générale

Depuis quelques années, l'intérêt des chercheurs pour l'étude du phénomène du biais négatif d'évaluation de sa compétence chez les enfants d'âge scolaire s'est accru. Ce que l'on sait à ce jour, c'est que les enfants présentant la problématique souffrent, entre autres, d'un perfectionnisme négatif, d'une faible estime de soi, d'isolement social et réussissent en deçà de leurs capacités réelles. Ce qui est moins bien connu, ce sont les facteurs intervenant dans le développement du phénomène. Cette recherche doctorale s'est inscrite dans un effort de s'y attaquer et de dépasser l'étude stricte des corrélats du phénomène. Ce faisant, nous avons pu faire ressortir l'importance de certaines caractéristiques des parents dont leur sentiment d'efficacité personnelle en regard de l'accompagnement de leur enfant dans ses activités scolaires et leur jugement de la compétence de ce dernier. Dans le cas du sentiment d'efficacité des parents, et comme le propose la théorie sociocognitive, une partie de cet effet sur le biais d'évaluation passe par la perception de l'enfant de la nature du soutien de ses parents. Il en est de même du jugement du parent de la compétence de l'enfant qui certes est lié directement au biais d'évaluation, mais l'est aussi indirectement dans une bonne proportion via ses liens avec l'interprétation par l'enfant de la nature du soutien de ses

parents, de leurs buts de performance à son égard et de la compétence qu'il pense qu'ils lui reconnaissent.

D'un point de vue théorique et empirique, il nous apparaît clair que le parent a un impact important sur la façon dont l'enfant se perçoit, s'évalue et se valorise. Plusieurs études ont déjà montré que durant les premières années de vie et de scolarisation, le parent est un agent de socialisation de premier plan. L'effet des diverses manières par lesquelles les messages parentaux sont transmis est plus difficile à cerner. Il existe plusieurs moyens pour le parent de communiquer à son enfant ce qu'il pense de sa compétence. Il peut le faire par des paroles, des gestes, des attentions, des récompenses, des punitions et parfois le message est davantage non verbal et laisse plus de place à l'interprétation de l'enfant. Au vu des résultats obtenus dans la présente étude, une question importante demeure sans réponse. Quelle est la part de l'évaluation que l'enfant fait de sa compétence qui appartient aux messages directs que lui transmettent ses parents et quelle est celle de son interprétation des autres types de rétroactions moins explicites? Chaque enfant est différent et la nature de son biais d'évaluation peut être fonction de certaines de ses caractéristiques personnelles comme son tempérament, une émotivité générale positive ou négative, une tendance plus ou moins marquée à la comparaison sociale, etc. Il est raisonnable de présumer que ces diverses caractéristiques peuvent conduire à des interprétations totalement différentes des messages reçus et des interactions avec des personnes jugées importantes et crédibles par l'enfant. Nous sommes d'avis qu'il s'agit là d'une piste intéressante pour les études s'intéressant au biais d'évaluation. En fait, se peut-il que le biais négatif d'évaluation de sa compétence provienne d'un mécanisme inapproprié d'interprétation de l'enfant? Une telle étude est actuellement en cours dans notre unité de recherches et examine les liens entre les croyances irrationnelles, les distorsions cognitives et le biais d'évaluation de leur compétence chez des jeunes de 11 et 12 ans. Si les résultats de cette étude devaient être probants, des pistes d'intervention pourraient alors être envisagées. À titre d'exemple, en psychologie clinique, la thérapie cognitive-comportementale permet d'amener les enfants à amender leurs cognitions quand elles sont erronées. Une façon d'y parvenir consiste à enseigner à l'enfant que ses pensées sont étroitement liées à ses émotions, ses sensations et ses actions. Ainsi, un enfant qui aurait tendance à s'évaluer à tort comme incompetent pourrait, avec l'aide d'un adulte,

être amené à prendre conscience que certaines de ses pensées sont exagérées ou mal fondées et ainsi parvenir à une restructuration cognitive de ses pensées en des pensées plus réalistes et positives. Connaissant l'influence que peut avoir le parent dans l'évaluation que son enfant fait de lui-même, il représente un agent de socialisation de premier choix pour faire cette restructuration des pensées. Un intervenant ou un clinicien pourrait épauler le parent dans cette démarche, afin de bien l'outiller et répondre à ses interrogations. Par la même occasion, cette démarche permettrait possiblement au parent d'avoir accès aux interprétations que fait son enfant des messages qu'il lui envoie. Ainsi, en plus de soutenir son enfant dans une restructuration cognitive adéquate, il pourrait aider son enfant à décoder de façon plus réaliste les messages qu'il lui transmet.

De plus, cette même démarche pourrait éventuellement amener le parent à prendre conscience de ses propres interprétations (sentiment de compétence personnel et de l'enfant) et de leur influence mutuelle sur l'enfant. Notons en effet que l'influence mutuelle de l'enfant et du parent n'est pas à négliger et que des distorsions cognitives sont possiblement à travailler de part et d'autre. Mentionnons en terminant qu'il est clair que parmi les nombreux messages reçus par l'enfant de son parent, celui relatif au retrait du soutien affectif du parent est néfaste à l'évaluation que l'enfant fait de sa compétence. Aussi, il est primordial que les intervenants travaillant auprès des parents les sensibilisent à ce problème.

APPENDICE A

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

- A.1 Consentement pour les enfants
- A.2 Consentement pour les parents

Chers parents,

Par la présente, nous sollicitons votre accord à la participation de votre enfant à une recherche portant sur leurs perceptions de compétence scolaire. Elle fait suite à une autre étude où on a observé avec étonnement que certains enfants avaient une vision pessimiste de leurs capacités d'apprentissage, qu'ils se disaient moins motivés, moins fiers d'eux, et obtenaient un rendement scolaire plus faible que les enfants ayant des capacités semblables mais une vision plus optimiste d'eux-mêmes. Ce problème de pessimisme envers ses capacités est appelé l'illusion d'incompétence. L'illusion d'incompétence n'est pas une caractéristique innée mais c'est plutôt une perception déformée que se crée l'enfant et dont les raisons sont encore mal connues. En effet, en dépit de la gravité de ses répercussions, sauf de rares études américaines, ce problème n'a jusqu'à maintenant suscité que peu d'intérêt des chercheurs. Il nous apparaît que ce problème est possiblement relié à celui plus général de la sous-performance scolaire qui est, comme on le sait maintenant, une des raisons du décrochage scolaire prématuré de nombre d'élèves. Une meilleure compréhension de l'illusion d'incompétence pourrait s'avérer précieuse dans la mise en place d'actions visant à prévenir la sous-performance et l'abandon scolaires.

Le projet que nous débutons sous peu et qui durera deux ans porte sur ce problème. Nos objectifs sont de vérifier 1) la proportion d'élèves qui en sont affectés, 2) s'il est stable ou changeant, et 3) s'il y a des caractéristiques de l'enfant (sexe, attentes de réussite, compréhension du rôle des efforts, valeur accordée aux matières, etc.) qui lui sont associées. Les élèves dont les parents acceptent qu'ils participent seront vus en groupe durant les heures de classe. Ils répondront à des questionnaires portant sur leurs capacités et habiletés reliées à l'apprentissage du français et des mathématiques au cours de deux courtes rencontres (30 et 20 minutes). Une 3^{ème} rencontre d'au plus 20 minutes sera nécessaire pour remplir le questionnaire sur leurs caractéristiques personnelles mentionnées plus haut. Les élèves seront revus à la même période l'an prochain pour le suivi longitudinal. **Les chercheurs s'engagent à assurer l'anonymat des élèves et la confidentialité de leurs réponses.** Ni l'enseignant(e) ni la direction de l'école n'auront accès aux données. Cette étude sera réalisée grâce au soutien financier du gouvernement du Québec.

Nous sommes convaincues de l'importance cruciale de ce projet de recherche. Nous vous saurons gré de signifier votre accord ou désaccord à la participation de votre enfant en signant et retournant à l'école le formulaire de consentement ci-joint. Seuls les élèves dont nous aurons le consentement écrit de leurs parents pourront participer à cette recherche. Nous vous invitons à communiquer avec nous si vous avez besoin de plus d'information avant de prendre une décision. Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration.

Geneviève Marcotte, M.A.
Étudiante au doctorat en psychologie
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Tel. (514) 987-3000 poste : 4827

Thérèse Bouffard, Ph.D.
Professeure, chercheure
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Tel.: (514) 987-3000 poste: 3976

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (à retourner à l'école)

Nom de l'enfant : _____

Date de naissance : _____

Numéro de téléphone à la maison : _____

École fréquentée : _____

Nom du professeur : _____

Pour l'année 2002-2003, mon enfant fréquentera la même école :

OUI

NON : _____
(nom de l'école prévue)

NOUS AVONS PRIS CONNAISSANCE DES CONDITIONS DE CETTE RECHERCHE ET NOUS ACCEPTONS que notre enfant participe aux deux temps prévus (années scolaires 2001-2002 et 2002-2003) et que l'école transmette aux chercheurs ses résultats scolaires de fin d'année.

OUI

NON

Nom du parent ou du tuteur : _____

Signature du parent ou du tuteur : _____

Chers parents,

Une étude a débuté au printemps dernier à l'école que fréquente votre enfant et se poursuit cette année. Rassemblant 17 écoles de votre commission scolaire, cette recherche s'intéresse à différents aspects de la motivation scolaire de l'enfant. Grâce à votre consentement ainsi qu'à la collaboration de votre enfant et des milieux scolaires, nous avons rencontré près de mille élèves de 3^e et de 4^e année. Les renseignements recueillis nous permettront, entre autres, de mieux comprendre le développement de la motivation scolaire chez les élèves du primaire.

Afin de préciser cette recherche, nous sollicitons votre participation, celle-ci consistant à compléter le questionnaire joint à cette lettre.

Présentation de la recherche

Les études en psychologie de l'apprentissage indiquent que la perception qu'un enfant a de ses compétences à l'école joue un rôle important dans sa motivation scolaire. Ainsi, plus un enfant possède une perception positive de sa compétence dans un domaine donné, plus il s'y engagera et fournira d'efforts pour surmonter les difficultés éventuelles. À l'inverse, l'enfant qui doute de ses capacités se montre plus passif, moins intéressé, et persiste moins devant les difficultés qu'il est convaincu de ne pouvoir surmonter. C'est ainsi que le rendement scolaire des enfants est affecté par la perception de leur compétence.

La perception de compétence de l'enfant n'est pas innée mais se construit et se modifie sous l'influence de divers facteurs encore mal connus. L'objectif du présent projet de recherche est de tenter de cerner certains de ces facteurs. Ceux-ci peuvent venir de certaines caractéristiques individuelles des enfants eux-mêmes, et d'autres peuvent être reliés à des caractéristiques de l'environnement social, en particulier la famille et l'école. Le questionnaire que nous vous faisons parvenir vise à explorer certains facteurs reliés aux parents, comme leur vécu scolaire quand ils étaient eux-mêmes élèves, leur satisfaction de ce qu'ils ont accompli, leur opinion sur ce qu'est apprendre, leurs attentes envers leur enfant et leur sentiment quant à l'aide qu'ils peuvent lui apporter.

Ce questionnaire n'a pas pour but de classer les parents, ni de porter de jugement sur la pertinence ou la cohérence de vos croyances ou de vos façons d'agir avec l'enfant. Il est bien connu que les enfants ont leurs caractéristiques propres, qu'il existe une variété de pratiques et de croyances parentales pouvant agir sur leur développement, et que ce qui est efficace avec un enfant donné ne l'est pas toujours avec un autre. Ce que nous essayons de faire, c'est de voir s'il est possible de distinguer parmi l'ensemble des facteurs examinés, ceux associés aux perceptions de compétence des enfants.

Ce que vous aurez à faire si vous acceptez de participer

Le parent qui s'occupe davantage du suivi scolaire de son enfant (l'un ou l'autre si la tâche est répartie également) répondra individuellement à la maison au questionnaire ci-joint.

Entre 20 et 30 minutes devraient suffire pour le compléter. Une enveloppe pré-affranchie vous permettra de retourner sans frais le questionnaire.

Garantie de confidentialité

Votre participation à cette recherche ne comporte aucun risque. Conformément aux règles d'éthique de la recherche auprès des personnes, il est entendu que les données recueillies demeureront confidentielles et seront rendues anonymes dès réception des questionnaires au laboratoire. Pour ce faire, les noms des répondants seront remplacés par des codes rendant impossible toute identification. Les données de cette étude ne serviront qu'à la rédaction de communications et d'articles scientifiques, où ne seront présentés que des résultats globaux de l'ensemble des participants. Ni la direction de l'école, ni l'enseignant(e) de votre enfant n'auront accès aux données individuelles. Les parents collaborant à cette étude et qui désireraient recevoir un bilan des résultats au terme de celle-ci l'indique en cochant la case appropriée se trouvant à la dernière page du questionnaire.

Si vous acceptez de participer, nous vous prions de bien vouloir signifier votre décision en signant au bas de cette page et de remplir le formulaire de participation au tirage à la première page du questionnaire. N'hésitez pas à communiquer avec nous si vous désirez plus d'informations.

Quelle que soit votre décision, nous vous remercions infiniment du temps pris à examiner cette demande.

Valérie Dubois
Étudiante au doctorat en psychologie
Université du Québec à Montréal
UQAM : (514) 987-3000 poste : 4827

Thérèse Bouffard, Ph.D.
Responsable de la recherche
Professeur
Département de psychologie

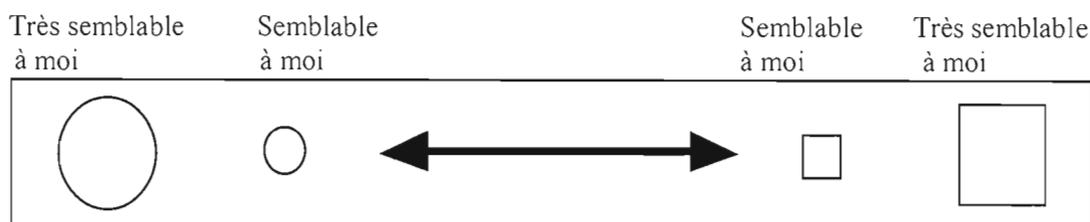
APPENDICE B

INSTRUMENTS DE MESURE CHEZ LES ENFANTS

- B.1 Perceptions de compétence générales
- B.2 Perceptions de compétence réfléchies en français
- B.3 Buts d'apprentissage perçus
- B.4 Soutien conditionnel perçu

PERCEPTIONS DE COMPÉTENCE GÉNÉRALES

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4

Le score des énoncés suivants doit être inversé : 1, 2, 4.

1.

Dans le groupe des cercles, les élèves sont très bons à l'école.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas très bons à l'école.

2.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent qu'ils sont aussi intelligents que les autres enfants de leur âge.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas sûrs d'être aussi intelligents que les autres enfants de leur âge.

3.

Dans le groupe des cercles, les élèves oublient souvent ce qu'ils apprennent.

Dans le groupe des carrés, les élèves se souviennent facilement de ce qu'ils apprennent.

4.

Dans le groupe des cercles, les élèves réussissent très bien leurs travaux scolaires.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne réussissent pas bien leurs travaux scolaires.

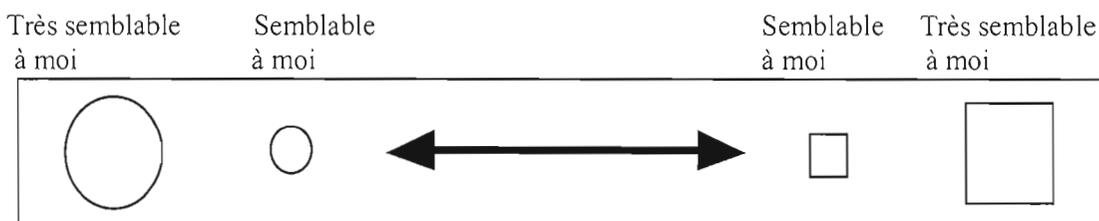
5.

Dans le groupe des cercles, les élèves ont de la difficulté à trouver les réponses en classe.

Dans le groupe des carrés, les élèves arrivent presque toujours à trouver les réponses en classe.

PERCEPTIONS RÉFLÉCHIES DE COMPÉTENCE EN FRANÇAIS

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4

Le score des énoncés suivants doit être inversé : 1, 3

1.

Dans le groupe des cercles, les parents trouvent que leur enfant est très bon en français.

Dans le groupe des carrés, les parents trouvent que leur enfant n'est pas très bon en français.

2.

Dans le groupe des cercles, les parents trouvent que leur enfant ne réussit pas très bien en français.

Dans le groupe des carrés, les parents trouvent que leur enfant réussit très bien en français.

3.

Dans le groupe des cercles, les parents trouvent que leur enfant apprend facilement en français.

Dans le groupe des carrés, les parents trouvent que leur enfant apprend difficilement en français.

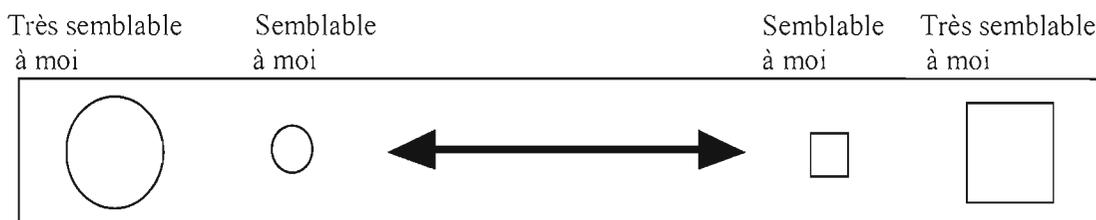
4.

Dans le groupe des cercles, les parents pensent que leur enfant n'est pas capable d'avoir des bonnes notes en français.

Dans le groupe des carrés, les parents pensent que leur enfant est capable d'avoir des bonnes notes en français.

BUTS D'APPRENTISSAGE PERÇUS

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4

Buts de performance

1.

Dans le groupe des cercles, les parents trouvent important que leur enfant ait les meilleures notes possibles.

Dans le groupe des carrés, les parents ne trouvent pas important que leur enfant ait les meilleures notes possibles.

2.

Dans le groupe des cercles, les parents trouvent important que leur enfant fasse tout le travail possible pour avoir les meilleures notes dont il est capable.

Dans le groupe des carrés, les parents ne trouvent pas important que leur enfant fasse tout le travail possible pour avoir les meilleures notes dont il est capable.

3.

Dans le groupe des cercles, les parents poussent leur enfant pour qu'il ait les meilleures notes possibles.

Dans le groupe des carrés, les parents ne poussent pas leur enfant pour qu'il ait les meilleures notes possibles.

4.

Dans le groupe des cercles, les parents trouvent important que leur enfant soit parmi les meilleurs de sa classe.

Dans le groupe des carrés, les parents ne trouvent pas important que leur enfant soit parmi les meilleurs de sa classe.

Buts de maîtrise

1.

Dans le groupe des cercles, les parents trouvent important que leur enfant s'intéresse à ses travaux même quand ils sont un peu difficiles.

Dans le groupe des carrés, les parents ne trouvent pas important que leur enfant s'intéresse à ses travaux quand ils sont un peu difficiles.

2.

Dans le groupe des cercles, les parents trouvent important que leur enfant montre de l'intérêt et de la curiosité pour ce qu'il apprend à l'école.

Dans le groupe des carrés, les parents ne trouvent pas important que leur enfant montre de l'intérêt et de la curiosité pour ce qu'il apprend à l'école.

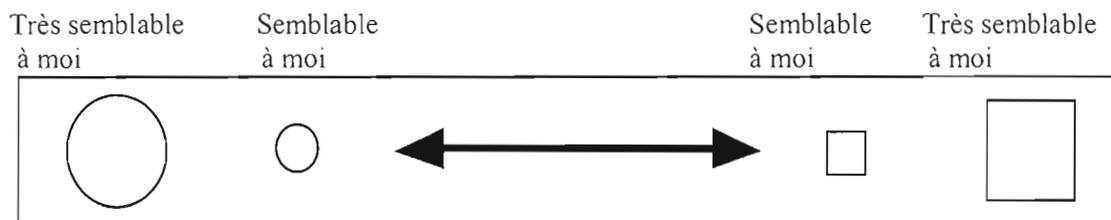
3.

Dans le groupe des cercles, les parents trouvent important que leur enfant se rende compte des progrès qu'il fait à l'école.

Dans le groupe des carrés, les parents ne trouvent pas important que leur enfant se rende compte des progrès qu'il fait à l'école.

SOUTIEN CONDITIONNEL PERÇU

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4

1.

Dans le groupe des cercles, les parents exigent de leur enfant qu'il réussisse toujours de mieux en mieux pour être fiers de lui.

Dans le groupe des carrés, les parents n'exigent pas de leur enfant qu'il réussisse toujours de mieux en mieux pour être fiers de lui.

2.

Dans le groupe des cercles, quand leur enfant fait tout ce qu'il peut, les parents sont contents même s'il fait des fautes.

Dans le groupe des carrés, même quand leur enfant fait tout ce qu'il peut, les parents sont contents seulement s'il fait peu de fautes.

3.

Dans le groupe des cercles, les élèves sentent que leurs notes sont assez bonnes pour plaire à leurs parents.

Dans le groupe des carrés, les élèves sentent que leurs notes ne sont jamais assez bonnes pour plaire à leurs parents.

APPENDICE C

INSTRUMENTS DE MESURE CHEZ LES PARENTS

- C.1 Jugement du parent de la compétence de l'enfant
- C.2 Sentiment d'efficacité personnelle
- C.3 Conception de l'intelligence
- C.4 Buts d'apprentissage valorisés
- C.5 Engagement parental dans la vie quotidienne et scolaire de son enfant

JUGEMENT DU PARENT DE LA COMPÉTENCE DE SON ENFANT

Le parent doit indiquer quel chiffre correspond le plus à la perception qu'il a de son enfant.

1. Comment pensez-vous que votre enfant se situe dans ses résultats scolaires, si vous le comparez aux autres enfants de sa classe?

Parmi les moins bons de sa classe	Parmi ceux ayant un peu de difficulté	Parmi la moyenne de sa classe	Parmi ceux ayant de la facilité	Parmi les meilleures de sa classe
1	2	3	4	5

SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Le parent doit indiquer à quel point il est d'accord avec les énoncés suivants.

Tout à fait en désaccord	En désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	En accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4	5	6

Le score des énoncés suivants doit être inversé : 2, 5.

1. Je suis capable d'amener mon enfant à se motiver pour apprendre, même si au départ il semble peu intéressé.
2. J'ai de la misère à me retenir de donner la réponse à mon enfant, quand il ne la trouve pas rapidement.
3. Je crois que je peux être efficace pour aider mon enfant à réussir à l'école.
4. Je sais comment m'y prendre pour aider mon enfant à avoir confiance en lui dans les choses qu'il doit apprendre.
5. J'ai de la difficulté à reconnaître si une activité est trop facile ou trop difficile pour mon enfant.
6. Habituellement, je réussis bien à aider mon enfant à apprendre quelque chose qui au départ lui cause des problèmes.
7. J'arrive à bien convaincre mon enfant de faire des efforts, lorsqu'il rencontre des difficultés.

CONCEPTION DE L'INTELLIGENCE

Le parent doit indiquer à quel point il est d'accord avec les énoncés suivants.

Tout à fait en désaccord	En désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	En accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4	5	6

Le score des énoncés relatifs à la conception statique de l'intelligence doit être inversé :

2,3,5.

1. Avec de l'entraînement, je pourrais arriver à améliorer mon intelligence.
2. L'intelligence est une caractéristique personnelle et comme tout le monde je ne peux rien faire pour vraiment modifier la mienne.
3. Je peux apprendre de nouvelles choses, mais je ne peux changer réellement mon intelligence de base.
4. Plus on apprend, plus on devient intelligent.
5. Comme chaque personne, je suis né(e) avec un certain niveau d'intelligence et en réalité je ne peux rien faire pour changer cela.
6. Quand je pense à comment j'étais il y a quelques années, je me rends compte que mon intelligence s'est améliorée.

BUTS D'APPRENTISSAGE VALORISÉS

Le parent doit indiquer l'importance qu'il accorde à ce qui est décrit dans chaque énoncés.

Pas du tout important	Très peu important	Un peu important	Assez important	Très important	Extrêmement important
1	2	3	4	5	6

Buts de performance

1. Que mon enfant fasse de la compétition avec les autres élèves dans ses résultats scolaires.
2. Que mon enfant ait les meilleures notes possibles.
3. Que mon enfant fasse tout le travail possible pour avoir les meilleures notes dont il est capable.
4. Que mon enfant soit parmi les meilleur(e)s de sa classe.
5. Que mon enfant travaille le plus fort possible surtout quand cela peut influencer la note.

Buts de maîtrise

1. Que mon enfant ait le sentiment d'apprendre des choses nouvelles.
2. Que mon enfant se rende compte des progrès qu'il fait à l'école.
3. Que mon enfant trouve du plaisir à apprendre même si ses notes ne sont pas élevées.
4. Que mon enfant s'intéresse à ses travaux même quand ils sont un peu difficiles.
5. Que mon enfant montre de l'intérêt et de la curiosité pour ce qu'il apprend à l'école.

ENGAGEMENT DU PARENT DANS LA VIE QUOTIDIENNE ET SCOLAIRE DE
SON ENFANT

Le parent doit indiquer l'importance qu'il accorde à chacun des énoncés.

Pas du tout important	Très peu important	Un peu important	Assez important	Très important	Extrêmement important
1	2	3	4	5	6

Engagement dans la vie quotidienne (pratiques positives)

1. Quand mon enfant réussit enfin quelque chose qu'il trouve difficile, je lui montre que je suis fier(ère) de sa réalisation.
2. Lorsque mon enfant fait bien quelque chose que je lui montre, je le félicite ou le complimente.
3. Quand mon enfant réussit mal ou moins bien que d'habitude, j'essaie de l'encourager en lui rappelant qu'il est capable de faire mieux s'il travaille plus fort.
4. J'accorde une attention particulière aux réussites scolaires de mon enfant en l'encourageant à être fier de lui.

Engagement dans la vie quotidienne (pratiques négatives)

1. Quand mon enfant fait mal quelque chose que je lui est montré, je lui dit que c'est parce qu'il n'écoute jamais quand on lui parle.
2. Quand mon enfant trouve difficile de faire quelque chose, je lui dis d'arrêter ou je le fais à sa place.
3. Quand mon enfant a de la difficulté à faire quelque chose, je ne lui laisse pas perdre son temps et je lui montre immédiatement comment faire.
4. Il m'arrive de faire remarquer à mon enfant qu'il fait moins bien les choses qu'un autre enfant.

5. Parfois, je décourage mon enfant en lui faisant remarquer qu'il n'est pas habile dans certaines activités.
6. Il m'arrive d'exiger que mon enfant obéisse sans discuter.
7. Quand mon enfant fait plus d'une fois la même erreur, je lui communique mon impatience.

Engagement dans la vie scolaire

1. S'assurer que mon enfant fait les efforts nécessaires pour compléter ses devoirs plus difficiles.
2. Expliquer régulièrement à mon enfant pourquoi il est important de faire ses devoirs.
3. Rappeler à mon enfant qu'il doit s'appliquer dans ses devoirs et non les faire à la hâte.
4. Accorder un privilège ou donner une récompense à mon enfant lorsqu'il réussit bien ou améliore ses résultats scolaires.
5. Vérifier que mon enfant se prépare bien avant un examen.
6. S'assurer que mon enfant s'organise pour remettre ses travaux à temps.

RÉFÉRENCES

- Ablard, K.E., & Parker, W.D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 651-667.
- Alexander, K.L., & Entwisle, D.R. (1988). Achievement in the first 2 years of school : Pattern and processes. *Monograph of the society for research in child development, serial 218*, 53 (2).
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom : Student's learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Assor, A., & Connell, J.P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. Dans D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*, (pp. 25-47). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375.
- Baldwin, M. W. (1994). Primed relational schemas as a source of self-evaluative reactions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 380-403.
- Baldwin, M. W., & Sinclair, L. (1996). Self-esteem and if-then contingencies of interpersonal acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1637-1647.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Clif, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaced impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Barber, B.K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development* 67, 3296-319
- Bleecker, M. M., & Jacob, J.E. (2004). Achievement in Math and Science: Do Mothers' Beliefs Matter 12 Years Later? *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 97-109.
- Bogenschneider, K. (1997). Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity. *Journal of Marriage & the Family*, 59(3), 718-733
- Bogenschneider, K., Small S.A., & Tsay, J.C. (1997). Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents. *Journal of Marriage & the Family*, 59(2), 345-362
- Boisvert, M. (2001). *Engagement parental, perceptions de compétence et motivation scolaires : Comparaison d'enfants de la troisième et de la cinquième année du primaire*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

- Bong, M., & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy : How different are they really. *Educational Psychology Review, 15* (1), 1-40.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie, 155*, 9-20.
- Bouffard, S.M., & Hill, N.E. (2005). Maternal perceptions of competence and children's academic adjustment: Longitudinal relations across early elementary school. *Social Psychology of Education, 8*(4), 441-463.
- Bouffard, T., Roy, M., & Vezeau, C. (2006). Self-perceptions, temperament, sociomotional adjustment and the perceptions of parental support of chronically underachievement children. *International Journal of Educational Research, 43*, 215-235.
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences, 14*, 31-46.
- Bouffard, T. & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies, 29*, 19-38.
- Bouffard, T., Marcoux, M-F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 171-186.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2002). Relation entre la théorie implicite de l'intelligence et les buts d'apprentissage chez des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(3), 675-692.

- Bouffard, T., & Vezeau, C. (1998). The developing self-system and self-regulation of primary school children. Dans M. Ferrari & R.J. Sternberg (Eds.), *Self-awareness, its nature and development*, (pp. 246-272). New York: The Guilford Press.
- Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M., & Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 321-330.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Filion, C. (1998). Élaboration et validation d'un questionnaire des buts d'apprentissage des élèves. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30, 203-206.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Bordeleau, L. (2000). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Bordeleau, L., & Bouffard, T. (1999). Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année du primaire. *Enfance*, 4 (2), 379-395.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F., & Wanner, B. (2006). Is There a Dark Side of Positive Illusions? Overestimation of Social Competence and Subsequent Adjustment in Aggressive and Nonaggressive Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(3), 305-320.
- Brody, G.E., Flor, D.L., & Gibson, N.M. (1999). Linking maternal efficacy beliefs, developmental goals, parenting practices, and child competence in rural single-parent African American families. *Child Development*, 70(5), 1197-1208.

- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression / correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum. (p. 353-378).
- Coleman, P.K., & Karraker, K.H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family relations*, 49, 13-24.
- Coleman, P.K., & Karraker, K.H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Cooley, C. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman and Co.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*. Vol 84(6), 740-756.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. Dans A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*, (pp. 9-36). New York: Cambridge University Press.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 3(1 et 2), 30-47.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.

- Diener, M.L., Isabella, R. A., Behunin, M. G., & Wong, M. S. (2008). Attachment to Mothers and Fathers during Middle Childhood: Associations with Child Gender, Age, and Competence. *Social Development, 17*, 84-101.
- Donovan, W.L., Leavitt, L.A., & Walsh, R.O. (1990). Maternal self-efficacy : Illusory control and its effect on susceptibility to learned helplessness. *Child development, 61*, 1638-1647.
- Dupeyrat, C. (2000). *Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et apprentissage autorégulé chez des adultes en reprise d'études*. Thèse de doctorat, Université Toulouse II.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C.S. (1991). *Self-theories and goals : Their role in motivation, personality and development*. In R. Dienstbier (dir.), Nebraska symposium on motivation : Perspectives on motivation (p. 199-235). Lincoln, NE : University of Nebraska Press.
- Dweck, C.S., Chiu, C. & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions : A world from two perspectives. *Psychological Inquiry, 6*, 267-285.
- Dweck, C.S. et Elliott, E.S. (1983). *Achievement motivation*. In P. Mussen et M. Hetherington (dir.), Handbook of child psychology (Vol. IV, p. 643-691). New York, NY : John Wiley.
- Dweck, C.S. & Henderson, V.L. (1989). Theories of intelligence : Background and measures. Conférence présentée à la biennale de la Society for research in child development, Kansas City, avril.

- Dweck, C.S. et Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles-Parsons, J.E. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motive*, (p.75-146). San Francisco: W.H. Freeman.
- Eccles-Parsons, J.E., Adler, T.F., & Kaczala, C.M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- Eccles, J. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. Dans J. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, pp. 145-208). Lincoln, NB: Univ. of Nebraska Press.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (p. 1017-1095). New York : Wiley.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. Dans A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P.B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child development*, 64, 830-847.
- Felson, R.B. (1985). Reflected appraisal and the development of the self. *Social Psychology Quarterly*, 48(1), 71-78.

- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). *Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis*. Dans G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 89-132). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Fleury-Roy, M-H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education, 22*(1), 149-161.
- Friedel, J.M., Cortina, K.S., Turner, J.C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics : the role of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32* (3), 434-458.
- Friedel, J.M., Huda, L. & Midgley, C. (2001, avril). When children limit their own learning : The relation between perceived parent achievement goals and children's use of avoidance behaviors. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle WA.
- Frome, P.M., & Eccles, J.S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 435-452.
- Ginsburg, G.S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientations and academic performance. *Child Development, 64*, 1461-1474.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P., & Holbein, M.F.D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123.

- Gonzalez, A., Doan Holbein, M., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Psychology, 27*, 450-470.
- Gottfried, A.E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 525-538.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S., & Gottfried, A.W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation : a longitudinal study. *Child Development, 69*, 1448-1460.
- Guilbert, D.J. (1990). *Évaluation psychométrique du concept de soi chez l'enfant d'âge scolaire*, mémoire de maîtrise inédit, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Guttman, L.M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transitions. *Contemporary Educational Psychology, 31*(1), 44-63.
- Grolnick, W.S., Gurland, S.T., DeCoursey, W. & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support. *Developmental Psychology 38*: 143-55.
- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O. & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology 89*: 538-48
- Grolnick W.S. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development 65*: 237-52.

- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement : Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 508-517.
- Grolnick, W.S. and Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology* 81: 143-54.
- Grusec, J.E., Goodnow, J.J., & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions children's acquisition of values. *Child Development*, 71(1), 205-211.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representation. Dans W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (p. 553-617). New York : Wiley.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. Dans R. J. Sternberg & J. J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (p. 67-97). New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A.K. Boggiano, & T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A Social Developmental Perspective* (pp. 77-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. Dans R.L. Leahy (Ed.), *The development of the self*. (pp. 55-121). New York: Academic Press.

- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Harter, S., Marold, D.B., & Whitesell, N.R. (1992). A model of psychosocial risk factors leading to suicidal ideation in young adolescents. *Development and Psychopathology, 4*, 167-188.
- Harter, S., & Robinson, N. (1988). *The function and source of different types of social support and their impact on global self-worth*. Manuscript non publié, Université de Denver, Denver, CO.
- Hewitt, P.L., & Fleet, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment and association with psychotherapy. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456-470.
- Hirsjärvi S., & Parälä-Littunen, S. (2001). Parental beliefs and their role in child-rearing. *European Journal of Psychology of Education, 16* (1), 87-116.
- Hong, Y., Chiu, C., & Dweck, C. S. (1995). Implicit theories of intelligence: Reconsidering the role of confidence in achievement motivation. Dans M. H. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 197-216). New York: Plenum Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiata, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parent involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*, 195-209
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandier, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education. *Review of Educational Research, 67*, 3-42.

- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*(2), 509-527.
- Jacobs, J.E., & Eccles, J.S. (1992). The impact of mother's gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 63* (6), 932-944.
- Jones, T.L., & Prinz, R.J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment : A review. *Clinical Psychology Review, 25* (3), 341-363.
- Larouche, M-N., Galand, B., & Bouffard, T. (2008). The Illusion of Scholastic Incompetence and Peer Acceptance in Primary School. *European Journal of Psychology of Education, 23* (1), 25-39.
- Leung, P. W. & Kwan, K. S. (1998). Parenting styles, motivational orientations, and self-perceived academic competence: A mediational model. *Merrill-Palmer Quarterly, 44*, 1-19.
- Marcoux, M-F. (2003). *Développement des perceptions de compétence scolaire des enfants:rôle du sentiment d'auto-efficacité et des buts des parents*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Marsh, H.W., Craven, R.G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*, 377-392.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*, 77-172.

- Marsh, H.W. (1989). Confirmatory factor analysis of multitrait multimethod data: Many problems and a few solutions. *Applied Psychological Measurement, 13*(4), 335-361.
- Marcotte, G. (2006). *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez les enfants du primaire*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- McGillicuddy-De Lisi, A.V., & Sigel, I.E. (1995). Parental Belief. Dans M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, Vol. 3: Status and Social Condition in Parenting* (pp.333-358). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associate Inc.
- Miller, S.A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child development, 59*, 259-285.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88* (2), 203-214.
- Moretti, M.M., & Higgins, E.T. (1990). The development of self-system vulnerabilities : Social and cognitive factors in developmental psychopathology. Dans R.J. Sternberg & J. Kolligan (Eds.), *Competence considered*, (pp. 41-66). New York: Yale University Press.
- Nicholls, J.G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development, 49*, 800-814.
- Neitzel, C., & Stright, A. D. (2004). Parenting behaviors during child problem solving: The role of child temperament, mother education and personality, and the problem-solving context. *International Journal of Behavioral Development, 28* (2), 166-179.

- Otis, A.S., & Lennon, R.T. (1967). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau Élémentaire I, Forme J*. Ottawa : Institut de recherches psychologiques.
- Paris, S. G. & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self regulation and learning in the classroom. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 169-200). New York: Springer-Verlag.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Phillips, D.A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Phillips, D.A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.
- Phillips, D.A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Dans R.J. Sternberg & J. Kolligan (Eds.), *Competence considered*, (pp. 41-66). New York: Yale University Press.
- Piers, E.V., & Harris, D.B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways : The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Plaks, J. E., Grant, H., & Dweck, C. S. (2005). Violations of implicit theories and the sense of prediction and control: Implications for motivated person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(2), 245-262.

- Pomerantz, E.M., & Dong, W. (2006). Effects of mothers' perceptions of children's competence : The moderating role of mothers' theories of competence. *Development Psychology*, 42 (5), 950-961.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. A. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. Dans A. Elliot and C. W. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259-278). New York: Guilford.
- Pomerantz, E., M., & Eaton, M., M. (2001). Maternal intrusive support in the academic: transactional socialization processes. *Developmental psychology*, 37(2), 174-86.
- Pomerantz, E., M., & Ruble, D., N. (1998). The role of maternal control in the development of sexe differences in child self-evaluative factors. *Child development*, 69(2), 458-78.
- Puma, J., LeBoeuf, W.A., Carta, J., Spellmann, M., Rodriguez, E.T., Watt, N. F., & Selig, J. (2007). *Cumulative Risk and Early Childhood Outcomes: Comparison of the predictive ability of cumulative risk indices across domains*. Paper presented at the Biennial Meeting for the Society for Research in Child Development, Boston.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. NY: Basic Books.
- Seidah, A. (2004). *La satisfaction de son apparence physique comme pivot de l'estime de soi des jeunes à l'adolescence : Facteurs individuels et adaptation psychosociale*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

- Sigel, I.E. (1985). *A conceptual analysis of beliefs*. Dans I. E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow, (Eds.), *Parental belief systems : The psychological consequences for children* (pp.345-371). Lawrence Erlbaum Association, Hillsdale.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation : Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist*, 37(4), 233-244.
- Skaalvik, E. M. & Rankin, R. J. (1995). A test of the Internal/External Frame of Reference model at different levels of math and verbal self-perception. *American Educational Research Journal*, 32, 161-184.
- Smiley, P. A., Coulson, S. L., & Van Ocker, J. C. (2000). *Beliefs about learning in mothers and fathers of preschoolers*. Paper presented at the April meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Spera, C. (2006). Adolescents' Perceptions of Parental Goals, Practices, and Styles in Relation to Their Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456-490.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society; The development of higher psychological process*. Cambridge : Harvard university Press.

Wentzel, K. (1998). Parents' aspirations for children's educational attainments: Relations to parental beliefs and social address variables. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 20-37.