

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉVOLUTION DE LA PERCEPTION DE SOUTIEN PARENTAL  
CONDITIONNEL CHEZ L'ÉLÈVE ET SES CORRÉLATS SCOLAIRES

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
AUDREY MARQUIS-TRUDEAU

JUILLET 2022

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.04-2020). 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

L'achèvement de cette thèse est le fruit du soutien inestimable reçu de plusieurs personnes à travers ce long parcours doctoral et plus particulièrement dans la dernière année. Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de mon projet de recherche.

J'aimerais spécialement remercier ma directrice de thèse. Ma chère Thérèse, je te remercie chaleureusement pour ton aide, ta disponibilité et ta générosité tant sur le plan académique que personnel. Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance pour ton dévouement envers tes étudiants et l'importance que tu accordes au dépassement de chacun. Grâce à ton aide, j'ai pu accéder aux études supérieures, obtenir des bourses doctorales et diverses aides financières, participer à des congrès et par le fait même, voyager. Ton amour pour la recherche, ta rigueur, ton efficacité et ton aplomb m'ont stimulé et m'ont permis de cultiver ma curiosité, mon sens critique et mon professionnalisme. Bien que ton éthique de travail soit exemplaire, le plaisir a toujours été encouragé au sein du laboratoire. En ce sens, je te remercie pour tous les événements joyeux et festifs, ainsi que ton souci de faire du labo une équipe dynamique, qui est devenue pour moi un groupe d'amis. C'est à tes côtés que j'ai compris qu'un parcours doctoral méritait d'être savouré pleinement, sans courir trop vite pour arriver à la fin. C'est dans cet état d'esprit que j'ai parcouru les années, et parfois, disons-le, à pas de tortue. Pour autant, j'ai aujourd'hui franchi la ligne qui marque la fin de cette aventure et c'est surtout grâce à toi.

Ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien financier du Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH), le Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC) et le Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES) qui m'ont permis de me consacrer entièrement à mes études.

De plus, j'adresse tous mes remerciements aux jeunes et à leurs parents, de même qu'aux enseignants qui ont participé au projet de recherche longitudinal dans lequel s'inscrit ma thèse. Mille mercis aux doctorants et aux assistants de recherche qui ont accompli la collecte de données dont j'ai bénéficié pour ma recherche. Aussi, il m'est impossible d'oublier l'aide de Jill Vandermeerschen, d'Arielle Bonneville-Roussy et de Fred pour les analyses statistiques. Merci à vous trois.

Un grand merci à la gang du labo, sans qui je n'aurais pas surmonté tous les défis rencontrés pendant mes études. Si certaines périodes de rédaction à pas de tortue découlent essentiellement de notre complicité, je n'échangerais jamais ces moments de discussion et d'écoute. Un merci tout particulier à Rebecca, qui m'a accueillie les bras grands ouverts. Ton calme, ton côté assumé et ton ingéniosité m'ont toujours impressionnée. Marie-Hélène, merci pour ta sagesse, ton intelligence et ton oreille attentive. Sache que tu es une figure significative pour moi, bien que le rythme de nos vies nous ait éloignées au fil du temps. Je tiens également à dire merci à celle qui était initialement ma partenaire de congrès en Grèce et qui est devenue ma grande amie : Miriam, tu as toujours été une personne sur qui je pouvais compter et avec qui je me sentais tout à fait authentique. Que nos traditions de voyages se perpétuent, de même que nos activités en plein air.

Je remercie de tout cœur mes amies du séminaire en développement et du CSP avec qui j'ai étudié et qui m'ont épaulée dans toutes les sphères de ma vie. Vous m'avez permis, dès mon premier cours de doc, de sentir que j'étais à ma place et que je partageais une expérience unique avec vous.

Mes remerciements vont également à mes superviseurs cliniques, Anne, Valérie, Nicolas et Marie-Eve, qui m'ont permis d'imprégner cette thèse d'une touche clinique. Celle-ci résulte de vos enseignements captivants et de votre confiance à mon égard.

Anne, j'aimerais te remercier tout spécialement pour ton dévouement inépuisable. L'obtention de mon titre de psychologue suivra la soutenance de cette thèse et je te remercie de tout mon cœur de m'avoir transmis tes savoirs sur le métier et de m'avoir pris sous ton aile.

Sur un plan plus personnel, je souhaite remercier mes amies de longue date qui sont si chères à mes yeux. Merci à Katherine, Fannie, Myriam, Evelyne, Cristina et Kim. Vous m'avez permis de souffler quand j'en avais besoin, surtout avec nos innombrables soirées et repas partagés. Katherine, ma meilleure amie, je me dois de t'adresser mes remerciements personnalisés : Merci pour ton écoute, ta présence et ta loyauté. C'est toi qui me rappelais qu'il n'y avait pas que le travail dans la vie, qui étais toujours au bout du fil et qui me faisais rire comme personne d'autre. Heureusement que tu étais là et comme on a souvent dit : « une chance qu'on s'a ».

Mes derniers remerciements vont aux membres de ma famille. Il n'y a pas de mot à la hauteur de ce que je ressens pour remercier mes parents. Sans vous, je n'aurais jamais fait ce doctorat. Vous m'avez offert tout ce dont j'avais besoin pour m'épanouir et m'accomplir : oui un soutien financier plus que considérable, mais surtout un soutien affectif et un amour inconditionnel. Merci pour les valeurs que vous m'avez transmises, telles que l'ouverture d'esprit, le partage, l'empathie, la persévérance et l'humilité. Merci de m'avoir légué l'importance de l'éducation et de m'avoir aidé dans mes devoirs et éventuellement dans mes travaux de session. Merci pour tous ces moments à calmer mon anxiété, surtout dans la dernière année, et à m'encourager, à soutenir mon autonomie et à démontrer votre fierté. Merci aussi pour tous les moments de bonheur en famille.

Evelyne, ma petite sœur, je suis tellement reconnaissante du lien qui nous unit, merci de me comprendre aussi bien, aussi profondément. À toi qui me connais par cœur, je

te remercie pour tout ce que tu es et tout ce que tu m'apportes. Ta sensibilité et ta bienveillance m'ont réellement aidée.

Je souhaite aussi remercier ma tante, Tattie, qui a été tellement généreuse. Tu m'as fait profiter d'un logement près de l'université, de voyages et de multiples petites attentions. Plus important encore, tu m'as toujours soutenue et fait savoir que notre lien était précieux.

Finalement, j'aimerais témoigner ma gratitude envers mon amoureux, le plus récent membre de ma famille. David, merci pour ta patience indéniable, ta douceur, ton humour, tes compliments et tes encouragements quotidiens. Les mots me manquent pour te remercier de ton aide en cette fin de parcours. Quel plaisir d'entamer ce nouveau chapitre de ma vie à tes côtés!

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ .....	xi
CHAPITRE I LA PERCEPTION DE SOUTIEN PARENTAL CONDITIONNEL ..	1
1.1 Introduction.....	1
1.2 Cadre théorique.....	4
1.2.1 Définition du soutien conditionnel parental .....	4
1.2.1.1 La perspective humaniste .....	6
1.2.1.2 La théorie de l'autodétermination .....	7
1.2.1.3 La théorie de l'attachement.....	8
1.2.1.4 La théorie des styles parentaux .....	11
1.2.1.5 La perspective de Harter du soutien conditionnel des parents .....	14
1.2.1.6 Modèles de l'estime de soi contingente .....	15
1.3 Recension des écrits.....	18
1.3.1 Corrélat du soutien parental conditionnel .....	18
1.3.1.1 Soutien parental conditionnel, régulation introjectée et authenticité .....	18
1.3.1.2 Soutien parental conditionnel et perfectionnisme négatif.....	20
1.3.1.3 Soutien parental conditionnel, estime de soi et bien-être psychologique .....	21
1.3.1.4 Soutien parental conditionnel et fonctionnement social .....	23
1.3.1.5 Évolution de la perception de soutien parental conditionnel .....	25
CHAPITRE II ÉTUDE LONGITUDINALE DE L'ÉVOLUTION DE LA PERCEPTION DE SOUTIEN PARENTAL CONDITIONNEL À LA RÉUSSITE SCOLAIRE.....	27
2.1 Introduction.....	27
2.2 Objectifs et hypothèses du premier volet.....	27
2.3 Méthodologie.....	29
2.3.1 Participants .....	29
2.3.2 Instruments .....	30

2.3.3	Procédure.....	31
2.3.4	Stratégie d'analyse des données .....	32
2.4	Résultats.....	34
2.4.1	Statistiques descriptives .....	34
2.4.2	Patrons d'évolution du soutien parental conditionnel .....	35
2.5	Discussion.....	39
CHAPITRE III LIENS ENTRE LA PERCEPTION DE SOUTIEN PARENTAL CONDITIONNEL À LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LE FONCTIONNEMENT SCOLAIRE .....		45
3.1	Introduction.....	45
3.2	Recension des écrits.....	45
3.2.1	Liens entre le soutien conditionnel et le fonctionnement scolaire .....	45
3.2.1.1	Motivation scolaire .....	47
3.2.1.2	Autorégulation .....	50
3.2.1.3	L'anxiété d'évaluation .....	51
3.2.1.4	Attitudes positives envers le décrochage scolaire .....	54
3.3	Objectifs et hypothèses du second volet .....	55
3.4	Méthodologie.....	57
3.4.1	Participants .....	57
3.4.2	Instruments de mesure .....	57
3.4.3	Procédure.....	59
3.4.4	Stratégie d'analyse des données .....	60
3.5	Résultats.....	61
3.5.1	Statistiques descriptives .....	61
3.5.2	Liens entre l'appartenance aux trajectoires et les variables scolaires .....	63
3.5.3	Effets d'interaction du sexe et de l'appartenance aux trajectoires des élèves .....	65
3.5.3.1	Effets du sexe inter-trajectoires sur les variables du fonctionnement scolaire .....	66
3.5.3.2	Effet du sexe intra-trajectoires sur les variables du fonctionnement scolaire .....	71
3.6	Discussion.....	75
CHAPITRE IV DISCUSSION GÉNÉRALE .....		84



4.1	Patrons d'évolution de la perception de soutien parental conditionnel .....	86
4.2	Liens entre la perception du soutien parental conditionnel et le fonctionnement scolaire .....	87
4.3	Limites et forces de la thèse.....	89
4.4	Avenues de recherches futures .....	92
4.5	Implications théoriques et pratiques de la thèse .....	96
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		104
APPENDICE A Éthique et consentement .....		107
A.1	Certificat éthique .....	108
A.2	Avis final de conformité.....	109
A.3	Lettre de présentation du projet de recherche .....	110
A.4	Formulaire de consentement .....	113
APPENDICE B Instruments de mesure .....		114
B.1	Perception de soutien parental conditionnel.....	115
B.2	Motivation scolaire autorapportée .....	116
B.3	Autorégulation autorapportée .....	117
B.4	Anxiété d'évaluation .....	119
B.5	Attitudes positives envers le décrochage.....	120
B.6	Motivation rapportée par l'enseignant.....	121
B.7	Autorégulation rapportée par l'enseignant .....	122
B.8	Rendement de l'élève rapporté par l'enseignant .....	123
B.9	Correspondance du rendement comparé aux capacités de l'élève .....	123
RÉFÉRENCES.....		124

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Trajectoires de la perception de soutien parental conditionnel T-1 au T-5 .	38
3.2	Moyennes des scores de motivation des garçons et des filles selon l'appartenance aux trajectoires .....	68
3.3	Moyennes des scores d'autorégulation des garçons et des filles selon l'appartenance aux trajectoires .....	69
3.4	Moyennes des scores d'attitudes positives envers le décrochage des garçons et des filles selon l'appartenance aux trajectoires .....	70

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Statistiques descriptives et corrélations bivariées des variables à l'étude ...	35
2.2	Indices d'adéquation pour les modèles de courbes latentes de la perception du soutien conditionnel.....	36
2.3	Indices d'ajustement des modèles de trajectoires inconditionnelles LCGA comportant de deux à cinq classes.....	37
3.1	Statistiques descriptives et corrélations bivariées des variables à l'étude...	62
3.2	Scores moyens (écarts types) pour chacune des variables du fonctionnement scolaire autorapportées par les élèves et celles rapportées par les enseignants selon l'appartenance aux trajectoires.....	63
3.3	Test de différence de moyenne entre les trajectoires pour chaque variable de fonctionnement scolaire selon la procédure BCH (Wald $\chi^2$ test d'égalité des moyennes) .....	64
3.4	Test de différence de moyenne entre les trajectoires pour chaque variable scolaire selon le sexe avec la procédure BCH (Wald $\chi^2$ test d'égalité des moyennes).....	66
3.5	Scores moyens (écarts types) pour chacune des variables du fonctionnement scolaire autorapportées et rapportées par les enseignants des élèves de la trajectoire <i>Croissante</i> selon le sexe .....	72
3.6	Scores moyens (écarts types) pour chacune des variables du fonctionnement scolaire autorapportées et rapportées par les enseignants des élèves de la trajectoire <i>Décroissante</i> selon le sexe.....	73
3.7	Scores moyens (écarts types) pour chacune des variables du fonctionnement scolaire autorapportées et rapportées par les enseignants des élèves de la trajectoire <i>Faible</i> selon le sexe .....	74

## RÉSUMÉ

L'importance du soutien social dans l'adaptation des personnes n'est pas nouvelle et la distinction entre le soutien parental conditionnel et inconditionnel ne l'est pas non plus. En 1959, Rogers soulignait déjà l'importance pour les parents de toujours soutenir leur enfant indépendamment du jugement qu'ils portent sur son comportement. Cette idée a ensuite été précisée par Harter (1999) qui définit le soutien conditionnel comme la perception d'une personne d'être aimée et soutenue seulement lorsqu'elle se comporte tel qu'attendu par autrui, et non pour qui elle est. L'enfant percevant un soutien conditionnel de ses parents se sent accepté et aimé seulement lorsqu'il respecte leurs règles, se comporte selon leurs désirs et atteint les standards de performance qu'ils attendent de lui. Quand l'enfant a intériorisé qu'atteindre les exigences parentales est lié à l'accès à leur soutien émotionnel, ces attentes se transforment en standards d'auto-évaluation contraignants l'amenant à désavouer ou renier les parties de son soi qui ne correspondent pas à celles que valorisent ses parents.

Le soutien parental peut être conditionnel à différentes exigences au sein de diverses sphères de vie. Cette thèse doctorale s'intéresse spécifiquement au soutien parental conditionnel au succès scolaire. Des travaux ont montré que cette perception compromet l'adaptation et le fonctionnement scolaires de l'enfant (Assor et Tal, 2012; Bouffard et al., 2015; Côté et Bouffard, 2011; 2014; Roth et al., 2009). Malgré l'intérêt de ces études, un problème qui en limite la portée est que la perception du soutien parental conditionnel n'a toujours été examinée qu'à un seul temps et que, sauf exception (Bouffard et al., 2015; Côté et Bouffard, 2014), la mesure des corrélats était faite au même moment. Ceci fait qu'on ignore si la perception d'un tel soutien est un phénomène momentané ou durable, comment elle évolue au fil du temps, et si des trajectoires d'évolution différentes sont associées à des effets différents sur le fonctionnement scolaire de l'élève.

Le premier volet de cette thèse s'intéressait à l'examen des trajectoires d'évolution de la perception de soutien parental conditionnel au succès scolaire sur une période de cinq ans débutant lorsque les élèves étaient en sixième année du primaire. Le deuxième objectif du premier volet était d'examiner le caractère prédictif du sexe des élèves, de leurs habiletés mentales et du niveau de scolarité de leurs parents dans l'appartenance aux trajectoires. Le second volet visait à examiner si le fonctionnement scolaire des élèves différait selon leur appartenance aux différentes trajectoires un an plus tard, lorsqu'ils étaient en cinquième secondaire. De plus, il avait comme objectif de vérifier si le sexe des élèves modérait le lien entre les trajectoires d'appartenance et le fonctionnement scolaire.

Les données ont été recueillies par questionnaires dans le cadre d'un projet longitudinal plus vaste portant sur le fonctionnement scolaire des jeunes conduit entre 2005 et 2013. Les énoncés de nos instruments de mesures étaient dispersés au hasard parmi les quelques 220 autres énoncés du questionnaire. Les élèves ont été rencontrés en groupe à chaque année, pendant les heures régulières de classe. Notre échantillon comprend 776 élèves (371 garçons), ainsi que leurs enseignants.

Les résultats du premier volet ont montré que la majorité des élèves poursuivent une trajectoire où leur perception d'un soutien conditionnel de leurs parents est toujours *Faible* (80% de l'échantillon) tout au long de l'étude. D'autres ressentent à l'inverse que leur succès scolaire est une condition pouvant affecter le soutien qu'ils peuvent espérer de leurs parents, et ce, de façon *Croissante* (11%) alors que chez d'autres cette perception est *Décroissante* (9%) au fil de leur scolarisation. Le sexe des élèves, leurs habiletés mentales et le niveau de scolarité de leurs parents ne permettent pas de prédire l'appartenance aux trajectoires. Les résultats du second volet ont montré qu'en général, les élèves appartenant à la trajectoire *Faible* présentent un meilleur fonctionnement scolaire que ceux des trajectoires *Croissante* et *Décroissante*. En ce qui a trait à l'effet modérateur du sexe des élèves, nos résultats indiquent des différences sur le plan inter-trajectoires, mais chez les filles seulement. Celles appartenant à la trajectoire *Faible* présentent un meilleur fonctionnement scolaire que celles de la trajectoire *Croissante*. Sur le plan intra-trajectoires, l'examen de l'effet du sexe indique que les différences se retrouvent seulement dans la trajectoire *Faible*, où les filles présentent un meilleur fonctionnement scolaire que les garçons.

Cette thèse s'inscrit dans une approche développementale et s'est intéressée à la perception de soutien parental conditionnel qui, pour la première fois, a été examinée sur une aussi longue période. D'autres forces contribuent au caractère novateur de ce projet de recherche en dépit de certaines limites, qui seront abordées dans la discussion. Le devis longitudinal a permis de montrer que les élèves suivent des patrons d'évolution distincts de perception de soutien parental conditionnel qui sont liés à un fonctionnement scolaire différent pouvant être modéré par le sexe des élèves. Ces résultats permettent de paver la voie à de futures études dont certaines sont suggérées en discussion générale. Dans cette section, des recommandations pratiques et cliniques visant à soutenir les élèves, leurs parents, de même que leurs enseignants sur la problématique du soutien conditionnel sont finalement proposées.

Mots clés : perception de soutien parental conditionnel, adolescence, trajectoires, fonctionnement scolaire, sexe.

## CHAPITRE I

### LA PERCEPTION DE SOUTIEN PARENTAL CONDITIONNEL

#### 1.1 Introduction

Les interactions et les rétroactions des personnes significatives de l'environnement de l'enfant sont reconnues depuis longtemps pour influencer son développement de soi (Cooley, 1902; James, 1890; Mead, 1934). Plusieurs perspectives théoriques se sont intéressées au rôle particulier des parents. Un des auteurs les plus importants à cet égard est sans conteste John Bowlby (1982; 1988) et sa théorie de l'attachement qui fait toujours école. Cette théorie soutient que l'attachement entre un enfant et sa figure de soins fait partie des processus évolutionnistes innés qui, afin d'assurer la survie de l'enfant, favorisent sa proximité physique avec sa/ses figures de soins et lui permettent de s'adapter à l'environnement dans lequel il évolue. Selon Bowlby, la sécurité d'attachement découlant de la disponibilité et de la sensibilité des parents aux besoins de l'enfant a un effet durable sur l'adaptation de ce dernier. La relation d'attachement que l'enfant développe à sa figure de soins se forge par le biais d'interactions répétitives et bidirectionnelles entre lui et cette dernière. Les tentatives de l'enfant d'exprimer sa détresse ou de rechercher la proximité vont susciter une réaction chez le parent. C'est la qualité des réponses plus ou moins constantes et cohérentes de la figure de soins qui donnera ensuite lieu à des différences individuelles dans la qualité de ce lien d'attachement sélectif. La sécurité d'attachement permet à l'enfant de développer un sentiment de valeur personnelle et d'acceptation de soi, un sentiment d'être digne d'être aimé, ainsi qu'une confiance envers autrui. Il apprend aussi à réguler ses besoins de dépendance et d'autonomie et organise ses comportements d'exploration et d'approche

envers sa figure de soins utilisant ainsi son parent comme base sécurisante lors de l'exploration de l'environnement et comme lieu de sécurité indéfectible lorsqu'il a besoin de protection ou de réconfort.

Baumrind (1966; 1967; 1991) est une autre auteure qui s'est investie dans une théorisation du rôle parental fondé dans ce cas sur le concept de style parental pour décrire la sensibilité parentale aux besoins de l'enfant et ce qu'ils exigent de ce dernier. Les parents qui présentent un style dit « démocratique », c'est-à-dire qui offrent à la fois un degré élevé de chaleur et d'affection à leur enfant, en même temps qu'un encadrement clair, constant et cohérent, favorisaient notamment la réussite scolaire et l'estime de soi de celui-ci (Deslandes et Royer, 1994; Kellerhals et al., 1992; Kuppens et Ceulemans, 2019; Scholte et al., 2001). Un autre concept apparenté ayant fait l'objet de nombreuses études est celui de l'implication parentale, correspondant au dévouement des parents à fournir à leur enfant les ressources dont il a besoin. Sur le plan scolaire, la perception positive du jeune de l'implication de ses parents serait fortement liée à son engagement et sa réussite (Gonzalez-DeHass et al., 2005; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et al., 2010). Si certains enfants ressentent que leurs parents sont impliqués dans leur réussite scolaire et se montrent chaleureux, sensibles et encadrants, certains ne se sentent aimés que lorsqu'ils respectent les règles posées par leurs parents, se comportent selon leurs désirs et atteignent leurs standards de performance scolaire. Ces jeunes perçoivent un soutien conditionnel au succès scolaire de la part de leurs parents.

Cette thèse doctorale s'intéresse spécifiquement à cette notion de soutien conditionnel parental. Plus précisément, l'étude du premier volet visait à examiner les patrons d'évolution de cette perception sur une période de cinq ans, débutant lorsque les élèves étaient en sixième année du primaire. L'étude du second volet visait à examiner si le fonctionnement scolaire des élèves différait selon leur l'appartenance à différentes

trajectoires d'évolution de leur perception du soutien conditionnel de leurs parents et si le sexe avait un effet modérateur sur le lien entre les trajectoires d'appartenance et le fonctionnement scolaire.

Dans le premier chapitre, nous définissons la notion de soutien parental conditionnel et présentons la manière dont elle est appréhendée dans diverses théories. La partie suivante est consacrée à une recension des études ayant permis d'identifier un ensemble de ses divers corrélats psychologiques, en terminant par les quelques rares études ayant porté sur son évolution.

Le deuxième chapitre rapporte l'étude du premier volet de la thèse. Celle-ci a examiné comment évolue la perception des jeunes du soutien conditionnel de leurs parents sur une période de cinq ans débutant quand ils étaient en cinquième année du primaire.

Le troisième chapitre est dédié au second volet de la thèse. La recension des études ayant examiné les liens entre la perception de soutien parental conditionnel et le fonctionnement scolaire des élèves est d'abord présentée. Ensuite, nous abordons la question de l'effet d'interaction potentiel du sexe dans ces liens. Nous poursuivons avec les objectifs et les hypothèses de recherche, suivis par la méthodologie, les résultats et la discussion de la seconde étude.

Finalement, un quatrième chapitre propose une intégration des constats des deux volets de la thèse au regard des travaux antérieurs et des avancées théoriques qu'elle permet. Après avoir rappelé les limites et les forces des études faites, avoir signalé quelques avenues de recherches futures, certaines implications théoriques et pratiques sont proposées, suivies d'une courte conclusion finale.



## 1.2 Cadre théorique

### 1.2.1 Définition du soutien conditionnel parental

De façon générale, la notion de soutien social réfère à l'aide reçue de l'entourage des personnes (Barrera et al.,1981). Cobb (1976) définit le soutien social comme le sentiment d'être aimé et estimé, ainsi que le sentiment d'appartenir à un réseau social. De son côté, Caplan (1974) le décrit comme le nombre de relations interpersonnelles qui favorise le fonctionnement social et psychologique. Pour Cohen et al. (2000), il correspond à la dispensation ou à l'échange de ressources dont l'autre a besoin et s'incarne dans des interactions avec les membres du réseau social. Selon Harter, et al. (1992), le soutien social comporte diverses dimensions dont sa source qui réfère à l'agent qui le dispense, sa nature qui peut être émotionnelle, instrumentale, informationnelle ou évaluative (Cohen et al., 2000; Harter et al.,1992; Malecki et Demaray, 2002; 2003; Rueger et al., 2010) et sa qualité qui est soit inconditionnelle ou conditionnelle car contingente au respect de certaines conditions. Dans cette thèse, nous avons centré notre attention sur le soutien émotionnel provenant des parents et dont la qualité perçue par l'enfant est conditionnelle à sa capacité de répondre à leurs attentes à l'école.

La distinction entre l'amour conditionnel et inconditionnel n'est pas nouvelle. Déjà, en 1959, Rogers suggérait que des personnes se sentent acceptées et aimées pour qui elles sont, et non pour ce qu'elles font, alors que d'autres ressentent être aimées et acceptées pour leur capacité à satisfaire les attentes d'autrui à leur égard. Harter (1999; 2012) a repris le concept de *conditionnalité* proposé par Rogers et le définit à son tour comme la perception de l'enfant d'être aimé et soutenu seulement lorsqu'il se comporte selon les attentes généralement élevées et irréalistes de ses parents. Selon Harter (1999; 2012), un tel enfant ne sent pas que l'amour et le soutien de ses parents lui sont acquis,

mais juge qu'il doit sacrifier à leurs attentes et demandes pour y avoir droit. Quand il y parvient, ses parents lui montrent plus de chaleur et d'affection; s'il n'y parvient pas, ils lui en montrent moins. Ce soutien parental conditionnel peut porter sur divers domaines comme la bonne conduite, la performance en sports ou en arts, le fonctionnement scolaire, etc. Dans cette thèse, nous nous intéressons particulièrement à la perception d'un soutien parental conditionnel au bon fonctionnement scolaire de l'enfant. En effet, considérant que la valeur accordée à la scolarisation rallie le consensus général et représente la voie jugée la plus sûre de la réussite sociale, le bon fonctionnement et la réussite scolaires constituent des enjeux importants aux yeux des parents (Harter, 1999; 2012) et certains enfants peuvent percevoir que leur amour en dépend.

Le soutien parental conditionnel est assimilable à un type de contrôle psychologique exercé sur l'enfant (Barber et al., 2005; 2012). En effet, comme Grolnick (2003) le souligne, les parents forcent alors l'enfant à agir selon leurs propres désirs sans considérer sa perspective. L'apparition de sentiments de culpabilité et le retrait d'affection qu'il ressent quand il échoue à agir tel que souhaité font qu'il se sent manipulé, soumis à une forme de chantage affectif (Grolnick, 2003; Grolnick et Pomerantz, 2009).

La question du soutien parental a été évoquée dans diverses perspectives théoriques. Dans cette thèse, nous revenons sur la manière dont elle est abordée dans la perspective humaniste, la théorie de l'autodétermination, la théorie de l'attachement, la perspective des styles parentaux, celle de Harter sur le soutien conditionnel et dans certains modèles de l'estime de soi contingente.

### 1.2.1.1 La perspective humaniste

La perspective humaniste repose sur un postulat fondamental voulant que toute personne tende vers l'actualisation de soi. Pour Rogers (1959), fondateur de cette approche centrée sur l'importance de l'expérience subjective de la personne de sa croissance et de son actualisation de soi, chacun possède les qualités nécessaires pour se réaliser pleinement. Selon cette théorie, le concept de soi s'élabore chez l'enfant à travers ses interactions avec les personnes jugées significatives, particulièrement ses parents. L'élément essentiel dans le développement d'un concept de soi de qualité serait le caractère inconditionnel du regard positif que posent les parents sur l'enfant. Un regard positif inconditionnel se caractérise par une attitude d'acceptation, de chaleur et de respect envers l'enfant en toutes circonstances. Cependant, certains parents ne portent un regard positif sur l'enfant que lorsqu'il respecte certaines conditions qu'eux jugent importantes (« conditions of worth »). Ce regard positif conditionnel des parents signifie que leur appréciation de l'enfant repose sur sa réussite à produire un résultat, respecter un standard ou se comporter selon ce qu'ils valorisent. Une fois associés au regard positif de ses parents, les objets de ces réussites acquièrent un statut de marqueur de la valeur personnelle que s'attribue l'enfant. En d'autres termes, il en vient à introjecter ces standards et à rejeter ses parties de soi qui n'y correspondent pas. Il n'arrive à se percevoir positivement, comme une personne de valeur, que s'il agit conformément aux conditions souvent inatteignables qu'il croit que ses parents exigent de lui. Rogers (1959) suggère que le contenu de ces standards introjectés représente le soi idéal de l'enfant : il est irréel, hors de portée et réfère à ce qu'il croit qu'il devrait être ou chercher à devenir. Le soi réel de l'enfant correspond plutôt à ce qu'il est comme personne et ce qu'il valorise réellement. L'écart entre son soi idéal et son soi réel le mènerait à rechercher constamment la validation d'autrui,

quitte à agir de manière inauthentique. Ce faisant, il ne réaliserait pas son plein potentiel et ne satisferait pas ses propres besoins.

En somme, dans la théorie humaniste, le regard positif conditionnel des parents est une entrave au développement et à l'actualisation de l'enfant. Comme nous le verrons dans les paragraphes qui suivent, la perspective d'Assor et al. (2004) s'ancrant dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) est assez apparentée et propose certains mécanismes par lesquels l'enfant en vient à adhérer aux attentes de ses parents.

#### 1.2.1.2 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; 2000), rejoignant en cela celle de Bandura (1986), propose que l'être humain exerce un rôle actif sur son propre développement. En effet, les tenants de cette théorie considèrent que l'être humain est motivé de façon intrinsèque, qu'il a des besoins psychologiques spécifiques (appartenance, compétence, autonomie) et possède les caractéristiques nécessaires pour satisfaire ses besoins. Ryan (1995) suggère que les enfants ont une prédisposition innée à maîtriser leur environnement, à s'engager dans des activités plaisantes (motivation intrinsèque) et sont naturellement portés à intégrer les valeurs, les attitudes et les comportements valorisés dans leur environnement social (intérieurisation). Selon Deci et Ryan (1985, 2000), c'est par le soutien à l'autonomie des enfants que les agents sociaux, dont les parents en premier lieu, exercent une influence positive sur la motivation intrinsèque et l'intérieurisation de leurs attentes par les enfants alors que c'est l'inverse qui se produit quand les parents usent plutôt de pratiques de contrôle. Cette position générale fait que cette théorie est apparue à certains comme un cadre approprié pour comprendre le phénomène du soutien conditionnel parental.

Se réclamant de cette théorie, Assor et al. (2004) considèrent que le soutien conditionnel mènerait à une régulation introjectée des comportements. Dans ce

contexte, l'introjection est définie comme un processus par lequel l'enfant intègre partiellement à son soi la valeur de comportements qui lui paraissent souhaitables, attendus de lui par ses parents, mais qui ne sont pas parfaitement congruents avec ce qu'il est. La régulation introjectée est associée à une pression interne à agir dans le but de préserver son sentiment d'acceptation sociale et de valeur personnelle. Une telle régulation introjectée mènerait à des conséquences négatives sur le plan des affects. En effet, comme l'estime de soi de l'enfant dépend de sa capacité à agir tel qu'attendu, le fait de ne pas toujours y parvenir rend son sentiment de valeur personnelle instable et fragile, ce qui rejoint la position de Crocker et Wolfe (2001) dont nous discuterons un peu plus loin. Les échecs sont associés à des sentiments de honte et de culpabilité et la satisfaction suivant les réussites n'est que passagère. Comme ces réussites visent à s'assurer l'amour inconditionnel des parents, ce but n'est jamais atteint une fois pour toute mais est toujours à rechercher à chaque nouvelle tâche.

Ainsi, comme dans la perspective humaniste, la théorie de l'autodétermination considère que le soutien parental conditionnel nuit à la régulation autodéterminée des comportements et au développement de l'estime de soi de l'enfant. Comme nous le verrons, la théorie de l'attachement va dans le même sens et ajoute que la sensibilité des parents aux besoins de l'enfant dès la petite enfance est déterminante.

### 1.2.1.3 La théorie de l'attachement

Selon la théorie de l'attachement (Bowlby, 1979; 1982), la sensibilité de la figure d'attachement envers les besoins de l'enfant et sa capacité à y répondre adéquatement sont les déterminants d'une relation d'attachement sécurisante. La sécurité d'attachement à l'enfance se traduit par le sentiment de l'enfant qu'il peut obtenir le réconfort et la proximité de sa figure de soins en cas de détresse. Dès la naissance, l'enfant apprend à reconnaître l'effet de ses propres comportements sur ceux de sa

figure de soins, qui est généralement son parent, et développe des attentes quant à ses réponses à ses demandes et besoins. Selon Ainsworth (1967; 1978), le parent qui interagit de manière prévisible, cohérente et chaleureuse avec l'enfant, qui interprète correctement et répond adéquatement à ses signaux de détresse, amène son enfant à développer un attachement sécurisant. La démonstration de sensibilité, de chaleur et de disponibilité de la part des parents, particulièrement quand l'enfant est en situation de détresse, le soutient dans le développement de son sentiment de confiance envers son parent lorsqu'il a besoin de s'y référer pour résoudre sa détresse. Ce sentiment de sécurité lui permet d'explorer son environnement, confiant qu'il est de pouvoir en tout temps, ou en cas de besoin, se rapprocher de son parent ou lui demander l'aide et l'obtenir.

D'autres parents interagissent de façon moins optimale avec leurs enfants. Ainsworth et al. (1978) a constaté que certains parents diminuent l'importance des besoins, des émotions et des signaux de l'enfant. S'ils répondent aux signaux de ce dernier de façon prévisible, c'est sans chaleur qu'ils le font. L'enfant exposé à ce type de réponse apprend qu'une partie de sa régulation émotionnelle dépend de lui et qu'il ne peut pas toujours se fier à son parent en situation de détresse. Ainsi, il évite de demander l'aide et le réconfort de son parent. Cet enfant présente un attachement insécurisant-évitant.

À l'inverse, certains parents répondent de façon chaleureuse aux signaux de l'enfant, mais le font sans constance, de manière imprévisible, ce qui favorise le développement d'un attachement insécurisant-ambivalent. L'enfant n'est pas certain que son parent lui réponde s'il signale son besoin, alors il exagère ses signaux pour mieux s'assurer qu'il le fasse. Cet enfant tend à présenter une détresse importante, même lorsque la situation n'est pas alarmante. Il explore peu son environnement et reste à proximité de son parent, par peur que ce dernier ne soit pas disponible pour l'aider.

Enfin, Main et Solomon (1990) ont identifié des enfants présentant un patron d'attachement insécurisant-désorganisé. Les parents de ces enfants montrent peu de disponibilité émotionnelle, un degré élevé d'indifférence ou d'hostilité dirigée envers l'enfant. Ils manquent nettement de cohérence, de prévisibilité et de chaleur dans leurs réponses et manifestent parfois même des comportements effrayants pour l'enfant. Ces comportements parentaux placent l'enfant devant un dilemme insoluble : la source de sa détresse est précisément la personne qui devrait normalement lui offrir du réconfort (Hesse et Main, 2006). Ces comportements parentaux atypiques tiendraient un rôle important dans le développement d'un attachement insécurisant désorganisé. L'enfant soumis à de telles conditions est peu enclin à recourir à ses parents pour apaiser sa détresse et présente des comportements d'approche contradictoires, d'appréhension, de désorientation ou de confusion en interaction avec sa figure de soins. Il n'arrive pas à réguler ses émotions et l'exploration de son environnement de façon cohérente, ce qui donne lieu à des comportements désorganisés. Au fil du temps, les expériences d'attachement de l'enfant s'organisent en un modèle opérant interne, qui est une représentation de soi, des autres et de soi en relation avec autrui. L'enfant ayant développé un attachement sécurisant se considère comme une personne de valeur qui mérite l'affection et le soutien des personnes significatives et qui fait confiance aux autres. Sa valeur personnelle est intrinsèque à sa personne et n'est pas assujettie à ses comportements, réussites ou autres conditions. À l'inverse, l'enfant ayant développé un attachement insécurisant est incertain d'être digne de l'amour des autres, il s'accorde peu de valeur en tant que personne et développe de la méfiance envers autrui.

En somme, la théorie de l'attachement suggère que l'attachement insécurisant nuit à l'exploration et à l'autorégulation des émotions de l'enfant et mine le développement d'une représentation de soi comme une personne méritant l'amour d'autrui. Cette représentation de soi et des autres s'apparente à celle observée chez les jeunes percevant un soutien conditionnel de leurs parents. Cela dit, la théorie des styles

parentaux de Baumrind fait aussi une place centrale à la sensibilité des parents dans la qualité de leur relation avec leur enfant.

#### 1.2.1.4 La théorie des styles parentaux

La première catégorisation du style parental comprenant deux dimensions bipolaires a été proposée par Baldwin et al. (1945). La dimension appelée amour-hostilité ou acceptation-rejet, reflète la qualité affective globale positive ou négative des relations parent-enfant. La seconde, nommée contrôle-autonomie, reflète la fréquence et l'importance des demandes et méthodes de contrôle parental de l'enfant. C'est à la faveur des travaux de Baumrind (1971) et de Maccoby et Martin (1983) que cette première taxonomie des styles parentaux s'est ensuite enrichie d'autres catégories. Suivant un grand nombre d'observations d'interactions parent-enfant, Baumrind (1978) a dans un premier temps proposé trois styles parentaux : autoritaire, démocratique et permissif. Maccoby et Martin (1983) ont ensuite proposé d'ajouter un quatrième style parental à la classification de Baumrind qu'elles ont appelé le style parental désengagé. Les travaux actuels sur les styles parentaux font état d'un autre style qualifié de surprotecteur (Parker et al., 1979). En dépit de ces ajouts de styles au fil du temps, la présence des deux dimensions suivantes reste centrale dans le concept de style parental : la sensibilité et l'engagement du parent envers les besoins de l'enfant d'une part et le contrôle qu'il exerce sur ce dernier d'autre part.

Ainsi, les styles autoritaire et désengagé ont en commun une sensibilité faible aux besoins de l'enfant mais varient sur la dimension du contrôle. Les parents ayant un style autoritaire sont peu sensibles, manifestent peu de comportements chaleureux envers l'enfant, mais sont très exigeants. Ils réclament l'obéissance et privilégient les renforcements et les punitions comme moyens d'intervention pour amener l'enfant à suivre les règles. Ce sont eux qui déterminent les comportements acceptables, posent



leurs exigences et laissent peu de place à l'autonomie. Cependant, les règles étant bien définies, ce style a le mérite d'être clair (Deslandes et Royer, 1994). Les parents désengagés se caractérisent par une attitude distante et une absence de soutien émotif adéquat envers l'enfant. Souvent dépassés par leurs propres problèmes, ils n'ont aucune disponibilité ni d'intérêt pour ce que vit leur enfant et font montre d'une grande permissivité. N'offrant aucune forme de structure ou de supervision à l'enfant, ce dernier est un peu laissé à lui-même.

Les styles démocratique, permissif et surprotecteur se caractérisent par une sensibilité élevée mais se distinguent par le contrôle exercé. Les parents usant d'un style démocratique sont vus comme étant à la fois exigeants et sensibles. Ils manifestent une sensibilité élevée à leur enfant, l'encouragent à négocier, à exprimer ses objections, l'impliquent dans les décisions le concernant et, ainsi, favorisent le développement de son autonomie. Ils lui offrent aussi un encadrement bien structuré et exercent une supervision active et n'hésitent pas à intervenir quand il désobéit ou se comporte mal. En comparaison, les parents adoptant un style permissif font aussi montre d'une grande sensibilité envers l'enfant mais sont peu exigeants. Ils laissent à l'enfant une grande liberté d'action et les limites qu'ils lui posent sont floues. La position de ces parents est que l'enfance n'arrive qu'une fois et passe vite; il faut imposer le moins de contraintes possible à l'enfant pour lui laisser vivre pleinement cette période. Cela se traduit par peu de demandes à l'enfant, un manque de structure et de règles pour le guider et un certain laisser-faire même quand les comportements de l'enfant sont moins acceptables. Quant au style surprotecteur, il représente les parents qui ont une grande attention émotionnelle envers leur enfant et exercent un contrôle élevé. Ils s'inquiètent de tout, sont convaincus que l'environnement est dangereux pour leur enfant et imaginent souvent les pires scénarios possibles. En raison de ceci, ils exercent une régulation des activités et des routines de l'enfant qui est excessive au vu de son niveau de développement et de ses capacités. Ils encouragent sa dépendance à leur égard et lui

dictent et lui enseignent la façon de penser ou de se sentir. Ces parents sont intrusifs, et, voulant la réussite de l'enfant, font les choses à la place, ce qui nuit au développement de son sentiment de compétence (McLeod et al., 2007).

Les études ayant examiné les styles parentaux en lien avec le développement des enfants sont vraiment nombreuses. Un constat ressortant d'une majorité d'entre elles est sans conteste le caractère hautement favorable de pratiques éducatives typiques de parents ayant un style démocratique sur à peu près tous les plans du développement de l'enfant, l'inverse étant vrai pour les parents dont les pratiques s'inscrivent sous un style autoritaire (Afia et al., 2019; Aremu et al., 2018; Cardinali et D'Allura, 2007; Martinez et Garcia, 2008; Pinquart, 2017; Pinquart et Gerke, 2019). Cependant, une étude récente de Bouffard et Labranche (2021) a montré qu'un profil parental combinant un style parental soutenant modérément l'autonomie tout en étant modérément autoritaire prédisait une meilleure adaptation des élèves lors de leur passage du primaire au secondaire qu'un profil combinant un soutien modéré de l'autonomie et un style autoritaire élevé. Ce résultat illustre deux faits. Ainsi, l'utilisation d'un de ces styles n'est pas incompatible avec l'utilisation de l'autre. Il suggère aussi que chaque style peut, du moins en partie, compenser les effets de l'autre. Un degré modéré de soutien parental à l'autonomie peut atténuer quelque peu les effets négatifs du contrôle parental ou, à l'inverse, un degré modéré de contrôle parental coexistant avec un soutien à l'autonomie n'élimine pas nécessairement toute l'influence positive de ce dernier. Ces conclusions rappellent celle de l'étude de Fletcher et al. (1999) ayant montré que même si un des parents était permissif ou autoritaire, le fait que l'autre parent soit démocratique était généralement favorable à un meilleur rendement scolaire chez des adolescents.

Quant aux études ayant examiné les styles permissif, désengagé et surprotecteur, toutes ont conclu à des liens avec des difficultés sur divers aspects du développement de

l'enfant comme des difficultés d'apprentissage, une perception d'incompétence, un décrochage scolaire prématuré, de l'agressivité, une estime de soi fragile, et de l'anxiété (Bouffard et al., 2015; Dornbusch et al., 1987; Glasgow et al., 1997; Hudson et Dodd, 2012; Hudson et Rapee, 2004; Marcotte et al., 2001; Rumberger et al., 1990).

En somme, les styles parentaux constituent des modes d'interaction s'incarnant dans des pratiques éducatives générant un climat socio-affectif porteur d'un soutien parental affectant assurément le développement des enfants. La partie suivante est consacrée à la perspective de Harter sur le soutien conditionnel parental.

#### 1.2.1.5 La perspective de Harter du soutien conditionnel des parents

Harter (1999; 2012) a repris le concept de soutien conditionnel proposé par Rogers (1959) et le définit à son tour comme la perception de l'enfant d'être aimé et soutenu seulement lorsqu'il se comporte selon les attentes généralement élevées et irréalistes de ses parents, et non pour qui il est, avec ses qualités et ses défauts. Elle adhère à l'idée de Rogers (1959) selon qui, pour gagner l'affection de ses parents ou éviter de la perdre, l'enfant ressent une pression à agir tel qu'attendu, ce qui le conduit à désavouer ou renier les parties de soi qui ne correspondent pas à celles que valorisent ses parents. Il est motivé à produire des comportements lui permettant recevoir des évaluations très positives pour éviter de se sentir coupable, honteux ou sans valeur. Ce faisant, il en vient parfois à manipuler son soi présenté socialement en adoptant des comportements inauthentiques (« false-self behavior »).

Le modèle des prédicteurs de l'adaptation psychosociale à l'adolescence d'Harter (1999; 2012) propose que la disponibilité et le caractère inconditionnel du soutien parental et leur acceptation sont des déterminants importants de l'estime de soi. Plus précisément, ce modèle suggère que le soutien conditionnel des parents mènerait à une estime de soi faible, des symptômes dépressifs, des affects négatifs et du désespoir

pouvant même contribuer à l'émergence d'idéations suicidaires. Le modèle propose aussi une association négative entre la perception de compétence, notamment dans les domaines jugés importants par les parents (comme la compétence scolaire et le respect des règles de conduite et de moralité) et la perception que leur soutien est conditionnel. Par ailleurs, Harter voit le soutien conditionnel comme un facteur prédisposant au développement d'une estime de soi contingente au sentiment d'acceptation par autrui. Une telle estime de soi est ainsi caractérisée par un sentiment de valeur instable et fragile, puisqu'elle est largement soumise à l'acceptation des autres. L'enfant doit rencontrer les buts que les autres dictent et recherche une validation constante de leur part. Ainsi, son estime de soi positive n'est jamais établie mais fluctue au gré de son sentiment d'être ou non à la hauteur des attentes d'autrui. À l'inverse, l'enfant percevant que ses parents l'aiment inconditionnellement parvient à développer une estime de soi authentique, caractérisée par une évaluation équilibrée de ses forces et de ses faiblesses et un sentiment bien affirmé d'être une personne de valeur. Une estime de soi de base positive acquise dans la petite enfance par l'amour inconditionnel et l'attachement sûr des parents serait stable et non affectée par les feedback et événements externes (Johnson, 1998; Johnson et Forsman, 1995)

D'autres auteurs se sont intéressés à la notion d'estime de soi contingente. Dans la section qui suit, nous en évoquerons quelques-uns dont les positions sont complémentaires.

#### 1.2.1.6 Modèles de l'estime de soi contingente

Jennifer Crocker est une des auteurs les plus prolifiques sur la question de l'estime de soi contingente (Crocker, 2002a, 2002b; Crocker et Knight, 2005; Crocker et Park, 2003; Crocker et Wolf, 2001; Crocker et al., 2003; 2006; Sargent et al., 2006; Wolf et Crocker, 2002). Elle la définit comme la croyance d'une personne que sa valeur

intrinsèque dépend de sa capacité à respecter des standards qu'elle s'est fixés dans un ou plusieurs domaines. Un domaine de fonctionnement est contingent à l'estime de soi de la personne quand il fait partie de ceux sur lesquels elle base son estime de soi, de sorte que cette dernière dépend des expériences de réussite et d'échec qu'elle y vit. C'est en tentant d'obtenir des succès et d'éviter des échecs dans certains domaines que la personne cherche à maintenir, protéger et augmenter son estime de soi globale. Les standards à atteindre émergeraient et se développeraient sous l'influence sociale, dont certains facteurs seraient les normes et les valeurs culturelles, l'apprentissage vicariant et les relations parent-enfant. Contrairement à d'autres (Deci et Ryan, 1995; Kernis et Waschull, 1995; Rogers, 1959; 1961), Crocker et Wolfe (2001) considèrent que quand la personne atteint facilement les standards, une estime de soi contingente ne nuit pas à son adaptation et son bien-être. Cependant, quand l'acceptation, l'attitude et les comportements des autres sont ressentis par la personne comme les conditions de son estime de soi, cette dernière est toujours un peu fragile et menacée, davantage sûrement que quand elle repose sur des comportements relevant de son contrôle et de son autonomie. Zeigler et al. (2008) ont montré que l'estime de soi contingente est positivement liée à la forme vulnérable du narcissisme.

Pour leur part, Leary et ses collègues (Leary et Baumeister, 2000; Leary et Downs, 1995; Leary et al., 1995) se sont aussi intéressés à l'estime de soi contingente, mais sous l'angle de l'acceptation et de l'approbation d'autrui. Ils proposent, par analogie avec un baromètre, que l'estime de soi de la personne soit un sociomètre, un outil de mesure de sa valeur sociale et du degré de son approbation par le groupe ayant comme fonction de guider ses actions et les comportements à adopter pour éviter son exclusion et pour maintenir les relations interpersonnelles qui sont originellement nécessaires à sa survie. Dit autrement, le degré de son estime de soi signalerait à la personne que ses comportements favorisent ou non son inclusion auprès des autres, ce qui la motiverait, selon le cas, à adopter, ou éviter ces comportements. Les expériences d'inclusion et un

sentiment d'acceptation sociale élevé améliorerait l'estime de soi alors qu'une expérience d'exclusion et un sentiment d'affiliation sociale faible la diminueraient. Dans le cas du soutien parental conditionnel, le rejet et la perte de soutien et d'affection des parents représenteraient la conséquence de ne pas agir selon leurs standards, ce qui diminuerait l'estime de soi de l'enfant. Cette baisse d'estime le pousserait à agir selon les attentes parentales pour remonter son sentiment de valeur personnelle.

De son côté, dans une perspective sociale-cognitive, Baldwin (1992; 1997) définit le concept de schéma relationnel comme une structure cognitive représentant les patrons d'interaction relationnelle. Le schéma relationnel comporte notamment des scripts sociaux caractérisés par des attentes du type « si...alors », développés à partir d'expériences relationnelles répétitives. Dans ses travaux, l'auteur s'est particulièrement intéressé aux attentes liées aux contingences de l'acceptation et du rejet social, souvent liées au succès et à l'échec. Un exemple de script social chez un enfant ayant développé des attentes liées aux contingences de l'acceptation de son parent serait comme suit: « Si j'échoue, alors mon parent me rejettera », mais « si je réussis, alors mon parent m'aimera davantage ». Dans deux études, Baldwin et Sinclair (1996) se sont intéressés au lien entre ce type d'attentes et l'estime de soi. À l'aide d'une tâche de décision lexicale, les auteurs ont montré que les jeunes ayant une estime de soi plus faible identifiaient plus rapidement les mots évoquant le rejet social après avoir été exposés à des mots liés à l'échec. Ils identifiaient aussi plus rapidement les mots évoquant l'acceptation sociale à la suite d'une présentation de mots associés au succès. En revanche, les jeunes ayant une estime de soi plus élevée ne montraient pas de patron de réponse de ce type. Ces études ont mis en lumière le lien positif entre un schéma relationnel caractérisé par une perception que l'acceptation sociale est conditionnelle et une faible estime de soi.

En bref, les auteurs intéressés à l'estime de soi contingente s'entendent pour attribuer un caractère négatif au fait de percevoir que l'amour, l'appréciation et l'acceptation d'autrui, notamment des parents, dépendent de certaines conditions et sont ainsi toujours menacés. Ils rejoignent ainsi la position soutenue par les auteurs des diverses perspectives théoriques relatées dans les pages précédentes. Dans la section qui suit, nous verrons divers travaux empiriques qui concourent à montrer que la perception d'un soutien parental conditionnel comporte des coûts sur plusieurs plans.

### 1.3 Recension des écrits

#### 1.3.1 Corrélats du soutien parental conditionnel

L'étude de la perception d'un soutien parental conditionnel et de sa relation avec divers corrélats psychologiques et sociaux a donné lieu à plusieurs travaux de recherche. Parmi ces travaux, certains ont mis en évidence la présence d'un sentiment de pression à agir découlant d'une régulation introjectée des comportements allant dans le sens du postulat de la théorie de l'autodétermination. D'autres se sont intéressés à la nature des liens entre la perception d'un soutien parental conditionnel et le perfectionnisme négatif, et d'autres encore au lien entre ce type de soutien et l'estime de soi et le bien-être psychologique. Enfin, diverses études ont porté leur attention sur la manière dont la perception d'un soutien parental conditionnel est associée au fonctionnement dans la sphère relationnelle des personnes.

##### 1.3.1.1 Soutien parental conditionnel, régulation introjectée et authenticité

Assor et al. (2004) ont ainsi montré chez des étudiants universitaires que la régulation introjectée médiatisait la relation entre leur perception de soutien parental conditionnel à l'atteinte de standards de performance dans divers domaines de fonctionnement (scolaire, sportif, émotionnel et prosocial) et l'exécution du ou des comportements

attendus. Une régulation introjectée de la motivation scolaire indiquée par un sentiment d'être contrôlé par un besoin compulsif d'étudier fort a été liée à la perception d'étudiants du secondaire que leurs parents les aiment davantage s'ils parviennent à satisfaire leurs attentes (Roth et al., 2009). Assor et al. (2005) se sont intéressés à la perception des jeunes d'un soutien conditionnel des parents relatif à la pratique religieuse. Les auteurs ont trouvé que l'utilisation par les parents du soutien conditionnel pour promouvoir l'observance des pratiques religieuses de leur jeune fréquentant une école juive orthodoxe moderne était associée à une intériorisation introjectée de ces pratiques. À la suite de l'étude de Brambilla et al. (2013) ayant montré chez des catholiques italiens que l'intériorisation religieuse introjectée était positivement associée à des préjugés antimusulmans, Brambilla et ses collègues (2015) ont examiné chez de jeunes adultes, si la perception de soutien parental conditionnel dans le domaine de la religion était associée positivement à la régulation introjectée des comportements religieux. Il s'est avéré que c'était bien le cas. Cependant, cette relation était modérée par la chaleur de la relation du jeune avec ses parents. Chez le groupe rapportant une chaleur plus élevée, l'impact négatif du soutien parental conditionnel sur la régulation introjectée était plus marqué. Les auteurs en ont conclu que sous un soutien conditionnel parental, la chaleur de la relation devient un facteur de risque, sans expliquer le sens à donner à ce résultat à première vue contre-intuitif.

Israeli-Halevi et al. (2015) ont conduit deux études pour examiner si la stratégie des mères consistant à utiliser un soutien conditionnel pour favoriser la suppression de l'anxiété chez les adolescents était appropriée. Dans chaque étude, les mères et les jeunes ont répondu à la mesure de soutien conditionnel permettant de constater une relation positive ( $r = .24$  et  $.28$  dans l'étude 1 et 2) entre les deux répondants. Les résultats des deux études montrent que la présence d'un soutien maternel conditionnel à la suppression de leur anxiété ou à sa dissimulation, qu'elle soit perçue par les jeunes ou rapportée par les mères, était positivement liée à une régulation introjectée de



comportements exprimant de l'anxiété. Des conclusions semblables ont été rapportées par Assor et al. (2004) en lien avec une régulation introjectée de comportements prosociaux chez des étudiants collégiaux ressentant un soutien parental conditionnel à ce type de comportements.

Dans l'ensemble, les travaux rapportés dans cette section convergent pour attester que ressentir que le soutien des parents est conditionnel à la satisfaction de leurs attentes dans un domaine donné est associé à une régulation introjectée de la motivation dans ce même domaine.

#### 1.3.1.2 Soutien parental conditionnel et perfectionnisme négatif

Plusieurs travaux se sont intéressés à la nature des rapports entre la perception d'un soutien parental conditionnel et le perfectionnisme négatif où la personne se fixe des objectifs de réussite très élevés, se critique, s'évalue négativement et fait montre d'une préoccupation élevée par la commission d'erreurs (Frost et al., 1990).

Le soutien conditionnel parental peut s'exprimer dans divers domaines. Curran et ses collègues se sont intéressés à celui portant sur le domaine des sports. Curran et al. (2017) ont observé un lien direct positif entre la perception d'un soutien parental conditionnel à la réussite dans le sport de loisir pratiqué par leur adolescent et le perfectionnisme négatif de ce dernier envers sa performance dans ce même sport. Dans une étude subséquente, Curran (2018) a montré que la perception d'un soutien parental conditionnel à la performance sportive prédisait l'estime de soi contingente à ce même domaine de jeunes athlètes, cette estime de soi prédisant à son tour le perfectionnisme négatif. Cependant, le lien direct entre la perception d'un soutien parental conditionnel et le perfectionnisme négatif était toujours positif.

Mendi et Eldeleklioglu (2016) ont évalué la perception d'un soutien parental conditionnel relatif aux comportements prosociaux, à la performance sportive et scolaire et au contrôle des émotions chez des étudiants universitaires. Les auteurs ont montré que la mesure combinée du soutien conditionnel était directement liée au perfectionnisme négatif, lequel médiatisait le lien entre le soutien conditionnel et l'estime de soi contingente. Bouffard et al. (2015) ont examiné les liens entre un score global du soutien parental conditionnel à la performance scolaire d'élèves mesuré aux deux dernières années du primaire et à la 1<sup>re</sup> année du secondaire, le perfectionnisme négatif et la perception de compétence mesurés en 1<sup>re</sup> année du secondaire et l'anxiété d'évaluation mesurée l'année suivante. Les résultats ont montré que le perfectionnisme négatif était un médiateur du lien entre le soutien parental conditionnel et l'anxiété d'évaluation, mais chez les filles seulement. Chez les garçons, le médiateur de cette relation était leur perception de compétence. Enfin, l'étude de Segrin et al. (2019) a montré que la perception d'un soutien parental conditionnel au bon rendement scolaire durant leurs années du primaire et du secondaire expliquait le lien entre une cohésion familiale faible et la présence d'un perfectionnisme négatif chez des jeunes au début de l'âge adulte. Cette étude suggère ainsi que l'expérience d'un soutien parental conditionnel à l'enfance et à l'adolescence laisse des traces plusieurs années plus tard.

#### 1.3.1.3 Soutien parental conditionnel, estime de soi et bien-être psychologique

Dans une étude faite auprès d'élèves de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, Harter et al. (1996) ont montré que leur perception d'un soutien conditionnel à l'atteinte de standards élevés de leurs parents était liée à leur admission de se comporter de manière inauthentique en présence de ces derniers. Ce lien était médiatisé par leur pessimisme envers le futur soutien espéré de leurs parents. Les jeunes qui admettaient se conduire de manière inauthentique en raison d'une opinion minorative de leur soi ou leur croyance que les autres avaient une telle opinion sur eux rapportaient une estime de soi faible, des affects

négatifs et du pessimisme envers leur futur. La perception de soutien parental conditionnel dans divers domaines a également été associée à une estime de soi faible, instable et contingente à l'apparence physique.

Kernis et al. (2000) ont montré que la perception des jeunes de pratiques parentales comme le retrait d'amour ou l'induction de culpabilité était liée à une estime de soi effectivement fragile et faible. Ce lien a aussi été observé chez des mères qui percevaient avoir reçu un soutien conditionnel de leurs parents (Assor et al., 2004) et chez des adolescents (Harter et Marold, 1994; Harter et al., 1992; Kollat, 2007; Seidah, 2004). La plupart des études ayant examiné le contrôle parental coercitif, la dimension centrale du soutien conditionnel parental ont systématiquement conclu à un lien positif entre ce type de pratique parentale et une estime de soi des jeunes fragile et faible (Aquilino et Supple, 2001; DeHart et al., 2006; Herz et Gullone, 1999; Soenens et al., 2005).

D'autres études ont observé la présence de liens entre le soutien conditionnel parental et des corrélats négatifs comme l'émergence de détresse devant les besoins d'autrui (Kanat-Maymon et Assor, 2010), la présence de problèmes intériorisés et extériorisés (Aunola et Nurmi, 2005; Kernis et al. 1998 ; Mendi et Eldeleklioglu, 2016; Seidah, 2004) et de moins bonnes stratégies d'autorégulation émotionnelle (Assor et al., 2004). Harter et ses collègues ont conduit plusieurs études et ont également montré qu'un soutien parental conditionnel à l'atteinte de standards élevés à l'adolescence était lié à des symptômes dépressifs et du désespoir, des conditions favorables à une augmentation du risque d'idéations suicidaires (Harter et Marold, 1994; Harter et al., 1992). Dans l'étude de Perrone et al. (2016) chez des jeunes enfants âgés entre 8 et 12 ans, la perception d'un soutien conditionnel de leurs parents était liée à des symptômes dépressifs, mais ce lien était médiatisé par un style d'attribution stable, interne et global concernant les échecs lors d'une tâche. Dans une deuxième étude, les mêmes auteurs

ont observé que le style d'attribution médiatisait aussi le lien entre le soutien conditionnel et la réactivité émotionnelle, évaluée par une mesure physiologique. De leur côté, Assor et Tal (2012) ont montré que la perception de soutien maternel conditionnel au succès scolaire était liée à des sentiments exagérés de fierté et de valeur de soi lors de succès, mais d'incompétence et de honte en situation d'échec chez des adolescents.

#### 1.3.1.4 Soutien parental conditionnel et fonctionnement social

Les rapports entre la perception d'un soutien parental conditionnel et certains aspects du fonctionnement social ont donné lieu à quelques études. Celle de Øverup et al. (2017) a montré que le soutien parental conditionnel était lié négativement au sentiment de jeunes adultes d'être dignes d'être aimés. Roth (2008) s'est quant à lui intéressé au lien entre la perception d'un soutien parental conditionnel au comportement prosocial d'étudiants universitaires et leurs motivations à l'origine de leurs conduites d'aide. L'auteur indique que ceux percevant avoir reçu du soutien conditionnel de leurs parents rapportaient comme motifs de leurs conduites d'aide la recherche de reconnaissance de la personne aidée et l'augmentation de leur estime de soi. Kollat (2007) a montré que sous un soutien conditionnel parental, des jeunes âgés entre 12 et 15 ans adoptaient plus de comportements prosociaux et agressifs pour obtenir un statut social. En outre, lorsqu'ils percevaient que leur acception sociale était menacée, ils étaient plus agressifs envers leurs pairs et jaloux dans leurs relations d'amitié. Kanat-Maymon et al. (2016) se sont intéressés à la perception d'étudiants universitaires d'un soutien conditionnel au respect des attentes provenant de quatre figures relationnelles distinctes : leur mère, leur père, leur meilleur ami et leur conjoint. Les étudiants rapportaient une satisfaction relationnelle et une intimité moins élevées dans les relations où le soutien de l'autre était perçu plus conditionnel. De plus, les auteurs ont montré que les étudiants percevant en moyenne un soutien conditionnel plus élevé de l'ensemble des figures

rapportaient une satisfaction relationnelle faible et une intimité généralement aussi plus faible.

Roth et Assor (2010) ont examiné les corrélats du soutien parental conditionnel à la suppression de l'expression de leurs émotions de tristesse chez des enfants d'âge préscolaire. Ils ont observé que ceux de parents rapportant ce type de soutien étaient moins capables de reconnaître des émotions et des comportements empathiques chez leurs pairs. Les résultats de l'étude de Roth et Assor (2012) conduite chez des étudiants universitaires cette fois indiquent que ceux ayant la perception d'avoir dû dissimuler, ou à l'inverse partager excessivement leurs émotions négatives avec leurs parents pour gagner leur affection ou éviter de la perdre présentaient de moins bonnes capacités d'autorégulation émotionnelle et moins de capacités à reconnaître les émotions de leur partenaire amoureux et à les soutenir. Roth et al. (2009) ont montré pour leur part que la perception d'un soutien conditionnel relatif au contrôle des émotions chez des adolescents de 9e année était liée à du ressentiment envers les parents, qui était associé à un moins bon contrôle des émotions négatives

En résumé, les études convergent pour confirmer le caractère nuisible d'un soutien parental conditionnel portant en filagramme la menace de la perte d'amour et de soutien des parents. Sur le plan des affects, la perception d'un soutien conditionnel parental a été associée à une estime de soi faible, instable et contingente à l'apparence physique. Elle aussi été associée à des troubles intériorisés et extériorisés, à des symptômes dépressifs et du désespoir et à des déficits liés à l'autorégulation et à la reconnaissance des émotions. Le perfectionnisme négatif et des sentiments démesurés de fierté devant le succès et de honte excessive en situation d'échec sont également des corrélats du soutien parental conditionnel. Sur le plan familial, ce type de soutien a été lié à une perception de désapprobation de la part des parents et à du ressentiment envers eux. Sur le plan social, le soutien conditionnel a été associé à l'agressivité et la jalousie dans

les relations d'amitié et à une prosociabilité utilitaire ou instrumentale visant à obtenir la reconnaissance des autres. De plus, percevoir ce type de soutien a été lié à une satisfaction et une intimité relationnelle plus faibles. Ainsi, cette recension des écrits a mis en évidence que percevoir un soutien conditionnel de ses parents relatif à certains domaines de vie est porteur d'un ensemble de corrélats négatifs au regard du fonctionnement de la jeune personne dans ces mêmes domaines. En effet, même si cette pratique parentale peut effectivement mener les jeunes à se conduire comme les parents l'attendent d'eux, elle semble comporter des coûts psychologiques et sociaux pour les jeunes. Cependant, un point commun de la grande majorité de ces études est de n'avoir qu'un seul temps de mesure. Si quelques-unes se sont intéressées au lien entre la perception d'un soutien conditionnel parental antérieur et des corrélats mesurés ultérieurement (Assor et al., 2004; Segrin et al., 2019), il s'agissait généralement de rapports rétrospectifs dont la fiabilité pouvait difficilement être vérifiée. Ainsi, une humeur négative au moment du rapport pouvait créer un effet de halo menant le répondant à biaiser négativement son rappel de la qualité du soutien de ses parents. Pour autant, l'étude de Segrin et al. (2019) suggère que l'expérience d'un soutien parental conditionnel à l'enfance et à l'adolescence peut avoir des effets durables plusieurs années plus tard.

#### 1.3.1.5 Évolution de la perception de soutien parental conditionnel

Des études ont déjà montré que la perception des jeunes de leurs relations avec leurs parents change avec l'âge (DeGoede et al., 2009; Feinberg et al., 2003; McGue et al., 2005; Meeus et al., 2005; Picard et al., 2007; Shanahan, McHale, Crouter et al., 2007; Shanahan, McHale, Osgood et al., 2007). On peut supposer que ce soit aussi le cas de leur perception du soutien conditionnel de ces derniers. Or, sauf erreur, cette question n'a encore donné lieu qu'à de rares études prospectives. Celle de Bouffard et al. (2015) a mesuré la perception du soutien parental à la réussite scolaire durant trois années

consécutives débutant quand les jeunes étaient en 5<sup>e</sup> année du primaire. Dans une approche centrée sur les variables, les auteures ont examiné si un score moyen plus élevé d'un soutien parental conditionnel sur les trois ans prédisait l'anxiété d'évaluation deux ans plus tard. Dans l'étude d'une durée de deux ans conduite par Hascoët (2016) lors de la transition primaire-secondaire, la perception d'un soutien parental conditionnel au succès scolaire était faible et stable sur toute la période. La durée très courte de cette étude n'a pas permis de voir s'il existait des patrons différents d'évolution. Seidah (2004) a examiné la perception d'un soutien conditionnel à la réussite scolaire de parents d'élèves de première, de troisième et de cinquième année du secondaire. Elle a observé que les élèves de la première année du secondaire percevaient un soutien conditionnel de leurs parents plus faible que leurs camarades de troisième et de cinquième année du secondaire, qui ne différaient pas. S'agissant d'une étude transversale, l'auteure n'a pu examiner la présence de profils distincts dans l'évolution de cette perception.

En somme, malgré l'intérêt des études faites à ce jour sur le soutien conditionnel parental, leur portée reste limitée car cette perception n'a presque toujours été examinée qu'à un seul temps de mesure. Ce faisant, ces études n'offrent que peu d'indication sur l'évolution de la perception des jeunes du soutien parental conditionnel de sorte qu'on ignore si la perception d'un tel soutien est momentanée ou durable, comment elle évolue au fil du temps et si cette évolution suit des parcours différents selon les jeunes. L'examen de cette question est au cœur du premier volet de cette thèse portant sur le soutien parental conditionnel au bon fonctionnement scolaire. Le chapitre qui suit présente l'étude réalisée dans ce premier volet.

## CHAPITRE II

### ÉTUDE LONGITUDINALE DE L'ÉVOLUTION DE LA PERCEPTION DE SOUTIEN PARENTAL CONDITIONNEL À LA RÉUSSITE SCOLAIRE

#### 2.1 Introduction

Selon Harter (1999), le domaine scolaire serait, avec celui de la bonne conduite, jugé très important par plusieurs parents de jeunes d'âge scolaire. Cette grande importance accordée par les parents au bon fonctionnement scolaire expliquerait pourquoi la perception d'un soutien parental conditionnel à ce dernier serait particulièrement significative (Assor et Roth, 2007; Harter, 1999). Cela dit, certains parents attachent moins d'importance que d'autres au domaine scolaire. Ceci laisse présager qu'il existe des parcours différents dans l'évolution de la perception des jeunes du soutien parental conditionnel au domaine scolaire. Le premier volet de cette thèse examine cette question.

#### 2.2 Objectifs et hypothèses du premier volet

L'objectif principal de ce volet est d'examiner les patrons d'évolution de la perception des élèves du soutien conditionnel de leurs parents de la 6<sup>e</sup> année du primaire (T-1) à la 4<sup>e</sup> année du secondaire (T-5). Comme nous l'avons signalé, l'évolution de la perception du soutien parental conditionnel n'a donné lieu qu'à de rares études longitudinales. Dans celle d'Hascoët (2016), d'une durée de deux ans lors de la transition primaire-secondaire, la perception d'un soutien parental conditionnel au succès scolaire était faible et stable sur toute la période. Même si cette courte durée de l'étude n'était pas de nature à permettre d'observer d'évolution différente de cette perception, elle nous sert de fondement à notre première hypothèse postulant qu'une



trajectoire relativement faible et stable regroupant une majorité des élèves sera dégagée. Dans l'étude transversale de Seidah (2004) chez des élèves de première, troisième et cinquième année du secondaire, ceux de première année percevaient un soutien conditionnel de leurs parents plus faible que leurs camarades de troisième et de cinquième année du secondaire, qui ne différaient pas. Ainsi, nous attendons une trajectoire où la perception du soutien conditionnel devrait croître de la sixième année du primaire jusqu'en troisième secondaire pour ensuite demeurer stable l'année suivante. Le manque d'études longitudinales nous empêche de postuler la nature précise d'autres trajectoires potentielles.

L'objectif secondaire du premier volet est d'examiner le caractère prédictif du genre des élèves, de leurs habiletés mentales et du niveau de scolarité de leurs parents dans l'appartenance aux trajectoires. Les résultats de certaines études ont montré que les garçons perçoivent un soutien conditionnel parental plus élevé que les filles (Côté et Bouffard, 2011; Côté et al., 2014; Seidah, 2004), mais d'autres n'ont observé aucune différence entre les garçons et les filles (Israeli-Halevi et al., 2015). Cependant, par prudence, le rôle prédictif du sexe des élèves de l'appartenance aux trajectoires sera examiné. Par ailleurs, comme dans cette étude le soutien conditionnel porte sur le domaine scolaire, nous vérifierons la pertinence de tenir compte d'une mesure des habiletés mentales des jeunes comme autre prédictif de l'appartenance aux trajectoires. En effet, des études antérieures ont montré que les habiletés mentales de l'élève sont un prédictif individuel de sa réussite qui augmente aussi sa motivation et affecte les comportements de ses parents relatifs à ses performances scolaires (Calero et al., 2007; Guez et al., 2018; Karbach et al., 2013). Enfin, dans l'étude de Putwain (2007), le statut socio-économique était lié à l'anxiété d'évaluation, alors que d'autres rapportent que ce statut, en particulier l'éducation des parents, serait lié à leurs pratiques parentales (Coleman et Karraker, 2000) et au fonctionnement scolaire des jeunes (Choi et al., 2015; Stull, 2013; Wiederkehr et al., 2015). En conséquence, le

niveau de scolarité des pères et des mères sera examiné comme prédicteur potentiel de l'appartenance aux trajectoires.

## 2.3 Méthodologie

### 2.3.1 Participants

Cette étude s'inscrit dans un projet longitudinal plus vaste portant sur le fonctionnement scolaire des jeunes conduit entre 2005 et 2013. Au début du projet, les élèves étaient en 4<sup>e</sup> ou en 5<sup>e</sup> année du primaire. Les 831 élèves participants, ainsi que leurs parents et leurs enseignants, ont été recrutés dans neuf écoles publiques de la grande région de Montréal : deux étaient en milieu socioéconomique faible, cinq en milieu socioéconomique moyen et deux autres en milieu aisé selon l'indice de défavorisation calculé en 2005 par le ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) du Québec. Basé sur les données du dernier recensement fédéral disponible, il reflète l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) des familles desservies par l'école. Deux facteurs constituent l'IMSE : la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade qui représente environ 66% du poids de l'IMSE et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien. Au secondaire, les élèves participants fréquentaient 23 écoles différentes : 18 d'entre elles étaient des écoles publiques (dont un centre de formation professionnelle et une école pour élèves en difficulté d'apprentissage) et 5 étaient des établissements privés. Le consentement parental écrit a été obtenu pour chaque élève et le taux d'acceptation excédait 95%.

L'échantillon de la présente étude est de 776 élèves (371 garçons) et comprend les jeunes qui ont répondu au premier temps de mesure du soutien conditionnel. Les données ont été alignées de sorte que tous les élèves étaient en 6<sup>e</sup> année du primaire au T-1 de l'étude. L'échantillon était relativement homogène sur le plan de l'origine

ethnique : la grande majorité des parents a déclaré être Canadiens français (90.7 %), 8 % ont refusé de répondre et 1.3 % étaient d'origine haïtienne ou asiatique.

### 2.3.2 Instruments

*Genre.* Le genre (garçon = 0, filles = 1) a été enregistré à la première année du projet plus vaste dans lequel s'inscrit la thèse.

*Niveau de scolarité des parents.* Le niveau de scolarité des parents a été enregistré à la première année du projet plus vaste dans lequel s'inscrit la thèse (diplôme d'études secondaires = 1, diplôme d'études professionnelles = 2, diplôme d'études collégiales = 3, baccalauréat = 4, maîtrise = 5, doctorat = 6). Parmi ces parents, 24.3 % des pères et 22.5 % des mères détenaient un diplôme universitaire, 24.6 % des pères et 36 % des mères un diplôme collégial, 30.1 % des pères et 23.6 % des mères avaient un diplôme d'études secondaires et 21 % des pères et 17.9 % des mères avaient un diplôme professionnel. Comme les niveaux de scolarité des pères ( $M = 2.40$ , e.t. = 1.22) et des mères ( $M = 2.50$ , e.t. = 1.15) sont semblables et très corrélés ( $r = .50$ ), c'est la moyenne de la scolarité des deux parents qui a été utilisée dans cette étude. Dans notre échantillon, le score moyen du niveau de scolarité des parents est de 2.44 (é.t = 1.04).

*Habiletés mentales.* À cette même première année du projet, les habiletés mentales des élèves ont été évaluées à l'aide de la version française de l'Épreuve d'Habilité Mentale Otis-Lennon, forme J, Élémentaire 2 (Otis et Lennon, 1971 ; Sarrazin et al., 1983). Cette épreuve, dont l'administration se déroule en groupe, permet d'évaluer les aspects de l'intelligence sensibles à la stimulation. Il ne s'agit pas d'une mesure de l'intelligence globale, mais plutôt d'une mesure des habiletés liées aux apprentissages scolaires. Une étude antérieure a montré que les scores des élèves à l'épreuve d'habiletés mentales sont corrélés positivement à leurs résultats scolaires (Bouffard et al., 2006). Le nombre total de bonnes réponses est converti en indice d'habiletés

mentales selon l'âge chronologique de l'élève. Dans cet échantillon, le score moyen d'habiletés mentales est de 102.63 (é.t. = 10.76).

*Soutien parental conditionnel.* La perception de soutien parental conditionnel dans le domaine scolaire a été mesurée par cinq énoncés inspirés de la traduction française (Seidah, 2004 ) du Parental Support Subscale de Harter et Robinson's Approval Support Scale for Children (1988). Les élèves devaient indiquer sur une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) à quel point ils se considéraient semblables à l'élève fictif décrit dans chaque énoncé. L'admission que le soutien de leurs parents est conditionnel peut être un peu sensible pour certains jeunes. Dans de tels cas, Harter (1982) suggère que le recours à un élève fictif montrant aux participants que d'autres peuvent présenter des caractéristiques défavorables permet de diminuer le caractère en apparence menaçant de certains énoncés. Plus le score moyen aux énoncés était élevé, plus l'élève présentait la caractéristique mesurée. Voici un exemple d'énoncé: « Cet élève sent que ses parents l'aiment moins quand il réussit moins bien qu'ils l'espéraient à l'école ». La consistance interne à chacun des cinq temps de mesure est satisfaisante ( $\alpha$  varie entre 0.78 et 0.86).

### 2.3.3 Procédure

Les élèves ont été rencontrés au printemps de chaque année de l'étude pendant les heures régulières de classe. La passation du questionnaire du projet plus vaste, comprenant la mesure du soutien conditionnel durait environ 50 minutes et avait lieu en groupe. Les énoncés de cette mesure étaient dispersés au hasard parmi les quelques 220 autres énoncés du questionnaire du projet plus vaste. Cette façon de faire évite que l'élève se réfère à ses réponses précédentes pour maintenir une même tendance dans ses réponses. Ce faisant, cette méthode ajoute à la crédibilité des indices de cohérence interne. Au début de chaque séance, les assistants de recherche rappelaient que la

participation était volontaire et que toute personne le voulant pouvait y mettre fin sans préjudice. De manière à faciliter la tâche aux élèves rencontrant des difficultés de décodage mais aussi pour maintenir un rythme régulier de réponse et la tranquillité dans le local, un des deux expérimentateurs présents lisait à voix haute tous les énoncés. L'autre expérimentateur observait les élèves et était disponible pour répondre individuellement à ceux ou celles ayant une question. De manière à augmenter le caractère de confidentialité des réponses des élèves, les enseignants quittaient la classe durant la passation. Ils se retiraient dans un autre local pour remplir le questionnaire évaluant le fonctionnement de chacun des élèves participants. Une fois complétés, les questionnaires des élèves étaient placés dans une enveloppe qu'un des assistants de recherche cachetait devant eux. À partir du secondaire 1, tous les participants recevaient en dédommagement un certificat cadeau de 10\$ pour une entrée dans un cinéma.

#### 2.3.4 Stratégie d'analyse des données

L'approche des modèles de trajectoires de courbes latentes (Jung et Wickrama, 2008; Muthén, 2002) a été utilisée pour examiner l'objectif de l'étude. Ce type d'analyses s'applique aux données longitudinales et permet la modélisation statistique de trajectoires de développement de phénomènes dont on suppose l'existence de sous-populations et/ou une évolution caractéristique dans le temps. Dans un premier temps, nous avons vérifié la présence de classes latentes longitudinales (trajectoires développementales) d'élèves partageant le même niveau initial de soutien conditionnel et le même patron de changement pendant les cinq années (T-1 à T-5). Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel Mplus version 8 (Muthén et Muthén, 2010–2014). Afin de sélectionner la forme optimale des trajectoires (intercept uniquement, linéaire, quadratique et cubique), les indices d'ajustement proposés par Wickrama et al. (2016) ont été utilisés: le Khi carré qui idéalement devrait être non significatif, le résidu

quadratique moyen normalisé (SRMR,  $\leq .08$ ), l'erreur quadratique moyenne d'approximation (RMSEA,  $\leq .05$ ), l'indice d'ajustement comparatif (CFI,  $\geq .95$ ), et l'indice de Tucker-Lewis (TLI  $\geq .95$ ).

Ensuite, afin de déterminer le nombre de classes qui convenait le mieux aux données, nous avons testé différents modèles de trajectoires inconditionnelles LCGA comportant de deux à cinq classes (Jung et Wickrama, 2008). Plusieurs indices d'ajustement ont été utilisés pour déterminer le modèle optimal : le critère d'information de bayésien (BIC), le critère d'information de bayésien ajusté (SSABIC), le critère d'information d'Akaike (AIC), le Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test (LMR LRT), le Vuong Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test (VLMR LRT), l'entropie, et les probabilités postérieures d'appartenance aux classes. Le modèle à privilégier est celui dont les indices BIC, SSABIC et AIC se rapprochent le plus de 0, le LMR LRT et le VLMR LRT sont statistiquement significatifs et l'entropie, ainsi que les probabilités postérieures d'appartenance sont le plus près de 1. En outre, les proportions de jeunes assignés dans chaque trajectoire doivent, sauf exception, contenir au moins 5% de l'échantillon pour être valable (Nagin et Tremblay, 2005; Nylund et al., 2007; Wickrama et al., 2016). Un autre critère déterminant dans le choix du modèle est sa clarté conceptuelle : des résultats doivent avoir du sens avec les modèles empiriques pour permettre d'interpréter de façon pragmatique les données obtenues afin d'en tirer des conclusions cohérentes (Dupéré et al., 2007; Nagin et Tremblay, 2005).

Par la suite, lorsque le modèle a été identifié, nous avons testé un modèle conditionnel en ajoutant des covariables (Jung et Wickrama, 2008; Muthén, 2001). Pour ce faire, nous avons utilisé la procédure 3-step du logiciel Mplus qui permet de faire une analyse de régression logistique multinomiale. Le sexe des élèves, les habiletés mentales et le niveau de scolarité moyen des parents ont été ajoutés afin de déterminer s'ils permettaient de prédire l'appartenance aux trajectoires.

Le pourcentage total de données manquantes des cinq temps de mesure se situe à 20.3%. Cette attrition s'explique principalement par l'absence de l'école des élèves le jour où les expérimentateurs s'y sont rendus pour la complétion des questionnaires et le déménagement de leur famille en dehors du territoire de la commission scolaire impliquée rendant impossible de les retrouver. Le test MCAR de Little (Little's Missing at Random) indique que les données manquantes sur la variable de soutien conditionnel présentent un patron complètement aléatoire  $\chi^2(68, N = 776) = 74.76, p = 0.27$ . De ce fait, les analyses ont été conduites à l'aide de la méthode robuste du maximum de vraisemblance (MLR) qui traite les données manquantes en utilisant toutes les données disponibles afin de maximiser l'analyse.

## 2.4 Résultats

### 2.4.1 Statistiques descriptives

Le tableau 2.1 présente les moyennes et les écarts types du soutien conditionnel de la première (T-1) à la dernière année (T-5) et des covariables potentielles, ainsi que les coefficients de corrélation de Pearson entre toutes les variables. Ce tableau permet de constater que la stabilité temporelle de la perception du soutien conditionnel varie entre  $r = .24$  et  $r = .62$  selon la proximité temporelle des moments de mesure. Il montre aussi que les relations entre le soutien conditionnel et les covariables potentielles ne sont généralement pas significatives, sauf une relation négative et faible ( $r = -.11, p < .01$ ) entre la perception du soutien conditionnel à T1 et les habiletés mentales.

**Tableau 2.1***Statistiques Descriptives et Corrélations Bivariées des Variables à l'Étude*

Variable	<i>M</i>	<i>É.T.</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. SC1	1.39	.54	-						
2. SC2	1.48	.59	.42**	-					
3. SC3	1.51	.64	.31**	.52**	-				
4. SC4	1.58	.64	.24**	.50**	.57**	-			
5. SC5	1.56	.62	.26**	.48**	.54**	.62**	-		
6. Sexe	.52	.50	-.06	-.01	-.01	-.07	-.05	-	
7. H.M	102.6	10.76	.11**	-.05	.02	-.03	.02	.03	-
8. Sco	2.44	1.04	-.04	-.01	-.01	.02	.06	-.06	.23**

*Notes* : SC1 = Soutien conditionnel Temps-1; SC2 = Soutien conditionnel Temps-2; SC3 = Soutien conditionnel Temps-3; SC4 = Soutien conditionnel Temps-4; SC5 = Soutien conditionnel Temps-5; H. M. = Habiletés Mentales; Sco = Moyenne du niveau d'éducation du père et de la mère. \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$ .

#### 2.4.2 Patrons d'évolution du soutien parental conditionnel

Dans une première étape, les analyses de trajectoires en courbes latentes (Latent Class Growth Analysis) à une classe ont été conduites. Comme le tableau 2.2 permet de le constater, le modèle quadratique est celui convenant le mieux aux données. En effet, le Khi carré de ce modèle est non significatif et tous les autres indices rencontrent les valeurs indiquant une qualité supérieure.



**Tableau 2.2**

*Indices d'Adéquation pour les Modèles de Courbes Latentes de la Perception du Soutien Conditionnel*

Modèles	$\chi^2$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Intercept seulement	150.05*	.76	.82	.11	.13
Linéaire	37.30*	.95	.95	.06	.06
Quadratique	4.77	1.00	1.00	.01	.02
Cubique	4.44*	.99	.94	.07	.01

*Note.* \*  $p < .001$

Dans l'étape suivante, nous avons testé différents modèles de trajectoires inconditionnelles LCGA comportant de deux à cinq classes. Les indices d'ajustement ont été utilisés pour déterminer le modèle optimal. Les résultats des LCGA avec deux, trois, quatre et cinq classes sont présentés dans le tableau 2.3. L'examen de ce tableau permet de constater que le modèle à cinq trajectoires présente un meilleur AIC, BIC et SSABIC que le modèle à quatre classes. Cependant, les valeurs du LMR-LRT et du VLMR-LRT sont non significatives, ce qui indique que l'ajout de la cinquième classe n'apporte aucune information supplémentaire utile. Le modèle à quatre classes affiche des valeurs pour le AIC, le BIC et le SSABIC meilleures que celles du modèle à trois classes et les valeurs du LMR-LRT et du VLMR-LRT sont toujours significatives. La valeur de l'entropie est aussi très bonne, tout comme les pourcentages de probabilités d'appartenance aux trajectoires. Cependant, la quatrième classe ne comprend que 2,4% ( $n = 19$ ) des participants et est théoriquement ininterprétable. Quant au modèle comportant trois classes, ses indices d'ajustement sont excellents: les valeurs pour le AIC, le BIC et le SSABIC meilleures que celles du modèle à deux classes, l'entropie

est de 0.89, les valeurs du LMR-LRT et du VLMR-LRT sont toutes deux significatives et la probabilité postérieure d'appartenir à une trajectoire est supérieure ou égale à 0.90. Ainsi, en tenant compte des indices d'ajustement, de même que du nombre de participants inclus dans chaque trajectoire, nous avons favorisé la parcimonie en retenant le modèle quadratique inconditionnel comprenant trois classes latentes. Les trajectoires de développement du soutien conditionnel sont illustrées dans la Figure 2.1.

**Tableau 2.3**

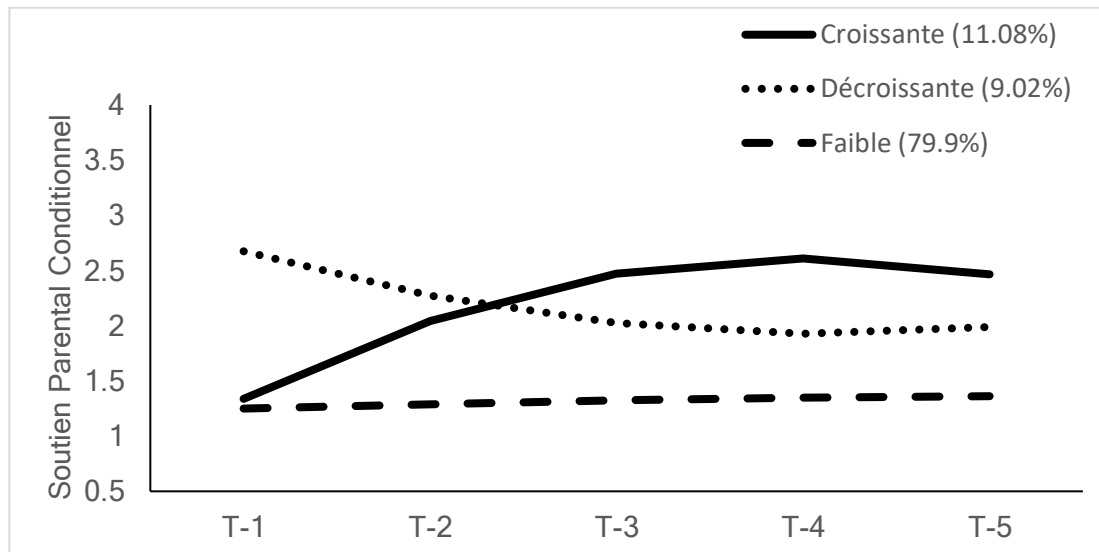
*Indices d'Ajustement des Modèles de Trajectoires Inconditionnelles LCGA Comportant de Deux à Cinq Classes*

C	AIC	BIC	SSABIC	Ent.	LMR LTR	VLMR LRT	Prob. post.	Plus petit groupe
1	4833.07	4898.23	4853.77					
2	4832.51	4888.36	4850.25	.87	805.65***	2822.21***	.97/.92	16.1%
3	4608.14	4682.61	4631.80	.89	223.95*	2404.25*	.90/.90/.97	9.02%
4	4449.85	4542.93	4479.42	.89	160.27*	2288.07*	.88/.95/.96/ .89	2.50%
5	4335.28	4446.98	4370.77	.86	123.46	2207.69	.88/.97/.83/ .87/.93	2.06%

*Notes.* C = Nombre de classes; AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayésien Information Criterion; SSABIC = Sample-Size Adjusted BIC; Ent. = Entropie; LMR LRT = Lo-Mendel-Rubin Likelihood Ratio Test; VLMR LRT = Vuong LMR LRT; Prob. Post = Probabilités postérieures; \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

**Figure 2.1**

*Trajectoires de la Perception de Soutien Parental Conditionnel de T-1 à T-5*



Tel que nous l'avions postulé, une trajectoire que nous nommons *Croissante* comprenant 11.08% des élèves a été observée. Les élèves y appartenant rapportent une perception d'un soutien parental conditionnel plutôt faible au départ (Ordonnée:  $M = 1.39$ ,  $p < 0.001$ ), mais qui augmente significativement et assez abruptement suivant leur passage en première secondaire et continue d'augmenter au fil du temps (Pente linéaire:  $M = 0.85$ ,  $p < 0.001$ ; pente quadratique:  $M = -.142$ ,  $p < 0.001$ ). Une seconde trajectoire, que nous nommons *Décroissante*, regroupe 9.02% des élèves. Ceux-ci rapportent au départ une perception relativement élevée de soutien conditionnel de leurs parents (Ordonnée:  $M = 2.68$ ,  $p < 0.001$ ). Leur perception de ce soutien diminue particulièrement entre T1 et T2, soit suivant leur passage en première secondaire, mais demeure ensuite relativement modérée aux trois autres temps de l'étude (Pente linéaire:  $M = -.48$ ,  $p < 0.001$ ; pente quadratique:  $M = 0,08$ ,  $p < 0.01$ ). Enfin, tel que postulé, une

trajectoire que nous qualifions de *Faible*, représente 79.9% de l'échantillon. Elle regroupe les élèves qui perçoivent au départ un soutien parental conditionnel faible (Ordonnée :  $M = 1.25$ ,  $p < 0.001$ ), une perception qui quoique légèrement plus élevée au fil du temps (pente linéaire:  $M = .04$ ,  $p < 0.05$ ; pente quadratique:  $M = - 0.01$ ,  $p = 0.47$ ), reste toujours faible.

Dans une troisième étape, nous avons examiné si le sexe des élèves, leurs habiletés mentales et le niveau de scolarité moyen de leurs parents permettaient de prédire l'appartenance aux trajectoires. Cette analyse ne permet pas de traiter les données manquantes au T-1, ainsi, pour cette analyse, l'échantillon comprend 608 participants. Les résultats de l'analyse de régression logistique multinomiale indiquent que le sexe n'est pas une variable prédictive de l'appartenance aux trajectoires de soutien conditionnel (Faible vs Décroissante:  $\beta = -.26$ , n.s.; Faible vs Croissante:  $\beta = -.18$ , n.s.; Décroissante vs Croissante:  $\beta = .08$ , n.s.). Les habiletés mentales ne permettent pas non plus de prédire l'appartenance aux trajectoires (Faible vs Décroissante:  $\beta = -.02$ , n.s.; Faible vs Croissante:  $\beta = -.01$ , n.s.; Décroissante vs Croissante:  $\beta = .01$ , n.s.). Enfin, le même cas de figure vaut pour le niveau de scolarité moyen des parents qui ne modifie d'aucune façon la probabilité d'appartenance des élèves aux trajectoires (Faible vs Décroissante:  $\beta = .07$ , n.s; Faible vs Croissante :  $\beta = .11$ , n.s; Décroissante vs Croissante:  $\beta = .04$ , n.s).

## 2.5 Discussion

L'objectif de ce premier volet de la thèse était d'examiner, sur une période de cinq ans, les patrons d'évolution de la perception des élèves d'un soutien parental conditionnel à leur succès scolaire. L'intérêt de l'approche longitudinale centrée sur la personne utilisée est de montrer que si la perception du soutien conditionnel des parents est assez bien corrélée d'un temps de mesure à l'autre, il existe des sous-groupes de jeunes dont

la perception diffère et évolue de manière différente. Ainsi, les analyses de trajectoires ont permis d'identifier trois patrons d'évolution de la perception des élèves du soutien conditionnel de leurs parents. Deux de ces trajectoires, dont le point d'inflexion correspond au deuxième temps de l'étude, soit l'année marquant le début du secondaire, présentent des patrons inverses, mais confirment partiellement notre hypothèse voulant qu'une trajectoire où la perception du soutien conditionnel augmenterait serait dégagée. En effet, dans la trajectoire dite *Croissante*, les jeunes perçoivent un soutien conditionnel faible en sixième année qui augmente abruptement en première secondaire, puis continue d'augmenter un peu les années suivantes. Dans la trajectoire dite *Décroissante*, les jeunes perçoivent un soutien conditionnel élevé en sixième année qui baisse de manière assez marquée en première secondaire, puis diminue un peu par la suite, mais reste modéré. Enfin, en lien avec ce que nous supposons, une trajectoire où la perception du soutien conditionnel des parents est toujours faible regroupe la majorité des élèves.

La trajectoire *Croissante* regroupe 11.08% des élèves et son patron va dans le sens des résultats de Seidah (2004) qui avait observé que les jeunes de première secondaire rapportaient moins de soutien conditionnel que ceux de troisième et de cinquième secondaire, qui ne se distinguaient pas. Cependant, ne regroupant qu'à peine plus de 10% des jeunes de notre étude, l'évolution de cette perception n'exprime pas un fait développemental général comme semblait l'assumer Seidah (2004), mais caractérise une minorité d'élèves. Sans disposer de données permettant de le vérifier, on peut croire que les élèves de ce groupe pourraient rencontrer des difficultés scolaires plus élevées faisant que leurs parents insistent davantage que d'autres sur l'importance de bien réussir. Cette insistance serait alors interprétée par les jeunes comme une condition nécessaire pour préserver le soutien et l'affection de leurs parents. Or, la préoccupation affective et le climat éducatif insécurisant découlant de ce jugement de l'élève ne feraient que maintenir, voire augmenter ses difficultés scolaires, ce qui générerait un

cercle vicieux où ses parents maintiendraient leurs pratiques. Cette hypothèse est cohérente avec les résultats d'études ayant montré que les parents d'enfants moins compétents utilisent davantage de stratégies de contrôle, ce qui mine leur performance (Grolnick, 2003; Grolnick et al., 2002; Pomerantz et Eaton, 2001). En lien avec ce point, l'étude de Glatz et Buchanan (2015) a montré que le sentiment d'auto-efficacité parental tendait à diminuer à l'arrivée à l'école secondaire des jeunes. Selon certains, le sentiment d'auto-efficacité des parents de même qu'une estime de soi contingente et instable sont des facteurs qui contribuent à prédire le caractère conditionnel de leur soutien à leur enfant (Assor et al., 2004; Israeli-Halevi et al., 2015).

L'évolution de cette perception du jeune d'un plus grand soutien conditionnel pourrait aussi s'expliquer par l'importance plus élevée des résultats scolaires à partir du secondaire. En effet, une fois parvenus au secondaire, les élèves percevraient une plus grande valorisation des buts de performance et une diminution de l'importance des buts de maîtrise ou d'apprentissage tant de la part de leurs parents que de leurs enseignants (Anderman et Midgley, 1997; Bouffard et al., 2001; Maltais et al., 2015; Midgley et al., 1995). Si certains jeunes pourraient interpréter que les attentes de réussite et les buts de performance plus élevés des adultes en général, et des parents en particulier, reflètent leur appréciation de leur compétence, d'autres pourraient toutefois interpréter les aspirations et les attentes de réussite de leurs parents comme une condition importante pour obtenir leur amour et leur acceptation.

Nous avons aussi observé une trajectoire dite *Décroissante* qui regroupe 9.02% des élèves de notre échantillon. Chez ces élèves, à l'inverse du groupe précédent, la perception de soutien conditionnel élevée en 6e année (T-1) s'estompe un peu l'année suivante, puis reste modérée les autres années de l'étude. Ceci montre que déjà au primaire, certains élèves ressentent que leur succès scolaire est central dans l'approbation de leurs parents et, même si ce sentiment diminue un peu par la suite, il

reste toujours bien présent. Cette diminution pourrait s'expliquer par une intériorisation des critères initialement posés par leurs parents (Assor et al., 2004; Harter, 1999; 2012; Rogers; 1959) faisant que l'attention des jeunes est alors moins tournée vers le soutien et le regard de leurs parents et plus centrée sur leur perception d'eux-mêmes et de leur monde affectif. Il se peut aussi que l'importance plus grande que prend le soutien des pairs à l'adolescence atténue un peu celle accordée au soutien des parents. Par exemple, dans l'étude de Seidah (2004), peu importe l'appartenance des jeunes au groupe ayant ou non une estime de soi contingente à leur apparence physique, leur perception de la qualité du soutien des pairs était significativement plus liée négativement à la présence de troubles intériorisée que celle du soutien des parents. Il est cependant ici prudent de rappeler que dans la présente étude, comme du reste dans celle de Seidah (2004), il s'agit de la perception des jeunes du soutien conditionnel de leurs parents et non d'une mesure objective de ce soutien. Cela dit, des études ont montré que l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité des parents et leur propre perception d'un soutien conditionnel parental étant enfant contribuaient à prédire le caractère conditionnel de leur soutien à leur enfant (Assor et al., 2004; Dubois, 2010; Israeli-Halevi et al., 2015).

Finalement, comme attendu, pour la plupart (79.9%) des élèves la perception d'un soutien conditionnel parental est faible et le reste tout au long de l'étude. Si ce constat est cohérent avec celui d'Hascoët (2016) qui a montré que la perception de soutien conditionnel parental au succès scolaire était faible et stable sur une période de deux ans lors de la transition primaire-secondaire, notre étude montre que cette faible perception se maintient durant les années du secondaire et, surtout, est le lot de la grande majorité des jeunes. Nos résultats sont aussi à relier à ceux de Rogers et al. (2020) qui ont observé que la majorité des jeunes percevaient tout au long de l'adolescence un contrôle psychologique parental faible, lequel contrôle est une dimension centrale du soutien conditionnel. Cela dit, il est difficile d'apprécier la part de désirabilité sociale dans la mesure du soutien parental conditionnel rapporté par les

jeunes. Dans l'étude d'Israeli-Haveli et al. (2015), la perception du soutien parental conditionnel des jeunes n'était pas liée à la mesure de désirabilité sociale. Pour autant, même en ayant eu la prudence de référer à un élève fictif pour réduire l'aspect sensible des énoncés, il peut être difficile pour un jeune d'admettre que ses parents ne l'estiment pas tant pour qui il est, avec ses qualités et ses défauts, que pour ses accomplissements et sa capacité à satisfaire leurs attentes. Cette difficulté pourrait être plus importante pour certains jeunes ayant vécu une histoire relationnelle moins sécurisante avec leur figure de soin.

L'objectif secondaire de notre étude consistait à examiner si le sexe, les habiletés mentales et le niveau de scolarité des parents modifient la probabilité d'appartenance aux trajectoires. Certaines études avaient montré que ces variables pouvaient influencer le fonctionnement scolaire des élèves et, ce faisant, possiblement affecter les attitudes et les comportements des parents envers eux, dont la nature ou la qualité de leur soutien. Dans cette étude, nous avons constaté qu'être un garçon ou une fille n'influence pas les probabilités d'appartenir aux différentes trajectoires. Ces probabilités ne sont pas non plus affectées par le fait d'être doté d'habiletés mentales plus ou moins élevées, ni par le fait d'avoir des parents plus ou moins scolarisés.

En somme, le premier volet de cette thèse a permis de montrer que la plupart des jeunes se sentent soutenus et appréciés de façon inconditionnelle par leur parent sans référence à leur fonctionnement scolaire. Cependant, elle a aussi montré que 20% des jeunes ressentent à l'inverse que leur fonctionnement à l'école est une condition susceptible d'affecter le soutien qu'ils peuvent espérer de leurs parents. Déjà en 2014, Assor et ses collègues regrettaient l'absence d'études longitudinales prospectives de la perception du soutien parental conditionnel ce qui, selon eux, empêchait d'observer comment cette perception change dans le temps. L'étude réalisée dans ce premier volet de la thèse,



qu'il serait certainement souhaitable de reproduire, est la première à l'avoir fait permettant ainsi de combler en partie cette lacune.

Assor et ses collègues (2014) déploraient aussi que l'absence d'études longitudinales soit une limite à la compréhension des liens entre la perception du soutien parental conditionnel et les divers corrélats du fonctionnement psychologique, social, émotif et scolaire des jeunes. Une prise de mesure de la perception d'un soutien conditionnel parental contemporaine à la mesure d'indicateurs du fonctionnement psychologique, social, émotif et scolaire des jeunes est en effet de nature à mettre en évidence des relations qui sont factices, ou encore à augmenter indument la force de celles effectivement présentes. Selon Assor et ses collègues (2014), des études prospectives sont nécessaires pour arriver à faire des inférences fiables quant à la contribution du soutien parental conditionnel dans le fonctionnement des jeunes dans ces domaines.

Mettant à profit les trajectoires isolées dans le premier volet de cette thèse, son deuxième volet présenté dans le chapitre qui suit s'intéresse à vérifier si l'appartenance des élèves à ces trajectoires permet de prédire un ensemble d'indicateurs de leur fonctionnement scolaire mesurés un an plus tard.

## CHAPITRE III

### LIENS ENTRE LA PERCEPTION DE SOUTIEN PARENTAL CONDITIONNEL À LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LE FONCTIONNEMENT SCOLAIRE

#### 3.1 Introduction

Dans le premier volet de la thèse, nous avons observé que la perception d'un soutien parental conditionnel des jeunes évoluait selon trois patrons distincts. En l'absence d'autres études longitudinales, une question fondamentale apparaît alors: ces trajectoires d'évolution différentes ont-elles une quelconque validité écologique? Dit autrement, ces trajectoires sont-elles vraiment pertinentes et associées différemment à des aspects du fonctionnement des jeunes? Comme le domaine scolaire est celui pour lequel a été mesurée chez les jeunes la perception d'un soutien conditionnel de leurs parents, les variables qui nous semblent importantes à examiner sont celles relatives à divers aspects de leur fonctionnement scolaire. La section qui suit s'intéresse aux études ayant mis en lien la perception du soutien conditionnel parental et le fonctionnement scolaire des jeunes. Rappelons que ces études sont généralement à temps unique : la perception du soutien parental conditionnel est mesurée au même moment que les variables du fonctionnement scolaire et toutes ces mesures sont aussi généralement rapportées par un seul répondant, le jeune lui-même.

#### 3.2 Recension des écrits

##### 3.2.1 Liens entre le soutien conditionnel et le fonctionnement scolaire

Selon Rogers (1968), l'enfant qui bénéficie de ses parents d'une attitude d'acceptation, de chaleur et de respect en toutes circonstances, qui se développe dans un milieu libre

de jugement externe et qui profite d'un regard et d'une écoute empathique peut vivre et réfléchir à son expérience affective dans un espace sécuritaire lui permettant d'utiliser ses ressources et d'actualiser son plein potentiel. C'est surtout quand l'enfant éprouve des difficultés que le cadre sécurisant associé au soutien inconditionnel est important. Les difficultés et les erreurs sont inhérentes aux situations d'apprentissage scolaire faisant que ces dernières représentent un contexte où le soutien inconditionnel est nécessaire pour permettre à l'enfant d'utiliser ses capacités et de relever les défis. Sous un soutien conditionnel à sa réussite scolaire, une partie des ressources mentales de l'enfant est détournée vers la préoccupation de perdre l'amour de ses parents ce qui peut le rendre moins disposé à s'engager efficacement dans ses activités scolaires. Selon Kohn (2005a; 2005b), se sentir accepté tel qu'il est et pour qui il est plutôt que pour ses accomplissements est une condition essentielle pour l'actualisation du potentiel d'un élève. L'auteur ajoute que chez les enseignants, le soutien inconditionnel envers tous les élèves est même une question d'éthique professionnelle (Kohn, 2005b). Dans l'étude d'Assor et al. (2007), les auteurs ont montré que pour renforcer leur propre estime de soi, les mères ayant une estime de soi contingente (instable et qui dépend fortement de ses réalisations, de son apparence et de son acceptation par les autres) avaient tendance à utiliser un soutien conditionnel à la réussite scolaire pour faire pression sur leurs enfants afin qu'ils obtiennent de bons résultats. Dans l'étude de Wuyts et al. (2015), les mères ayant une estime de soi contingente à la réussite scolaire de leur enfant usaient de contrôle psychologique dans leur implication dans le travail scolaire de ce dernier. Le fonctionnement scolaire est un concept multidimensionnel dont la qualité s'appréhende à travers différents indicateurs et diverses études suggèrent que le soutien parental conditionnel à la réussite scolaire affecterait certains d'entre eux, dont la motivation, l'autorégulation, l'anxiété d'évaluation et les attitudes envers le décrochage (Assor et al., 2014; Bouffard, et al., 2015; Roth et al., 2009). Les études ayant porté sur ces diverses variables sont rapportées dans les sections qui suivent.

### 3.2.1.1 Motivation scolaire

La motivation est un des aspects du fonctionnement scolaire potentiellement affectés par le soutien conditionnel des parents. Dans la théorie sociocognitive, la motivation scolaire est vue comme une disposition à s'engager dans une activité pédagogique et à persévérer dans celle-ci même lorsque surgissent des obstacles (Bandura, 1986). Dans cette perspective, la motivation de l'élève n'est pas vue comme un trait identique en toute situation, mais plutôt comme un état dynamique qui varie dans le temps, peut fluctuer selon les opportunités et les contraintes du contexte dans lequel s'inscrit la tâche, mais aussi et surtout selon le jugement de l'élève de sa capacité de mener à bien cette tâche. L'élève s'intéresse aux activités où il se sent efficace et qui lui procurent de la satisfaction (Bandura, 1986; Bouffard et al., 2011). Lorsque l'élève se juge capable de réaliser son objectif, il est motivé à faire ce qu'il faut pour y arriver. À l'inverse, lorsqu'il doute réellement de sa compétence ou n'est pas convaincu de pouvoir atteindre les résultats souhaités, sa motivation à agir ou à persévérer quand surgit une difficulté est faible, ce qui diminue ses chances d'atteindre le but recherché.

Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; 2002), un environnement familial contrôlant où l'approbation et l'amour sont assujettis à certains comportements diminue la motivation intrinsèque du jeune. Ce sentiment d'approbation et d'amour conditionnels le mènerait à adopter une régulation introjectée des comportements où la motivation à s'engager dans une activité naît d'une pression interne, un sentiment de coercition de devoir agir pour préserver son sentiment d'acceptation sociale et de sa valeur personnelle. Le soutien conditionnel à la réussite scolaire mènerait l'enfant à s'investir dans ses activités d'apprentissage sans leur accorder un intérêt réel ni une importance personnelle, mais parce qu'il s'y sent contraint.

Roth et al. (2009) ont conduit deux études auprès d'élèves du secondaire pour examiner l'impact de leur perception d'un soutien parental conditionnel à la réussite scolaire et au contrôle des émotions. Ils ont aussi distingué deux types de soutien conditionnel: celui dit négatif consistant à croire que l'échec à satisfaire les attentes des parents conduira à une diminution de leur soutien et celui dit positif consistant à croire que la réussite à satisfaire les attentes des parents conduira à une augmentation de leur soutien. Les auteurs ont constaté un patron de résultats identique pour les pères et les mères et aucun effet d'interaction du sexe des élèves. La perception d'un soutien parental conditionnel, soit-il positif ou négatif, était liée à du ressentiment envers les parents, qui était associé à un moins bon contrôle des émotions négatives. Les enseignants jugeaient aussi que ces élèves manifestaient moins d'intérêt pour les apprentissages et cherchaient à n'étudier que ce qui serait testé, dénotant ainsi une faible motivation. Ces élèves se sentaient blessés en cas de mauvais résultats et argumentaient avec insistance quand ils étaient insatisfaits de leur note.

Assor et Tal (2012) ont centré leur attention sur le soutien conditionnel positif des mères axé sur la réussite scolaire perçu aussi par des jeunes du secondaire. Les conclusions vont dans le sens de celles de Roth et al. (2009), mais montrent aussi qu'un tel soutien était associé à des sentiments excessifs de fierté à la suite d'un succès scolaire, mais des sentiments également excessifs de culpabilité et de honte lorsque confrontés aux échecs. En raison de la pression interne ressentie, ces sentiments étaient associés à une tendance à surinvestir la sphère scolaire et à user de stratégies de coping inappropriées, en particulier l'évitement d'activités présentant des défis. La vérification du rôle modérateur du sexe des participants a montré qu'il n'avait aucun effet significatif.

Makri-Botsari (2015) s'est intéressée à la perception d'élèves du secondaire du soutien conditionnel à la réussite scolaire de la part des parents et des enseignants. L'auteure

conclut que plus l'élève perçoit un soutien conditionnel de ses parents et de ses enseignants, moins il se sent accepté d'eux. Elle note aussi que la perception du soutien conditionnel de l'enseignant a un effet négatif direct et indirect plus marqué que celui des parents sur la motivation et le rendement scolaire des jeunes. Ceci s'expliquerait par le fait que l'enseignant est en matière de fonctionnement scolaire la source principale de feedback. L'étude d'Assor et al. (2005) ayant examiné la perception d'élèves de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année du primaire de comportements contrôlants et d'un soutien conditionnel de leur enseignant arrive à des conclusions semblables: ce type de pratiques des enseignants était lié positivement à une mesure d'amotivation, de motivation extrinsèque et à un engagement scolaire superficiel, ces conclusions étant semblables pour les garçons et les filles.

Enfin, d'autres études ont porté sur la perception des jeunes d'attentes de performance élevées de leurs parents à leur égard (Bronstein et al., 2005; Koutsoulis et Campbel, 2001; Levpušček et Zupančič, 2009) ou de leur centration sur des buts de performance (Gonida et al., 2009). Ces auteurs concluent généralement au rôle nuisible de ces préoccupations parentales sur la motivation scolaire des jeunes considérée par plusieurs auteurs comme nécessaire à l'exercice d'une autorégulation active, à la profondeur de l'engagement, à l'investissement d'efforts et à la persévérance vers un objectif. (Gaskill et Woolfolk, 2002; Schunk et Usher, 2012; Schunk et al., 2014; Zimmerman et Schunk, 2001; 2008). Une fois à l'école secondaire, les élèves ont plusieurs enseignants différents, chacun enseignant une matière scolaire spécifique. Ces enseignants sont responsables de grands groupes d'élèves, ils ne peuvent donc pas offrir à chacun d'eux un suivi et une attention individuels. La motivation personnelle des élèves, nécessaire au développement de l'apprentissage autonome par l'exercice d'une autorégulation délibérée, devient donc plus importante au fur et à mesure de leur progression dans le système scolaire.

### 3.2.1.2 Autorégulation

L'apprentissage autorégulé met en action une utilisation flexible de stratégies cognitives, métacognitives et motivationnelles qui permettent d'apprendre, de mémoriser et de comprendre, de planifier, organiser, contrôler, évaluer et vérifier l'évolution de la démarche vers l'atteinte des objectifs poursuivis, de revoir les stratégies prises quand elles semblent moins efficaces que prévu et de maintenir les efforts et de persévérer jusqu'à la complétion de la tâche (Bouffard et Vezeau, 2010). Plusieurs études ont montré qu'une démarche autorégulée était associée à des apprentissages de qualité, à l'élaboration de nouvelles stratégies et à un meilleur rendement (Ablard et Lipschultz, 1998; Bouffard et Vezeau, 2010; Cazan, 2012; Dignath et Büttner, 2008; Ferrari et al., 1998; Nota et al., 2004; Winne et Perry, 2000; Zimmerman, 2001). Selon certains, la pression, l'ambivalence et l'anxiété que génère le soutien conditionnel mèneraient l'élève à un mode de fonctionnement contraire à l'autorégulation où il réfléchit à ses processus mentaux et développe de nouvelles stratégies d'apprentissage. Au lieu d'être ainsi proactif et de réfléchir à de nouveaux moyens, son fonctionnement serait rigide et peu créatif: il préférerait s'en tenir à ses routines habituelles plutôt qu'expérimenter de nouvelles façons de faire dont il ignore si elles comportent un risque d'échouer (Assor et al., 2014).

Cela dit, peu d'études ont examiné le lien entre l'autorégulation et le soutien conditionnel et la seule semblant l'avoir fait explicitement est celle de Côté et Bouffard (2014). Les auteurs ont montré que le soutien conditionnel perçu par les élèves de leurs parents ainsi que celui rapporté par ces derniers eux-mêmes étaient tous deux négativement liés à l'autorégulation des élèves évaluée par les enseignants. Assor et Tal (2012) ont examiné les relations entre un soutien parental conditionnel au fonctionnement scolaire et comment des élèves du secondaire réagissaient devant les défis et les échecs. Les auteurs rapportent que les jeunes percevant ce type de soutien

tendaient à passer beaucoup de temps à étudier la matière scolaire qu'ils connaissaient pourtant très bien, ce qui est un indicateur clair d'une autorégulation déficiente. Dans l'étude de Roth et al. (2009) les élèves percevant un soutien parental conditionnel se limitaient à un engagement scolaire superficiel axé sur la performance.

Alors que l'autorégulation est vue comme une marque distinctive des élèves qui réussissent bien, force est de constater que son examen en lien avec le soutien parental conditionnel reste plutôt négligé. L'étude de ce second volet contribuera à pallier un peu ce manque en examinant si l'appartenance à une des trajectoires de soutien parental conditionnel mises en évidence dans le premier volet de cette thèse permet de prédire l'autorégulation ultérieure des jeunes. Avant d'y arriver, la prochaine section s'intéresse au rôle du soutien parental conditionnel dans l'anxiété d'évaluation (Bouffard et al., 2015), une émotion scolaire aussi reliée à l'autorégulation (Fuentes et al., 2019; von der Embse et al., 2018)

### 3.2.1.3 L'anxiété d'évaluation

L'anxiété d'évaluation est une émotion associée à l'apprentissage qui a fait l'objet de nombreuses études (Frenzel et al., 2007). Elle se caractérise par une forte propension à vivre des réactions émotionnelles négatives en contexte d'évaluation nuisant aux processus d'apprentissage et à la persévérance (Cassady, 2010; Chamorro-Premuzic et Furnham, 2008; Hembree, 1988; Putwain, 2008; Zeidner, 1998). Suivant la théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement de Pekrun (1992; 2000; 2002; 2006), cette émotion résulterait de deux types d'évaluation: une appréciation personnelle, subjective, du contrôle dont la personne se croit capable sur l'activité ou la situation et une appréciation aussi subjective et personnelle de la valeur et de l'importance accordée à l'activité et à ses résultats. L'anxiété d'évaluation émerge quand l'échec est considéré comme pouvant entraîner des conséquences néfastes et que



l'élève perçoit comme incertains les résultats des actions dont il se croit capable pour le prévenir. De façon générale, l'élève ressentant de l'anxiété d'évaluation craint les situations visant à mesurer ses apprentissages scolaires et les conséquences possibles en cas d'échec. Trois méta-analyses regroupant un ensemble d'études faites depuis les 70 dernières années ont conclu clairement au rôle nuisible de l'anxiété d'évaluation dans le fonctionnement et le rendement scolaires des élèves et à une présence plus élevée de cette anxiété chez les filles que les garçons (Hembree, 1988; Seipp, 1991; von der Embse et al., 2018).

Diverses études ont montré qu'un des coûts psychologiques associés à la perception d'un soutien parental conditionnel ou de pratiques parentales contrôlantes est le développement de l'anxiété (Assor et al., 2004; Assor et Tal, 2012; Barber et Harmon, 2002; Kanat-Maymon et al., 2016; Soenens et al., 2005). Peu d'études ont cependant examiné si la perception d'un soutien parental conditionnel à la réussite scolaire est liée à l'anxiété d'évaluation. On peut croire que les activités d'évaluation contribuent à augmenter les anticipations d'échecs potentiels et leurs conséquences qui, dans le cas d'un soutien conditionnel des parents, sont une perte ou du moins une diminution de leur approbation et de leur amour. Cette dynamique est de nature à générer de l'anxiété d'évaluation.

Dans l'étude longitudinale de Bouffard et al. (2015), la perception d'un soutien parental conditionnel à la réussite scolaire a été mesurée une fois l'an durant trois années consécutives débutant quand les élèves étaient en cinquième année du primaire. Un score moyen de cette perception a ensuite été calculé et mis en relation avec une mesure d'anxiété d'évaluation prise deux ans plus tard. Les auteures ont observé que le score moyen de la perception d'un soutien parental conditionnel prédisait indirectement l'anxiété d'évaluation, via la perception de compétence chez les garçons et via le perfectionnisme négatif chez les filles.

Otterpohl et al. (2019) ont conduit deux études pour examiner le rôle du soutien parental conditionnel dans l'anxiété. La première étude a été conduite chez des jeunes répartis entre la cinquième année du primaire et la quatrième année du secondaire en distinguant le soutien conditionnel positif et négatif et les mettant en relation avec une mesure d'anxiété de trait et non d'anxiété d'évaluation. Les résultats indiquent une relation directe entre la perception d'un soutien conditionnel négatif et l'anxiété de trait alors que le lien entre cette dernière et la perception d'un soutien conditionnel positif était médiatisé par l'estime de soi contingente. La seconde étude a été conduite chez des jeunes étudiants universitaires qui étaient informés que l'étude portait sur un test d'aptitudes. Avant de le faire, ils répondaient à divers questionnaires dont une mesure rétrospective de perception d'un soutien parental conditionnel quand ils étaient plus jeunes, une mesure d'anxiété d'évaluation relative au test d'aptitudes à venir et une mesure de perception de compétence et d'estime de soi contingente. Les résultats de cette seconde étude reproduisent ceux de la première et indiquent en outre que l'anxiété envers le test d'aptitudes était associée à une moins bonne performance dans ce dernier. Aucun effet modérateur du sexe n'est rapporté dans l'une ou l'autre de ces deux études. Dans ces deux études, la mesure à un même temps de la perception du soutien conditionnel parental et la mesure d'anxiété limite la portée de leurs conclusions.

Même si elles sont peu nombreuses, les études indiquent qu'une perception d'un soutien parental conditionnel au succès scolaire est de nature à créer une anxiété d'évaluation généralement associée à une moins bonne performance. On sait qu'à force de se sentir anxieux et mal à l'aise à l'école, certains jeunes développent un sentiment d'aliénation scolaire et une attitude positive envers le décrochage scolaire (Christenson et al., 2012). Ainsi, une perception d'un soutien parental conditionnel au succès scolaire pourrait contribuer à considérer le décrochage scolaire comme une option pour se soulager. La prochaine section s'intéresse à cette question.

#### 3.2.1.4 Attitudes positives envers le décrochage scolaire

Le décrochage effectif n'est généralement pas le résultat d'un coup de tête ou d'un passage à l'acte irréfléchi: il est précédé par une période plus ou moins longue de désengagement où l'élève ressent des émotions et une disposition négatives envers l'école, a peu d'intérêt pour ce qui s'y passe, a un faible sentiment d'appartenance à l'école et s'y sent peu à sa place et peu interpellé par ce qui s'y passe (Alexander et al., 1997; Rowe et al., 2007; Sameroff et Fiese, 1990; South et al., 2007). Apprivoiser et contempler la perspective du décrochage scolaire comme une planche de salut est de nature à augmenter la probabilité de le faire effectivement (Janosz et al., 2013). On peut se demander dans quelle mesure la pression ressentie par le jeune soumis (ou croyant l'être) à un soutien conditionnel de ses parents à une bonne réussite scolaire peut l'amener à des idéations répétitives d'un abandon des études comme voie d'échappement à la situation.

Peu d'études ont examiné le lien entre la perception d'un soutien parental conditionnel à la réussite scolaire et les attitudes positives envers le décrochage. Itzhaki et al. (2018) l'ont fait chez des garçons âgés entre 14 et 21 ans issus d'une communauté juive orthodoxe. Parmi ces jeunes, ceux qui avaient abandonné prématurément l'école rapportaient des perceptions plus élevées de soutien parental conditionnel que ceux ayant un mentor ou recevant de l'aide en raison de leur risque d'abandonner l'école et ceux fréquentant un programme pour décrocheurs. De manière moins directe, Côté et Bouffard (2011) ont montré chez des jeunes de quatrième et cinquième du primaire que leur perception d'un soutien conditionnel de leurs parents à leur réussite scolaire était associée à un biais négatif d'auto-évaluation de compétence scolaire et un rendement plus faible, deux facteurs de risque du décrochage scolaire (Archambault et al., 2009; Bonneville-Roussy et al., 2017; Bouffard et al., 2013; Janosz et al., 1997; Mahoney et Cairns, 1997; Vallerand et al., 1997).

En somme, les études montrent assez unanimement que le soutien conditionnel parental à la réussite scolaire est associé à un moins bon fonctionnement scolaire. Cependant, la perception du soutien parental conditionnel a presque toujours été examinée à un seul temps, l'élève était aussi généralement le seul répondant et, sauf rares exceptions (Bouffard et al., 2015; Côté et Bouffard, 2014), la mesure des corrélats était faite au même moment. Ceci soulève le problème de variance commune partagée qui empêche de bien apprécier la valeur des relations observées. Outre ces problèmes, comme l'ont mentionné Assor et al. (2014), l'absence d'études longitudinales prospectives réduit la compréhension de l'association entre la perception du soutien parental conditionnel et les divers corrélats examinés dans les études. C'est bien le cas aussi des études ayant porté sur le rôle d'un tel soutien au succès scolaire dans divers aspects du fonctionnement scolaire des jeunes. Le second volet de cette thèse s'inscrit dans la proposition d'Assor et al. (2014) en mettant à profit les trajectoires mises en évidence dans l'étude du premier volet et en les associant au fonctionnement scolaire des jeunes examiné une année plus tard.

### 3.3 Objectifs et hypothèses du second volet

L'objectif principal du second volet de cette thèse est d'examiner si l'appartenance des élèves aux différentes trajectoires dégagées dans le premier volet de la thèse pouvait permettre de prédire leur fonctionnement scolaire tel que mesuré par leur motivation, leur autorégulation, leur anxiété d'évaluation et leurs attitudes positives envers le décrochage un an plus tard alors qu'ils étaient en 5<sup>e</sup> année du secondaire. De manière à réduire encore plus le problème de variance commune partagée, une mesure de la motivation de l'élève et une autre de son autorégulation a aussi été rapportée par l'enseignant. Ces derniers ont aussi évalué le rendement de chaque élève et ont indiqué leur perception que ce rendement correspondait à ce dont ils croyaient que cet élève était capable.

Nous fondant sur la recension des écrits ayant porté sur les corrélats scolaires de la perception des jeunes du soutien conditionnel de leurs parents, nous prédisons que comparés aux élèves appartenant aux trajectoires *Croissante* et *Décroissante*, ceux appartenant à la trajectoire *Faible* de perception du soutien conditionnel parental rapporteront une motivation scolaire et une autorégulation plus élevées et une anxiété d'évaluation et des attitudes positives envers le décrochage scolaire plus faibles que leurs camarades appartenant aux autres trajectoires. Il est aussi prédit que les enseignants évalueront plus positivement leur motivation, leur autorégulation, leur rendement scolaire et la correspondance de ce rendement aux capacités qu'ils estiment que possèdent les élèves.

Des études ont examiné le rôle modérateur du sexe des élèves dans les relations entre la perception d'un soutien parental conditionnel et le fonctionnement scolaire et ont généralement conclu à l'absence d'un tel effet (Assor et Tal, 2012; Roth et al., 2009; Makri-Botsari, 2015; Otterpohl et al., 2019). Cependant, des différences entre les garçons et les filles ont déjà été observées sur certaines variables de notre étude. Ainsi, les filles montrent souvent une motivation scolaire, une autorégulation et un rendement plus élevés que les garçons (Koutsoulis et Campbell, 2001; Pomerantz et al., 2002; Rogers et al., 2009). Aussi, l'objectif secondaire de ce second volet est d'examiner si les éventuelles différences liées à l'appartenance aux trajectoires dans les variables du fonctionnement scolaire sont modérées par le sexe des élèves. Aucune étude n'a encore examiné le rôle du sexe dans le lien entre les trajectoires d'évolution de la perception de soutien conditionnel parental et le fonctionnement scolaire. Pour cette raison, aucune hypothèse n'a été formulée pour cet objectif.

### 3.4 Méthodologie

#### 3.4.1 Participants

Les 776 élèves constituant l'échantillon utilisé dans ce second volet sont les mêmes que ceux ayant été considérés dans l'étude du premier volet de la thèse; leur description ne sera donc par répétée ici. Du côté des enseignants, 75 de ceux-ci ont accepté de participer en répondant à un court questionnaire décrit plus loin. Ces enseignants étaient généralement ceux dispensant les cours de français, de mathématiques ou encore ceux désignés comme étant responsables de niveau. Ceci fait que les données fournies par les enseignants sont disponibles pour 548 des élèves parmi lesquels 299 sont des filles : cette différence de grandeur d'échantillon selon que les variables sont autorapportées ou rapportées par les enseignants explique que les degrés de liberté des analyses portant sur ces variables seront différents.

#### 3.4.2 Instruments de mesure

##### Mesures chez l'élève

L'instrument utilisé pour évaluer la perception de soutien conditionnel a déjà été décrit dans l'étude du premier volet de la thèse et n'est pas repris ici.

Le format de réponse pour tous les instruments suivants utilisés en secondaire 5 est le même : une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) permettant à l'élève d'indiquer à quel point il se juge semblable à l'élève fictif décrit dans chacun des énoncés.

*Motivation scolaire.* Cinq énoncés repris de l'adaptation en langue française (Bordeleau, 2000) du Young Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory de Gottfried (1990), validés auprès des adolescents, ont été utilisés pour mesurer la

motivation de l'élève. En voici un exemple : « Cet élève persévère dans son travail même quand il rencontre des difficultés. ». La consistance interne est satisfaisante ( $\alpha = 0.69$ ).

*Autorégulation.* L'autorégulation a été mesurée à l'aide du questionnaire de Bouffard, et al. (1995), comprenant 21 énoncés ( $\alpha = 0.88$ ) repris du Motivated Strategies Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1993). L'élève devait indiquer son degré d'accord avec l'énoncé sur une échelle de type Likert allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). Voici un exemple d'énoncé : « Quand je suis en train d'étudier, j'essaie de faire des liens entre les informations reçues dans le cours et les lectures. ».

*Anxiété d'évaluation.* L'anxiété d'évaluation a été mesurée à l'aide de cinq énoncés ( $\alpha = 0.84$ ) de Govaerts et Grégoire (2008) légèrement reformulés pour référer à l'anxiété devant le fait d'être évalué sans spécifier une matière scolaire quelconque. L'énoncé qui suit est un exemple : « Cet élève se sent mal quand il a un examen à l'école. ».

*Attitudes positives envers le décrochage.* Six énoncés repris de Galand (2002) ont été utilisés pour mesurer les attitudes positives envers le décrochage scolaire. Voici un exemple d'énoncé : « Cet élève a l'intention de lâcher l'école aussitôt qu'il le pourra. ». La consistance interne est satisfaisante ( $\alpha = 0.79$ ).

### Mesures chez l'enseignant

*Motivation scolaire.* La motivation scolaire de l'élève évaluée par l'enseignant a été mesurée à l'aide de cinq énoncés ( $\alpha = 0.94$ ) repris de l'adaptation en langue française (Bordeleau, 2000) du Young Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory de Gottfried (1990). Les énoncés étaient reformulés afin qu'ils soient adaptés à l'enseignant. Ce dernier devait indiquer sur une échelle de type Likert allant de 1

(jamais) à 5 (toujours) la fréquence à laquelle l'élève manifeste le comportement énoncé. L'énoncé qui suit est un exemple : « Cet élève démontre du plaisir à apprendre de nouvelles choses. ». À noter que la motivation auto-rapportée par l'élève et celle évaluée par l'enseignant sont positivement reliées ( $r = .35$ ).

*Autorégulation.* Sept énoncés ( $\alpha = 0.95$ ) repris du Motivated Strategies Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1993) ont été utilisés pour mesurer l'autorégulation de l'élève évaluée par l'enseignant. L'enseignant devait estimer sur une échelle de type Likert allant de 0 (jamais) à 2 (toujours) à quelle fréquence l'élève manifeste différents comportements. Voici un exemple d'énoncé : « Cet élève s'organise pour finir son travail à temps. ». Comme dans le cas de la motivation, l'autorégulation auto-rapportée par l'élève et celle évaluée par l'enseignant sont positivement reliées ( $r = .30$ ).

*Rendement.* Le rendement scolaire de l'élève a été rapporté par l'enseignant en répondant à l'énoncé qui suit « Selon vous, comparés aux autres enfants de sa classe, les résultats scolaires de cet élève sont... ». L'échelle de réponse allait de 1 (très faibles) à 6 (excellents).

*Correspondance du rendement comparé aux capacités de l'élève.* La perception de l'enseignant que le rendement de l'élève correspond à ses capacités a été mesuré avec l'énoncé qui suit : « Selon votre jugement des capacités réelles de cet élève, il réussit... : 1) beaucoup moins bien que je l'en croyais capable, 2) un peu moins que je l'en croyais capable, 3) aussi bien que je l'en croyais capable, 4) un peu mieux que je l'en croyais capable, 5) beaucoup mieux que je l'en croyais capable.

### 3.4.3 Procédure

La procédure est la même que celle utilisée dans le premier volet de la thèse. Ici encore, pour éviter que l'élève se réfère à ses réponses précédentes pour maintenir une certaine



cohérence, les énoncés des variables scolaires étaient dispersés au hasard parmi les quelque 220 autres énoncés du questionnaire du projet plus vaste. Dans le cas des enseignants, comme ils étaient plusieurs à agir auprès des élèves, il était demandé que ce soit l'enseignant connaissant le mieux l'élève qui réponde au questionnaire.

#### 3.4.4 Stratégie d'analyse des données

Les trajectoires d'évolution de la perception du soutien conditionnel au cours des cinq premières années de l'étude dégagées dans le premier volet de la thèse ont été reprises afin de vérifier si la motivation, l'autorégulation, l'anxiété d'évaluation et les attitudes positives envers le décrochage des élèves mesurées lors de la sixième année de l'étude, alors que tous étaient en dernière année du secondaire, différaient selon leur appartenance aux trajectoires. Pour ce faire, nous avons utilisé l'approche automatique BCH du logiciel Mplus 8.5, recommandée par Asparouhov et Muthén (2014) afin de tester les différences de moyenne des variables du fonctionnement scolaire entre les trajectoires. Cette méthode permet de conserver l'appartenance des sujets aux différentes trajectoires, car elle utilise une analyse multigroupe pondérée, dans laquelle les groupes correspondent aux trajectoires.

Par la suite, pour examiner les effets d'interaction du sexe des élèves avec leur appartenance aux trajectoires, deux approches ont été utilisées. Dans la première, nous avons examiné s'il y avait des différences entre les trajectoires pour chacune des variables scolaires selon le sexe des élèves. Dans la seconde, nous avons examiné l'effet du sexe sur les variables de fonctionnement scolaire à l'intérieur de chacune des trajectoires. Pour les fins de cette dernière, il a fallu exporter les groupes de trajectoires dans le logiciel SPSS, puis nous avons conduit une série d'analyses de la variance univariée (ANOVA) pour examiner l'effet modérateur du sexe.

### 3.5 Résultats

#### 3.5.1 Statistiques descriptives

Le Tableau 3.1 présente les moyennes et les écarts types des variables de fonctionnement scolaire et le sexe des élèves, ainsi que les coefficients de corrélation de Pearson entre toutes les variables.

**Tableau 3.1***Statistiques Descriptives et Corrélations Bivariées des Variables à l'Étude*

Variables	<i>M</i>	<i>É.T.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Autorapportées</b>										
1. Motivation (max = 4)	2.82	.54	-							
2. Autorégulation (max = 6)	3.68	.80	.63**	-						
3. Anxiété (max = 4)	2.07	.67	-.12**	-.09*	-					
4. Décrochage (max = 4)	1.81	.63	-.58**	-.50**	.09	-				
5. Sexe (max = 2)	.52	.50	.13**	.15**	.21**	-.20**	-			
<b>Rapportées enseignant</b>										
6. Motivation (max = 5)	3.46	.95	.35**	.35**	-.03	-.29**	.25**	-		
7. Autorégulation (max = 3)	1.39	.59	.31**	.29**	.03	-.35**	.33**	.79**	-	
8. Rendement (max = 6)	3.56	1.33	.31**	.25**	-.05	-.21**	.20**	.67**	.69**	-
9. <sup>1</sup> Rendement/capacités (max = 5)	2.65	.85	.16**	.14**	-.06	-.17**	.15**	.52**	.53**	.59**

*Notes.* <sup>1</sup> Un score de 3 signifie que l'enseignant juge que le rendement est à la hauteur des capacités de l'élève; un score plus petit que 3 signifie que l'enseignant juge que le rendement est inférieur à ses capacités; un score plus grand que 3 signifie que l'enseignant juge que le rendement est supérieur à ses capacités; \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ .

### 3.5.2 Liens entre l'appartenance aux trajectoires et les variables scolaires

Le Tableau 3.2 présente les moyennes et les écarts types des variables de fonctionnement scolaire rapportées par les élèves et rapportées par les enseignants, et le Tableau 3.3 présente les résultats du test de différence de moyenne entre les trajectoires pour chaque variable de fonctionnement scolaire.

**Tableau 3.2**

*Scores Moyens (Écarts Types) pour Chacune des Variables du Fonctionnement Scolaire selon l'Appartenance aux Trajectoires*

Variables	Croissante	Décroissante	Faible
	n = 86	n = 70	n = 620
	<i>M(é.t)</i>	<i>M(é.t)</i>	<i>M(é.t)</i>
<b>Autorapportées</b>			
Motivation (max = 4)	2.58 (.07)	2.73 (.09)	2.87 (.03)
Autorégulation (max = 6)	3.28 (.11)	3.46 (.12)	3.77 (.04)
Anxiété (max = 4)	2.19 (.11)	2.18 (.10)	2.04 (.04)
Décrochage (max = 4)	2.10 (.09)	1.97 (.11)	1.74 (.03)
<b>Rapportées enseignant</b>			
Motivation (max = 5)	3.15 (.14)	3.46 (.14)	3.51 (.05)
Autorégulation (max = 3)	1.22 (.09)	1.36 (.09)	1.42 (.03)
Rendement (max = 6)	3.29 (.20)	3.28 (.20)	3.64 (.07)
Rendement/capacités (max = 5)	2.66 (.13)	2.66 (.12)	2.64 (.04)

**Tableau 3.3**

*Test de Différence de Moyennes entre les Trajectoires pour Chaque Variable de Fonctionnement Scolaire selon la Procédure BCH (Wald  $\chi^2$  Test d'Égalité des Moyennes)*

Variables	Croissante vs Décroissante	Croissante vs Faible	Décroissante vs Faible
<b>Autorapportées</b>			
Motivation	1.62	15.22***	1.95
Autorégulation	1.24	15.83***	6.09**
Anxiété	0.01	1.60	1.76
Décrochage	.72	13.47***	4.17*
<b>Rapportées enseignant</b>			
Motivation	2.44	5.91*	0.11
Autorégulation	1.24	4.69*	0.46
Rendement	0.00	2.71	2.98
Rendement/capacités	0.00	0.02	0.02

*Note.* \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

Les résultats des analyses révèlent des différences significatives entre les élèves appartenant aux diverses trajectoires sur certaines des variables rapportées par les élèves. C'est le cas pour la motivation,  $\chi^2 (2, N = 776) = 16.40, p < 0.001$ , l'autorégulation,  $\chi^2 (2, N = 776) = 20.37, p < 0.001$ , et les attitudes positives envers le décrochage,  $\chi^2 (2, N = 776) = 16.83, p < 0.001$ . Aucune différence n'est cependant observée pour l'anxiété d'évaluation  $\chi^2 (2, N = 776) = 3.15, p = .21$ . Selon les résultats des tests de différence de moyenne, tel que postulé, les élèves de la trajectoire où la perception du soutien conditionnel est *Faible* se distinguent favorablement de ceux de la trajectoire *Croissante* dans leur motivation qui est plus élevée, leur autorégulation

elle aussi plus élevée et leurs attitudes envers le décrochage plus faibles. Les élèves de la trajectoire *Faible* se différencient aussi positivement de ceux appartenant à la trajectoire *Décroissante* dans leur autorégulation qui est plus élevée et leurs attitudes positives envers le décrochage qui sont plus faibles. Cependant, la motivation et l'anxiété d'évaluation rapportées par les élèves de ces deux trajectoires ne diffèrent pas. Enfin, les résultats montrent que les élèves appartenant aux trajectoires *Croissante* et *Décroissante* rapportent des scores similaires sur toutes les variables de fonctionnement scolaire.

Du côté des variables rapportées par les enseignants, les résultats montrent aussi des différences significatives entre les élèves appartenant aux trajectoires pour la motivation scolaire,  $\chi^2(2, N = 776) = 5.94, p < 0.05$ , et l'autorégulation,  $\chi^2(2, N = 776) = 4.97, p < 0.05$ . Aucune différence significative n'est relevée sur le rendement évalué par les enseignants,  $\chi^2(2, N = 776) = 5.32, p = 0.07$ , ni sur leur jugement de la correspondance du rendement des élèves à leurs capacités,  $\chi^2(2, N = 776) = 0.04, p = 0.98$ . Les enseignants estiment que la motivation et l'autorégulation des élèves appartenant à la trajectoire *Faible* sont plus élevées que celles des élèves de la trajectoire *Croissante*. Finalement, ils jugent de manière semblable le fonctionnement des élèves appartenant aux trajectoires *Croissante* et *Décroissante*, ainsi que celui des trajectoires *Décroissante* et *Faible*.

### 3.5.3 Effets d'interaction du sexe et de l'appartenance aux trajectoires des élèves

Pour examiner les effets d'interaction du sexe et des trajectoires dans les variables du fonctionnement scolaire, nous avons procédé de deux manières. Nous avons d'abord examiné les différences inter-trajectoires pour chacune des variables scolaires selon le sexe des élèves. Ensuite, nous avons examiné les différences de sexe intra-trajectoires sur les variables de fonctionnement scolaire.

### 3.5.3.1 Effets du sexe inter-trajectoires sur les variables du fonctionnement scolaire

Le tableau 3.4 présente les résultats du test de différence de moyennes entre les trajectoires pour chaque variable du fonctionnement scolaire selon le sexe avec la procédure BCH du logiciel Mplus 8.5 recommandée par Asparouhov et Muthén (2014).

**Tableau 3.4**

*Test de Différence de Moyennes entre les Trajectoires pour Chaque Variable Scolaire selon le Sexe des Élèves (Wald  $\chi^2$  Test d'Égalité des Moyennes)*

Variables	Croissante vs Décroissante	Croissante vs Faible	Décroissante vs Faible
<b>Autorapportées</b>			
Motivation	2.16	13.15***	1.94
Autorégulation	1.69	8.72**	3.59
Anxiété	.65	1.56	.10
Décrochage	1.13	9.42**	3.57
<b>Rapportées enseignant</b>			
Motivation	1.92	3.10	.01
Autorégulation	1.86	4.64	.32
Rendement	.02	1.22	.86
Rendement/capacités	.71	.01	1.85

*Note.* \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

Concernant les variables rapportées par les élèves, des effets significatifs d'interaction sont observés pour la motivation,  $\chi^2(2, N = 776) = 164.43, p < 0.001$ , l'autorégulation,  $\chi^2(2, N = 776) = 11.32, p < 0.01$ , et les attitudes positives envers le décrochage,  $\chi^2(2, N = 776) = 12.14, p < 0.001$ . Plus précisément, les effets de l'appartenance à la trajectoire *Croissante vs Faible* sur ces variables scolaires diffèrent selon le sexe des

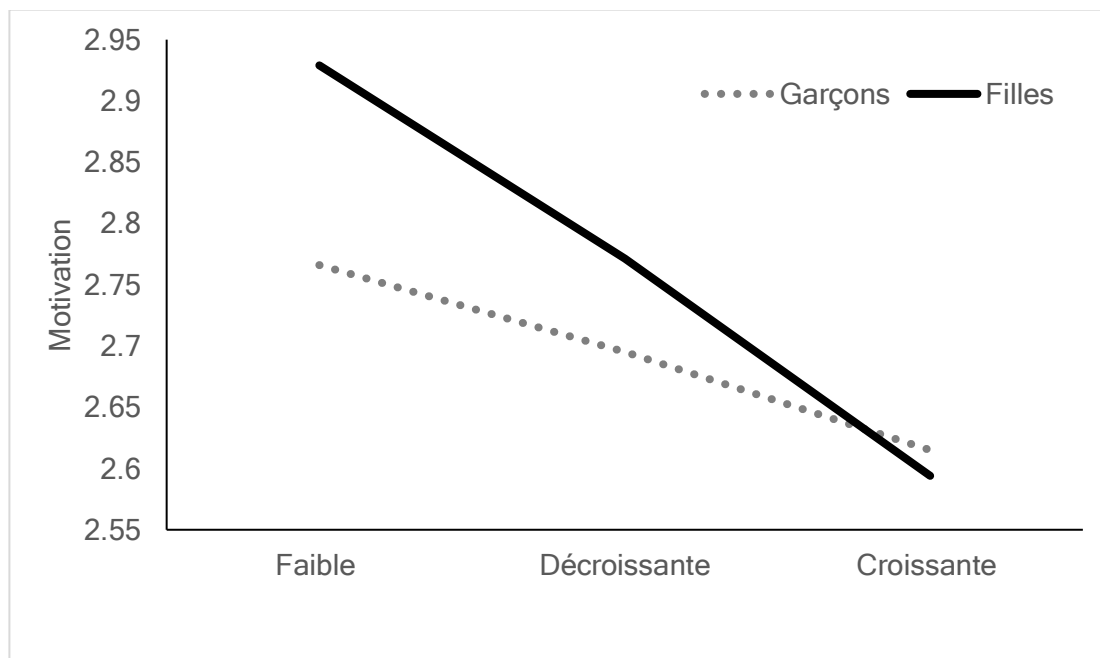
élèves. Concernant les variables rapportées par les enseignants aucun effet n'a été observé sur l'une ou l'autre des variables. Afin d'examiner la nature des effets significatifs sur les variables rapportées par les élèves, nous avons conduit une série d'analyses de variance univariées (ANOVA) séparément chez les garçons et chez les filles. Les tailles d'échantillons pour ces analyses faites dans SPSS diffèrent de celles dans Mplus où les données manquantes sont prises en compte. Pour les variables rapportées par les élèves, la trajectoire *Faible* comprend 397 élèves dont 172 garçons et 225 filles. La trajectoire *Croissante* comprend 57 élèves, soit 26 garçons et 31 filles et la trajectoire *Décroissante* 49 élèves dont 28 garçons et 21 filles. Pour les variables rapportées par les enseignants, la trajectoire *Faible* comprend 437 élèves dont 192 garçons et 245 filles. La trajectoire *Croissante* comprend 62 élèves, soit 32 garçons et 30 filles et la trajectoire *Décroissante* 50 élèves dont 30 garçons et 20 filles.

Chez les garçons, les résultats montrent qu'il n'y a aucune différence entre les trajectoires pour la motivation scolaire  $F(2, 223) = .89, p = .41$ ). Des différences significatives sont toutefois relevées chez les filles  $F(2, 274) = 6.89, p < .001$ , et les analyses post-hoc permettent de conclure que les filles de la trajectoire *Faible* ( $M = 2.93$ ) rapportent une motivation plus élevée que celles de la trajectoire *Croissante* ( $M = 2.59$ ). La Figure 3.2 présente les moyennes des scores de motivation des garçons et des filles selon l'appartenance aux trajectoires.



**Figure 3.2**

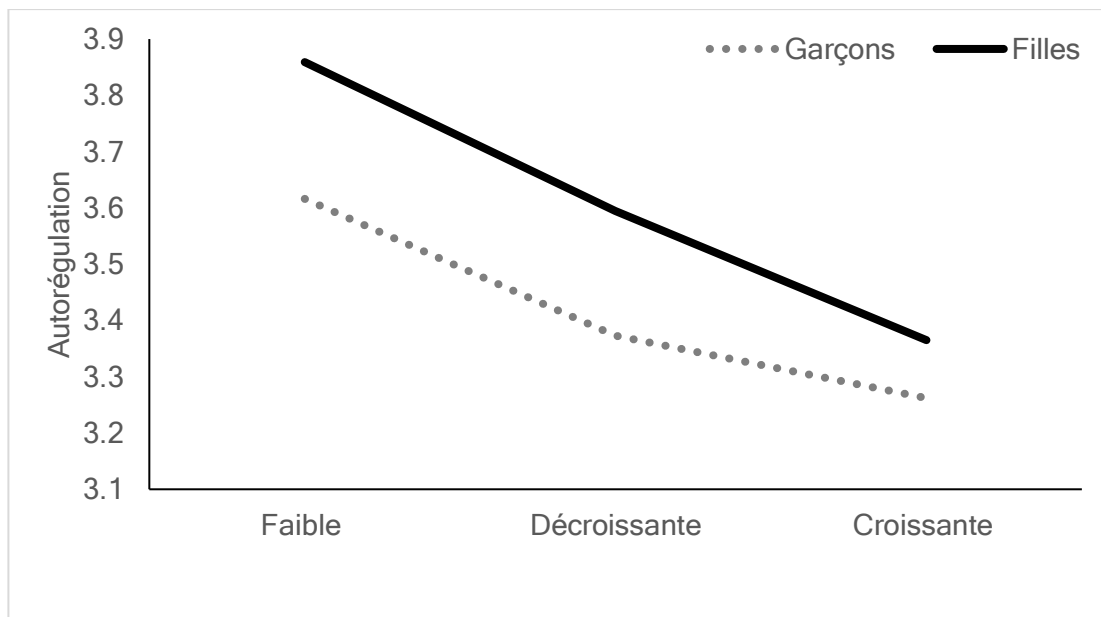
*Moyennes des Scores de Motivation des Garçons et des Filles selon l'Appartenance aux Trajectoires*



Ensuite, chez les garçons, les résultats indiquent des différences entre les trajectoires pour l'autorégulation  $F(2, 222) = 3.62, p < .05$ . Cependant, les analyses post-hoc révèlent que la différence est marginalement significative ( $p = .06$ ) entre les garçons de la trajectoire *Faible* ( $M = 3.62$ ) et ceux de la trajectoire *Croissante* ( $M = 3.26$ ). Du côté des filles, les résultats montrent que l'autorégulation de celles de la trajectoire *Faible* ( $M = 3.86$ ) est significativement plus élevée ( $F(2, 273) = 5.48, p < .01$ ) que celle des filles de la trajectoire *Croissante* ( $M = 3.37$ ). La Figure 3.3 présente les moyennes des scores d'autorégulation des garçons et des filles selon l'appartenance aux trajectoires.

**Figure 3.3**

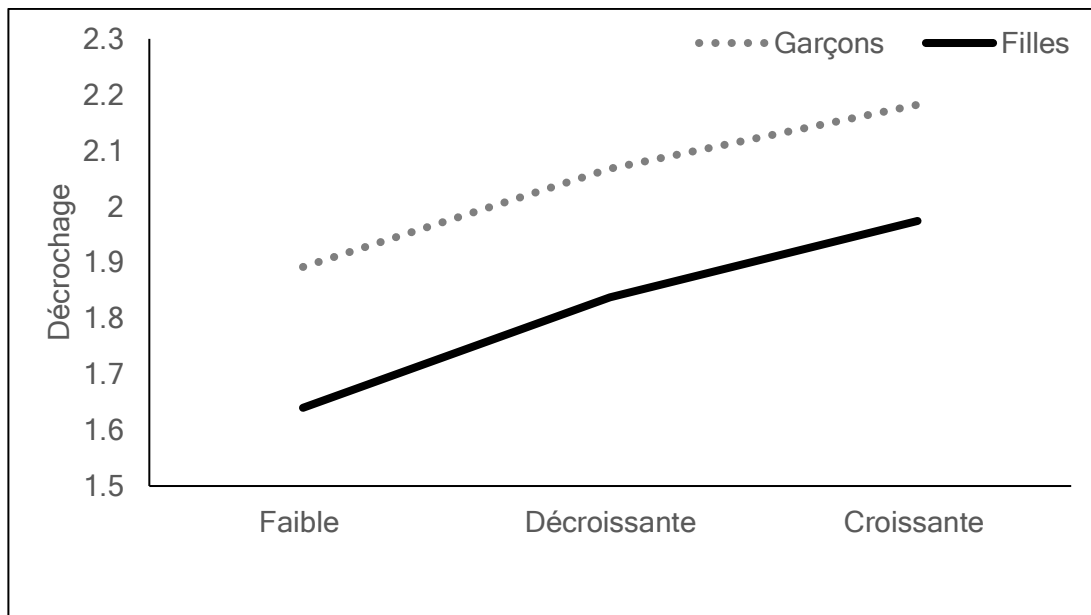
*Moyennes des Scores d’Autorégulation des Garçons et des Filles selon l’Appartenance aux Trajectoires*



Concernant les attitudes positives envers le décrochage, la différence entre les trajectoires *Faible* et *Croissante* n’est que marginalement significative chez les garçons ( $F(2,223) = 2.57, p = .08$ ). En revanche, chez les filles, celles de la trajectoire *Faible* rapportent significativement moins d’attitudes positives envers le décrochage ( $F(2, 274) = 6.06, p < .001 ; M = 1.64$ ) que celles de la trajectoire *Croissante* ( $M = 1.97$ ). La Figure 3.4 présente les moyennes des scores des attitudes positives envers le décrochage des garçons et des filles selon l’appartenance aux trajectoires.

**Figure 3.4**

*Moyennes des Scores des Attitudes Positives Envers le Décrochage des Garçons et des Filles selon l'Appartenance aux Trajectoires*



En somme, l'examen de l'effet du sexe des élèves sur les différences inter-trajectoires indiquent que celles-ci se situent exclusivement entre les trajectoires *Faible* et en *Croissance* et sont surtout le lot des filles. Chez les garçons, les différences ne portent que sur l'autorégulation et les attitudes envers le décrochage et elles ne sont que marginales. Par contre, les différences entre ces deux trajectoires sont nettement plus marquées chez les filles et portent sur leur motivation, leur autorégulation et leurs attitudes envers le décrochage : Les scores des filles sont plus favorables que ceux des garçons.

### 3.5.3.2 Effet du sexe intra-trajectoires sur les variables du fonctionnement scolaire

Une série d'analyses de la variance univariée (ANOVA) a été conduite à l'aide du logiciel SPSS version 27 afin d'examiner l'effet du sexe sur les variables de fonctionnement scolaire à l'intérieur de chacune des trajectoires.

Chez les élèves appartenant à la trajectoire *Faible*, les garçons se distinguent des filles sur toutes les variables du fonctionnement scolaire. Les filles rapportent une motivation ( $F(1,396) = 9.28, p < .002, \eta^2 = .023$ ), une autorégulation ( $F(1,396) = 9.18, p < .003, \eta^2 = .023$ ) plus élevées que les garçons et des attitudes envers le décrochage ( $F(1,396) = 17.57, p < .001, \eta^2 = .043$ ) plus faibles que ces derniers. En revanche, les filles rapportent une anxiété d'évaluation ( $F(1,396) = 19.16, p < .001, \eta^2 = .044$ ) plus élevée que les garçons. Du côté des enseignants, ils estiment eux aussi que la motivation ( $F(1,436) = 26.72, p < .001, \eta^2 = .058$ ) et l'autorégulation ( $F(1,436) = 55.90, p < .001, \eta^2 = .114$ ) des filles sont plus élevées que celles des garçons. Ils évaluent aussi que le rendement ( $F(1,436) = 15.34, p < .001, \eta^2 = .048$ ) des filles est meilleur que celui des garçons, et que leur rendement est plus près de celui attendu selon leurs capacités que celui des garçons qui est considéré moins élevé que celui attendu ( $F(1,436) = 13.46, p < .001, \eta^2 = .031$ ). Le tableau 3.5 présente les scores moyens et les écarts types pour chacune des variables du fonctionnement scolaire autorapportées et rapportées par les enseignants des élèves de la trajectoire *Faible* selon le sexe.

**Tableau 3.5**

*Scores Moyens (Écarts Types) pour Chacune des Variables du Fonctionnement Scolaire des Élèves de la Trajectoire Faible Selon le Sexe*

Variables	<i>M (é.t)</i>	
	Garçons	Filles
<b>Autorapportées</b>		
Motivation (max = 4)	2.77 (.56)	2.93 (.48)
Autorégulation (max = 6)	3.62 (.71)	3.86 (.80)
Anxiété (max = 4)	1.88 (.60)	2.17 (.68)
Décrochage (max = 4)	1.89 (.64)	1.64 (.54)
<b>Rapportées enseignant</b>		
Motivation (max = 5)	3.25 (.95)	3.70 (.91)
Autoréulation (max = 3)	1.19 (.59)	1.59 (.51)
Rendement (max = 6)	3.34 (1.34)	3.84 (1.29)
Rendement/capacités (max = 5)	2.37 (.88)	2.82 (.76)

Chez les élèves appartenant à la trajectoire *Croissante*, il n'y a pas de différence entre les scores des garçons et ceux des filles rapportés par les élèves sur les variables du fonctionnement scolaire, excepté sur l'anxiété d'évaluation ( $F(1, 56) = 4.67 p < .05, \eta^2 = .078$ ). Dans ce cas, l'anxiété d'évaluation rapportée par les filles est plus élevée que celle des garçons. Du côté des enseignants, ils évaluent la motivation des filles plus élevée que celle des garçons ( $F(1, 61) = 4.03 p < .05, \eta^2 = .063$ ), et leur évaluation de l'autorégulation des filles est marginalement plus élevée que celle des garçons ( $F(1, 61) = 3.11 p < .08, \eta^2 = .049$ ). Le Tableau 3.6 montre les scores moyens et les écarts types pour chacune des variables du fonctionnement scolaire rapportées par les élèves et celles rapportées par les enseignants des élèves de la trajectoire *Croissante* selon le sexe.

**Tableau 3.6**

*Scores Moyens (Écarts Types) pour Chacune des Variables du Fonctionnement Scolaire des Élèves de la Trajectoire Croissante Selon le Sexe*

Variables	<i>M (é.t)</i>	
	Garçons	Filles
<b>Autorapportées</b>		
Motivation (max = 4)	2.59 (.42)	2.60 (.51)
Autorégulation (max = 6)	3.26 (.58)	3.37 (.91)
Anxiété (max = 4)	1.95 (.62)	2.37 (.78)
Décrochage (max = 4)	2.19 (.65)	1.97 (.59)
<b>Rapportées enseignant</b>		
Motivation (max = 5)	2.93 (.93)	3.42 (.96)
Autoréulation (max = 3)	1.11 (.58)	1.33 (.60)
Rendement (max = 6)	3.06 (1.16)	3.59 (1.45)
Rendement/capacités (max = 5)	2.55 (.93))	2.79 (.86)

Enfin, chez les élèves de la trajectoire *Décroissante*, il n'y a pas de différence entre les scores des garçons et ceux des filles rapportés par les élèves sur les variables du fonctionnement scolaire. Cependant les filles se différencient favorablement des garçons sur la motivation ( $F(1, 49) = 6.30, p < .02, \eta^2 = .116$ ) et l'autorégulation ( $F(1, 49) = 7.85, p < 01, \eta^2 = .117$ ) rapportées par l'enseignant. Le rendement des filles est aussi évalué supérieur à celui des garçons mais la différence est ici marginale ( $F(1, 49) = 3.78, p < .08, \eta^2 = .055$ ). Le Tableau 3.7 présente les scores moyens et les écarts types pour chacune des variables du fonctionnement scolaire rapportées par les élèves et rapportées par les enseignants de la trajectoire *Décroissante* selon le sexe.

**Tableau 3.7**

*Scores Moyens (Écart Types) pour Chacune des Variables du Fonctionnement Scolaire des Élèves de la Trajectoire Décroissante Selon le Sexe*

Variables	M (é.t)	
	Garçons	Filles
<b>Autorapportées</b>		
Motivation (max = 4)	2.70 (.63)	2.85 (.56)
Autorégulation (max = 6)	3.37 (.73)	3.59 (.69)
Anxiété max = 4)	2.11 (.60)	2.27 (.67)
Décrochage (sur 4)	2.07 (.71)	1.84 (.56)
<b>Rapportées enseignant</b>		
Motivation (max = 5)	3.21 (.83)	3.81 (.81)
Autorégulation (max = 3)	1.19(.57)	1.60 (.44)
Rendement (max = 6)	3.07 (1.12)	3.65 (1.48)
Rendement/capacités (max = 5)	2.70 (.77)	2.60 (.69)

En somme, l'examen de l'effet du sexe des élèves sur les différences intra-trajectoires indiquent que celles-ci se retrouvent exclusivement dans la trajectoire *Faible* pour les variables rapportées par les élèves à une exception près qui concerne l'anxiété d'évaluation pour les élèves de la trajectoire en *Croissance* et sont surtout le lot des filles. Pour les variables rapportées par les enseignants, les différences de sexe se retrouvent aussi dans la trajectoire *Faible* et vont dans le même sens que celles observées dans les variables rapportées par les élèves. Cependant, les enseignants jugent aussi plus favorablement les filles que les garçons de la trajectoire *Croissante* sur les plans de la motivation et de l'autorégulation (marginale). Ils font de même

pour la motivation, l'autorégulation et le rendement (marginale) des élèves de la trajectoire *Décroissante* où les filles sont évaluées plus favorablement que les garçons.

### 3.6 Discussion

L'objectif principal du second volet de cette thèse était d'examiner si le fonctionnement scolaire des élèves en cinquième année du secondaire différait selon leur appartenance aux différentes trajectoires d'évolution de leur perception du soutien parental conditionnel à la réussite scolaire durant les cinq années précédentes. L'objectif secondaire était de vérifier si le sexe des élèves modérait le lien entre l'appartenance aux trajectoires et les variables scolaires. Les indicateurs du fonctionnement scolaire ont été obtenus de deux sources : les élèves eux-mêmes et leurs enseignants.

#### 3.6.1 Fonctionnement scolaire selon l'appartenance aux trajectoires

Des études antérieures ont montré que le soutien parental conditionnel à la réussite scolaire affecte le fonctionnement scolaire de l'élève (Assor et al., 2014; Bouffard et al., 2015; Roth et al. 2009). Cependant, la portée de ces études était limitée par le caractère contemporain de la mesure de la perception du soutien conditionnel et des indicateurs du fonctionnement scolaire et par le fait que l'élève était aussi généralement le seul répondant. Ces études ne permettaient pas non plus de savoir si une perception momentanée ou plus soutenue d'un soutien conditionnel des parents était liée différemment à leur fonctionnement scolaire.

Reprenant les trajectoires mises en évidence dans le premier volet de cette thèse, notre hypothèse stipulait que élèves appartenant à la trajectoire *Faible* de perception du soutien conditionnel présenteraient des indicateurs d'un meilleur fonctionnement scolaire que ceux des trajectoires *Croissante* et *Décroissante*. Cette hypothèse est généralement confirmée : les élèves des deux trajectoires où le soutien conditionnel est



sur la durée généralement élevé ou modéré se distinguent du groupe où il est faible. Ces derniers rapportent faire plus d'autorégulation et avoir moins d'attitudes positives envers le décrochage que ceux des trajectoires *Croissante* et *Décroissante* et rapportent aussi une motivation plus élevée que leurs camarades de la trajectoire *Croissante*. Ces résultats sont dans la lignée de ceux des études antérieures sur le soutien parental conditionnel et de celles sur les attentes parentales de réussite élevée (Bronstein, 2005; Côté et Bouffard, 2014; Koutsalis et Campbell, 2001; Roth et al. 2009) dont une limite importante était d'avoir pris toutes les mesures au même moment.

Même si le score de motivation des élèves de la trajectoire *Décroissante* est moins élevé que celui des élèves de la trajectoire *Faible*, la différence entre les deux groupes n'est pas significative. L'explication de ce résultat n'est pas évidente, mais il se pourrait que le fait de percevoir au terme de l'étude moins de soutien conditionnel de leurs parents ait conduit ces élèves à une motivation un peu plus autonome, sans que cela se répercute déjà sur les autres aspects de leur fonctionnement scolaire. L'examen des deux trajectoires permet de constater qu'au dernier temps de mesure ayant servi à leur calcul, les scores de perception du soutien conditionnel des élèves deux groupes se sont rapprochés. On peut se demander si l'inclusion d'une année supplémentaire dans le calcul des trajectoires les aurait rapprochés encore plus.

Concernant l'anxiété d'évaluation rapportée par les jeunes, nous attendions que les groupes se distinguent mais ceci ne s'est pas avéré. Ce résultat inattendu va à l'encontre de ceux d'études ayant rapporté une association entre la perception de soutien conditionnel et l'anxiété d'évaluation d'élèves au secondaire (Bouffard et al., 2015; Otterpohl et al., 2019). Les importantes différences dans la méthodologie de ces études sont possiblement en cause. Dans l'étude de Bouffard et al. (2015), les auteures ont calculé un score moyen de perception de soutien parental conditionnel de la cinquième année du primaire à la première année du secondaire et ont montré un lien indirect entre

cette perception et l'anxiété d'évaluation des jeunes en deuxième secondaire médiatisée par la perception de compétence chez les garçons et par la sensibilité à l'erreur chez les filles. Les élèves de cette dernière étude étaient aussi nettement plus jeunes que ceux de la présente étude. Dans les deux études transversales d'Otterpohl et al. (2019) à un seul temps de mesure faite chez des élèves du secondaire (étude-1) et des étudiants universitaire (étude-2), le problème de variance commune partagée empêchait de bien saisir la nature des relations. Cela dit, nos résultats ont montré que les jeunes exposés sur plusieurs années à un soutien conditionnel de leurs parents rapportent des attitudes plus positives envers l'abandon scolaire. Ce dernier peut être vu comme une façon d'échapper à la situation et de diminuer leur anxiété. Ainsi, comme les élèves étaient en dernière année du secondaire au moment de rapporter leur anxiété d'évaluation, il se pourrait que certains d'entre eux aient déjà pris la décision de mettre fin à leur scolarité, une décision de nature à réduire leur anxiété d'évaluation. Des études sur le sentiment d'imposture, aussi porteur d'anxiété d'évaluation, ont montré que faire des choix d'études et de carrière nécessitant des capacités inférieures à celles détenues par la personne ou choisir d'abandonner prématurément les études sont des stratégies permettant de réduire l'anxiété d'évaluation (Kahn et Nauta, 2001; Lent et al., 1984; 1986; Multon et al., 1991; Schaefers et al., 1997). Mais, une autre explication possible à l'absence de différence dans l'anxiété d'évaluation entre les trois trajectoires est plutôt développementale. À l'âge où sont maintenant les jeunes, on peut croire qu'ils disposent d'autres sources importantes de soutien, en particulier celui des pairs et celui d'autres adultes comme les enseignants. À cette période, les jeunes rapportent d'ailleurs une hausse d'intimité et de soutien dans leurs amitiés, ainsi qu'une baisse de conflits (Ang et al., 2008; Furman et Buhrmester, 1992; Way et Greene, 2006). Ainsi, ils sont alors moins dépendants du seul soutien de leurs parents et par là moins anxieux à l'idée qu'une réussite les satisfaisant moins altère leur soutien (Feng et al., 2019; Seidah, 2004). Rappelons aussi l'étude de Makri-Botsari (2015) qui a montré

que la perception d'élèves du secondaire du soutien inconditionnel de leurs enseignants était plus fortement liée à leur perception de compétence, leur motivation et leur rendement scolaire qu'au soutien inconditionnel parental.

Cela dit, même si les scores des élèves de la trajectoire *Décroissante* où le soutien conditionnel diminue mais reste modéré sont en général plus favorables que ceux des élèves de la trajectoire *Croissante* où ce soutien est encore élevé après cinq ans, les différences ne sont pas significatives. Ceci suggère que ressentir même de façon transitoire que l'appréciation et le soutien de son parent ne lui sont pas acquis, altère le fonctionnement scolaire de l'élève à long terme. Ce constat laisse croire que les effets psychologiques de ce soutien se cristallisent, ce qui est cohérent avec l'idée que les attentes parentales sont introjectées et que l'enfant doit s'efforcer de les atteindre pour éviter d'avoir honte et pour sentir qu'il a de la valeur (Assor et al., 2009). Comme explication alternative mais complémentaire, on doit rappeler que la motivation et l'autorégulation s'inscrivent dans une routine d'engagement développée au fil de la scolarisation (Boekaerts, 2006) et sont ainsi peu sujettes à des changements importants, positifs ou négatifs, selon divers facteurs contextuels (Zimmerman et Schunk, 2008). Ainsi, en lien avec l'introjection des attentes parentales, la lente diminution de la perception d'un soutien parental conditionnel des élèves de la trajectoire *Décroissante* est possiblement insuffisante pour modifier une routine de fonctionnement acquise durant plusieurs années.

Concernant cette fois le jugement des enseignants, la première chose à rappeler est la présence de liens positifs avec ceux des élèves qui est de .35 dans le cas de la motivation et de .30 dans celle de l'autorégulation. Ces liens sont certes modérés, mais non négligeables si on considère que les enseignants répondants sont des spécialistes d'une discipline particulière et ont somme toute des opportunités limitées d'observer les élèves. De plus, la mesure d'autorégulation était beaucoup plus détaillée chez les élèves,

incluant des aspects non directement observables alors que celle chez les enseignants s'en tenait à des comportements manifestes. Outre ces liens, ces enseignants ont évalué ces deux aspects du fonctionnement des jeunes plus positivement dans le cas de ceux appartenant à la trajectoire *Faible* que ceux appartenant à la trajectoire *Croissante*. Ces jugements des enseignants reproduisent ainsi les résultats issus des rapports des élèves eux-mêmes et ajoutent du poids à ces derniers. Cependant, même si la moyenne de rendement des élèves de la trajectoire *Faible* est en apparence plus élevée que celle des trajectoires *Croissante* et *Décroissante*, la différence n'atteint pas le seuil de signification et aucune différence n'est remarquée non plus dans la perception des enseignants que le rendement des élèves correspond bien ou moins bien à leurs capacités.

Dans l'ensemble, ces résultats concordent avec la position de plusieurs auteurs qui défendent l'importance pour le jeune de se sentir aimé et soutenu pour qui il est afin qu'il se développe de façon harmonieuse et accède à son plein potentiel (Harter, 1999; 2012; Kohn, 2005a; 2005b; Rogers, 1959). Ils reproduisent aussi les conclusions des études de Makri-Botsari (2015) et de Roth et al. (2009) ayant montré que le soutien inconditionnel des parents permet au jeune de se représenter comme une personne de valeur indépendamment de sa performance scolaire. Cet aspect essentiel l'aide à se sentir suffisamment en sécurité pour être attentif à la tâche, s'intéresser aux apprentissages, prendre des risques, se montrer créatif et rebondir en cas d'échec. Comme l'a montré pour la première fois la présente étude, les jeunes qui bénéficient d'un tel soutien de façon soutenue durant plusieurs années rapportent un meilleur fonctionnement scolaire à long terme.

### 3.6.2 Interaction entre sexe et appartenance aux trajectoires dans le fonctionnement scolaire

L'objectif secondaire était d'examiner si les différences liées à l'appartenance aux trajectoires dans les variables du fonctionnement scolaire étaient modérées par le sexe des élèves. Rappelons que selon nos analyses du premier volet de la thèse, le sexe des élèves ne prédisait pas l'appartenance aux différentes trajectoires d'évolution, ce que confirmait une répartition équilibrée des garçons et des filles dans les différentes trajectoires. Pour autant, ceci ne dit rien sur l'effet différentiel selon le sexe d'appartenir à l'une ou l'autre des trajectoires. L'examen de cette question a fait l'objet de notre deuxième objectif et cet examen a été fait sur deux plans : inter-trajectoires et intra-trajectoires.

Sur le plan inter-trajectoires, nos résultats indiquent que ces différences se situent exclusivement entre les trajectoires *Faible* et en *Croissance* et se retrouvent surtout chez les filles. Chez ces dernières, celles appartenant à la trajectoire en *Croissance* rapportent une motivation et une autorégulation nettement moins élevées que celles de la trajectoire *Faible* et des attitudes positives envers le décrochage nettement plus élevées. Les filles appartenant à la trajectoire *Décroissante* ont des scores les situant entre ceux des deux autres trajectoires faisant qu'elles ne se distinguent pas de leurs camarades de ces autres trajectoires. Quant aux garçons, leur appartenance aux trajectoires ne permet pas de les différencier vraiment sur le plan des variables scolaires, sauf deux différences entre les trajectoires *Faible* et *Croissante* portant sur l'autorégulation et les attitudes envers le décrochage mais qui ne sont que marginales.

Sur le plan intra-trajectoires, l'examen de l'effet du sexe des élèves indiquent pour les variables auto-rapportées que les différences se retrouvent seulement dans la trajectoire *Faible*, sauf l'anxiété d'évaluation pour les élèves de la trajectoire en *Croissance* plus

élevée chez les filles que chez les garçons. Pour la motivation, l'autorégulation et les attitudes positives envers le décrochage, les filles dans la trajectoire *Faible* rapportent des scores plus avantageux que les garçons de cette même trajectoire.

Prises ensemble, les différences observées chez les garçons et les filles dans les variables auto-rapportées sur les plans inter et intra-trajectoires pourraient être dues au fait que les filles accordent une plus grande importance à l'atteinte de standards élevés et à l'appréciation de leurs parents. Plusieurs auteurs soutiennent que les filles sont plus sensibles que les garçons à la relation qu'elles entretiennent avec leurs parents et, qu'en retour, les parents utilisent des pratiques parentales différentes pour un garçon que pour une fille (Deslandes et Cloutier, 2000; Sartor et Youniss, 2002). Ainsi, celles qui perçoivent un soutien conditionnel au succès scolaire de leurs parents de façon croissante au fil de leur scolarisation pourraient ressentir une pression à la réussite contre-productive et démotivante. Des auteurs ont proposé que les filles accorderaient aussi plus d'importance dans l'évaluation de leur valeur personnelle que les garçons à l'information évaluative véhiculée dans les interactions avec autrui, y compris leurs parents et recherchaient davantage leur approbation (Davis et al., 2006; Nicaise et al., 2006; Roberts et Nolen-Hoeksema, 1994). Elles seraient aussi plus sensibles à l'aspect contrôlant des feedback (Deci et Ryan, 1985). En comparaison, l'éducation des garçons serait plus axée sur l'acquisition de l'autonomie, les rendant moins dépendants du feedback des autres et des parents pour s'évaluer (Hoffman, 1977). Ils seraient ainsi possiblement moins enclins à ce que l'influence délétère d'un soutien parental conditionnel se diffuse à divers aspects de leur fonctionnement. En revanche, d'autres facteurs influencent probablement davantage le fonctionnement scolaire des garçons que leur perception de la qualité du soutien de leurs parents.

Enfin, pour les variables rapportées par les enseignants, aucune différence n'est observée sur le plan inter-trajectoires. Sur le plan intra-trajectoires, les différences de

sexe se retrouvent dans la trajectoire *Faible* et vont dans le même sens que celles observées dans les variables rapportées par les élèves. Rappelons ici le lien nettement positif observé entre la motivation et l'autorégulation rapportées par les élèves et celle que leur ont attribuées les enseignants. Ceci suggère que quand les attributs des élèves se rapportent à des aspects manifestes, les jugements des enseignants ont une certaine validité. Cela dit, les enseignants jugent aussi plus favorablement les filles que les garçons de la trajectoire *Croissante* sur les plans de la motivation et de l'autorégulation (marginale). Ils font de même pour la motivation, l'autorégulation et le rendement (marginale) des élèves de la trajectoire *Décroissante* où les filles sont évaluées plus favorablement que les garçons. Dans les faits, les enseignants tendent à évaluer plus favorablement les filles que les garçons sur la plupart des variables. Ce constat soulève la question des critères qu'utilisent les enseignants dans leurs jugements des garçons et des filles. Aelenei et al. (2017) ont montré que les enseignants évaluaient plus positivement l'amabilité et la compétence des élèves qui soutiennent fortement les valeurs de transcendance de soi (i.e. coopérer, aider autrui) souvent associées aux filles, et faiblement les valeurs d'auto-amélioration (i.e. centrer sur la promotion de soi) souvent associées aux garçons que ceux qui soutiennent les valeurs inverses. D'autres études ont montré que dès le primaire, les filles évaluent plus positivement la qualité de leur relation avec leur enseignant que les garçons (Hughes, 2011; Jellesma et al., 2015; Koomen et Jellesma, 2015; Spilt et al., 2012) et que cela s'accroît au secondaire (Jerome et al., 2009). En parallèle, d'autres études indiquent que les enseignants de la maternelle à la huitième année rapportent avoir généralement des relations avec les filles qui sont marquées par un degré plus élevé de proximité relationnelle et moins de conflits que celles qu'ils ont avec les garçons (Hamre et Pianta, 2001; Hughes, 2011; Kesner, 2000 ; Spilt et al., 2012; Zee et al., 2013). La place que tient la qualité différentielle des interactions enseignants-élèves selon le sexe de ces derniers est difficile à apprécier dans le jugement des enseignants du fonctionnement scolaire des

garçons et des filles. Cependant, d'autres facteurs pourraient être en cause comme l'ont du reste proposé Bressoux et Pansu (2003), tels que la provenance socioéconomique des élèves, la bonne conduite, etc.



## CHAPITRE IV

### DISCUSSION GÉNÉRALE

La perception des enfants d'être soutenus et aimés inconditionnellement par leurs parents est une des caractéristiques importantes d'une bonne relation parent-enfant. Or, certains enfants ne se sentent aimés que lorsqu'ils respectent les règles posées par leurs parents, se comportent selon leurs désirs et atteignent leurs standards de performance. Ces enfants perçoivent un soutien conditionnel de leurs parents, un concept mis de l'avant il y a longtemps par Rogers (1959). Selon cet auteur, le regard conditionnel de ses parents mènerait l'enfant à rechercher constamment la validation d'autrui et à agir de façon inauthentique. Ce faisant, il ne réaliserait pas son plein potentiel et ne satisferait pas ses propres besoins.

Cette thèse prolonge les études antérieures ayant examiné les corrélats de la perception des jeunes d'un soutien parental conditionnel à leur fonctionnement scolaire. Sauf erreur, aucune de ces études ne s'était encore intéressée à la perception d'un tel soutien dans une approche développementale. Dans ces études, la perception du soutien parental conditionnel et les corrélats étaient généralement mesurés au même moment, et souvent aussi rapportés par un même répondant, le jeune lui-même. Cette approche est hautement propice à observer des liens entre les variables sans que l'on sache cependant si ces liens sont réels ou simplement dus au caractère contemporain de la mesure des phénomènes. L'absence d'étude longitudinale laissait aussi sans réponse la question de l'évolution du soutien parental conditionnel. Cette perception change-t-elle d'une année à l'autre alors que les enjeux de la scolarisation deviennent potentiellement plus importants? Existe-t-il des trajectoires d'évolution différentes et

sont-elles associées à des aspects différents du fonctionnement scolaire du jeune? La présente thèse visait à combler certaines lacunes des études faites à ce jour répondant ainsi à la recommandation Roth et Assor (2010) de conduire des études longitudinales prospectives pour mieux apprécier le bien-fondé des inférences à tirer des liens entre la perception d'un soutien parental conditionnel et divers corrélats du fonctionnement des jeunes.

Le premier objectif poursuivi dans le premier volet de la thèse était d'examiner les patrons d'évolution de la perception des élèves du soutien conditionnel de leurs parents sur une période de cinq années consécutives débutant lors de leur dernière année à l'école primaire. Le second objectif, examiné dans le second volet de la thèse, visait à vérifier si l'appartenance des élèves aux différentes trajectoires établies dans l'étude du premier volet permettait de prédire leur fonctionnement scolaire tel que mesuré par leur motivation, leur autorégulation, leur anxiété d'évaluation et leurs attitudes positives envers le décrochage un an plus tard, et le jugement porté par leurs enseignants sur leur motivation, leur autorégulation, leur rendement et le fait que ce dernier est bien ajusté à leurs capacités.

Cette section de discussion générale a pour but d'approfondir la réflexion suscitée par les résultats. Les deux premières parties reviennent sur la discussion des résultats des objectifs de recherche en tentant d'éviter au possible les redites des propos tenus dans la discussion plus détaillée de chacun des deux volets de notre projet. Nous exposerons ensuite certaines de ses limites et de ses forces pour, dans la section suivante, proposer diverses pistes pour des recherches futures. Par la suite, nous aborderons les implications de la thèse aux plans pratique et clinique et terminerons la thèse par une conclusion générale.

#### 4.1 Patrons d'évolution de la perception de soutien parental conditionnel

Une question importante à laquelle cette thèse voulait répondre était de savoir si la perception d'un soutien conditionnel des parents est une donnée stable dans le temps, ou si elle est changeante et prend au fil de la scolarisation des directions différentes chez certains groupes. Nous avons supposé que cette perception serait faible et stable chez bon nombre de jeunes et nos analyses de trajectoires ont montré que c'était bien le cas. Ce constat s'accorde bien avec les observations d'Hascoët (2016) et celles de Rogers et al. (2020) et permet de conclure que la plupart des jeunes se sentent soutenus et appréciés de façon inconditionnelle par leur parent. Les résultats suggèrent ainsi que même si la réussite scolaire est vue comme un domaine important par les parents, la plupart d'entre eux ne l'associe pas au soutien et à l'amour qu'ils portent à leur jeune. Cela dit, reconnaître que l'amour de ses parents n'est pas gratuit est sans doute difficile à vivre et il se peut bien que certains jeunes aient été réticents à l'admettre dans leurs réponses au questionnaire. Aussi, sans remettre en cause la validité des réponses des jeunes, on peut se demander dans quelle mesure cette difficulté est impliquée dans le nombre important de jeunes appartenant à la trajectoire de ceux estimant bénéficier d'un soutien inconditionnel de leurs parents. Même dans les deux trajectoires où les jeunes rapportent percevoir du soutien conditionnel de leurs parents, on peut constater que le degré de celui-ci n'est pas si élevé. Le sujet du soutien parental conditionnel est sensible et son examen empirique pose des défis certains.

Pour autant, nous avons vu qu'un certain pourcentage de jeunes n'hésitent pas à reconnaître que le soutien de leurs parents n'est pas inconditionnel. Ces jeunes s'inscrivent dans deux trajectoires présentant un patron inverse : dans l'une, ils jugent que ce soutien va en grandissant et dans l'autre qu'il diminue, mais reste présent. Ce résultat fait écho à la conception de plusieurs auteurs estimant que certains enfants se sentent aimés de façon conditionnelle (Assor et al., 2004; Harter, 1999; 2012; Rogers,

1959) et que ce sentiment n'est pas ponctuel ou momentané, mais s'ancre dans la durée, même s'il peut fluctuer un peu à la hausse ou à la baisse. Le fait que la prévalence de ce sentiment semble plutôt faible est toutefois un constat positif. Mais, comme nous l'avons évoqué un peu plus haut, la prudence est de mise en raison de la difficulté de mesurer un soutien parental conditionnel. Dans l'étude d'Israeli-Haveli et al. (2015), la perception du soutien parental conditionnel des jeunes n'était pas liée à la mesure de désirabilité sociale. Cela dit, les associations trouvées entre l'appartenance aux trajectoires et les variables du fonctionnement scolaire apportent un éclairage laissant croire en la validité des réponses des jeunes. La section qui suit élabore sur cette question.

#### 4.2 Liens entre la perception du soutien parental conditionnel et le fonctionnement scolaire

Le second volet de la thèse visait à vérifier si le fait de suivre une trajectoire plutôt qu'une autre menait à des constats différents sur le plan du fonctionnement scolaire des jeunes en fin de parcours secondaire. À l'école secondaire, les élèves ont plusieurs enseignants différents, chacun dispensant l'enseignement d'une matière scolaire spécifique. Ces enseignants sont responsables de grands groupes d'élèves, ils ne peuvent donc pas offrir à chacun d'eux un suivi et une attention individuels. La motivation personnelle des élèves, nécessaire au développement de l'apprentissage autonome, devient donc plus importante au fur et à mesure de leur progression dans le système scolaire (Cleary et Chen, 2009; Entwistle et McCune, 2013; Lüftenegger et al., 2012; Nandagopal et Ericsson, 2012). Qui plus est, l'acquisition et l'application de compétences d'autorégulation sont nécessaires à l'apprentissage continu tout au long de la vie (Boyer et al., 2014; Lüftenegger et al., 2012; Zhu et al., 2020).

Nous avons prédit que les élèves évoluant sur une trajectoire où le soutien parental conditionnel serait moins marqué tout au long de l'étude présenteraient un meilleur fonctionnement scolaire. C'est précisément ce que les résultats ont montré, ce qui fait écho aux études transversales ayant noté la présence d'un lien négatif entre le soutien conditionnel et le fonctionnement scolaire (Assor et Tal 2012; Assor et al., 2004; Bouffard et al., 2015; Côté et Bouffard, 2014; Roth et al., 2009). Ces résultats permettent de préciser que le maintien d'une perception d'un soutien parental inconditionnel au fil du temps paraît favorable à un bon fonctionnement scolaire à long terme. On peut bien sûr s'interroger sur la nature de cette relation.

Plusieurs auteurs ont mis en évidence que le comportement des enfants peut influencer la façon dont les parents agissent et décident dans l'éducation de ces derniers (Otterpohl et Wild, 2015; Slagt et al., 2012; van der Bruggen et al., 2010). Au cours des dernières décennies, la perspective transactionnelle de la socialisation des jeunes par les parents a gagné en popularité (Kuczynski, 2003; Kuczynski et al., 2014; Sameroff et Chandler, 1975; Sameroff et MacKenzie, 2003). Ce cadre théorique postule que tout processus de socialisation implique des rôles dynamiques des partenaires. Les enfants ne sont pas des récepteurs passifs des actions des parents à leur égard ; ils y réagissent et leurs réactions agissent à leur tour sur leurs parents. Ainsi, les parents et les enfants se façonnent mutuellement. Appliquée à notre étude, cette perspective transactionnelle suggère que les parents peuvent se servir de la motivation réelle ou apparente de leur jeune pour savoir dans quelle mesure ils doivent l'amener à comprendre l'importance de la réussite scolaire. Ainsi, les parents d'un jeune apparemment peu motivé peuvent ressentir le besoin d'insister sur l'importance de bonnes performances et exprimer leur mécontentement lorsque le jeune n'y parvient pas. Agissant comme une forme de contrôle externe, ces réactions des parents axées sur les résultats sont interprétées par le jeune comme du soutien conditionnel qui contribue à diminuer sa motivation et ses efforts. L'effet en retour est une augmentation de l'inquiétude des parents et un besoin

accru d'insister davantage. À long terme, cette dynamique d'interactions entre les parents et le jeune peut affecter le développement de ses apprentissages et de ses performances autonomes. Ces réflexions sont bien sûr spéculatives et cette interprétation *a posteriori* mériterait d'être examinée dans une étude future.

Le modèle des prédicteurs de l'adaptation psycho-sociale à l'adolescence d'Harter (1999; 2012) peut aussi aider à comprendre la relation à long terme entre la perception d'un soutien parental conditionnel et le fonctionnement scolaire ultérieur du jeune. Ce modèle place la qualité du soutien des parents comme un déterminant de l'estime de soi et de la perception de compétence de l'enfant. Ces deux caractéristiques ont été associées à de nombreux corrélats psycho-scolaires positifs (Boileau et al., 2000; Valentine et al., 2004; Multon et al., 1991). Ainsi, il se peut que les parents d'un jeune qui se sent compétent et qui présente un bon fonctionnement scolaire ne ressentent pas la nécessité de recourir à des pratiques qui bien que visant à l'encourager, pourraient être interprétées par le jeune comme du soutien conditionnel. Le rôle médiateur du sentiment de compétence scolaire dans le lien entre le soutien conditionnel et le fonctionnement scolaire a déjà été mis en lumière par Côté et Bouffard (2014) dans leur étude. Cette question mériterait une attention particulière dans les études longitudinales futures.

#### 4.3 Limites et forces de la thèse

S'il existe des études ne présentant aucune limite, elles sont probablement peu nombreuses et ce n'est certes pas le cas de celles-ci. Dans celle réalisée en particulier dans le deuxième volet, une première limite évidente est sa nature corrélationnelle qui ne permet pas de conclure à la causalité des liens entre les patrons de développement de la perception de soutien conditionnel et les variables du fonctionnement scolaire. On peut en effet se demander si c'est le soutien conditionnel qui mine le

fonctionnement scolaire ou si cela est l'inverse. Les jeunes rencontrant des difficultés scolaires et se sentant moins contents d'eux projettent-ils cette insatisfaction sur leurs parents et tendent-ils ainsi à percevoir du soutien conditionnel de leur part? Inversement, les jeunes fonctionnant bien à l'école sont-ils simplement des personnes bien adaptées qui jouissent également de relations de soutien satisfaisantes avec leurs parents? Rien dans la présente étude ne permet de répondre à ces questions.

L'utilisation unique d'une mesure auto-rapportée du soutien parental conditionnel représente aussi une autre limite de cette thèse. Cependant, l'objectif était précisément d'examiner les effets de la perception des jeunes de ce soutien, et ce, indépendamment de sa qualité réelle. Néanmoins, cette source unique d'information impose d'interpréter les résultats obtenus avec prudence, car la perception de soutien conditionnel pourrait représenter un biais de perception relevant de caractéristiques personnelles des jeunes. Ainsi, il se pourrait qu'un jeune se jugeant peu compétent à l'école, alors qu'il accorde une grande importance à sa réussite dans ce domaine, se mésestime et se sente indigne du soutien et de l'amour de ses parents. Ces sentiments le mèneraient à croire que la valeur que ses parents lui accordent devrait aussi dépendre de sa capacité à réussir à l'école. Ces réserves relèvent partiellement du problème de variance commune partagée pouvant être causé par divers facteurs dont l'humeur actuelle du répondant, la désirabilité sociale, etc. (Podsakoff et al., 2003). Cela dit l'intervalle assez long de temps entre les différents temps de mesure de chacune des études des deux volets est un des moyens préconisés pour limiter l'importance de ce problème (Podsakoff et al., 2003).

Une autre limite concerne le nombre restreint de variables scolaires examinées en lien avec la perception de soutien conditionnel qui, de surcroît, ne l'ont été qu'à un seul moment, empêchant ainsi de contrôler le fonctionnement scolaire antérieur et d'observer son évolution à plus long terme. Avoir prolongé l'étude de quelques années

aurait permis de vérifier la contribution à plus long terme de la perception de soutien conditionnel dans le choix par exemple d'études post-secondaires.

Il faut bien rappeler le nombre aussi restreint de covariables retenues dans l'étude. Bien que toutes considérées pertinentes au vu des études antérieures certaines autres possiblement aussi pertinentes sont absentes. Du côté des jeunes, on peut penser à sa perception de compétence ou encore ses aspirations scolaires futures. Du côté des parents, on peut penser à leur sentiment d'auto-efficacité pour soutenir la motivation de leur enfant, leurs perceptions des capacités de ce dernier ou encore à leurs aspirations scolaires à son égard.

La nature de l'échantillon est également une limite de la thèse quant à la généralisation de nos conclusions. En effet, il s'agit d'un échantillon normatif majoritairement composé d'élèves d'origine québécoise et provenant d'un milieu socio-économique moyen. La généralisation des résultats à des enfants d'origines ou de statuts différents ou encore à des enfants présentant certaines caractéristiques cliniques et scolaires particulières serait imprudente.

En dépit de ses limites, cette thèse permet d'avancer les connaissances sur le soutien conditionnel par l'utilisation d'une approche longitudinale comportant plusieurs temps de mesure, mais également par l'examen des indices de fonctionnement scolaire du jeune un an après celles du soutien conditionnel. Ceci donne un appui supplémentaire aux résultats des études antérieures à devis transversal, permettant d'affirmer que les liens observés ne sont pas dus au caractère contemporain de la mesure des phénomènes. L'approche multi-répondants pour les variables de fonctionnement scolaire limitant le problème de la variance partagée, le nombre élevé de participants, la distribution équilibrée entre les garçons et les filles et le taux relativement bas d'attrition représentent d'autres forces de cette étude.



Cette étude est la première sur le soutien conditionnel parental dont l'objectif était d'examiner cette problématique selon un devis longitudinal sur une aussi longue période. Cet aspect novateur a permis de constater que la perception des jeunes suit des patrons d'évolution distincts. Relativement faible chez la majorité des jeunes de la fin du primaire à l'avant-dernière année du secondaire, la perception de soutien conditionnel augmente assez fortement chez certains mais diminue tout en restant modérée chez d'autres. Cette étude est aussi la première à avoir examiné les liens entre les différents patrons d'évolution de la perception de soutien conditionnel et le fonctionnement scolaire des jeunes.

#### 4.4 Avenues de recherches futures

Les résultats de même que les limites de cette étude suggèrent un certain nombre de pistes pour des études futures.

Ainsi, des recherches futures devraient examiner la perception des jeunes du soutien conditionnel dès le début de leur scolarisation afin de mieux saisir l'étiologie et les patrons de développement de ce phénomène. En effet, comme l'a montré l'étude du premier volet et d'autres avec elle (Brummelman et al., 2014; Côté et Bouffard, 2014), cette perception des jeunes de devoir mériter le soutien de leurs parents paraît déjà être bien installée dès le milieu du primaire. Assor et al. (2020) ont montré que déjà à l'étape prénatale, de futures mamans adhéraient à l'idée d'utiliser des pratiques de soutien conditionnel pour promouvoir la motivation de leur enfant à travailler fort et réussir. Cette étude suggère qu'une meilleure compréhension des sources de cette perception implique de les examiner beaucoup plus tôt dans le développement de l'enfant. Elle suggère aussi que des programmes de prévention précoce devraient s'attaquer à la tendance de certaines mères à juger positivement des pratiques de soutien conditionnel pour promouvoir les accomplissements de leurs jeunes enfants.

La direction du lien entre la perception d'un soutien parental conditionnel et divers corrélats du fonctionnement scolaire reste à être examinée plus en détail. Il va de soi qu'une procédure expérimentale visant à comparer le fonctionnement scolaire de jeunes assignés à des conditions variant selon l'induction d'un soutien conditionnel est chose impossible sur le plan éthique et aucune étude de cette sorte n'a été repérée dans la littérature. Une voie différente pour éclairer cette relation serait d'avoir des données à chaque année sur toutes les variables. La disponibilité de telles données permettrait d'utiliser des analyses de modèles autorégressifs croisés pour vérifier la manière dont chacune des variables prédit l'autre d'une année à l'autre. Pour autant, bien que renseignant sur la direction des relations observées, ces analyses ne permettraient cependant pas non plus de porter un jugement de causalité, mais éclaireraient mieux la dynamique des relations.

Un jeune qui se juge peu compétent à l'école, alors qu'il accorde une grande importance à sa réussite dans ce domaine, se mésestime et se sent indigne du soutien et de l'amour de ses parents. Ces sentiments pourraient le mener à croire que la valeur que ses parents lui accordent devrait aussi dépendre de sa capacité à réussir à l'école. Les résultats des analyses autorégressives croisées des deux études d'Otterpohl et al. (2021) pointent vers cette hypothèse, mais la durée relativement courte de chacune de des études (trois temps de mesure sur une période de 14 mois dans la première et deux temps de mesure sur une période de quatre mois pour l'autre) incitent à la plus grande prudence. Cette hypothèse vaudrait ainsi d'être examinée dans une future étude pour tenter de vérifier dans quelle mesure l'estime de soi d'un jeune est impliquée dans sa perception d'un soutien conditionnel de ses parents.

Dans cette thèse, nous avons retenu la perception du soutien parental conditionnel à la réussite scolaire. Or la perception du soutien parental conditionnel peut porter sur bien d'autres domaines. Dans leur étude, Perrone et ses collaborateurs (2016) ont montré

que le lien entre le soutien conditionnel parental et les affects dépressifs était médiatisé par un style d'attribution dénotant un biais de perception. On peut se demander si une histoire relationnelle du jeune avec ses parents marquée par une dynamique d'interactions peu optimales contribue à sa perception d'un soutien conditionnel de leur part. Si tel est bien le cas, on pourrait faire l'hypothèse que la perception du soutien parental conditionnel porte sur plus d'un domaine. Une étude pour examiner cette hypothèse tout en questionnant l'enfant sur les indices qui l'amènent à juger du soutien conditionnel de ses parents pourrait éclairer le rôle des interactions parents-enfants dans cette dynamique et offrir ainsi des cibles pertinentes pour intervenir autant auprès des parents que des enfants.

Cela étant, il se peut bien que l'utilisation d'un soutien conditionnel par le parent soit une pratique éducative jugée pertinente par certains parents. Dans l'étude de Wuyts et al (2015), les auteurs ont montré que la tendance des parents à rattacher leur estime personnelle à la réussite scolaire de leur enfant était liée à leur utilisation d'un style parental marqué par des pratiques de contrôle psychologique. D'autres études ont évoqué qu'un faible sentiment d'auto-efficacité parentale soit en cause (Coleman et Karraker, 1997; Steca et al., 2011; Jones et Prinz, 2005). Pour l'heure des études questionnant les déterminants de la propension des parents d'offrir un soutien conditionnel à leur enfant se font toujours attendre.

Par ailleurs, on sait aussi que les enfants présentant un perfectionnisme négatif ont tendance à s'attribuer l'entière responsabilité de leurs erreurs, à imaginer qu'un échec ponctuel est le reflet d'une incompétence généralisée, à porter toute leur attention sur les éléments négatifs associés à leurs performances soient-elles bonnes ou moins bonnes, mais à négliger de considérer les aspects positifs de leurs réussites et à envisager les situations de façon catastrophique (Davis et Wosinski, 2012). Ces biais cognitifs confirment et maintiennent leur conviction de devoir poursuivre leur

recherche de perfection pour être digne de valeur. Dans quelle mesure un enfant ayant une telle sensibilité à l'erreur en vient-il à croire que pour lui accorder de la valeur, le soutenir et l'accepter, les autres adhèrent aux mêmes critères de performance qu'il s'impose? Il serait intéressant d'examiner si la sensibilité à l'erreur des jeunes contribue à leur perception que le soutien de leurs parents est conditionnel à leur capacité d'atteindre des critères de performance qu'ils présument être ceux que leurs parents ont envers eux.

Les études de cette thèse ont débuté alors que les élèves étaient en 6<sup>e</sup> année du primaire de sorte qu'on ignore comment le soutien des parents est perçu chez les plus jeunes. Une étude future pourrait s'intéresser à ce phénomène dès le début de la scolarisation de l'élève pour arriver à mieux comprendre à quel moment émerge cette perception, de même qu'évaluer les facteurs qui prédisent le caractère conditionnel du soutien des parents. Sur ce point, des études ont montré que l'estime de soi des parents et leur propre vécu de soutien conditionnel parental étant enfant contribuaient à prédire le caractère conditionnel de leur soutien (Assor et al., 2004; Israeli-Halevi et al., 2015). D'autres études ont montré que le sentiment d'auto-efficacité parentale est un facteur central dans la disponibilité et l'engagement du parent envers son enfant (Bandura et al., 1996; Jones et Prinz, 2005; Steca et al., 2011). Le parent ayant un sentiment d'auto-efficacité parentale faible juge avoir peu d'influence sur les comportements de son enfant, ce qui le mène, entre autres, à exiger qu'il obéisse strictement, et sans discussion à ses demandes et exigences (Bogenschneider et al., 1997; Donovan et al., 1990; Jones et Prinz, 2005; Steca et al., 2011). Selon ces diverses études, le parent ayant un sentiment d'auto-efficacité parentale faible se comporte ainsi comme celui dont l'enfant considère recevoir un soutien conditionnel. Dans son étude, Dubois (2010) a du reste observé une relation négative entre le sentiment d'efficacité personnelle du parent et la perception de l'enfant que son parent le soutenait de façon conditionnelle. En bref, il serait pertinent d'examiner les prédicteurs parentaux de l'appartenance aux

différentes trajectoires d'évolution du soutien parental conditionnel, particulièrement le sentiment d'auto-efficacité des parents.

#### 4.5 Implications théoriques et pratiques de la thèse

Sur le plan théorique, sauf erreur, cette thèse est une des premières à s'être intéressée à la perception des jeunes d'un soutien parental conditionnel dans une perspective longitudinale d'une telle durée. Ce faisant, elle a permis de voir que cette perception est pour la majorité des jeunes au plus bas et stable dans le temps, même quand ils sont parvenus au secondaire et que les parents sont présumés accorder plus d'importance au rendement scolaire (Gonida et al., 2007). Elle a aussi permis de constater que cette perception n'évolue pas de façon semblable pour tous: même s'ils représentent des proportions peu élevées, un groupe de jeunes ressentent plus fortement ce type de soutien à partir du secondaire, alors que c'est le contraire pour un autre groupe.

La plupart des études antérieures ne comportait qu'un temps de mesure et concluait à des relations négatives entre le soutien conditionnel et divers indicateurs du fonctionnement scolaire. Le problème potentiel de variance commune partagée limitait sérieusement la portée de ce constat. L'approche utilisée dans notre thèse a permis certaines avancées. La première est que même quand la perception d'un soutien conditionnel diminue, ses liens négatifs avec diverses variables du fonctionnement scolaire ne s'améliorent pas, suggérant que ce type de soutien laisse des traces durables, ce qu'ont aussi suggéré Segrin et al. (2019). Une autre des avancées que permet cette thèse est d'avoir montré que l'évaluation des corrélats scolaires du soutien parental conditionnel faite par les jeunes est corroborée par celle faite par leurs enseignants, même si ces derniers avaient somme toute des opportunités limitées de les observer. Sans pouvoir l'exclure totalement, ceci permet de diminuer la possibilité que la

perception d'un soutien parental conditionnel ne soit que le fruit d'un biais perceptuel général des jeunes et non de comportements et attitudes des parents.

Sur le plan pratique, les constats de cette thèse suscitent un lot de réflexions. Celles-ci portent sur l'intérêt d'interventions visant à conscientiser les adultes, parents et enseignants des effets nuisibles de ce type de soutien, fut-il réel ou perçu à tort comme tel par le jeune, de même que d'interventions plus directes destinées aux parents utilisant consciemment ou non des pratiques menant leur enfant à ne se sentir aimé et soutenu que s'il satisfait leurs attentes. Des interventions rapides auprès des enfants qui entretiennent une perception de soutien conditionnel avant que s'installe une altération de leur fonctionnement scolaire sont aussi à considérer.

Les parents et les professionnels (éducateur, coach sportif, enseignant) devraient être sensibilisés à la question de la perception de soutien conditionnel, à ses antécédents et à ses conséquences. Il est probable que cette forme de soutien, qu'elle soit utilisée de façon consciente ou inconsciente, a généralement comme objectif de pousser l'enfant à développer son plein potentiel intellectuel. Cette conscientisation à laquelle parvenir chez les adultes devrait inclure une compréhension du fait que l'intention d'un message n'est pas nécessairement comprise comme telle par les jeunes qui l'interprètent plutôt selon leurs schémas de pensée. Insister sur l'importance de bien faire à l'école et des félicitations au jeune seulement quand cela se produit ou, inversement, des reproches ou le retrait de privilèges quand il n'y parvient pas peut l'amener à penser que satisfaire les attentes scolaires de ses parents sont la condition pour avoir de la valeur à leurs yeux et pour s'assurer leur soutien et leur amour. Les parents doivent être informés de ces interprétations possibles de leurs intentions. La tenue de conférences ou d'ateliers dans la communauté, dans les centres de la petite enfance et dans les milieux scolaires seraient des canaux appropriés de transmission d'informations destinés aux parents

expliquant ce qu'est le soutien conditionnel et ses effets sur le développement et l'adaptation psychologique, sociale et scolaire des jeunes.

Cela dit, on ne peut exclure la possibilité que certains parents utilisent sciemment de telles pratiques, croyant qu'il s'agit d'une manière efficace de contrôler leur jeune. À cet égard, rappelons l'étude de Assor et al. (2020) où les auteurs ont montré l'adhésion de futures mamans à l'utilisation éventuelle des pratiques de soutien conditionnel pour promouvoir la motivation de leur enfant à venir à travailler fort. Par ailleurs, certains parents peuvent être dépassés par les réticences de leur enfant à s'engager dans leurs activités scolaires. Le recours aux tactiques comportementales de renforcements positifs ou de punitions sont parfois les seuls moyens qu'ils connaissent pour amener leur enfant à se conformer à leurs attentes. Des études ont lié le sentiment d'auto-efficacité des parents à leurs pratiques : quand ce sentiment est faible, les parents tendent à utiliser des pratiques contrôlantes et parfois coercitives et à juger que leur enfant a des comportements plus difficiles que la réalité (Coleman et Karraker, 1997; Steca et al., 2011; Jones et Prinz, 2005). Ces stratégies sont de nature à générer un sentiment d'incertitude chez le jeune quant au caractère inconditionnel du soutien qu'il peut espérer de ses parents. Selon Meunier et al. (2010), l'auto-efficacité parentale peut être un point d'entrée approprié pour amorcer un travail d'intervention visant à atténuer les effets négatifs de comportements problématiques des enfants dans l'exercice du rôle parental (Jones et Prinz, 2005). Le sentiment d'auto-efficacité parentale est une caractéristique modifiable et divers programmes d'intervention sont apparus efficaces pour améliorer celui de parents doutant de leur capacité à exercer leur rôle parental autrement que par des pratiques contrôlantes (Boeldt et al., 2012; Rodrigo, 2010; Rodrigo et al., 2012; Sofronoff et Farbotko, 2002).

Sur ce point, le Programme Triple P (Pratiques Parentales Positives), qui s'adresse à tous les parents d'enfants âgés de 0 à 16 ans, nous semble tout à fait indiqué (Sanders

et Ralph, 2001). Il s'agit d'un programme d'intervention en gradins (cinq niveaux selon le besoin) offert en plusieurs modalités et visant le développement des compétences parentales. Le premier niveau est dit universel, car il rejoint tous les parents intéressés par le développement de leur enfant via des campagnes dont l'objectif est de les informer sur divers thèmes et de normaliser la recherche d'aide. Les niveaux suivants comportent des séminaires ou des rencontres d'intervention plus ciblées. Divers principes de la parentalité positive sont abordés et travaillés, tels que promouvoir un environnement favorisant l'apprentissage, appliquer la discipline de manière affirmée et maintenir des attentes raisonnables envers soi et l'enfant/l'adolescent. À notre avis, le thème du soutien parental conditionnel au succès scolaire pourrait aisément s'intégrer à ce type de programme. Selon Israel-Halevi et al. (2015), l'utilisation par les mères du soutien conditionnel peut être motivée par leurs propres difficultés d'estime de soi. En abordant ces questions, les programmes feraient bien aussi d'amener la réflexion sur les expériences personnelles et les perceptions qui poussent les parents à utiliser le soutien conditionnel axé sur la réussite et travailler à renforcer leur capacité à fournir une attention inconditionnelle. On sait qu'avant même la naissance de l'enfant, certaines futures mamans envisagent déjà favorablement le recours à des pratiques fondées sur un soutien conditionnel (Assor et al., 2020). Les cours prénataux suivis par de nombreuses futures mamans seraient ainsi un canal fort utile pour une intervention précoce pour contrer l'utilisation du soutien conditionnel et empêcher ses préjudices pour le développement de l'enfant. Des études ont montré l'efficacité de programmes d'intervention chez les parents de jeunes du secondaire pour favoriser leur sentiment d'auto-efficacité parentale, le sentiment de cohésion familiale et la qualité des relations parents-enfant, ainsi que pour diminuer les stratégies de contrôle utilisées par les parents (Chu et al., 2015; Ralph et Sanders, 2003; Salari et al., 2014; Stallman et Ralph, 2007)



Par ailleurs, certains parents sont peu conscients de l'importance qu'ils accordent à la performance. Des interventions visant à développer la capacité de mentalisation du parent lui permettrait de prendre conscience de ses propres états mentaux liés à la performance scolaire de son enfant. Le concept de mentalisation réfère à la capacité de concevoir autrui et soi-même comme étant habités par des états mentaux (des émotions, des pensées, des croyances, des désirs, des motivations et des intentions) qui sous-tendent les comportements (Fonagy et Target, 1997). Il s'agit de l'habileté à dégager un sens à ses propres comportements et à ceux d'autrui. Par exemple, ces parents pourraient être amenés à prendre conscience des raisons sous-jacentes à leur désir de voir leur enfant poursuivre des études supérieures, à leur peur qu'il abandonne ses études et le regrette, ou bien à leur croyance que la seule façon de réussir sa vie est d'avoir des performances scolaires élevées. Une place pourrait aussi être faite à un travail de réflexion sur les liens entre leur vécu interne et leurs actions. En donnant un sens à leurs comportements, les parents pourront mieux se désengager de leurs propres enjeux et adopter une posture différenciée de leur propre expérience avec l'enfant et ainsi, répondre mieux au besoin d'amour inconditionnel de ce dernier. En parallèle, un travail d'identification des états mentaux de leur enfant en regard de leurs conduites parentales pourrait être fait. Ceci permettrait aux parents de reconnaître que certaines attitudes ou actions sont susceptibles d'être interprétées comme du soutien conditionnel et de remarquer les conséquences de cette interprétation.

Cette approche d'intervention permettrait aussi plus largement de développer la capacité réflexive du parent et sa capacité à se montrer sensible aux signaux de l'enfant et à y répondre avec des reflets contingents et congruents à l'expérience réelle de l'enfant. Les reflets doivent également être différenciés de l'expérience affective du parent (Allen et al., 2008 ; Fonagy et al., 2002). La fonction réflexive du parent sert de base sur laquelle l'enfant développera sa propre capacité de mentalisation. D'ailleurs, des études ont montré que le degré de capacité réflexive du parent était un facteur

déterminant dans le cycle de la transmission intergénérationnelle de patrons d'attachement (Fonagy et Target, 1997; Slade, 2005). Nous avons vu que la théorie de l'attachement permettait de mieux comprendre la problématique du soutien conditionnel et que ce type de soutien peut aussi se transmettre d'une génération à l'autre (Assor et al., 2004). Ainsi, on peut penser que favoriser la fonction réflexive du parent puisse être une voie d'action pour permettre de briser ce cycle.

En parallèle, un travail semblable pourrait être fait auprès des enfants. Brummelman et al. (2014) ont implanté une procédure d'intervention en classe visant à vérifier si le fait d'amener des jeunes (11 à 14 ans) à réfléchir à la question du soutien conditionnel d'autrui pouvait atténuer les réactions négatives suivant l'annonce de leur rendement scolaire quelques semaines plus tard. Cette procédure, simple et de courte durée, consistait à amener des jeunes, selon la condition expérimentale à laquelle ils avaient été assignés, à écrire un court texte rapportant une situation où ils avaient vécu du soutien conditionnel, du soutien inconditionnel, ou un autre sujet sans rapport (contrôle). Suivant la réception de leur bulletin scolaire trois semaines plus tard, tous les élèves ont répondu à un questionnaire portant sur leurs affects en regard des résultats obtenus. Les auteurs ont montré que les jeunes du groupe dont la réflexion avait porté sur le rappel d'expérience de soutien inconditionnel rapportaient significativement moins d'affects négatifs que les jeunes des deux autres conditions.

Les jeunes devraient, comme leurs parents, être sensibilisés à la question de la perception de soutien parental conditionnel et aux facteurs personnels, relationnels ou parentaux qui favorisent cette perception, ainsi que les effets sur leur fonctionnement dans différentes sphères. Les jeunes pourraient bénéficier de la tenue de conférences dans les écoles, voire de l'intégration de ce thème dans divers programmes de prévention/intervention déjà en place pour des habiletés/problématiques variées. Par exemple, la problématique du soutien conditionnel pourrait être abordée dans les

programmes « PARC » et « Prends le volant », visant à développer les habiletés sociales et l'autocontrôle des jeunes ayant des troubles du comportement, celui appelé « Les petits pas » visant la prévention de l'abandon scolaire des élèves potentiellement décrocheurs, ou encore « Fluppy » et « Vers le Pacifique » qui encouragent le développement de compétences affectives et sociales.

L'intervention ciblée auprès des jeunes percevant un soutien conditionnel de leur parent est souhaitable et pourrait, comme chez les parents, s'inscrire dans l'approche basée sur la mentalisation. Ce type d'intervention permet aux jeunes d'utiliser le jeu et la parole pour exprimer et réguler leurs conflits psychiques et relationnels, à travers la formation de représentations mentales de leur vécu. En effet, l'élaboration de leur vécu affectif en lien avec leurs parents et la sphère scolaire peut les aider à mieux comprendre le sens de leurs comportements et ceux de leurs parents. Ceci pourrait permettre au jeune de nuancer sa vision des comportements de son parent en l'amenant à saisir que le sens qu'il leur donne – sa perception d'un soutien conditionnel-, n'est pas une certitude, mais une hypothèse déduite de son expérience de l'autre et des indices de l'environnement. Dans ce cadre sécuritaire, ce dernier pourrait également réfléchir à l'expérience de ses parents et dégager diverses hypothèses quant à leur vécu émotif actuel, leurs intentions sous-jacentes à leurs comportements et paroles dénotant au soutien conditionnel, ainsi qu'à leur propre histoire d'enfant et d'étudiant (Fonagy et al., 2012). La théorie des conflits de la parentalité (Nanzer, 2012) suggère que les expériences infantiles des parents peuvent être projetées sur l'enfant, menant ce dernier à les intégrer et à porter des parties de soi qui ne correspondent pas à son vécu affectif réel. D'un point de vue ancré dans la théorie de la mentalisation, le processus de séparation-individuation essentiel à plusieurs étapes développementales ne peut se faire sainement, car l'enfant n'arrive pas à se différencier de son parent et il développe un faux-soi afin de rester connecter à son parent. Cela dit, la thérapie axée sur la

mentalisation permettrait à l'enfant de se réapproprier les vraies parties de soi et ainsi, de se différencier à travers la présence bienveillante et la neutralité d'un thérapeute.

Enfin, des travaux récents ont montré que les enseignants peuvent aussi se commettre dans un soutien conditionnel envers leurs élèves (Hascoët, 2016; Makri-Botsari, 2015). Tous les enseignants souhaitent sûrement que tous leurs élèves réussissent leurs études, mais la ligne peut être mince entre l'évaluation de la qualité du travail des élèves et une attitude amenant ces derniers à croire qu'ils n'ont d'importance que dans la mesure où ils répondent aux normes et qu'ils réussissent. En allouant des ressources supplémentaires aux élèves qui réussissent, en leur accordant une reconnaissance publique, en les posant comme modèle à suivre, le message de l'enseignant envoyé à tous est que ce sont surtout ceux qui font bien qui comptent. À la manière des pratiques parentales qui favorisent l'autonomie en faisant intervenir un soutien inconditionnel, les enseignants peuvent adopter des méthodes éducatives qui répondent au besoin de compétence de l'élève et maintiennent sa motivation intrinsèque. Par exemple, ils peuvent limiter l'accent mis sur l'évaluation pour miser davantage sur le plaisir d'apprendre et de développer ses compétences. Ils peuvent aussi se soucier de bien faire comprendre à leurs élèves la valeur des activités scolaires et comment celles-ci représentent pour eux un défi optimal pour leur niveau de compétence. Un module d'enseignement dans les programmes de formation des maitres devrait aborder la notion de soutien conditionnel, ses impacts et les attitudes à éviter en classe pour empêcher que les élèves développent une telle perception. Nous croyons avec Kohn (2005b) qu'à l'école, le soutien inconditionnel des enseignants est une question d'éthique : tout élève a droit au respect et au soutien de son enseignant.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse a permis de constater qu'un certain nombre de jeunes ressentent un soutien conditionnel relativement élevé, que ce dernier est associé négativement à leur fonctionnement scolaire, de sorte qu'il importe d'arriver à les détecter et à mettre en place des interventions visant à les aider. Le soutien conditionnel parental est une perception qui n'est pas toujours affirmée, voire consciente. Nos résultats ont montré que les enseignants, qui, en principe, ont peu accès aux informations sur la dynamique parents-enfant, évaluent cependant moins positivement la motivation et l'autorégulation des élèves qui ressentent un soutien conditionnel parental élevé. La littérature fait état de plusieurs corrélats psycho-scolaires au soutien conditionnel, tels qu'une estime de soi fragile et contingente, des symptômes dépressifs, de l'anxiété, un désengagement ou un surinvestissement de la sphère scolaire. Ce sont tous des indices d'une perception de soutien conditionnel dont la prise en considération pourrait permettre aux parents, enseignants et intervenants d'ouvrir le dialogue avec le jeune afin de l'orienter vers de l'aide au besoin.

Une perception, même transitoire que le soutien et l'amour des parents ne sont pas acquis, mais sont conditionnels à la satisfaction de leurs attentes est de nature à miner la motivation et les capacités d'autorégulation des élèves et à favoriser des idéations de décrochage scolaire et d'autres altérations importantes de leur fonctionnement scolaire. Les adolescents issus de familles soutenantes sont plus susceptibles de participer à des activités prosociales, de s'intéresser et de participer activement à l'école, et d'éviter d'y avoir des problèmes (Anderson et al., 2007; Wang et al., 2011). Les résultats d'une étude récente de Maltais et al. (2021) montrent des associations réciproques entre la préoccupation des parents concernant les résultats scolaires et la motivation scolaire des élèves sur une période de trois ans : la préoccupation parentale des résultats scolaires de leur enfant prédisait une diminution de celle-ci l'année suivante qui, à son tour, prédisait une augmentation de la préoccupation parentale. Ce modèle

transactionnel prédisait les comportements d'apprentissage autodirigés et le rendement scolaire des élèves un an plus tard. Une perception soutenue d'être aimé sans condition apparaît comme le contexte le plus favorable à un bon fonctionnement scolaire.

Montrer de l'intérêt pour la réussite scolaire des enfants et leur faire savoir que nous pensons qu'ils sont capables d'obtenir des notes élevées n'est pas préjudiciable en soi. Des attentes parentales positives des performances des enfants indiquent à ces derniers que leurs parents les croient compétents. Des études ont déjà montré que la perception de la compétence réfléchié par les parents influence positivement la propre perception de compétence de l'enfant (Bois et al., 2005; Cole et al., 1997; Felson et Reed, 1986; Phillips, 1987). Cependant, les parents doivent s'assurer que leur enfant comprend bien que l'importance qu'ils accordent à sa réussite scolaire est dans l'intérêt de son avenir, pas un moyen de le contrôler et certainement pas une condition pour lui mériter leur amour et leur soutien.

En somme, il est probable que les parents veulent généralement favoriser les apprentissages et le développement intellectuel de leur jeune et créer un environnement l'aidant à naviguer à travers les défis et obstacles jalonnant son expérience scolaire. Pour ce faire, focaliser sur l'importance des processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats et mettre de l'avant la pertinence personnelle et l'intérêt de leur jeune envers ses activités scolaires valent nettement mieux que manifester leur admiration pour des performances élevées et signifier leur insatisfaction marquée dans le cas inverse. Le soutien à l'autonomie par les parents favorise la curiosité, l'exploration, l'engagement, l'autorégulation et la motivation autonome de leur enfant. C'est en le soutenant dans la définition et l'atteinte de ses buts personnels et en valorisant ses choix et son engagement envers ses propres intérêts que les parents participent au développement de l'autonomie de leur l'enfant et l'aide à atteindre le plein épanouissement de son potentiel (Grolnick et Ryan, 1989). Mais, l'exercice du rôle parental fondé sur des pratiques orientées vers l'actualisation du potentiel de l'enfant

et son développement intégral ne peut se réaliser en silo. Il doit être soutenu par un contexte sociosystémique qui reconnaît cette finalité du rôle parental. Or, à suivre Florence Rizzo (2021) co-fondatrice de Synlab, une association d'intérêt général visant à soutenir les enseignants et chefs d'établissement pour faciliter la réussite des élèves en France, ce n'est pas vraiment le cas maintenant. Selon elle, les valeurs sociales actuelles de méritocratie (à l'école, quand on veut, on peut) dont l'objectif louable est de promouvoir l'égalité des chances par-delà les classes sociales amènent davantage à mettre l'accent sur les résultats que sur la maîtrise des contenus d'apprentissage. Ces valeurs créent un climat de compétition auquel parents et enfants peuvent difficilement être insensibles.

## APPENDICE A

### Éthique et consentement

A.1 Certificat d'éthique



A.2 Avis final de conformité

A.3 Lettre de présentation du projet de recherche

A.4 Formulaire de consentement



## A.1 Certificat éthique

	No du certificat: S-702469
<b>CERTIFICAT D'ÉTHIQUE</b>	
<p>Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM Ouin 2012).</p>	
<b>Protocole de recherche</b>	
<p>Chercheur(e) principal(e): Thérèse Bouffard          Unité de rattachement : Département de psychologie          Co-chercheur(s): Carole Vezeau (Cegep régional de Lanaudière)          Stagiaire postdoctoral(e): s/ o          Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse (incluant les thèses de spécialisation) dans le cadre du présent protocole de recherche: Marie Pier Langlois-Mayer, Audrey Marquis-Trudeau et Rebecca Lévesque-Guillemette (doctorat en psychologie); Caroline Leduc et Martin Roy (thèse de spécialisation).          Titre du protocole de recherche : Mal évaluer sa compétence et se sentir imposteur, des facteurs de risque pour le devenir scolaire et social des jeunes?          Organisme de financement: CRSH (2013-2017)</p>	
<b>Modalités d'application</b>	
<p>Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité<sup>1</sup>.</p>	
<p>Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.</p>	
<p>Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.</p>	
<p>Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au 12 juin 2014. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis pour le: 12 mai 2014: <a href="http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains/comites-reunions-formulaires-eth-hu_mains/cier-comite-institutionnel-dethique-de-la-recherche-avec-des-etres-humains.html">http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains/comites-reunions-formulaires-eth-hu_mains/cier-comite-institutionnel-dethique-de-la-recherche-avec-des-etres-humains.html</a>.</p>	
	12 juin 2013
<p>Maria Nengeh Mensah Professeure Vice-Présidente</p>	Date d'émission initiale du certificat
<p><sup>1</sup> Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau des membres de l'équipe.</p>	

## A.2 Avis final de conformité



No. du certificat : 2014-404

Date : 18 janvier 2022

## AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Titre du projet : *L'évolution de la perception de soutien parental conditionnel chez l'élève et ses corrélats scolaires*

Nom de l'étudiante : Audrey Marquis-Trudeau (MARA28539120)

Programme d'étude : Doctorat en psychologie

Direction de recherche : Thérèse Bouffard

OBJET : fin de projet

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) confirme que Audrey Marquis-Trudeau a réalisé sa thèse de doctorat sous la direction Thérèse Bouffard conformément aux normes et politiques éthiques en vigueur, en tant que membre de l'équipe de recherche pour le projet couvert par le certificat d'éthique no. 404.

Merci de bien vouloir inclure le présent document et du certificat d'éthique susmentionné en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CIEREH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Le président,

Yanick Farmer, Ph. D.  
Professeur

## A.3 Lettre de présentation du projet de recherche

## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**DEMANDE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION DE VOTRE  
ENFANT À UNE ÉTUDE SUR L'ILLUSION D'INCOMPÉTENCE**

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 étude précédente où il a été observé 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 plutôt une perception déformée que se crée l'enfant. Cela étant dit, les raisons de ce phénomène sont mal connues, et sauf notre première étude et quelques rares autres faites aux États-Unis, il 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, on le sait maintenant, est une des raisons du décrochage scolaire prématuré de nombre d'élèves.

Le projet que nous débutons sous peu et qui durera trois ans porte sur ce problème. Nos objectifs sont de cerner son ampleur, vérifier s'il est stable ou changeant, et vérifier s'il y a des caractéristiques de l'enfant (sexe, attentes de réussite, compréhension du rôle des efforts, tempérament, adaptation sociale, perceptions des enfants des perceptions et des attentes de leurs parents envers eux, etc.) qui lui sont associées. Tous les enfants de 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année du primaire dont les parents auront retourné le présent formulaire de consentement seront invités à participer à l'étude. Ils seront vus en groupe durant les heures de classe pour répondre à des questionnaires portant sur leurs habiletés intellectuelles reliées à l'apprentissage du français et des mathématiques au cours d'une première rencontre d'environ 45 minutes, puis au cours d'une seconde

rencontre d'environ 40 minutes pour remplir le questionnaire sur leurs caractéristiques personnelles mentionnées plus haut. Les élèves seront revus à la même période les deux prochaines années pour le suivi longitudinal. Les enseignants se retireront de la classe pendant que les élèves répondront à leurs questionnaires sous la supervision de deux étudiant(e)s de doctorat formés à cette fin. Les enseignants qui le veulent bien seront invités durant ce temps à répondre à un court questionnaire sur les attitudes et comportements des enfants en classe.

Afin de préciser cette recherche, nous sollicitons aussi votre participation, celle-ci consistant à compléter un questionnaire (environ 20 minutes) portant sur vos relations avec votre enfant et sur votre perception de certaines de ses caractéristiques actuelles et passées alors qu'il était encore petit. Ces informations pourront aider à vérifier dans quelle mesure certaines caractéristiques actuelles de l'enfant sont en continuité avec celles qu'il présentait plusieurs années plus tôt. Nous sommes conscients du peu de temps libre dont disposent la plupart des parents. Afin de vous remercier plus concrètement du temps consacré à remplir le questionnaire, votre participation vous rend éligible à un tirage au sort; **un prix de 100.00\$ sera tiré pour chaque tranche de 100 participants**. Le coupon de participation se trouvera au bas de la première page du questionnaire, et le tirage aura lieu à la fin juin; les gagnants seront avisés par téléphone et le chèque leur parviendra par la poste.

Ce programme de recherche, pour lequel nous souhaitons vivement votre collaboration, est subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et par le gouvernement du Québec via son Fonds québécois de recherche sur la culture et la société. **Les chercheurs s'engagent à assurer l'anonymat et la confidentialité des réponses de tous les participants, enfants comme adultes. En tout temps et sans avoir à s'en justifier, tout participant le désirant pourra mettre fin à sa collaboration. La participation à cette étude ne comporte aucun préjudice de votre part ou de celle de votre enfant.** Ni l'enseignant(e) ni la direction de l'école n'auront accès aux données.

Seuls les élèves ayant obtenu le consentement écrit de leurs parents pourront participer à cette recherche; pendant qu'ils rempliront leurs questionnaires, ceux et celles dont les parents auront refusé resteront dans la classe et s'adonneront à des activités mises à leur disposition par l'enseignant(e). Vous avez donc deux façons de participer à cette étude. La première consiste simplement à donner votre accord à la participation de votre enfant. La seconde consiste à pousser plus loin votre collaboration en répondant au questionnaire qui, si vous consentez à le faire, vous parviendra par l'entremise de votre enfant. Celui des deux parents qui s'occupe principalement de l'enfant répond au questionnaire.

Que vous acceptiez ou non cette demande, nous vous saurons gré de signifier **votre accord ou désaccord** en signant et retournant à l'école, au plus tard d'ici un jour ou deux (ceci évite d'oublier de le faire), le formulaire de consentement joint. Nous vous invitons à communiquer avec nous si vous avez besoin de plus d'information avant de prendre une décision. Quelle que soit cette dernière, nous vous remercions infiniment de l'attention prise à examiner cette demande.

---

Marie-Noëlle Larouche  
Étudiante au doctorat en psychologie  
Département de psychologie  
Université du Québec à Montréal  
Tel. : (514) 987-3000 poste : 4827

---

Sébastien Côté  
Étudiant 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

## A.4 Formulaire de consentement

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT****Nous acceptons**

OUI

NON

que notre enfant \_\_\_\_\_ participe à ce projet de  
recherche Nom de l'enfant

**Nom du parent participant :**

\_\_\_\_\_

(lettres moulées)

**Signature du parent participant:**

\_\_\_\_\_

**Nous acceptons** aussi de participer à ce projet de recherche en répondant au questionnaire sur nos perceptions de notre enfant, qui nous parviendra par l'entremise de ce dernier dans les prochaines semaines.

OUI

NON

**Nom du parent participant :**

\_\_\_\_\_

(lettres moulées)

**Signature du parent participant:**

\_\_\_\_\_

## APPENDICE B

### Instruments de mesure

B.1 Perception de soutien parental conditionnel

B.2 Motivation scolaire autorapportée

B.3 Autorégulation autorapportée

B.4 Anxiété d'évaluation

B.5 Attitudes positives envers le décrochage

B.6 Motivation scolaire rapportée par l'enseignant

B.7 Autorégulation rapportée par l'enseignant

B.8 Rendement de l'élève rapporté par l'enseignant

B.9 Correspondance du rendement comparé aux capacités de l'élève

## B.1 Perception de soutien parental conditionnel

**Veillez indiquer à quel point vous êtes semblable à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

**Semblable à moi**

<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Pas du tout</b>	<b>Un peu</b>

<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Plutôt</b>	<b>Vraiment</b>

Cet élève :

- |           |   |   |   |   |   |
|-----------|---|---|---|---|---|
| <b>1.</b> | 1 | 2 | pense que l'opinion que ses parents ont de lui comme personne dépend de comment il réussit à l'école. | 3 | 4 |
| <b>2.</b> | 1 | 2 | pense que ses parents l'aimeront moins quand il fait des erreurs.                                     | 3 | 4 |
| <b>3.</b> | 1 | 2 | croit qu'il doit être parfait à l'école pour satisfaire ses parents.                                  | 3 | 4 |
| <b>4.</b> | 1 | 2 | a des parents qui l'acceptent seulement s'il se comporte comme ils le souhaitent.                     | 3 | 4 |
| <b>5.</b> | 1 | 2 | sent que ses parents l'aiment moins quand il réussit moins bien qu'ils l'espéraient.                  | 3 | 4 |



## B.2 Motivation scolaire autorapportée

**Veillez indiquer à quel point vous êtes semblable à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

**Semblable à moi**

<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Pas du tout</b>	<b>Un peu</b>

<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Plutôt</b>	<b>Vraiment</b>

Cet élève :

- |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> </ol> | <table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td></tr> </table> | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | <p>arrive à faire les efforts qu'il faut pour bien réussir.</p> <p>persévère dans son travail même quand il rencontre des difficultés.</p> <p>trouve que ce qu'il apprend à l'école n'est pas vraiment important.*</p> <p>trouve intéressant ce qu'il apprend à l'école.</p> <p>aime ça quand les travaux ou les activités lui posent des défis.</p> | <table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr> </table> | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 1  | 2  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1  | 2  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1  | 2  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1  | 2  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1  | 2  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3  | 4  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3  | 4  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3  | 4  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3  | 4  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3  | 4  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

\* L'énoncé est inversé

## B.3 Autorégulation autorapportée

**Indique ton degré d'accord à chacun de ces énoncés.**

1	2	3	4	5	6
<b>Tout à fait en désaccord</b>	<b>Pas mal en désaccord</b>	<b>Un peu en désaccord</b>	<b>Un peu d'accord</b>	<b>Pas mal d'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>

- |     |  |   |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Quand j'étudie ou quand j'écoute mon professeur, c'est difficile pour moi de savoir si j'ai bien compris ou non.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.  | Je prends le temps de planifier mon temps d'étude.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3.  | Quand je ne comprends pas, je ne sais pas quoi faire pour m'en sortir.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4.  | Quand je suis en train d'étudier, j'essaie de faire des liens entre les informations reçues dans le cours et les lectures. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5.  | Quand j'étudie, je me fixe des objectifs personnels.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6.  | Quand le travail demandé est difficile, je laisse tomber ou j'étudie surtout les parties faciles.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7.  | Je prends le temps de m'arrêter pour vérifier si j'ai bien compris.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8.  | Je me donne des moyens particuliers (ex. : des tableaux) pour résumer la matière du cours.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9.  | En classe, il m'arrive souvent d'être dans la lune.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. | Quand j'étudie, j'essaie d'identifier les parties importantes, plutôt que seulement lire le matériel.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. | Même quand la matière ne m'intéresse pas, je suis capable de continuer à faire les efforts nécessaires.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. | Ma seule façon de savoir si j'ai bien compris la matière est d'attendre la note de mon examen ou de mon travail.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. | J'essaie de faire des liens entre ce que je suis en train d'étudier et d'autres choses importantes à retenir.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

14. La plupart du temps, j'attends à la dernière minute pour étudier mes examens ou pour faire mes travaux. 1 2 3 4 5 6
15. Quand j'étudie, je me redis les idées importantes dans mes propres mots. 1 2 3 4 5 6
16. Apprendre par cœur est le meilleur moyen que je connais pour me préparer à un examen. 1 2 3 4 5 6
17. Quand je rencontre une difficulté, j'essaie de trouver des moyens pour la résoudre. 1 2 3 4 5 6
18. Je me fixe un certain nombre d'heures de travail. 1 2 3 4 5 6
19. Quand j'étudie, je m'arrête parfois pour me demander comment les différentes parties sont reliées les unes aux autres. 1 2 3 4 5 6
20. C'est difficile pour moi de voir quelles sont les choses importantes à retenir. 1 2 3 4 5 6
21. Pour mieux comprendre, je fais des exercices et des travaux pratiques. 1 2 3 4 5 6

## B.4 Anxiété d'évaluation

Veillez indiquer à quel point vous êtes semblable à l'élève décrit dans chaque énoncé.

## Semblable à moi

<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Pas du tout</b>	<b>Un peu</b>

<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Plutôt</b>	<b>Vraiment</b>

Cet élève :

- |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> </ol> | <table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td></tr> </table> | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | <p>sait qu'il ne réussira pas bien quand il est anxieux avant de faire un travail.</p> <p>se sent calme ou confiant quand il a un examen à l'école.*</p> <p>se sent mal quand il a un examen à l'école.</p> <p>est stressé par les examens.</p> <p>est inquiet quand il sait qu'il aura un examen.</p> | <table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr> </table> | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 1  | 2  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1  | 2  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1  | 2  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1  | 2  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1  | 2  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3  | 4  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3  | 4  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3  | 4  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3  | 4  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3  | 4  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

\* L'énoncé est inversé

## B.5 Attitudes positives envers le décrochage

Veillez indiquer à quel point vous êtes semblable à l'élève décrit dans chaque énoncé.

## Semblable à moi

<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Pas du tout</b>	<b>Un peu</b>

<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Plutôt</b>	<b>Vraiment</b>

Cet élève :

1. 

1	2
---	---

 a l'intention de lâcher l'école aussitôt qu'il le pourra.
2. 

1	2
---	---

 s'ennuie dans la plupart de ses cours, trouve qu'il perd son temps.
3. 

1	2
---	---

 se sentira mieux dans sa peau quand il pourra lâcher l'école.
4. 

1	2
---	---

 a juste hâte que la journée finisse dès qu'il arrive à l'école le matin.
5. 

1	2
---	---

 trouve que l'école, ce n'est pas fait pour lui.

3	4
3	4
3	4
3	4
3	4

### B.6 Motivation rapportée par l'enseignant

Pour chacun des comportements qui suivent, entourez le chiffre qui correspond à la fréquence à laquelle l'élève le manifeste :

<b>Jamais</b>	<b>Rarement</b>	<b>Parfois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>1.</b> Persévère dans son travail même quand il rencontre une difficulté.	1	2	3	4	5
<b>2.</b> Démonstre du plaisir à apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
<b>3.</b> Fait preuve de curiosité et d'intérêt.	1	2	3	4	5
<b>4.</b> Prend plaisir à faire des travaux et exercices qui lui posent un certain défi.	1	2	3	4	5
<b>5.</b> En général, travaille fort.	1	2	3	4	5

## B.7 Autorégulation rapportée par l'enseignant

Pour chacun des comportements décrits, encerclez le chiffre **2** s'il s'applique **toujours** ou **souvent** à l'élève, le chiffre **1** s'il s'applique seulement de **temps en temps**, et le **0** s'il ne s'applique **jamais**.

1. Fait ses travaux et ses devoirs sans se faire pousser.	0	1	2
2. Se concentre bien dans son travail	0	1	2
3. Se montre autonome dans son travail	0	1	2
4. Est capable de se motiver par lui-même.	0	1	2
5. S'organise pour finir son travail à temps	0	1	2
6. Se prépare bien avant un examen.	0	1	2
7. Fait les efforts pour compléter ses travaux et devoirs plus difficiles	0	1	2

### B.8 Rendement de l'élève rapporté par l'enseignant

Selon vous, comparés aux autres élèves de sa classe, ses résultats scolaires sont :

Très faibles     Faibles     Moyens     Bons     Très bons     Excellents

### B.9 Correspondance du rendement comparé aux capacités de l'élève

Selon votre jugement de ses capacités réelles, dites auquel des groupes il ressemble le plus.

- a) Réussit beaucoup moins bien qu'il en est capable
- b) Réussit un peu moins bien qu'il en est capable
- c) Réussit aussi bien qu'il en est capable
- d) Réussit un peu mieux qu'on l'en croirait capable
- e) Réussit beaucoup mieux qu'on l'en croirait capable



## RÉFÉRENCES

- Ablard, K. E. et Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.94>
- Aelenei C., Darnon C. et Martinot D. (2017). Boys, girls, and the school cultural environment: Teachers' judgment and students' values. *Journal of Social Psychology*, 157(5), 556-570. <https://doi.org/10.1080/00224545.2016.1243514>
- Afia, K., Dion, E., Dupéré, V., Archambault, I. et Toste, J. (2019). Parenting practices during middle adolescence and high school dropout. *Journal of Adolescence*, 76, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.012>
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Johns Hopkins Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107. <https://doi.org/10.2307/2673158>
- Allen, J. G., Fonagy, P. et Bateman, A. W. (2008). Development. Dans J. G. Allen, P. Fonagy et A. W. Bateman (dir.), *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Publishing.
- Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., Quek, C. L. et Yeo, L. S. (2008). Teacher-student relationship inventory: Testing for invariance across upper elementary and junior high samples. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 339-349. <https://doi.org/10.1177/0734282908315132>
- Aquilino, W. S. et Supple, A. J. (2001). Long-term effects of parenting practices during adolescence on well-being outcomes in young adulthood. *Journal of Family Issues*, 22, 289-308. <https://doi.org/10.1177/019251301022003002>
- Anderman, E. M. et Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level

- schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926>
- Anderson, S. A., Sabatelli, R. M. et Kosutic, I. (2007). Families, urban neighborhood youth centers, and peers as contexts for development. *Family Relations*, 56, 346-357.  
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00464.x>
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. et Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79, 408-415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Aremu, T.A., John-Akinola, Y. et T. Desmennu, A. (2018). Relationship between parenting styles and adolescents' self-esteem. *International Quarterly of Community Health Education*, 39, 91-99. [doi.org/10.1177/0272684X18811023](https://doi.org/10.1177/0272684X18811023)
- Asparouhov, T. et Muthén, B. O. (2014, 7 octobre). *Auxiliary variables in mixture modeling: Using the BCH method in Mplus to estimate a distal outcome model and an arbitrary secondary model*. Mplus Web Notes: No. 21.  
[https://www.statmodel.com/download/asparouhov\\_muthen\\_2014.pdf](https://www.statmodel.com/download/asparouhov_muthen_2014.pdf)
- Assor, A. et Tal, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 249-260.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.004>
- Assor, A., Kanat-Maymon, Y. et Roth, G. (2014). Parental conditional regard: Psychological costs and antecedents. Dans N. Weinstein (dir.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research and applications* (p. 215-237). Springer.
- Assor, A. et Roth, G. (2007). The harmful effects of parental conditional regard. *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece*, 5, 17-34
- Assor, A., Roth, G. et Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.  
<https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>
- Assor, A., Vansteenkiste, M. et Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101, 482-497.  
<https://doi.org/10.1037/a0014236>

- Assor, A., Cohen-Melayev, M., Kaplan, A. et Friedman, D. (2005). Choosing to stay religious in a modern world: Socialization and exploration processes leading to an integrated internalization of religion among Israeli Jewish youth. Dans M. L. Maehr et S. Karabenick (dir.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 14, p. 105-150). Elsevier.
- Assor, A., Kaplan, A., Roth, G. et Kanat-Maymon, Y. (2005). Directly teacher controlling behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- Assor, A., Roth, G., Israeli-Halevi, M., Freed, A. et Deci, E. L. (2007). Parental conditional positive regard: Another harmful type of parental control. Dans A. Assor et W. S. Grolnick (resp.), *Disentangling the construct of parental control: Conceptual and measurement issues* [Symposium] Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development (SRCD), Boston, MA.
- Assor, A., Buhnick-Atzil, O., Rabinovitz-Magen, L., Auerbach, J., Kanat-Maymon, Y., Smiley, P. et Moed, A. (2020) Maternal prenatal conditional regard orientation and postnatal controlling behaviour as predictors of preschoolers' helpless coping with failure: A prospective study. *European Journal of Developmental Psychology*, 17, 828-854.  
<https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1822162>
- Aunola, K. et Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76, 1144-1159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00840.x-i1>
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.461>
- Baldwin, M. W. et Sinclair, L. (1996). Self-esteem and "if...then" contingencies of interpersonal acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1130-1141. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.6.1130>
- Baldwin, A. L., Kalhorn, J. et Breese, F. H. (1945). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs*, 58(3), i-75. <https://doi.org/10.1037/h0093566>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.  
<https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. et Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>
- Barber, B. K. et Harmon, E. L. (2002). Violating the self: parental psychological control of children and adolescents. Dans B. K. Barber (dir.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (p. 15-52). American Psychological Association.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A. et Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, i-147. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2005.00371.x>
- Barber, B. K., Xia, M., Olsen, J. A., McNeely, C. A. et Bose, K. (2012). Feeling disrespected by parents: Refining the measurement and understanding of psychological control. *Journal of Adolescence*, 35, 273-287. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.010>
- Barrera, M., Sandler, I. N. et Ramsay, T. B. (1981). Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students. *American Journal of Community Psychology*, 9, 435-447. <https://doi.org/10.1007/BF00918174>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1,Pt.2), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1978). Reciprocal rights and responsibilities in parent-child relation. *Journal of Social Issues*, 34, 179-196. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1978.tb01038.x>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. Dans E. Sigel et K. A. Renninger, (dir.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (vol.4, p. 345-377). John Wiley et Sons.

- Boeldt, D. L., Rhee, S. H., DiLalla, L. F., Mullineaux, P. Y., Schulz-Heik, R. J., Corley, R. P. et Hewitt, J. K. (2012). The association between positive parenting and externalizing behaviour. *Infant and Child Development*, 21, 85-106.  
<https://doi.org/10.1002/icd.764>
- Bogenschneider, K., Small, S. A. et Tsay, J. C. (1997). Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 345-362. <https://doi.org/10.2307/353475>
- Boileau, L., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élèves en sixième année du primaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 32, 6-17.  
<https://doi.org/10.1037/h0087096>
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O. et Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: the influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 381-397.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2004.03.003>
- Bonneville-Roussy, A., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2017). Trajectories of self-evaluation bias in primary and secondary school: patterns, covariates, and academic consequences. *Journal of School Psychology*, 63, 1-12.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.02.002>
- Bordeleau, L. (2000). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation*. [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Bouffard, T. et Labranche, A.A. (en révision 2021.). Profiles of parenting styles and support: A person-centered approach in students' adjustment to the transition to middle school. *Journal of Early Adolescent*.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay et M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 66-84). De Boeck.
- Bouffard, T., Boileau, L. et Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 589-604.  
<https://doi.org/10.1007/BF03173199>

- Bouffard, T., Marquis-Trudeau, A. et Vezeau, C. (2015). Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève. *Éducation et Francophonie*, 43, 113-134. <https://doi.org/10.7202/1034488ar>
- Bouffard, T., Pansu, P. et Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 182, 117-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.4020>
- Bouffard, T., Roy, M. et Vezeau, C. (2006). Temperamental and attitudinal correlates of socioemotional adjustment among low achiever children. *International Journal of Educational Research*, 43, 215-235. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.003>
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. et Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M. et Lengelé, A. (2011). Stability of biases in self-evaluation and relations to well-being among elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 50, 221-229. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.003>
- Bowlby, J. (1979). *Attachement et perte* (traduit par J. Kalmanovitch; 5<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires de France.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 664-678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Boyer, S.L., Edmondson, D.R., Artis, A.B. et Fleming, D. (2014) Self-Directed Learning: A tool for lifelong learning. *Journal of Marketing Education*, 36, 20-32. <https://doi.org/10.1177/0273475313494010>
- Brambilla, M., Assor, A., Manzi, C. et Regalia, C. (2015). Autonomous versus controlled religiosity: Family and group antecedents. *International Journal for the Psychology of Religion*, 25, 193-210. <https://doi.org/10.1080/10508619.2014.888902>
- Brambilla, M., Manzi, C., Regalia, C. et Verkuyten, M. (2013). Religiosity and prejudice: Different patterns for two types of religious internalization. *The Journal of Social Psychology*, 153, 486-498. <https://doi.org/10.1080/00224545.2013.768592>

- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses Universitaires de France.
- Bronstein, P., Ginsburg, G.S. et Herrera, I.S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A Longitudinal study. *Journal of Youth et Adolescence*, 34, 559-575. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8946-0>
- Brummelman, E., Thomaes, S., Walton, M., Poorthuis, M., Overbeek, G. et Bushman, J. (2014). Unconditional regard buffers children's negative self-feelings. *Pediatrics*, 134, 1-8. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3698>
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kazén, M. et Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17, 328-343. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.03.01>
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. Behavioral Publications.
- Cardinali, G. et D'Allura, T. (2007). Parenting styles and self-esteem: A study of young adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95, 261-271. <https://doi.org/10.1177/0145482X0109500502>
- Cassady, J. C. (2010). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (vol. 2): Peter Lang.
- Cazan, A.M. (2012). Self-regulated learning strategies - predictors of academic adjustment. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.092>
- Chamorro-Premuzic, T. et Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596-1603. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.003>
- Cleary, T.J. et Chen, P.P. (2009). Self-regulation, motivation and math achievement in middle school: variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47, 291-314. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.002>
- Cohen, S., Gottlieb, B. H. et Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. Dans S. Cohen, L. G. Underwood et B. H. Gottlieb (dir.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (p. 3-25). Oxford University Press.

- Cole, D. A., Maxwell, S. E. et Martin, J. M. (1997). Reflected self-appraisals: Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89, 55-70.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.55>
- Choi, N., Chang, M., Kim, S. et Reio Jr, T. G. (2015). A structural model of parent involvement with demographic and academic variables. *Psychology in the Schools*, 52, 154-167. <https://doi.org/10.1002/pits.21813>
- Chu, J. T. W., Bullen, P., Farruggia, S. P., Dittman, C. K. et Sanders, M. R. (2015). Parent and adolescent effects of a universal group program for the parenting of adolescents. *Prevention Science*, 16, 609-620. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0516-9>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. et Wylie, C. (dir.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science et Business Media.
- Cobb, S. (1976). Social support as a mediator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Coleman, P. K. et Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.  
<https://doi.org/10.1006/drev.1997.0448>
- Coleman, P. K. et Karraker, K. H. (2000). Parenting self-Efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49, 13-24. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x>
- Cooley, C.H (1902). *Human nature and social order*.
- Côté, S. et Bouffard, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *European Review of Applied Psychology*, 61, 137-145.  
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.05.00>
- Côté, S., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2014). The mediating effect of self-evaluation bias of competence on the relationship between parental emotional support and children's academic functioning. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 415-434.  
<https://doi.org/10.1111/bjep.12045>
- Crocker, J. (2002a). Contingencies of self-worth: Implications for self-regulation and psychological vulnerability. *Self and Identity*, 1, 143-149.  
<https://doi.org/10.1080/152988602317319320>



- Crocker, J. (2002b). The costs of seeking self-esteem. *Journal of Social Issues*, *58*, 597-615. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00279>
- Crocker, J. et Knight, K. M. (2005). Contingencies of self-worth. *Current Directions in Psychological Science*, *14*, 200-203. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00364.x>
- Crocker, J. et Park, L. E. (2003). Seeking self-esteem: Construction, maintenance, and protection of self-Worth. Dans M. R. Leary et J. P. Tangney (dir.), *Handbook of self and identity* (p. 291-313). Guilford Press.
- Crocker, J. et Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, *108*, 593-623. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593>
- Crocker, J., Brook, A.T., Niiya, Y. et Villacorta, M. (2006). The pursuit of self-esteem: contingencies of self-worth and self-regulation. *Journal of Personality*, *74*, 1749-1772. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00427.x>
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L. et Bouvrette, S. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 894-908. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.5.894>
- Curran, T. (2018). Parental conditional regard and the development of perfectionism in adolescent athletes: The mediating role of competence contingent self-worth. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *7*, 284-296. <https://doi.org/10.1037/spy0000126>
- Curran, T., Hill, A. P. et Williams, L. J. (2017). The relationships between parental conditional regard and adolescents' self-critical and narcissistic perfectionism. *Personality and Individual Differences*, *109*, 17-22. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.035>
- Davis, M. C. et Wosinski, N. L. (2012). Cognitive errors as predictors of adaptive and maladaptive perfectionism in children. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *30*, 105-117. <https://doi.org/10.1007/s10942-011-0129-1>
- Davis, K. D., Winsler, A. et Middleton, M. (2006). Students' perceptions of rewards for academic performance by parents and teachers: Relations with achievement and motivation in college. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, *167*, 211-220. <https://doi.org/10.3200/GNTP.167.2.211-220>

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science et Business Media.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. Dans M. H. Kernis (dir.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (p. 31-49). Plenum Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (dir.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- DeHart, T., Pelham, B.W. et Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 1-17.  
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.12.005>
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 49(2), 53-72.
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service Social*, 43, 63-80.  
<https://doi.org/10.7202/706657ar>
- Donovan, W. L., Leavitt, L. A. et Walsh, R. O. (1990). Maternal self-efficacy: Illusory control and its effect on susceptibility to learned helplessness. *Child Development*, 61, 1638-1647. <https://doi.org/10.2307/1130771>
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F. et Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257. <https://doi.org/10.2307/1130618>
- Dubois, V. (2010). *Influence des caractéristiques parentales et de leurs perceptions par l'enfant sur le biais d'évaluation de sa compétence scolaire : un modèle explicatif*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel.  
<https://archipel.uqam.ca/3338/1/D1925.pdf>
- DeGoede, I. H. A., Branje, S. J. T. et Meeus, W. H. J. (2009). Developmental changes in adolescents' perceptions of relationships with their parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 75-88. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9286-7>
- Dignath, C. et Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school

- level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Dupéré, V., Lacourse, É., Vitaro, F. et Tremblay, R. E. (2007). Méthodes d'analyse du changement fondées sur les trajectoires de développement individuelle : Modèles de régression mixtes paramétriques et non paramétriques. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 95, 26-57. <https://doi.org/10.1177/075910630709500104>
- Entwistle, N. et McCune, V. (2013). The disposition to understand for oneself at university: integrating learning processes with motivation and metacognition. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 267-279. <https://doi.org/10.1111/bjep.12010>
- Feinberg, M. E., McHale, S. M., Crouter, A. C. et Cumsille, P. (2003). Sibling differentiation: Sibling and parent relationship trajectories in adolescence. *Child Development*, 74, 126-1274. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00606>
- Felson, R. B. et Reed, M. (1986). The effects of parents on the self-appraisals of children. *Social Psychology Quarterly*, 49, 302-308. <https://doi.org/10.2307/2786769>
- Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L. et Cao, Y. (2019). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students' homework effort: Homework autonomous motivation as mediator. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 612. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00612>
- Ferrari, M., Bouffard, T. et Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science*, 26, 473-488. <https://doi.org/10.1023/A:1003202412203>
- Fletcher, A.C, Steinberg, L. et Sellars, E.B. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 599-610. <https://doi.org/10.2307/353563>
- Fonagy, P. et Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001399>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. et Target, M. (2002). The development of an understanding of self and agency. Dans P. Fonagy, G. Gergely, E. L. Jurist et M. Target (dir.), *Affect regulation, mentalization, and the development of the self* (p. 203-251). Other Press.

- Fonagy, P., Bateman, A. W. et Luyten, P. (2012). Introduction and overview. Dans A. W. Bateman et P. Fonagy (dir.), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (p. 43-65). American Psychiatric Publishing.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. et Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, *17*, 478-493. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.001>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., et Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, *14*, 449-468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Fuentes, M.C., García-Ros, R., Francisco Pérez-González, F. et Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on self-regulated learning and academic stress in spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research in Public Health*, *16*, 2778. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152778>
- Furman, W. et Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, *63*, 103-115. <https://doi.org/10.2307/1130905>
- Galand, B. et Philippot, P. (2002). Style motivationnel des élèves du secondaire: Développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, *34*, 261-275. <https://doi.org/10.1037/h0087179>
- Gaskill, P.J. et Woolfolk, H.A. (2002). Self-efficacy and self-regulated learning: the dynamic duo in school performance. Dans Aronson, J. and Cordova, D. (dir.). *Improving education: Classic and contemporary lessons from psychology* (p. 183-206). Academic press.
- Glasgow, K.L., Dornbush, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. et Ritter, P.L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, *68*, 507-529. <https://doi.org/10.2307/1131675>
- Glatz, T. et Buchanan, C.M. (2015). Change and predictors of change in parental self-efficacy from early to middle adolescence. *Developmental Psychology*, *51*, 1367-1379. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000035>
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G. et Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the

- classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 23-39. <https://doi.org/10.1007/BF03173687>
- Gonida, E. N., Voulala, K. et Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.04.002>
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. et Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Govaerts, S. et Grégoire, J. (2008). Development and construct validation of an Academic Emotions Scale. *International Journal of Testing*, 8, 34-54. <https://doi.org/10.1080/15305050701808649>
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grolnick, W. S. et Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3, 165-170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Grolnick, W. S. et Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Grolnick, W. S. et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W. et Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38, 143-155. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.1.143>

- Guez, A., Peyre, H., Le Cam, M., Gauvrit, N. et Ramus, F. (2018). Are high-IQ students more at risk of school failure? *Intelligence*, 71, 32-40.  
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.09.003>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.  
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2e éd.). Guilford Press.
- Harter, S. et Marold, D.B. (1994). Psychosocial risk factors contributing to adolescent suicidal ideation. Dans G. G. Noam & S. Borst (dir.), *Children, youth, and suicide: Developmental perspectives* (p. 71-91). Jossey-Bass.
- Harter, S. et Robinson, N. (1988). *The function and source of different types of social support and their impact on global self-worth*. Unpublished manuscript, University of Denver.
- Harter, S., Marold, D. B. et Whitesell, N. R. (1992). Model of psychosocial risk factors leading to suicidal ideation in young adolescents. *Development and Psychopathology*, 4, 167-188. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005629>
- Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R. et Cobbs, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development*, 67, 360. <https://doi.org/10.2307/1131819>
- Hascoët (2016). *La perception du soutien conditionnel parental et enseignant : évolution et liens avec la perception de compétence scolaire lors de la transition entre le primaire et le secondaire*. [thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01557487/document>.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77. <https://doi.org/10.3102/00346543058001047>
- Herz, L. et Gullone, E. (1999). The relationship between self-esteem and parenting style: a cross-cultural comparison of Australian and Vietnamese adolescents.

- Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 742-761.  
<https://doi.org/10.1177/0022022199030006005>
- Hesse, E. et Main, M. (2006). Frightened, threatening, and dissociative parental behavior in low-risk samples: Description, discussion, and interpretations. *Development and Psychopathology*, 18, 309-343. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060172>
- Hoffman, L. W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. *American Psychologist*, 32, 644-657. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.8.644>
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 30-60). Routledge.
- Hudson, J. L. et Dodd, H. F. (2012). Informing early intervention: Preschool predictors of anxiety disorders in middle childhood. *PLoS ONE*, 7(8), Article e42359. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0042359>
- Hudson, J.L. et Rapee, R.M. (2004). From temperament to disorder: An etiological model of generalized anxiety disorder. Dans R.G, Heimberg, C.C. Turk D.S. Menin, (dir.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice*. Guildford Press.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 112, 38-60. <https://doi.org/10.1086/660686>
- Israeli-Halevi, M., Assor, A. et Roth, G. (2015). Using maternal conditional positive regard to promote anxiety suppression in adolescents: A benign strategy? *Parenting: Science and Practice*, 15, 187-206. <https://doi.org/10.1080/15295192.2015.1053324>
- Itzhaki, Y., Itzhaky, H. et Yablon, Y. B. (2018). Adjustment of high school dropouts in closed religious communities. *Child et Youth Care Forum*, 47, 81-100. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9419-9>
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt and Co.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-762. <https://doi.org/10.1023/A:1022300826371>

- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013, février). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans.* (vol. 7, fascicule 2). Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-eleves-du-primaire-a-risque-de-decrocher-au-secondaire-caracteristiques-a-12-ans-et-predicteurs-a-7-ans.pdf>
- Jellesma, F. C., Zee, M. et Koomen, H. M. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 30-38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.09.002>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18, 915-945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Johnson, M. (1998). Self-esteem stability: The importance of basic self-esteem and competence strivings for the stability of global self-esteem. *European Journal of Personality*, 12, 103-116. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199803/04\)12:2<103::AID-PER310>3.0.CO;2-8](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199803/04)12:2<103::AID-PER310>3.0.CO;2-8)
- Johnson, M. et Forsman, L. (1995). Competence strivings and self-esteem: An experimental study. *Personality and Individual Differences*, 19, 417-430. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00081-G](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00081-G)
- Jones, T. L. et Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: a review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
- Jung, T. et Wickrama, K. A. S. (2008). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 302-317. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00054.x>
- Kahn, J.H. et Nauta, M.M. (2001). Social-cognitive predictors of first-year college persistence: the importance of proximal assessment. *Research in Higher Education*, 42, 633-652. <https://doi.org/10.1023/A:1012225510213>
- Kanat-Maymon, M. et Assor, A. (2010). Perceived maternal control and responsiveness to distress as predictors of young adults' empathic responses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 33-46. <https://doi.org/10.1177/0146167209347381>



- Kanat-Maymon, Y., Roth, G., Assor, A. et Raizer, A. (2016). Controlled by love: The harmful relational consequences of perceived conditional positive regard. *Journal of Personality*, 84, 446-460. <https://doi.org/10.1111/jopy.12171>
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. et Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.004>
- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G. et Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue Française de Sociologie*, 33, 313-333. <https://doi.org/10.2307/3322266>
- Kernis, M. H., Brown, A. C. et Brody, G. H. (2000). Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of Personality*, 68, 225-252. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00096>
- Kernis, M. H. et Waschull, S. B. (1995). The interactive roles of stability and level of self-esteem: Research and theory. Dans M. P. Zanna (dir.), *Advances in experimental social psychology*, (vol. 27, p. 93-141). Academic Press.
- Kernis, M. H., Whisenhunt, C. R., Waschull, S. B., Greenier, K. D., Berry, A. J., Herlocker, C. E. et Anderson, C. A. (1998). Multiple facets of self-esteem and their relations to depressive symptoms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 657-668. <https://doi.org/10.1177/0146167298246009>
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38, 13-149. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00043-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00043-6)
- Kohn, A. (2005a). *Unconditional Parenting: Moving from Rewards and Punishments to Love and Reason*. Atria Books.
- Kohn, A. (2005b). Unconditional teaching. *Educational Leadership*, 63, 20-24.
- Kollat, S. H. (2007). *The role of conditional parental regard and excessively contingent self-esteem in children's peer relationships* (publication no° 3284956) [thèse de doctorat, The Pennsylvania State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Koomen, H. M. et Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher?

- Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 479-497. <https://doi.org/10.1111/bjep.12094>
- Koutsoulis, M.K. et Campbell, J.R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot High Schools. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8, 108-127. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0801\\_6](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0801_6)
- Kuczynski, L. (2003). Beyond bidirectionality: bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. Dans L. Kuczynski (dir.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (p. 3-24). SAGE Publishing.
- Kuczynski, L., Parkin, C.M. et Pitman, R. (2014). Socialization as dynamic process: A dialectical, transactional perspective. Dans J.E. Grusec et P. Hastings (dir.), *Handbook of socialization*, (2e éd., p. 135-157). Guilford Press.
- Kuppens, S. et Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: a closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 168-181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
- Leary, M. R. et Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 32, 1-62. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(00\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9)
- Leary M.R. et Downs D.L. (1995) Interpersonal functions of the self-esteem motive. Dans Kernis M.H. (dir.), *Efficacy, agency, and self-esteem*. The Springer Series in Social Clinical Psychology. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_7)
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K. et Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-530. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.518>
- Lent, R. W., Brown, S. D. et Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.3.356>
- Lent, R. W., Brown, S. D. et Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265-269. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.3.265>

- Levpušček, M.P. et Zupančič, M. (2009). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about math. *Journal of Early Adolescence*, 29, 541-570.  
<https://doi.org/10.1177/0272431608324189>
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M. et Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal: Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22, 27-36.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.06.001>.
- Mahoney, J. L. et Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241-253.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.241>
- Maccoby, E.E., et Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. Dans P. H. Mussen et E. M. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (vol 4, p. 1-101). Wiley.
- Main, M. et Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (dir.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (p. 121-160). The University of Chicago Press.
- Makri-Botsari, E. (2015). Adolescents' unconditional acceptance by parents and teachers and educational outcomes: A structural model of gender differences. *Journal of Adolescence*, 43, 50-62. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.006>
- Malecki, C. K. et Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39, 1-18. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- Malecki, C. K. et Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, 231-252.  
<https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Maltais, C., Bouffard, T., Vezeau, C. et Dussault, F. (2021). Does parental concern about their child performance matter? Transactional links with the student's motivation and

- development of self directed learning behaviors. *Social Psychology of Education*, 24, 1003-1024. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09642-x>
- Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. et Feng, B. (2015). Attachment to the mother and achievement goal orientations at the beginning of middle school: the mediating role of academic competence and anxiety. *Learning and Individual Differences*, 39, 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.00>
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27, 687-712. <https://doi.org/10.7202/009970ar>
- Martinez, I. et Garcia, J.F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43(169), 13-29. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18447078/>
- McGue, M., Elkins, I., Walden, B. et Iacono, W. G. (2005). Perceptions of the parent-adolescent relationship: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 41, 971-984. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.971>
- McLeod, B.D., Wood, J.J. et Weisz, J.R. (2007) Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 155-172. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.09.002>
- Mead, G.H. (1943). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G. et Engels, R. (2005). Separation-individuation revisited: On the interplay of parent-adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence. *Journal of Adolescence*, 28, 89-106. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.07.003>
- Mendi, E. et Eldeleklioğlu, J. (2016). Parental Conditional Regard, Subjective Well-Being and Self-Esteem: The Mediating Role of perfectionism. *Psychology*, 7, 1276-1295. <https://doi.org/10.4236/psych.2016.710130>
- Meunier, J.C., Roskam, I. et Browne, D.T. (2010). Relations between parenting and child behavior: Exploring the child's personality and parental self-efficacy as third variables. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 246-259. <https://doi.org/10.1177/0165025410382950>

- Midgley, C., Anderman, E. et Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113. <https://doi.org/10.1177/0272431695015001006>
- Multon, K. D., Brown, S. D. et Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Muthén, B. O. (2002). Beyond SEM: General latent variable modeling. *Behaviormetrika*, 29, 81-117. <https://doi.org/10.2333/bhmk.29.81>
- Nanzer, N. (2012). *Manuel de psychothérapie centrée sur la parentalité*. Presses Universitaires de France.
- Nagin, D. S. et Tremblay, R. E. (2005). Developmental trajectory groups: Fact or a useful statistical fiction. *Criminology*, 43, 873-904. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2005.00026.x>
- Nandagopal, K. et Ericsson, K. A. (2012). An expert performance approach to the study of individual differences in self-regulated learning activities in upper-level college students. *Learning and Individual Differences*, 22, 597-609. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.018>
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J. et Amorose, A. J. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36-57. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.1.36>
- Nota, L., Salvatore Soresi, S. et Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. et Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14, 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Otis, A. S. et Lennon, R. T. (1971). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, niveau élémentaire II, Forme J*. Institut de Recherches Psychologiques.

- Otterpohl, N. et Wild, E. (2015). Cross-lagged relations among parenting, children's emotion regulation, and psychosocial adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child et Adolescent Psychology*, 44, 93-108. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.862802>
- Otterpohl, N., Lazar, R. et Stiensmeier-Pelster, J. (2019). The dark side of perceived positive regard: When parents' well-intended motivation strategies increase students' test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 79-90. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.11.002>
- Øverup, C. S., Brunson, J. A., Steers, M.-L. N. et Acitelli, L. K. (2017). I know I have to earn your love: How the family environment shapes feelings of worthiness of love. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22, 16-35. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.868362>
- Parker, G., Tupling, H. et Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x>
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41, 359-376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. Dans J. Heckhausen (dir.), *Motivational psychology of human development* (vol. 131, p. 143-163). Elsevier Science.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Perrone, L., Borelli, J. L., Smiley, P., Rasmussen, H. F. et Hilt, L. M. (2016). Do children's attributions mediate the link between parental conditional regard and child depression and emotion? *Journal of Child and Family Studies*, 25, 3387-3402. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0495-5>

- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.  
<https://doi.org/10.2307/1130623>
- Picard, L., Claes, M., Melançon, C. et Miranda, D. (2007). Qualité des liens affectifs parentaux perçus et détresse psychologique à l'adolescence. *Enfance*, 52, 371-392.  
<https://doi.org/10.3917/enf.594.0371>
- Pinquart M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53, 873-932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Pinquart, M. et Gerke, D.C. (2019). Associations of parenting styles with self-esteem in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2017-2035. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01417>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. et McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.  
<https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.Y. et Podsakoff, N.P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Pomerantz, E. M. et Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.174>
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. et Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, 396-404. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.396>
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 579-593.  
<https://doi.org/10.1348/000709906X161704>
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13, 141-155. <https://doi.org/10.1080/13632750802027713>

- Ralph, A. et Sanders, M. R. (2003). Preliminary evaluation of the Group Teen Triple P program for parents of teenagers making the transition to high school. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 2, 169-178. <https://doi.org/10.5172/jamh.2.3.169>
- Rizzo, F. (28 août 2021). *La méritocratie scolaire est une croyance plus qu'une réalité*. Le journal du dimanche. Paris.
- Roberts, T.A. et Nolen-Hoeksema, S. (1994). Gender comparisons in responsiveness to others' evaluations in achievement settings. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 221-240. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1994.tb00452.x>
- Rodrigo, M. J. (2010). Promoting positive parenting in Europe: New challenges for the european society for developmental psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, 7, 281-294. <https://doi.org/10.1080/17405621003780200>
- Rodrigo, M. J., Almeida, A., Spiel, C. et Koops, W. (2012). Introduction: Evidence-based parent education programmes to promote positive parenting. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 2-10. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.631282>
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: as developed in the client-centered framework. Dans S. Koch (dir.), *Psychology: A study of a science. Formulations of the person and the social context* (vol. 3, p. 184-256). McGraw Hill.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1968). Interpersonal Relationships: U.S.A. 2000. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 4(3), 265-280. <https://doi.org/10.1177/002188636800400301>
- Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B.A., Adams, G.R. et Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 34-57. <https://doi.org/10.1177/0829573508328445>
- Rogers, A. A., Padilla-Walker, L. M., McLean, R. D. et Hurst, J. L. (2020). Trajectories of perceived parental psychological control across adolescence and implications for the development of depressive and anxiety symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 136-149. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01070-7>



- Roth, G. (2008). Perceived parental conditional regard and autonomy support as predictors of young adults' self- versus other-oriented prosocial tendencies. *Journal of Personality*, 76, 513-533. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00494.x>
- Roth, G. et Assor, A. (2010). Parental conditional regard as a predictor of deficiencies in young children's capacities to respond to sad feelings. *Infant and Child Development*, 19, 465-477. <https://doi.org/10.1002/icd.676>
- Roth, G. et Assor, A. (2012). The costs of parental pressure to express emotions: Conditional regard and autonomy support as predictors of emotion regulation and intimacy. *Journal of Adolescence*, 35, 799-808. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.005>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. et Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45, 1119-1142. <https://doi.org/10.1037/a0015272>
- Rowe, F., Stewart, D. et Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107, 524-542. <https://doi.org/10.1108/09654280710827920>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K. et Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L. et Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299. <https://doi.org/10.2307/2112876>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>

- Salari, R., Ralph, A. et Sanders, M. R. (2014). An efficacy trial: Positive parenting program for parents of teenagers. *Behaviour Change*, 31, 34-52.  
<https://doi.org/10.1017/bec.2013.31>
- Sameroff, A. J. et Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. Dans F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek et G. Siegal (dir.), *Review of child development research* (vol. 4, p. 187-244). University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J. et Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. Dans S. J. Meisels et J. P. Shonkoff (dir.), *Handbook of early childhood intervention* (p. 119-149). Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J. et MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613-640. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000312>
- Sanders, M. R. et Ralph, A. (2001). *Practitioner's manual for primary care teen triple p*. Families International Publishing.
- Sargent, J.T., Crocker, J. et Luthamen, R.K. (2006). Contingencies of self-worth and depressive symptoms in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology* 25, 628-646. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.6.628>
- Sarrazin, G., McInnis, C. E. et Vaillancourt, R. (1983). *Test d'habileté scolaire Otis-Lennon : niveau élémentaire*. Institut de recherche en psychologie.
- Sartor, C.E. et Youniss, J. (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence*, 37, 221-234.  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12144156/>
- Schaefers, K. G., Epperson, D. L. et Nauta, M. M. (1997). Women's career development: Can theoretically derived variables predict persistence in engineering majors? *Journal of Counseling Psychology*, 44, 173-183. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.44.2.173>
- Scholte, R. H. J., Van Lieshout, C. F. M. et Van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 71-94. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00004>

- Schunk, D.H. et Usher, E.L. (2012). Social cognitive theory and motivation. Dans R. M. Ryan (dir.), *The Oxford handbook of human motivation* (p. 13-27). Oxford University Press.
- Schunk, D.H., Meece, J.R. et Pintrich, P.R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4e éd.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Segrin, C., Kauer, T. B. et Burke, T. J. (2019). Indirect effects of family cohesion on emerging adult perfectionism through anxious rearing and social expectations. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2280-2285. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01444-2>
- 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]. Université du Québec à Montréal.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27-41. <https://doi.org/10.1080/08917779108248762>
- Shanahan, L., McHale, S. M., Crouter, A. C. et Osgood, D. W. (2007). Warmth with mothers and fathers from middle childhood to late adolescence: Within- and between-families comparisons. *Developmental Psychology*, 43(3), 551-563. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.551>
- Shanahan, L., McHale, S. M., Osgood, D. W. et Crouter, A. C. (2007). Conflict frequency with mothers and fathers from middle childhood to late adolescence: Within- and between-families comparisons. *Developmental Psychology*, 43, 539-550. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.539>
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D. et Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment et Human Development*, 7, 283-298. <https://doi.org/10.1080/14616730500245880>
- Slagt, M., Dekovic', M., de Haan, A.D., van den Akker, A.L. et Prinzi, P. (2012). Longitudinal associations between mothers' and fathers' sense of competence and children's externalizing problems: The mediating role of parenting. *Developmental Psychology* 48, 1554-1562. <https://doi.org/10.1037/a0027719>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B. et Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological

- control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38, 487-498. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.008>
- Sofronoff, K. et Farbotko, M. (2002). The effectiveness of parent management training to increase self-efficacy in parents of children with Asperger syndrome. *Autism*, 6, 271-286. <https://doi.org/10.1177/1362361302006003005>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. et Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50, 363-378. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y. et Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83, 1180-1195. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>.
- South, S. J., Haynie, D. L. et Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36, 68-94. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.10.001>
- Stallman, H. M. et Ralph, A. (2007). Reducing risk factors for adolescent behavioural and emotional problems: A pilot randomised controlled trial of a self-administered parenting intervention. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 6, 125-137. <https://doi.org/10.5172/jamh.6.2.125>
- Steca, P., Bassi, M., Caprara, G. V. et Delle Fave, A. (2011). Parents' self-efficacy beliefs and their children's psychosocial adaptation during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 320-331. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9514-9>
- Stull, J. C. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education*, 90, 53-67. <https://doi.org/10.7227/RIE.90.1.4>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. et Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3)
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>

- van der Bruggen, C. O., Stams, G. J. J. M., Bögels, S. M. et PaulussenHooigeboom, M. C. (2010). Parenting behavior as a mediator between young children's negative emotionality and their anxiety/depression. *Infant and Child Development*, *19*, 354-365. <https://doi.org/10.1002/icd.665>
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D. et Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, *227*, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Wang, M. T., Dishion, T. J., Stormshak, E. A. et Willett, J.B. (2011). Trajectories of family management practices and early adolescence behavioral outcomes in middle school. *Developmental Psychology*, *47*, 1324-1341. <https://doi.org/10.1037/a0024026>
- Way, N. et Greene, M. L. (2006). Trajectories of perceived friendship quality during adolescence: The patterns and contextual predictors. *Journal of Research on Adolescence*, *16*, 293-320. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00133.x>
- Wiederkehr, V., Darnon, C., Chazal, S., Guimond, S. et Martinot, D. (2015). From social class to self-efficacy: internalization of low social status pupils' school performance. *Social Psychology of Education*, *18*, 769-784. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9308-8>
- Wickrama, K. K., Lee, T. K., O'Neal, C. W. et Lorenz, F. O. (2016). *Higher-order growth curves and mixture modeling with Mplus: A practical guide*. Routledge.
- Winne, P. H. et Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 531-566). Academic Press.
- Wolfe, C. et Crocker, J. (2003). What does the self want? Contingencies of self-worth and goals. Dans S. J. Spencer, S. Fein, M. P. Zanna et J. M. Olson (dir.), *Motivated social perception: The Ontario symposium*, (vol. 9, p. 147-170). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wuyts, D., Vansteenkiste, M., Soenens, B., et Assor, A. (2015). An examination of the dynamics involved in parental child-invested contingent self-esteem. *Parenting: Science and Practice*, *15*, 55-74. <https://doi.org/10.1080/15295192.2015.1020135>
- Zee, M., Koomen, H. M. Y. et van der Veen, I. (2013). Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology*, *51*, 517-533. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.003>.

- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Springer Science et Business.
- Zeigler-Hill, V., Clark, C. B. et Pickard, J. D. (2008). Narcissistic subtypes and contingent self-esteem: Do all narcissists base their self-esteem on the same domains? *Journal of Personality*, 76, 753-774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00503.x>
- Zhu Y., Zhang J. H., Au W. et Yates, G. (2020). University students' online learning attitudes and continuous intention to undertake online courses: a self-regulated learning perspective. *Educational Technology and Research Development*, 68, 1485-1519. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09753-w>
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (p. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J. et Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2e éd.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zimmerman, B. J. et Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated Learning. Dans B. J., Zimmerman, B. J. et D. H. Schunk (dir.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (p. 1-30). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.