



HAL
open science

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

Marine Hascoët

► To cite this version:

Marine Hascoët. 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. Education. Université Grenoble Alpes, 2016. Français. NNT : 2016GREA021 . tel-01557487

HAL Id: tel-01557487

<https://theses.hal.science/tel-01557487>

Submitted on 6 Jul 2017

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

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

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences de l'éducation**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Marine HASCOËT

Thèse codirigée par **Pascal PANSU** et par **Thérèse BOUFFARD**

préparée au sein du **Laboratoire des Sciences de l'Education**
dans l'**École Doctorale des Sciences de l'Homme, du Politique et**
du Territoire (ED 454)

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 soutenue publiquement le **16 Novembre 2016**
devant le jury composé de :

Mme Marie ANAUT

Professeure, Université Lyon 2 (Rapporteur)

M. Fabrizio BUTERA

Professeur, Université de Lausanne (Examineur)

M. Pascal BRESSOUX

Professeur, Université Grenoble Alpes (Examineur - Président du jury)

Mme Thérèse BOUFFARD

Professeure, Université du Québec à Montréal (Directeur)

Mme Delphine MARTINOT

Professeure, Université Blaise Pascal Clermont Ferrand (Rapporteur)

M. Pascal PANSU

Professeur, Université Grenoble Alpes (Directeur)



REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier les membres du jury pour le temps passé à l'étude de mon travail. Merci à Marie Anaut et Delphine Martinot d'avoir accepté d'en être les rapporteurs, puis également à Fabrizio Butera et Pascal Bressoux d'avoir accepté de l'examiner.

Ce travail de thèse n'aurait pas été possible sans le concours d'un grand nombre de personnes que je tiens à remercier ici. Alors, merci...

A mes directeurs de thèse, Pascal Pansu et Thérèse Bouffard pour m'avoir donné l'opportunité et m'avoir encouragé à entrer dans le monde de la recherche. Vos conseils, vos encouragements et nos discussions m'ont permis de mener à bien ce travail qui n'aurait pas été le même sans vous.

Aux enseignants qui ont accepté ma présence dans leur classe et à leurs élèves qui ont répondu à mes questions. Ce travail n'aurait pas été possible sans leur participation.

A tous les membres du LSE, pour les échanges constructifs et formateurs tout au long de cette thèse. Une pensée toute particulière pour Laurent L. qui m'a guidée dans les méandres des analyses statistiques sans jamais se départir de sa patience et de sa bonne humeur. Merci également à Nadia, Cécile et Gwen pour m'avoir donné des idées, des clés et des solutions.

A l'équipe de l'URAMAS pour leur accueil toujours chaleureux.

A mes collègues doctorants et jeunes docteurs que j'ai eu la chance de rencontrer. A Natacha, David, Marlène, Olga, Fernando, Ludivine, Valentina, Laurent B., pour votre aide, vos sourires, votre bienveillance ainsi que nos craquages collectifs qui m'ont été salutaires. Un merci tout particulier à mes trois mousquetaires. A Céline L., pour avoir été là depuis le début en faisant preuve d'une disponibilité et d'un soutien sans failles. A Jérém pour avoir permis à Robert-Field d'exister, mais surtout pour ton soutien et ton affection en toutes circonstances. A Céline M. parce que soirée sushi et réflexions sur le monde permettent de si bien s'évader.

A Lucile, Marine, Bastien, Tibo et à l'ensemble du 123 *and co.* pour avoir été mon refuge, ma respiration lors des moments difficiles. Un merci en particulier à Matthieu, pour avoir pris la plume une fois et avoir changé plus de chose qu'il ne l'imagine... Merci à Thomas pour y avoir cru depuis le début.

A ma sœur, sa force et sa détermination ont été un exemple. A mes parents qui, au-delà de leurs très nombreuses relectures attentives, ont toujours répondu présents. Vos encouragements constants, la confiance que vous m'avez témoignée m'ont permis d'y croire et d'avancer.

A Claire-Marie pour les échanges informels mais formateurs, à Dominique pour ses relectures et à tout le reste de la famille pour les moments de détente.

A Jeff. Parce que tu sais combien il m'est difficile de trouver les mots justes, parce que tu m'as portée tout au long de ce travail, simplement merci...pour tout.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objet l'étude de la perception par les enfants du soutien conditionnel parental et enseignant, défini comme un soutien vu comme dépendant de l'atteinte des exigences fixées par ces adultes (Harter, 1999). Deux objectifs sont poursuivis dans ce travail. Le premier étudie l'évolution d'une telle perception lors de la transition entre le primaire et le secondaire. Pour ce faire, nous devons disposer d'un outil de mesure. Nous avons testé, dans trois études, les qualités psychométriques d'une échelle de perception du soutien conditionnel parental et enseignant dans le domaine scolaire auprès d'élèves de CM2 et de 6^{ème}. Les analyses sur l'instrument ont mis en évidence trois dimensions dans le soutien conditionnel : un soutien conditionnel d'estime (parental et enseignant), un soutien conditionnel émotionnel parental et un soutien conditionnel émotionnel enseignant. Concernant le premier objectif, les résultats révèlent que la perception du soutien conditionnel émotionnel parental est stable du CM2 à la 6^{ème}. La perception du soutien conditionnel émotionnel enseignant est aussi stable entre le début et la fin du CM2, mais diminue en 6^{ème} alors que celle du soutien d'estime diminue faiblement au cours du temps. Le deuxième objectif vise à vérifier les liens entre ce soutien conditionnel parental et enseignant et la perception de compétence scolaire des élèves. Nous supposons (1) que les différents types de soutien conditionnel perçu seraient liés négativement à la perception des élèves de leur compétence scolaire, (2) que ces relations seraient médiatisées par l'anxiété envers l'évaluation et la sensibilité à l'erreur et (3) que le lien entre le soutien parental et la perception de compétence scolaire des élèves serait modéré par le soutien conditionnel émotionnel enseignant. Nos résultats montrent que le soutien conditionnel émotionnel parental et le soutien conditionnel émotionnel enseignant sont bien liés négativement à la perception de compétence scolaire et que seule l'anxiété d'évaluation médiatise cette relation. Le soutien conditionnel d'estime n'est pas lié à la perception de compétence quand le soutien conditionnel émotionnel est contrôlé. Enfin, le soutien conditionnel émotionnel parental et le soutien conditionnel enseignant interagissent pour prédire la perception de compétence scolaire : sous une perception élevée du soutien conditionnel d'une source, la perception du soutien conditionnel de l'autre source n'est plus liée à la perception de compétence scolaire. Pris dans leur ensemble, nos résultats confortent les études qui soulignent les effets néfastes du soutien conditionnel perçu en termes d'adaptation scolaire et sociale (e.g., Assor, Roth, & Deci, 2004 ; Côté, Bouffard, & Vezeau, 2014 ; Makri-Botsari, 2015). Ils ajoutent aux connaissances en montrant l'importance du soutien conditionnel de l'enseignant dans cette même adaptation.

Mots-clés : soutien conditionnel parental ; soutien conditionnel enseignant ; perception de compétence scolaire ; sensibilité à l'erreur ; anxiété d'évaluation

ABSTRACT

This thesis focuses on children perception of the conditional support provided by their parents and teachers. Conditional support refers to a support that depends on succeeding to achieve standards set by these adults (Harter, 1999). This work has two objectives. The first aims at studying the evolution of the perception of the adults' conditional support during the transition from primary to secondary school. To do so, a series of three studies was conducted to test the psychometric properties of an instrument devoted to assess the perception of students from the 5th and 6th grades that the availability of their parents and teachers support was conditional to their academic achievement. Factorial analyses (EFA and CFA) revealed the presence of three types of conditional support: an esteem conditional support common to parents and teachers, a parents' emotional conditional support and a teachers' emotional conditional support. Regarding our first objective, results reveal that the perception of parents' emotional conditional support is stable across the transition to secondary school. Teachers' emotional conditional support is stable between the beginning and the end of 5th grade, but decreases during the 6th grade. The esteem conditional support slowly drops throughout the whole period. Our second objective is to verify the links between perception of conditional support from parents and teachers and the students' perception of their scholastic competence. We hypothesised (1) that all types of conditional support would be negatively linked to the students' perception of their scholastic competence, (2) that anxiety towards evaluation and sensitivity to error would mediate these relations and (3) that the teacher's emotional conditional support would moderate the link between the parents' conditional support and the students' perception of their scholastic competence. Our results show that the emotional conditional support from both the parents and the teacher are negatively linked to the perception of scholastic competence and that only anxiety mediates these relations. The esteem conditional support is unrelated to the perception of scholastic competence when emotional conditional support is controlled. Finally, the parents' emotional conditional support and the teachers' conditional support interact to predict the perception of scholastic competence: under a high perception of conditional support from one source, the perception of conditional support from the other source is no more linked to the perception of scholastic competence. Altogether, our results strengthen previous studies that underline the deleterious effects of perceived conditional support on social and academic adaptation (e.g., Assor et al., 2004 ; Côté et al., 2014 ; Makri-Botsari, 2015). They bring new knowledge by showing the importance of teacher conditional support for this adaptation.

Key words: parents' conditional support; teachers' conditional support; self-perceived scholastic competence; sensitivity to errors; test anxiety

TABLE DES MATIÈRES

PRÉAMBULE	11
– PARTIE 1 – LE SOUTIEN CONDITIONNEL	17
CHAPITRE 1. SOUTIEN SOCIAL ET SOUTIEN CONDITIONNEL : DÉFINITION DU CHAMP CONCEPTUEL ET ÉTAT DE L’ART.....	19
I. LE SOUTIEN SOCIAL	19
1. Définitions	19
2. Parents et enseignants : des sources de soutien influentes	21
II. LE SOUTIEN CONDITIONNEL	24
1. Définitions	24
2. Le style parental autoritaire : expression coercitive des exigences parentales 	25
2.1. Approche théorique des styles parentaux	25
2.2. Les styles autoritaire et démocratique : différentes expressions des exigences parentales.....	26
3. La théorie de l’attachement : premières interactions parent-enfant	30
3.1. Les bases de la théorie de l’attachement	30
3.2. Les modèles internes opérants	31
3.3. Des figures d’attachement multiples	32
4. L’importance d’une relation de qualité entre enseignant et élèves	34
III. LE SOUTIEN CONDITIONNEL, SA MESURE ET SES CORRÉLATS	37
1. Soutien conditionnel parental : un soutien contingent aux exigences parentales.....	39
1.1. Un soutien conditionnel lié à des exigences générales.....	39
1.2. Soutien conditionnel à des exigences spécifiques	41
1.3. Soutien conditionnel et caractéristiques parentales	42
2. Soutien conditionnel des enseignants : un soutien contingent aux exigences enseignantes	43
CHAPITRE 2. MESURE ET ÉVOLUTION TEMPORELLE DU SOUTIEN CONDITIONNEL PARENTAL ET ENSEIGNANT LORS DE LA TRANSITION PRIMAIRE SECONDAIRE	55
A. LA MESURE DU SOUTIEN CONDITIONNEL PARENTAL ET ENSEIGNANT	55

I. ÉTUDE 1.....	56
1. Méthodologie.....	57
1.1. Participants	57
1.2. Matériel.....	57
1.3. Procédure	58
2. Résultats	59
II. DISCUSSION INTERMÉDIAIRE	66
III. ÉTUDE 2.....	67
1. Méthodologie.....	67
1.1. Participants	67
1.2. Matériel et procédure.....	67
2. Résultats	67
IV. ÉTUDE 3	71
1. Méthodologie.....	71
1.1. Participants	71
1.2. Matériel et procédure.....	72
2. Résultats	72
V. DISCUSSION DES ÉTUDES 1 À 3.....	72
B. LE SOUTIEN CONDITIONNEL PERÇU ET LA TRANSITION ENTRE LE PRIMAIRE ET SECONDAIRE	75
1. Évolution de la qualité des relations adultes-enfants.....	75
2. Relation adultes-enfants et transition primaire-secondaire.....	77
3. Objectifs de l'étude 4.....	78
4. Méthodologie.....	78
4.1. Participants	78
4.2. Matériel et procédure.....	80
4.3. Modélisation statistique : les modèles multiniveaux de croissance	80
5. Résultats	84
5.1. Perception du soutien conditionnel aux différents temps de mesure.....	84
5.2. Le soutien conditionnel d'estime perçu.....	85
5.3. Le soutien conditionnel émotionnel enseignant perçu	88
6. Discussion.....	89

**– PARTIE 2 – LE SOUTIEN CONDITIONNEL ET LA PERCEPTION DE
COMPÉTENCE SCOLAIRE 93**

**CHAPITRE 3. LE RÔLE D’AUTRUI DANS LA CONSTRUCTION DES PERCEPTIONS DE
SOI : APPROCHE THÉORIQUE 95**

- 1. Aspect multidimensionnel et hiérarchique des perceptions de soi 97**
- 2. Les perceptions de soi scolaires : quelles conséquences ? 102**
- 3. Les déterminants de la perception de compétence scolaire 104**
 - 3.1. Les déterminants individuels 104
 - 3.2. Les déterminants contextuels 106

**CHAPITRE 4. SOUTIEN CONDITIONNEL PARENTAL ET ENSEIGNANT PERÇU ET LA
PERCEPTION DE COMPÉTENCE SCOLAIRE 113**

- 1. La famille et le développement du perfectionnisme négatif 113**
- 2. Parents et enseignants et développement de l’anxiété 117**
- 3. Importance de la prise compte du type et de la source du soutien 120**
- 4. Objectifs de l’étude 5 121**
- 5. Méthodologie 121**
 - 5.1. Participants et procédure 121
 - 5.2. Matériel 122
- 6. Résultats 123**
 - 6.1. Comparaison de moyennes 123
 - 6.2. Relation entre le soutien conditionnel perçu et les variables d’adaptation scolaire 124
 - 6.3. Relation entre le soutien conditionnel émotionnel parental et la perception de compétence scolaire : modération par le soutien conditionnel émotionnel enseignant 125
 - 6.4. Médiation de la relation entre le soutien conditionnel perçu et la perception de compétence scolaire 130
 - 6.4.1. *Analyse de médiation en CM2* 132
 - 6.4.2. *Analyse de médiation en 6^{ème}* 134
- 7. Discussion 137**

DISCUSSION GÉNÉRALE 143

BIBLIOGRAPHIE 163

LISTE DES TABLEAUX 195

LISTE DES FIGURES.....	197
LISTE DES ENCADRES.....	197
ANNEXES	199
SOMMAIRE DES ANNEXES.....	200

PRÉAMBULE

« *Je dédie ce travail à mes parents pour leur soutien et leur amour inconditionnel...* »

Combien de travaux universitaires, discours de remise de prix commencent ou terminent par ces mots¹? Par-delà la véracité de ces témoignages, ces mots soulignent d'abord l'importance du soutien émotionnel et affectif de nos proches dans les projets qui rythment nos vies, les plus importants pour soi en particulier. Plus que le soutien réel, par essence difficilement objectivable, c'est bien la perception que l'on en a qui nous porte, parfois au-delà de ce que l'on se serait cru capable d'accomplir. Si toutes ces personnes jugent utile d'en faire état en préambule de leurs travaux universitaires, sans doute est-ce parce que la perception de cet engagement sans réserve, sans limite qui transcende les situations et les temporalités constitue un élément important de leur vie sociale. Mais qu'en serait-il si ce soutien n'était pas inconditionnel ? Que resterait-il de ces remerciements s'ils étaient perçus comme un soutien conditionnel ? Cette forme de soutien est l'objet central de cette thèse qui cherche à comprendre ses implications chez les enfants d'âges scolaires jusqu'à l'entrée au secondaire. Harter (1999) la définit comme un soutien perçu uniquement lorsque la personne se comporte selon les exigences des personnes importantes dans son entourage, comme par exemple, ses parents, enseignants ou pairs.

Si dans la littérature de nombreuses études traitent du soutien social perçu, celles qui s'intéressent à son caractère conditionnel sont rares, *a fortiori* celles conduites auprès d'élèves du primaire. Celles portant sur le soutien conditionnel enseignant sont, quant à elles, quasi inexistantes. Ce travail de thèse vise à pallier, au moins pour partie, ces manques. Il poursuit deux objectifs principaux. Dans un premier temps, nous examinerons l'évolution des perceptions du soutien conditionnel parental et enseignant de la cinquième année de l'école élémentaire au collège. Dans un second temps, il s'agira d'étudier le lien entre la perception du soutien conditionnel parental et la perception de compétence scolaire en prenant en compte le caractère plus ou moins conditionnel du soutien enseignant. En somme, cette thèse comprend deux parties.

¹ A l'origine de ce travail de thèse, nous avons sollicité des alertes sur Google Scholar avec comme mots-clés « (un)conditional love » ou « (un)conditional support ». Sur les 6000 alertes reçues concernant des publications scientifiques seuls 20 articles portaient sur le phénomène, les 5980 restantes étaient des remerciements pour exprimer sa gratitude envers la famille, des amis.

La première partie est organisée en deux chapitres. Le premier dressera un état de l'art des travaux sur le soutien conditionnel et ses corrélats. Nous situerons d'abord cette notion au regard du soutien social avant d'introduire sa définition. Nous convoquerons ensuite trois courants de recherches liés à cette forme de soutien particulier : les styles parentaux, la théorie de l'attachement et la qualité de la relation enseignant-élève. Les études sur les styles parentaux (Baumrind, 1967, 1978, 1991), en particulier celles sur le style parental autoritaire (e.g., Baumrind, Larzelere, & Owens, 2010), nous permettront de mettre en lumière les effets néfastes des pratiques parentales coercitives liées au soutien conditionnel. La perception d'un tel soutien ne se construisant pas dans un vide social, nous porterons ensuite notre attention sur la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969/2002a). Ceci nous permettra de mettre en avant les mécanismes par lesquels la perception de cette forme de soutien peut être intégrée par les enfants et ce, dès leur plus jeune âge pour, *in fine*, aborder la question des figures d'attachement multiples et de leur impact. Enfin, nous clorons ce premier chapitre en proposant une recension des travaux conduits jusqu'à ce jour sur le soutien conditionnel. Le deuxième chapitre sera subdivisé en deux sections. La première sera consacrée à éprouver un instrument pour mesurer le soutien conditionnel parental et enseignant dans le domaine scolaire à partir d'une première série d'études (les études 1, 2 et 3). Nous verrons que notre instrument se structure autour de trois dimensions : une dimension que nous qualifierons de soutien conditionnel d'estime (parental et enseignant) et deux autres dimensions que nous désignerons comme un soutien conditionnel émotionnel parental et un soutien conditionnel émotionnel enseignant. Le caractère multidimensionnel du soutien conditionnel nous conduira à revenir sur la définition du soutien conditionnel proposée en ouverture du document. La seconde section de ce deuxième chapitre sera consacrée à la mise en commun des différentes données récoltées sur les perceptions du soutien conditionnel au fil des années (objectif 1, étude 4). Nous examinerons l'évolution de la perception du soutien conditionnel parental et enseignant sur une période de 16 mois. Nous questionnerons la stabilité temporelle de ces types de soutien, notamment lors de la transition du primaire au secondaire, période que d'aucuns considèrent souvent comme très importante pour l'avenir des jeunes.

La deuxième partie – consacrée aux liens entre différents types de soutien conditionnel perçu (soutien d'estime et soutien émotionnel) et la perception de compétence scolaire (objectif 2) – sera subdivisée en deux chapitres. Nous commencerons par présenter des éléments théoriques sur les perceptions de soi et nous nous intéresserons à leurs sources et tout particulièrement à leur construction sociale. Dans un second chapitre, nous testerons

l'existence d'une relation entre les différents types de soutien conditionnel et la perception de compétence scolaire dans deux études transversales chez des élèves de CM2 et de 6^{ème} (étude 5). Nous testerons ensuite l'hypothèse selon laquelle cette relation serait médiatisée par des variables individuelles telles que l'anxiété d'évaluation et la sensibilité à l'erreur.

Dans un dernier mouvement, nous discuterons l'ensemble des résultats obtenus dans cette thèse au regard de nos deux objectifs ainsi que de leurs retombées aux plans théorique et pratique. Nous appuierons nos réflexions sur deux études complémentaires (étude 6 et 7, cf. encadré 3 et 4). Puis, après avoir posé les limites de nos travaux, nous tracerons les lignes de recherche que nous proposons d'explorer pour poursuivre la compréhension des phénomènes étudiés et leurs conséquences. Les échantillons utilisés dans les études présentées dans cette thèse sont résumés dans le Tableau 1 et décrits dans l'encadré 1.

Tableau 1. Description des échantillons selon les différentes études réalisées

		Temps 1 Début CM2	Temps 2 Fin CM2	Temps 3 6 ^{ème}		
Études 1, 2, 3 (p. 56, 67 et 71)	Test de la validité de l'échelle du soutien conditionnel	Échantillon total				
		A1	A2	A3		
		Nombre d'élèves	631	500	433	
		Nombre d'écoles	16	14	14	
		Nombre de classes	33	27	56	
			Nombre d'élèves communs avec A1	–	476 (95%)	224 (51.7%)
Étude 4 (p. 75)	Étude de l'évolution du soutien conditionnel	Élèves présents début et fin de l'étude				
		B1	B2	B3		
		Nombre d'élèves	216	212	216	
		Nombre d'écoles	13	13	14	
			Nombre de classes	22	22	50
Étude 5 (p. 113)	Étude du lien entre le soutien conditionnel et la perception de compétence scolaire	Élèves avec mesure du rendement				
		C1		C2		
		Nombre d'élèves	513		416	
		Nombre d'écoles	16		14	
		Nombre de classes	27		48	
			Nombre d'élèves communs avec C1	–		190 (45.7%)
Recueil transversal 1						
Étude 6 (encadré 3, p.148)	Diffusion du soutien conditionnel sur divers domaines de compétence	Nombre d'élèves : 234 (131 élèves de CM1 - 103 élèves de CM2)				
		Nombre d'écoles : 6				
		Nombre de classes : 11				
Recueil transversal 2						
Étude 7 (encadré 4, p. 153)	Lien entre le soutien conditionnel parental et les feedback	Nombre d'élèves : 263 élèves de 6 ^{ème}				
		Nombre d'établissement : 5				
		Nombre de classes : 16				

ENCADRÉ 1

Description des échantillons

Dans cette thèse, nous avons recueilli des données à différents niveaux de scolarité. Dans un premier recueil transversal, nous avons interrogé 131 élèves de CM1 et 103 élèves de CM2. Cet échantillon a été utilisé dans l'étude 6 (cf. encadré 3). Dans un second recueil transversal, 263 élèves de 6^{ème} ont été interrogés dans le cadre de l'étude 7 (cf. encadré 4). Dans un troisième recueil longitudinal, nous avons interrogé des élèves à trois reprises sur 16 mois. Ces échantillons ont été exploités différemment pour atteindre nos deux objectifs (cf. Avant-propos). Ils ont été utilisés comme des échantillons distincts pour étudier la structure de l'échelle de mesure du soutien conditionnel (études 1, 2 et 3) et pour examiner le lien entre le soutien conditionnel perçu et la perception de compétence scolaire (étude 5). Ils ont également été utilisés pour étudier l'évolution de la perception du soutien conditionnel durant la période de transition scolaire, de la fin de l'école primaire à l'entrée au collège (étude 4). Le premier temps de mesure du recueil longitudinal a été réalisé lorsque les élèves entraient en CM2 (octobre) et l'échantillon, composé de 631 élèves, s'est quelque peu réduit au fil du temps. Six classes s'étant désengagées du programme de recherche, 476 de ces élèves ont à nouveau été interrogés en fin de CM2 (juin). En revanche, 24 élèves se sont ajoutés à ces 476 élèves, pour constituer au final un échantillon de 500 élèves au second temps de mesure. En janvier de l'année suivante nous avons recueilli les données de notre troisième temps de mesure alors que les élèves étaient scolarisés au collège en 6^{ème}. L'échantillon fut considérablement réduit (N = 216) du fait, de l'éparpillement des élèves dans différents établissements, de la réticence de certains d'entre eux à participer à l'étude ou encore pour des raisons de mutation géographique. L'échantillon a été complété en recueillant des données chez 217 nouveaux élèves portant ainsi le nombre de participants à 433 élèves de 6^{ème}. L'ensemble de ces élèves correspond aux échantillons A1, A2 et A3 présentés dans le Tableau 1 et mobilisés dans les études 1, 2 et 3.

Certains enseignants s'étant opposés pour des raisons de confidentialité et de respect des personnes à fournir des informations sur le rendement scolaire des élèves nous n'avons retenu, dans nos analyses pour l'étude 5, uniquement les élèves pour qui nous disposions de cette information. Dans cette étude nous nous centrerons sur les élèves de début de CM2 et de 6^{ème} qui constitueront les échantillons C1 et C2. Enfin, pour l'étude longitudinale (étude 4) destinée à examiner la dynamique temporelle de la perception du soutien conditionnel, l'échantillon compris dans les analyses comporte 216 élèves présents lors du premier et du dernier recueil de données et pour lesquels nous disposons du rendement scolaire (échantillons B1, B2 et B3).

– PARTIE 1 –
LE SOUTIEN CONDITIONNEL

CHAPITRE 1. SOUTIEN SOCIAL ET SOUTIEN CONDITIONNEL : DÉFINITION DU CHAMP CONCEPTUEL ET ÉTAT DE L'ART

« Ma mère est toujours sur mon dos car je ne suis pas à la hauteur de ce qu'elle voudrait que je sois. Si j'ai une bonne note à l'école, elle est gentille et fière de moi, mais si ce n'est pas le cas, elle ne m'approuve pas » (Interview d'un adolescent, Harter & Marold, 1994, p. 77 notre traduction). Au-delà de ce témoignage d'un adolescent, des déclarations comme « J'ai l'impression que mes parents m'aiment *mais seulement si ...* », « Mon enseignant me soutient, c'est sûr *mais uniquement si...* » sont parfois rapportées par les enfants et laissent entrevoir qu'ils perçoivent une forme particulière de soutien connue sous l'expression de soutien conditionnel. Si de nombreux travaux (e.g., Ahmed, Minnaert, van der Werf, & Kuyper, 2010 ; Danielsen, Breivik, & Wold, 2011 ; Malecki & Demaray, 2003) ont montré que se sentir aimé et estimé est un sentiment structurant pour les enfants, qu'en est-il lorsque cet amour et ce soutien doivent se mériter par l'atteinte de certains standards de comportement ou de performance ? C'est à cette question que nous consacrons ce chapitre. Avant de définir le soutien conditionnel perçu et ses conséquences, nous situerons ce concept au regard de la notion de soutien social très présente dans le champ des sciences psychologiques et des sciences de l'éducation.

I. LE SOUTIEN SOCIAL

1. Définitions

L'étude du soutien social a débuté dans les années 1970 par les travaux de Caplan (1974), Cassel (1976) et Cobb (1976). Dans son acception la plus commune, le soutien social désigne l'aide et l'assistance fournies par la famille, les amis, ou d'autres personnes (Barrera, Sandler, & Ramsay, 1981). Au-delà de cette définition très générale, il est difficile de trouver trace d'un accord sur une définition plus précise (Barrera & Ainlay, 1983 ; Beauregard & Dumont, 1996 ; Vaux, 1988). Le concept a été opérationnalisé de nombreuses manières (cf. Wills & Shinar, 2000) et a donné souvent lieu à des études montrant son effet bénéfique dans des domaines divers et variés : la santé (Cohen & Syme, 1985 ; Cohen & Wills, 1985 ; Helgeson & Cohen, 1996), la gestion des événements stressants (Cobb, 1976 ; Halbesleben,

2006 ; House, 1981 ; Thoits, 1995) ou l'épuisement professionnel au travail (Halbesleben, 2006 ; House, 1981). D'autres travaux se sont centrés sur ses liens avec des variables d'adaptation scolaire ou de bien-être chez l'enfant, (e.g., Danielsen et al., 2011 ; Demaray & Malecki, 2002 ; Leung, Yeung, & Wong, 2010 ; Rueger, Malecki, & Demaray, 2010) ou encore la réussite scolaire (Ahmed et al., 2010 ; Levitt, Guacci-Franco, & Levitt, 1994 ; Song, Bong, Lee, & Kim, 2015 ; Yildirim, 2012). Par-delà la diversité de ces approches, Cobb (1976) a donné une définition du concept qui sert de référence dans la littérature. Selon l'auteur, le soutien social est une information qui notifie l'appartenance à un réseau social et qui permet de se sentir aimé et valorisé par les personnes de ce réseau. Aujourd'hui, la grande majorité des auteurs reconnaît la nature multidimensionnelle de ce concept (Barrera, 1986 ; Beauregard & Dumont, 1996 ; Dorard, Bungener, & Berthoz, 2013 ; Streeter & Franklin, 1992 ; Vaux, 1988). Comme Barrera (1986), ils conseillent d'abandonner les références au soutien social comme un concept global et unidimensionnel au profit d'une terminologie plus spécifique basée sur trois dimensions du soutien social : le réseau de soutien, les comportements de soutien et la perception du soutien.

Le réseau de soutien représente l'aspect structurel du soutien (Dorard et al., 2013) et correspond à la part du réseau social vers qui l'individu peut se tourner pour demander de l'aide (Beauregard & Dumont, 1996 ; Vaux, 1988). Il se définit par sa taille (nombre de personnes incluses dans le réseau), sa diversité (en termes d'âge, de sexe ou de proportion de membres de la famille, de collègues de travail) et sa densité (i.e., les liens entre les personnes à l'intérieur du réseau) et comporte des sources de soutien diverses comme les amis, la famille ou les collègues de travail. On peut aussi distinguer les sources informelles (e.g., la famille et les amis) des sources formelles (e.g., les institutions ou les associations) (Streeter & Franklin, 1992). Ces différentes sources varient selon l'âge (e.g., Bokhorst, Sumter, & Westenberg, 2010). Chez les enfants, les sources principales de soutien sont en général les parents et la famille proche ou ceux qui en tiennent lieu. Plus tard, les parents conservent une place centrale dans la vie de l'adolescent (Bokhorst et al., 2010 ; Helsen, Vollebergh, & Meeus, 2000 ; Levitt, Guacci-Franco, & Levitt, 1993) mais les amis prennent une place plus importante (Feiring & Lewis, 1991 ; Furman & Buhrmester, 1992 ; Levitt et al., 1993).

La deuxième dimension du soutien social correspond à son aspect fonctionnel (Dorard et al., 2013). Cette dimension renvoie aux comportements de soutien et correspond aux comportements effectifs fournis par le réseau de soutien comme, par exemple, les efforts intentionnels pour aider une personne (Dorard et al., 2013 ; Streeter & Franklin, 1992 ; Vaux,

1988). Les nombreuses recherches sur le soutien social ont mené à une profusion de typologies de ces comportements (cf. Barrera & Ainlay, 1983 ; Beauregard & Dumont, 1996 ; Vaux, 1988), la plupart s'articulent autour de deux dimensions (Beauregard & Dumont, 1996 ; Vaux, 1988) où l'une est qualifiée de soutien instrumental (e.g., aide matérielle ou financière), l'autre de soutien affectif (e.g., soutien émotionnel ou renforcements sociaux). Cette distinction est cependant à nuancer. Par exemple, le prêt d'argent qui relève en principe du soutien instrumental peut aussi être une manifestation de confiance et ainsi relever du soutien affectif. Cette typologie bidimensionnelle a ensuite donné lieu à d'autres typologies plus fines. Par exemple, certains auteurs (e.g., Leung et al., 2010 ; Malecki & Demaray, 2002, 2003 ; Rueger et al., 2010) préfèrent s'appuyer sur les quatre dimensions de la typologie de House (1981) et de Tardy (1985) qui distingue (1) le soutien émotionnel (e.g., manifestation de confiance, d'amour et d'empathie), (2) le soutien instrumental (aide matérielle et physique), (3) le soutien informationnel (conseil et guidage) et (4) le soutien d'évaluation (feedback évaluatif, communication d'attentes). Bien que les termes pour les définir varient d'un auteur à l'autre, la plupart des typologies relèvent de ces quatre dimensions (cf. Malecki & Demaray, 2003, p. 233).

La troisième dimension du soutien social a trait à la perception du soutien qu'une personne pense recevoir d'autrui (Beauregard & Dumont, 1996 ; Dorard et al., 2013 ; Streeter & Franklin, 1992 ; Vaux, 1988). Elle correspond à l'évaluation subjective de la disponibilité du soutien (perception de l'aide apportée par le réseau en cas de besoin) et de la satisfaction envers celui perçu (perception de la qualité du soutien). La perception du soutien peut être générale (e.g., un avis généralisé de la personne sur les relations avec son entourage), spécifique (e.g., les amis, la famille) et centrée sur une forme de soutien particulière, par exemple, émotionnel ou instrumental (Vaux, 1988).

Dans la section qui suit, et avant d'en venir à la définition du soutien conditionnel perçu, nous décrirons l'influence positive du soutien social des sources adultes les plus importantes pour les enfants d'âge élémentaire : les parents et les enseignants.

2. Parents et enseignants : des sources de soutien influentes

Plusieurs recherches ont montré l'influence bénéfique, dans divers domaines, de la perception des comportements de soutien. Tout d'abord, percevoir du soutien de la part de ses parents a été, par exemple, lié positivement à l'estime de soi (Arslan, 2009 ; Gecas & Schwalbe, 1986 ; M. A. Hoffman, Ushpiz, & Levy-Shiff, 1988 ; Rubin et al., 2004 ; Rueger et

al., 2010) et négativement aux problèmes émotionnels (Helsen et al., 2000), aux symptômes dépressifs (Rueger et al., 2010 ; Stice, Ragan, & Randall, 2004) et aux comportements addictifs comme l'usage de drogue ou la consommation abusive d'alcool (Wills & Cleary, 1996). Ensuite, les conclusions des travaux sur la perception du soutien enseignant vont dans le même sens. Une telle perception a été liée, par exemple, positivement à l'estime de soi et négativement à la dépression (Arslan, 2009 ; Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003). Dans le milieu scolaire, une étude de Demaray et Malecki (2002), réalisée chez 1711 élèves de la 3^{ème} à la 12^{ème} année a montré que le soutien perçu des parents et des enseignants était lié positivement à la compétence sociale (e.g., coopération, contrôle de soi et empathie) des enfants rapportée par les parents et les enseignants mais aussi par les enfants eux-mêmes et aux capacités d'adaptation rapportées par les parents (e.g., adaptabilité et leadership). En revanche, ce soutien perçu était lié négativement aux problèmes extériorisés (e.g., agression, hyperactivité et problème de conduite) et intériorisés, rapportés par les parents (e.g., dépression, anxiété et somatisation). Sur le plan scolaire, d'autres études ont révélé un lien positif entre le soutien perçu des parents et/ou des enseignants et la réussite à l'école (Ahmed et al., 2010 ; Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline, & Russell, 1994 ; Klem & Connell, 2004 ; Wentzel, 1998). Toutefois, Ahmed et al. (2010) soulignent que ce lien est très souvent indirect et transite *via* des expériences affectives ou des croyances motivationnelles. L'anxiété, le fait de se sentir compétent, ou encore l'intérêt et le plaisir d'aller à l'école sont parmi les principaux facteurs médiateurs identifiés (Ahmed et al., 2010 ; Cutrona et al., 1994 ; Yildirim, 2012). D'autres travaux (Danielsen et al., 2011 ; Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009 ; Rice, Barth, Guadagno, Smith, & McCallum, 2013 ; Rueger et al., 2010 ; Wentzel, 1998) ont observé un lien entre le soutien des parents et des enseignants et certaines variables motivationnelles (e.g., plus de but de maîtrise, d'attitudes positives envers l'école et moins de but de performance), les perceptions de soi (plus faible estime de soi et perception de compétence) et des sentiments de détresse (e.g., dépression).

La plupart des études citées jusqu'à présent mesuraient le soutien perçu à partir d'une échelle composée d'énoncés relevant de dimensions spécifiques (e.g., affection, aide instrumentale, intimité, acceptation, intégration, implication, *etc.*) agrégées en un score unique. Cependant, d'autres études ont montré que chaque dimension du soutien pouvait avoir une importance spécifique (Malecki & Demaray, 2003 ; Richman, Rosenfeld, & Bowen, 1998). Par exemple, après avoir comparé différentes formes de soutien perçu parental et enseignant (i.e., émotionnel, instrumental, informationnel et d'évaluation), Malecki et

Demaray (2003) ont montré que les élèves accordaient plus d'importance au soutien émotionnel de la part de leurs parents et rapportaient en recevoir plus fréquemment que d'autres types de soutien. Ils percevaient également plus fréquemment et accordaient plus d'importance au soutien informationnel de la part de leur enseignant. De plus, cette étude a révélé que les différents types de soutien n'avaient pas la même influence sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves : seul le soutien émotionnel enseignant perçu était lié significativement aux compétences sociales et scolaires rapportées par l'enseignant. Wentzel et al. (2010), ont également montré que les différentes perceptions du soutien enseignant entraînaient des conséquences différentes chez les élèves. Ils ont analysé les perceptions par des collégiens de quatre types de soutien enseignant : les attentes de l'enseignant envers l'engagement scolaire, la sécurité éprouvée dans la relation, l'aide et le soutien émotionnel. Si les quatre types de soutien perçu étaient reliés à l'intérêt pour l'école, seule la sécurité perçue et le soutien émotionnel étaient liés à la poursuite de buts sociaux (comportement prosocial et conciliant). Leung et al. (2010) ont quant à eux séparé le soutien émotionnel perçu (e.g., chaleur, affection) du soutien informationnel perçu (e.g., conseil, guidage, assistance pour résoudre des difficultés). Ils ont observé un lien négatif entre le soutien émotionnel parental et l'anxiété. Le soutien informationnel était pour sa part lié positivement à l'anxiété et cette relation était modérée par le stress ressenti : plus les élèves ressentaient du stress, plus le soutien informationnel était lié positivement à l'anxiété. Pour les auteurs, les enfants pouvaient interpréter ce soutien informationnel comme des exigences supplémentaires, ce qui, en retour, pouvait augmenter leur anxiété et ce d'autant plus s'ils se sentaient déjà stressés. Cette étude étant corrélacionnelle, il est également possible que les élèves qui sont plus anxieux fassent plus souvent appel au soutien informationnel pour se rassurer. Quoi qu'il en soit, cette recherche montre à nouveau que chaque type de soutien peut avoir une importance différente.

En somme, ces études s'accordent généralement sur un point : percevoir du soutien de la part de ses parents et de ses enseignants a un effet bénéfique pour le bien-être et la scolarité des élèves. Pour autant, doit-on conclure que toutes les formes de soutien sont fonctionnelles et qu'elles sont toutes propices au développement individuel au même titre ? Comme nous le verrons dans la section qui suit nous avons aujourd'hui quelques bonnes raisons de penser que certaines formes de soutien perçu seraient non fonctionnelles, voire dysfonctionnelles, sur le plan de l'adaptation scolaire et sociale. Les recherches que nous

allons maintenant évoquer traitent précisément de cette question et se sont attachées à étudier les conséquences délétères d'une forme particulière de soutien : le soutien conditionnel.

II. LE SOUTIEN CONDITIONNEL

1. Définitions

Un des premiers auteurs à avoir abordé la notion de soutien conditionnel est Carl Rogers (1959). Il évoque l'importance d'un soutien positif inconditionnel dans le cadre de la psychothérapie : le thérapeute doit accepter de soutenir inconditionnellement toutes les expériences d'une personne. Pour Rogers, un tel soutien conduit la personne à ressentir plus d'acceptation pour l'ensemble de ses expériences et à diminuer ses mécanismes de défense. Harter (1999) adhère à cette conception et propose de définir un soutien conditionnel comme la perception d'un soutien reçu en contingence de l'atteinte des standards fixés par autrui. Ainsi, les enfants qui perçoivent un soutien conditionnel se sentent aimés et encouragés uniquement lorsqu'ils se comportent selon les attentes de leur entourage significatif composé des parents, enseignants ou amis. Elle oppose cette forme de soutien au soutien inconditionnel qui caractérise les enfants qui se sentent soutenus et aimés pour ce qu'ils sont comme personne et non pour ce qu'ils font.

Si les auteurs s'entendent *a minima* sur la définition du soutien conditionnel, des points de dissension apparaissent dans sa conceptualisation. Ainsi, pour Harter et ses collègues (Harter, 1999 ; Harter, Marold, & Whitesell, 1992 ; Harter, Marold, Whitesell, & Cobbs, 1996), le soutien est conditionnel à des standards très élevés, voire irréalistes, alors que pour d'autres, il n'y a pas de spécification à apporter quant à la nature élevée ou non des attentes (Côté & Bouffard, 2011 ; Dubois, 2010). Par ailleurs, certains auteurs (e.g., Baldwin & Sinclair, 1996 ; Côté et al., 2014 ; Harter, 1999 ; Schimel, Arndt, Pyszczynski, & Greenberg, 2001) caractérisent le soutien conditionnel comme étant un soutien contingent aux comportements ou performances en général (e.g., mes parents ne me soutiennent que si je me comporte comme ils le souhaitent) alors que pour d'autres (Assor et al., 2004 ; Roth, 2008 ; Roth & Assor, 2012), il est spécifique à des exigences perçues dans des domaines particuliers (e.g., comportements pro-sociaux, réussite scolaire, pratique sportive). Les parents peuvent, par exemple, soutenir leurs enfants conditionnellement à leur réussite scolaire mais pas à leur pratique sportive. Pour notre part, dans cette thèse nous considérerons qu'un soutien conditionnel est lié à des exigences fortes mais non nécessairement irréalistes. L'aspect non

réaliste des exigences pourrait faire l'objet d'une autre dimension qui pourrait être mesurée indépendamment de la conditionnalité.

Si cela nous permet de poser une définition minimale du soutien conditionnel, l'incursion dans d'autres courants de recherches nous semble importante pour bien saisir la complexité du phénomène et son origine. Dans la section suivante, nous allons le resituer au regard de trois courants de recherches dont les implications peuvent être mises en rapport avec le développement de cette forme de soutien : les styles parentaux, la théorie de l'attachement et la qualité de la relation enseignant-élève.

2. Le style parental autoritaire : expression coercitive des exigences parentales

2.1. Approche théorique des styles parentaux

Les styles parentaux sont définis comme un ensemble d'attitudes et de comportements émis par les parents (Darling & Steinberg, 1993). Ces comportements ne sont pas forcément dirigés vers un but de socialisation (e.g., geste, ton de la voix, émotion spontanée, etc.) mais peuvent être des pratiques parentales (Darling & Steinberg, 1993). Les pratiques parentales sont des comportements spécifiques (e.g., surveillance des devoirs à la maison) liés aux valeurs parentales (e.g., valorisation de la scolarité) et dirigés vers un des buts de socialisation (e.g., réussir à l'école) (Deslandes & Royer, 1994). Darling et Steinberg (1993) ont proposé un modèle dans lequel les valeurs et les buts de socialisation des parents influent sur leurs style et pratique, qui à leur tour, influencent le développement de l'enfant. À suivre Darling et Steinberg (1993), le style parental aurait une influence indirecte sur ce développement (a) en modérant la relation entre les pratiques parentales et le développement de l'enfant et (b) en modifiant la réceptivité de l'enfant à l'influence de ses parents, qui à son tour, viendrait modérer la relation entre les pratiques parentales et le développement.

Baumrind (1966, 1967, 1978, 1991), est une des pionnières dans l'étude des styles parentaux. Elle se centre sur l'influence des variations « normales » dans le contrôle ou l'autorité parentale (i.e., sa typologie n'est pas censée rendre compte des familles abusives par exemple). Pour l'auteure, le contrôle parental ne renvoie nullement à une discipline restrictive, intrusive ou à l'utilisation de punitions mais à une fonction de socialisation. Il doit permettre de modifier l'activité de l'enfant et de modeler son comportement en référence aux standards parentaux. En ce sens, il comprend par exemple l'aptitude à résister aux pressions de l'enfant ou la constance dans l'application des directives. Baumrind a très tôt établi une

typologie des styles parentaux à partir d'une approche configurationnelle. Plutôt que de différencier les pratiques parentales sur un continuum allant d'un contrôle important à un contrôle faible, elle préfère les distinguer de manière qualitative à partir de trois types de contrôle différents : les styles permissif, autoritaire et démocratique (Baumrind, 1966, 1978, 1991). Plus tard, à la suite des travaux de Maccoby et Martin (1983), un dernier style fut mis en évidence : le style rejetant-négligent. Notons toutefois que l'approche de Maccoby et Martin (1983) est légèrement différente de celle de Baumrind et s'éloigne de l'approche configurationnelle. Ces auteurs définissent les styles parentaux à partir de deux dimensions théoriquement orthogonales. La première correspond à la sensibilité (*responsivness*), c'est-à-dire au soutien émotionnel ou affectif et renvoie aux actions qui prennent en compte les besoins de l'enfant. La deuxième correspond aux exigences parentales (*demandingness*) et renvoie à des comportements contrôlants spécifiques (les règles, la discipline, la surveillance) visant à modeler l'enfant (Maccoby & Martin, 1983). A partir de ces deux dimensions, les auteurs proposent quatre catégories de styles parentaux. Une première réfère aux parents permissifs qui sont très sensibles mais peu exigeants ; une seconde, aux parents négligents qui sont à la fois peu sensibles et peu exigeants ; une troisième, aux parents autoritaires qui sont exigeants et peu sensibles ; enfin, une quatrième renvoie aux parents démocratiques qui sont à la fois exigeants et sensibles. Dans les faits, l'appartenance à une catégorie n'est pas aussi cloisonnée que peut le laisser paraître de prime abord une telle catégorisation. Même si les parents affichent un style dominant, il n'est probablement pas rare de voir des parents adopter, de temps à autre, des comportements caractéristiques d'un autre style (par exemple des parents permissifs punir un enfant).

2.2. Les styles autoritaire et démocratique : différentes expressions des exigences parentales

Au regard de notre intérêt pour la conditionnalité du soutien parental, ce sont les styles qui mettent en avant des exigences élevées qui retiendront notre attention : les styles autoritaires et démocratiques qui se différencient toutefois par leur degré de sensibilité (cf. Maccoby et Martin, 1983). Bien que sa classification s'appuie sur des bases théoriques différentes de celles de Maccoby et Martin (1983), Baumrind décrit de manière semblable les parents autoritaires et démocratiques. Pour elle, les parents autoritaires valorisent l'obéissance et l'utilisation de punitions lorsque l'enfant agit ou pense de manière différente de ce qu'ils estiment être la bonne conduite (Baumrind, 1978). Pour ces parents, les standards de bonne conduite sont souvent absolus (Baumrind, 1966) et ils laissent peu d'autonomie à l'enfant qui

doit accepter leur avis comme étant le seul qui prévaut (Baumrind, 1978). Les parents démocratiques quant à eux, encouragent les échanges verbaux. Ils dirigent les activités de l'enfant de façon rationnelle. Ils valorisent à la fois la conformité à la discipline et le bien-être de l'enfant. En d'autres termes, ce sont des parents qui imposent leur perspective tout en reconnaissant les besoins et les désirs de l'enfant. Ils valorisent et encouragent l'autorégulation, la coopération, l'assertivité et la responsabilité sociale (Baumrind, 1991).

Baumrind et al. (2010) ont également mis en évidence des différences dans la façon dont ces parents manifestent leurs exigences. Ils ont ainsi différencié la discipline de confrontation (*confrontive discipline*) de la discipline coercitive. Les parents autoritaires et démocratiques utilisent tous deux des pratiques de confrontation, mais seuls les parents autoritaires utilisent une discipline coercitive. La discipline de confrontation correspond au contrôle comportemental qui est défini comme une tentative de contrôle et de régulation du comportement des enfants (Barber, 1996 ; Barber, Olsen, & Shagle, 1994). Ce type de discipline représente un contrôle ferme, direct et consistant et une capacité des parents à persister dans leurs demandes même en cas de conflit avec l'enfant. Diverses études ont montré que le contrôle comportemental était lié à des conséquences positives (cf. Barber, 1996 ; Barber et al., 1994 ; Barber, Stolz, Olsen, Collins, & Burchinal, 2005) comme moins de problèmes extériorisés (e.g., agression, absence en cours, usage de drogue et délinquance), un bon fonctionnement psychologique (e.g., compétence, autorégulation et réussite scolaire) ou encore une individuation réussie (i.e., sentiment d'identité, maturité). Quant à la discipline coercitive, elle est péremptoire, arbitraire et cherche à préserver des relations familiales hiérarchiques. Baumrind et al. (2010) ont montré que les parents autoritaires utilisaient plus fréquemment que les parents démocratiques quatre types de pratiques disciplinaires coercitives. La première, l'affirmation de pouvoir injustifiée, correspond à une demande d'obéissance immédiate sans justification explicite, afin que l'enfant reste à la place qui lui est assignée dans une hiérarchie familiale rigide. La seconde est la discipline arbitraire qui s'entend comme une discipline inconstante, sans directive claire et qui ne prend pas en compte le point de vue de l'enfant. La troisième, les critiques verbales hostiles, correspondent aux cris et aux sarcasmes. Enfin, la quatrième correspond au contrôle psychologique.

Ce contrôle psychologique est proche du soutien conditionnel puisqu'il implique aussi de la part des parents une manipulation de leur relation affective avec leur enfant dans le but de contrôler ses comportements (Barber, 1996). Il fait référence à des interactions familiales qui entravent le développement psychologique et émotionnel de l'enfant à travers l'induction

de la culpabilité, l'humiliation, les critiques chargées d'affect, la possessivité et le retrait d'amour si l'enfant ne se comporte pas comme ses parents le souhaitent (Barber, 1996 ; Barber et al., 2005). Aussi, les échelles mesurant le contrôle psychologique incluent souvent des énoncés comme « mes parents vont éviter de me regarder quand je les ai déçus » ou « ils sont moins amicaux avec moi si je ne vois pas les choses à leur façon » (Barber, 1996). Si ces énoncés ressemblent beaucoup à ceux pour mesurer le soutien conditionnel, Assor, Roth et leurs collègues (Assor & Roth, 2007 ; Assor et al., 2004 ; Kanat-Maymon, Roth, Assor, & Reizer, 2012) avancent trois arguments en faveur d'une distinction entre le soutien conditionnel et le contrôle psychologique. Premièrement, le contrôle psychologique serait pour eux une pratique parentale généralisée alors que le soutien conditionnel, tel qu'opérationnalisé par ces auteurs est restreint à des domaines spécifiques. Deuxièmement, le contrôle psychologique ne prendrait pas en compte une dimension du soutien conditionnel que serait le supplément d'affection lorsque l'enfant répond aux attentes parentales. Troisièmement, le retrait d'amour correspondrait à seulement une des composantes du contrôle psychologique – ce dernier comprenant également de l'humiliation, de la possessivité, etc. Ces trois arguments développés par Assor et ses collègues peuvent être débattus. Premièrement, nous avons vu plus haut (cf. point II.1) que d'autres auteurs appréhendent le soutien conditionnel sur un plan global (e.g., Baldwin & Sinclair, 1996 ; Côté et al., 2014 ; Harter, 1999), et nous pouvons citer des travaux définissant le contrôle psychologique sur des plans spécifiques. Soenens, Vansteenkiste et Luyten (2010) ont en effet opérationnalisé ce concept dans deux domaines : le contrôle psychologique orienté vers la dépendance (comme un moyen de garder les enfants dans des liens affectifs et physiques étroits) et celui orienté vers la réussite (comme moyen d'amener l'enfant à se conformer aux standards parentaux de réussite). Deuxièmement, Soenens, et al. (2010) ont également inclus des énoncés qui mesurent le supplément d'affection lorsque l'enfant répond aux attentes parentales. Troisièmement, ces mêmes auteurs considèrent le soutien conditionnel parental comme un thème commun à l'ensemble des énoncés mesurant le contrôle psychologique. Pour eux, à travers l'utilisation de techniques comme l'humiliation, l'induction de culpabilité et l'appel à la fierté, les parents laisseraient entendre que leur amour dépend de l'adéquation entre les comportements de l'enfant et leurs exigences. A la vue de ces propos, la frontière entre contrôle psychologique et soutien conditionnel devient difficile à cerner.

A ce jour, les études qui montrent que le style autoritaire est moins favorable au développement de l'enfant que le style démocratique sont nombreuses dans la littérature. Une

étude réalisée chez des enfants âgés de 6-11 ans a montré que ceux qui avaient des parents démocratiques (mesure rapportée par un observateur) faisaient preuve de comportements prosociaux et étaient populaires auprès de leurs pairs alors que l'inverse était observé pour les enfants de parents autoritaires (Deković & Janssens, 1992). Garcia et Garcia (2009) ont également observé que, comparés aux adolescents qui percevaient leurs parents comme démocratiques, ceux les percevant comme autoritaires rapportaient avoir une moins bonne conduite à l'école et plus de comportements liés à la délinquance et à l'usage de drogue. Ils avaient également moins confiance en eux et de moins bonnes perceptions d'eux-mêmes (e.g., dans divers domaines, social, scolaire, physique etc.). Ils montraient aussi plus d'hostilité et d'agressivité et percevaient le monde comme plus menaçant et incertain. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'Aunola, Stattin, et Nurmi (2000) qui ont montré que les adolescents qui avaient des parents autoritaires (mesure rapportée à la fois par les parents et les adolescents) avaient une moins bonne estime d'eux-mêmes et étaient plus déprimés que ceux des familles dites démocratiques. Sur le plan de l'adaptation scolaire, les conclusions de ces derniers auteurs sont similaires. Ils ont montré que les adolescents de familles dites autoritaires déclaraient moins persévérer suite à un échec et lorsque la tâche était difficile. Ils s'attendaient plus à échouer et s'attribuaient moins la réussite en cas de succès que leurs pairs dont le style parental était démocratique. L'étude de Garcia et Garcia (2009) a également révélé que les adolescents qui décrivaient leurs parents comme autoritaires avaient de moins bonnes notes que ceux qui les représentaient comme démocratiques. Bien que les études présentées précédemment aient été réalisées sur un seul temps de mesure, leurs résultats sont consistants avec l'étude longitudinale de Baumrind et al. (2010). Ces auteurs ont observé les styles parentaux lorsque les enfants étaient âgés de quatre ans, puis ont examiné un ensemble de caractéristiques chez ces derniers lorsqu'ils avaient quinze ans. Les résultats ont montré que les jeunes de parents autoritaires étaient moins individués (e.g., sentiment d'identité, possession d'exigences personnelles, maturité), moins confiants (envers leur compétence cognitive, envers eux-mêmes, avec les adultes et les pairs) et montraient moins de compétences cognitives (e.g., réussite scolaire, motivation intrinsèque, persévérance, effort intellectuel), moins de compétences communautaires (e.g., respect des autres, autonomie, amabilité, digne de confiance) et plus de problèmes intériorisés (e.g., angoisse, vision pessimiste du monde, sentiment d'inutilité) que ceux de parents démocratiques. Plus spécifiquement, cette étude a montré que parmi les quatre pratiques coercitives utilisées par les parents autoritaires, l'hostilité verbale et le contrôle psychologique avaient les conséquences les plus nuisibles pour les jeunes. Aussi, il semblerait bien que le contrôle

psychologique – que l'on ne peut pas aisément distinguer du soutien conditionnel – soit une des formes les plus néfastes des pratiques coercitives.

En somme, les travaux sur les styles parentaux montrent que ce ne sont pas les exigences parentales en soi qui sont dommageables pour l'enfant mais bien la manière dont elles s'expriment. Lorsqu'elles sont transmises dans un style affirmant un pouvoir coercitif comme le contrôle psychologique, ou que l'enfant les perçoit ainsi, elles sont délétères pour son fonctionnement. Si les études retracées jusqu'ici ont été conduites chez des enfants d'âge scolaire, la perception d'un soutien parental conditionnel n'apparaît pas brusquement lorsque l'enfant entre à l'école élémentaire. Elle prend source dans les premières interactions avec ses parents comme nous allons le voir dans la section qui suit.

3. La théorie de l'attachement : premières interactions parent-enfant

3.1. Les bases de la théorie de l'attachement

Les travaux sur l'attachement ont été largement marqués par les travaux fondateurs de John Bowlby qui cherchait à saisir les processus qui sous-tendent la relation de l'enfant à sa mère. Ses réflexions inspirées d'apports de différents courants théoriques et disciplines comme la psychanalyse, l'éthologie, la cybernétique ou encore la théorie de l'évolution, sont, depuis la publication de sa trilogie sur l'attachement, une référence pour les chercheurs dans ce domaine (Bowlby, 1969/2002a, 1973/2007, 1984/2002b). Elles s'inscrivent dans la lignée des observations du psychanalyste René Spitz (1949) qui, dans la période de l'après-guerre, avait constaté des signes précoces de symptômes dépressifs chez 123 nourrissons placés dans un orphelinat. Depuis l'attachement a été défini comme un sentiment fort et durable qui lie une personne à une autre. Ainsworth et Bell (1970) le définissent comme le lien affectif qui perdure dans le temps entre deux (ou plusieurs) personnes. Cette définition invite à considérer deux aspects largement imbriqués : la fonction d'attachement et les comportements d'attachement. La fonction d'attachement est double. Elle vise à protéger le jeune enfant (fonction de protection) et doit lui permettre d'explorer son environnement avec assurance (fonction d'exploration). Les comportements d'attachement sont quant à eux assujettis à ces fonctions d'attachement (Pierrehumbert, 2003). Le but du comportement d'attachement peut donc correspondre à la recherche ou au maintien d'un certain degré de proximité à la figure d'attachement (Bowlby, 1969/2002a) – étant entendu qu'il peut varier d'un contact physique très étroit à une interaction éloignée ou une communication à distance (Ainsworth & Bell, 1970). Ainsworth (1983) et Bowlby (1969/2002a) considèrent que les systèmes de

comportements d'attachement agissent avec d'autres systèmes qui incluent la peur et l'exploration. La protection est la fonction première du système d'attachement ; l'enfant se sert de la figure d'attachement comme base de sécurité. Le système de peur y joue un rôle important et constitue une réaction normale face à la nouveauté, au danger perçu dans l'environnement (Pierrehumbert, 2003). Il fonctionne en relation synchronisée avec les comportements d'attachement de sorte que, lorsque l'enfant perçoit un danger ou une menace potentielle, le système de peur active des comportements d'attachement l'incitant à rechercher de la sécurité auprès de la figure d'attachement (Kobak, Rosenthal, & Serwik, 2005). L'autre système de comportements est celui de l'exploration (Ainsworth, 1983 ; Kobak et al., 2005). Pour Ainsworth (1983), attachement et exploration sont étroitement liés. L'enfant qui expérimente et perçoit des marques d'affection et de soutien des figures d'attachement (e.g., les parents) est dans de meilleures dispositions pour explorer son environnement. Se sentant en sécurité, il s'engagera avec plus de confiance dans la découverte. En revanche, une relation de mauvaise qualité avec la figure d'attachement nuit à son exploration. Se sentant peu en sécurité, ceci compromettra son intérêt pour le monde extérieur et la découverte de son environnement (Pierrehumbert, 2003).

Si la théorie de l'attachement a donné lieu à de nombreux travaux et a permis de distinguer plusieurs patrons d'attachement (i.e., sécurisé, anxieux-ambivalent et anxieux-résistant ; cf. Ainsworth, 1983 ; Main & Solomon, 1990), c'est le rôle joué par les modèles internes opérants dans le développement individuel qui nous intéressera tout particulièrement pour la suite de notre propos.

3.2. Les modèles internes opérants

Selon Bowlby (1973/2007), le système d'attachement joue un rôle tout au long de la vie *via* le développement individuel de « modèles internes opérants » aussi appelés modèles intériorisés opérants ou encore modèles opératoires. Pour notre part, nous utiliserons le terme de modèles internes. Selon Bowlby (1973/2007), ils s'élaborent au fil des interactions avec la figure d'attachement et dépendent de la qualité de cet attachement. L'enfant développe deux types de modèles internes. Le premier, le modèle interne de l'autre, est défini comme un modèle mental d'anticipation quant à la disponibilité de la figure d'attachement. Le second, le modèle interne de soi, implique une représentation plus ou moins positive de soi comme étant digne d'être aimé. Pour Bowlby (1973/2007), les modèles internes de l'autre et de soi sont intimement liés et se développent conjointement, de manière complémentaire, l'un confirmant

l'autre. En d'autres termes, si l'enfant perçoit sa figure d'attachement comme étant disponible, soutenante et aidante, il se percevra lui-même comme une personne digne d'affection, d'être aidée et respectée. A l'inverse, s'il perçoit sa figure d'attachement comme indisponible, il se verra comme une personne ne méritant pas l'amour et l'attention des autres. La prise en compte de ces travaux conduit à penser que le jeune enfant percevant de manière récurrente une affection conditionnelle développera très tôt un modèle interne de la figure d'attachement particulier où elle ne sera vue comme disponible que sous certaines conditions, modelant ainsi son modèle interne sécuritaire de manière très particulière. L'enfant se percevra comme ayant de la valeur uniquement lorsqu'il agit comme sa figure d'attachement le souhaite. Il aura alors intériorisé que sa valeur personnelle est assujettie à sa capacité à satisfaire les exigences de cette figure d'attachement.

3.3. Des figures d'attachement multiples

Selon Bowlby (1969/2002a), si l'enfant construit une relation d'attachement avec une figure privilégiée, elle n'est probablement pas unique. Il peut dès son plus jeune âge nouer une relation d'attachement avec d'autres personnes de sorte que des figures d'attachement multiples peuvent coexister et interagir (Ainsworth, 1983 ; Grossmann & Grossmann, 1998 ; Howes, 1999 ; Kobak et al., 2005). Ces figures d'attachement secondaires peuvent être les frères ou sœurs plus âgés, les grands-parents, ou encore les enseignants. La plupart des travaux considèrent la mère comme la figure d'attachement principale, mais d'autres sources peuvent jouer ce rôle. C'est notamment le cas quand, avançant en âge, l'enfant sort de la cellule familiale et s'insère dans de nouveaux milieux. Kobak et al. (2005) ont rapporté dans une étude réalisée chez des enfants de 11 ans que 73% d'entre eux ont identifié leur mère comme figure principale, 14% leur père et 13% quelqu'un d'autre (le plus souvent un autre membre de la famille). Dans cette étude, les figures d'attachement secondaires étaient plus variables : 48% des enfants indiquaient leur père, 16% leur mère et 36% une autre personne. Les modèles internes associés à ces différentes relations peuvent être construits simultanément (e.g., les modèles internes de la relation avec la mère et le père) ou de manière différée comme peut l'être, par exemple, une relation d'attachement avec un enseignant (Howes, 1999). Dans ce dernier cas, la relation d'attachement se construit alors que l'enfant possède déjà un ou plusieurs modèles internes. L'existence de plusieurs figures d'attachement questionne quant au nombre et à l'organisation des modèles internes présents chez un même enfant. Certains chercheurs envisagent les patrons d'attachement comme stables et d'autres comme dépendants de la relation une personne en particulier dans un contexte donné (Davis,

2003). Si le patron d'attachement est stable, la qualité de la relation avec les parents doit influencer la qualité de la relation avec d'autres figures d'attachement, comme par exemple, les enseignants. En revanche, si le style d'attachement dépend des relations spécifiques qui s'établissent dans un contexte donné, des modèles internes différents pour chaque figure d'attachement peuvent alors coexister.

Howes (1999) et van IJzendoorn, Sagi et Lambermon (1992) rapportent que trois types d'organisation des modèles internes ont été proposés dans la littérature. Le premier envisage une organisation hiérarchique où la qualité de la relation à la figure d'attachement principale influence la qualité de toutes les autres relations d'attachement. Le deuxième correspond à une vision intégrative et postule que toutes les relations d'attachement sont intégrées dans une représentation généralisée. Aucune relation ne prévaut sur une autre et les relations sont de qualité variée. Deux relations de qualité sont donc plus bénéfiques qu'une seule. Enfin, le troisième type correspond à une organisation indépendante. Chaque relation a une influence différente et spécifique selon le domaine considéré (e.g., scolaire, familial). Pris dans leur ensemble, les résultats des études ne soutiennent pas l'existence d'une organisation hiérarchique (Howes, 1999). Par exemple, Howes et Hamilton (1992) ont rapporté qu'il n'existait aucun lien entre l'attachement à la mère mesuré chez l'enfant à 12 mois et son attachement plus tard à son premier enseignant. Ce lien ne s'observait pas non plus à quatre ans. Howes et al. (1998) ont rapporté que l'attachement à la mère ne prédisait pas la qualité de la relation avec l'enseignant à neuf ans. Pierrehumbert (2003) précise également que les corrélations entre la qualité de l'attachement à la mère et la qualité de l'attachement au père sont faibles. Autant de résultats qui tendent à infirmer l'existence d'une organisation hiérarchique des modèles internes. En revanche, l'étude de van IJzendoorn et al. (1992) conforte l'idée d'une organisation intégrative. Ils ont montré qu'un attachement de qualité à la fois à la mère, au père et à un professionnel de l'enfance était plus profitable au fonctionnement social, cognitif et émotionnel des jeunes enfants, que la combinaison d'un attachement de qualité au père et à la mère. Cette dernière combinaison était elle-même plus profitable que le seul attachement à la mère. D'autres études rapportent, quant à elles, des résultats cohérents avec un modèle indépendant. Ainsi, O'Connor et McCartney (2007) ont montré que la relation avec l'enseignant était un prédicteur plus important de la réussite scolaire que l'attachement à la mère. Cela indiquerait alors que tous les adultes n'auraient pas la même influence selon le domaine considéré. Wentzel (1998) est arrivée à des conclusions

similaires après avoir montré que le soutien des parents et des enseignants n'étaient pas liés aux mêmes variables motivationnelles.

Dans le cadre des modèles indépendant et intégratif, les études ont montré que les enfants pouvaient avoir des relations de qualité variée avec différents adultes (e.g., Howes & Hamilton, 1992 ; Howes, Hamilton, & Phillipsen, 1998 ; O'Connor & McCartney, 2007 ; van IJzendoorn et al., 1992). Aussi, si le modèle interne de soi et d'autrui initial, le plus souvent le lien parent-enfant, guide le comportement et les sentiments de l'enfant lors de la création de nouvelles relations, un nouveau modèle interne pourrait être créé lors de nouvelles expériences (Hughes, Wu, Kwok, Villarreal, & Johnson, 2012). Cela impliquerait que les enfants qui ont expérimenté des relations insécuritaires avec leurs parents peuvent avoir une nouvelle opportunité de créer une relation sécuritaire avec d'autres personnes (Davis, 2003 ; Howes, 1999 ; Hughes et al., 1999). Cette nouvelle relation sécuritaire pourrait agir comme facteur de protection contre les effets négatifs d'un attachement parental de mauvaise qualité. Par exemple, dans un échantillon d'élèves agressifs, Hughes et al. (1999) ont montré que l'effet d'une relation positive avec l'enseignant sur l'agressivité rapportée des élèves était plus important chez ceux dont les mères étaient peu sensibles et réceptives. O'Connor et McCartney (2007) ont quant à eux observé qu'une relation sécuritaire avec un enseignant en 3^{ème} année du primaire pouvait compenser l'effet négatif d'une relation maternelle non sécuritaire sur la réussite scolaire.

En somme, les travaux sur la théorie de l'attachement, et plus particulièrement ceux sur les figures d'attachement multiples, nous invitent à nous demander si le soutien conditionnel enseignant peut interagir avec le soutien conditionnel parental et s'il peut diminuer l'effet négatif de ce dernier et ainsi constituer un facteur de protection? Avant d'apporter quelques éléments de réponses empiriques à ce questionnement, un détour par les travaux sur la qualité de la relation enseignant-élève nous semble indispensable avant de saisir la manifestation du soutien conditionnel dans cette relation.

4. L'importance d'une relation de qualité entre enseignant et élèves

Davis (2003) et Hughes et al. (1999) identifient trois perspectives théoriques dans les études consacrées à la qualité de la relation enseignant-élève : celles de l'attachement, de la perspective motivationnelle et de la perspective socio-culturelle. Bien que ne permettant pas un recensement exhaustif des études sur ce sujet, cette catégorisation permet de saisir la définition de ce qu'est une « bonne relation » enseignant-élève et comment cette relation

influence le développement de l'élève. Pour expliquer ces influences, chaque perspective met en avant des mécanismes particuliers mais non exclusifs les uns des autres (Davis, 2003 ; Hughes et al., 1999).

Selon la théorie de l'attachement et comme évoqué dans la section précédente (cf. II.3.3), les enseignants seraient également, au côté des parents, des figures d'attachement (Howes, 1999 ; Maldonado-Carreno & Votruba-Drzal, 2011). Selon la théorie de l'attachement, des relations de qualité sont caractérisées par peu de conflits (e.g., interactions discordantes et coercitives), beaucoup de proximité (e.g., chaleur et ouverture) et peu de dépendance (i.e., comportement peu accaparant de l'enfant) (Davis, 2003). De telles relations permettent de soutenir le désir de l'enfant de découvrir le monde et son aptitude à se réguler sur le plan social, émotionnel et cognitif (Davis, 2003). A l'instar des parents, des enseignants sensibles et réceptifs peuvent servir de base sécuritaire pour que l'enfant puisse explorer l'environnement scolaire et s'engager dans les apprentissages (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Ils peuvent lui servir à affiner ses modèles internes des autres et de soi qui, à leur tour, auront des répercussions sur les valeurs qui guident ses choix et, *in fine*, sur son adaptation scolaire et sociale (Davis, 2003 ; Hughes et al., 1999).

Selon Davis (2003), les recherches qui s'inscrivent dans le courant de la perspective motivationnelle (il cite notamment la théorie de l'autodétermination) viennent compléter cette vision d'une « bonne relation » élève-enseignant. Les chercheurs de ce courant présupposeraient que la qualité de la relation entre les enseignants et les élèves influence leur motivation et leur implication dans les apprentissages qui, en retour, favorisent leur réussite scolaire (Hughes et al., 1999). Par exemple, selon la théorie de l'autodétermination, pour être motivés et engagés, les enfants doivent remplir trois besoins psychologiques de base : le besoin d'affiliation, de compétence et d'autonomie (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Aussi, les enseignants peuvent aider à satisfaire ces besoins en étant impliqués, en donnant aux élèves des règles claires et cohérentes et en soutenant leur autonomie (Roorda et al., 2011).

L'approche socioculturelle embrasse, quant à elle, les deux perspectives précédentes, en précisant que l'étude des individus (ou des dyades enseignants-élèves) ne peut être séparée de leur contexte de classe ou d'école (Davis, 2003). Par exemple, la taille de la classe peut influencer la qualité de la relation enseignant-élève pour peu qu'on admette que le nombre d'élèves sous la responsabilité de l'enseignant influence la quantité et la qualité des interactions. De même, la perception d'un élève de la qualité de sa relation avec son

enseignant peut dépendre de la relation de ce dernier avec les autres élèves de sa classe. Par exemple, Davis (2003) indique que la relation serait vue comme plus négative lorsque l'enseignant traite les bons élèves différemment du reste de la classe.

L'ensemble des études basées sur ces différentes approches montre qu'une bonne qualité de la relation entre les enseignants et les élèves joue un rôle essentiel dans le développement cognitif et social de l'enfant (Davis, 2003) et ce, de la maternelle jusqu'au lycée (Barile et al., 2012 ; Birch & Ladd, 1997 ; Curby, Rimm-Kaufman, & Ponitz, 2009 ; Hamre & Pianta, 2001 ; Hughes, 2011 ; Hughes et al., 2012 ; Maldonado-Carreno & Votruba-Drzal, 2011 ; Wu, Hughes, & Kwok, 2010). Dans sa revue de questions, Davis (2003) fait à ce propos état de plusieurs leviers que l'enseignant peut utiliser pour influencer les expériences sociales et intellectuelles des élèves : la transmission de valeurs, un climat de classe soutenant la motivation et l'apprentissage, la satisfaction du besoin d'appartenance des élèves, l'aide au développement de leur identité sociale ou encore la régulation de leur capacité émotionnelle, comportementale et scolaire. Roorda et al. (2011) se sont intéressés au lien entre la qualité de la relation affective entre les enseignants-élèves (de la maternelle jusqu'au lycée) et l'engagement et la réussite scolaires des élèves. Les résultats de leur méta-analyse portant sur 99 études réalisées entre 1990 à 2011 révèlent que, globalement, la taille d'effet pour l'association entre la qualité des relations et l'engagement scolaire était modérée et elle était faible pour l'association avec la réussite. Ces résultats s'expliqueraient par le fait que l'engagement serait un médiateur du lien entre la qualité de la relation et la réussite, une hypothèse validée dans d'autres études (cf. Hughes et al., 2012 ; O'Connor & McCartney, 2007). Birch et Ladd (1997) se sont également intéressés au lien entre la qualité de la relation avec l'enseignant et l'adaptation scolaire. Ils ont étudié les effets de la proximité, du conflit et d'une trop grande dépendance de l'enfant envers son enseignant (i.e., comportement possessif et « collant ») rapportés par l'enseignant. Après avoir contrôlé la contribution du sexe ainsi que le degré moyen, dans la classe, du conflit, de la dépendance et de la proximité, leurs résultats indiquaient un lien positif entre la proximité rapportée par l'enseignant et l'adaptation scolaire des élèves (e.g., meilleures performances et sentiment d'aimer l'école). Les degrés de dépendance et de conflit rapportés par les enseignants étaient liés négativement à l'adaptation scolaire et sociale (e.g., moins bonne performance, sentiment de solitude de l'élève et désir d'éviter l'environnement scolaire). D'autres travaux ont cherché à appréhender l'effet à long terme de la qualité de la relation enseignant-élève. Par exemple, Hamre et Pianta (2001) ont montré que des relations négatives à la maternelle (i.e., définies selon l'enseignant

par un haut degré de conflit et de dépendance) étaient liées négativement aux scores à des tests standardisés et aux habitudes de travail des élèves en début de primaire. D'autres études comme celle de Pianta et Nimetz (1991) éclairent l'influence d'un changement dans la qualité du soutien au fil du temps. Dans cette étude réalisée chez des élèves de la maternelle à leur première année du primaire, les auteurs ont montré que les élèves qui voyaient leur relation avec l'enseignant s'améliorer au cours de l'année de maternelle avaient à la fin de celle-ci moins de problèmes intériorisés (e.g., dépression, anxiété), moins de problèmes de conduite et d'attention. Ils toléraient mieux la frustration, avaient de meilleures habitudes de travail et présentaient plus de compétences sociales. Dans la même lignée, O'Connor et McCartney (2007) ont montré que les élèves dont la qualité de la relation (telle que décrite par l'enseignant) se détériorait entre la maternelle et la 3^{ème} année du primaire étaient moins engagés et réussissaient moins bien que ceux dont la relation s'améliorait. Enfin, Maldonado-Carreno et Votruba-Drzal (2011) ont observé qu'une augmentation de la qualité de la relation rapportée par les enseignants entre la maternelle et la 5^{ème} année du primaire était liée à une augmentation des compétences scolaires en langage et littérature, en mathématiques ainsi qu'à une réduction des problèmes de conduite.

Les arguments en faveur de l'existence de multiples figures d'attachement (cf. point II.3.3) ont attiré notre attention sur la possibilité que l'enseignant puisse, après les parents, être une source supplémentaire de soutien pour l'enfant. Le rôle central de la qualité de la relation enseignant-élève laisse entrevoir que la perception du soutien conditionnel enseignant puisse être, outre celle des parents, de première importance pour l'enfant. C'est précisément une des contributions que nous visons dans la seconde partie de ce travail (cf. chapitre 4) : tenter de déterminer si le soutien conditionnel enseignant pourrait venir modérer la relation entre le soutien conditionnel parental et la perception de compétence scolaire.

III. LE SOUTIEN CONDITIONNEL, SA MESURE ET SES CORRÉLATS

A ce jour, différentes approches ont été adoptées pour mesurer le soutien conditionnel. A l'exception de quelques études (voir Baldwin & Holmes, 1987 ; Baldwin & Sinclair, 1996 ; Côté & Bouffard, 2011 ; Côté et al., 2014 ; Schimel et al., 2001), la plupart mesurent les perceptions d'un tel soutien auprès des enfants. Ces mesures sont plus faciles à opérationnaliser. Parmi les exceptions, Côté & Bouffard, (2011 ; voir aussi, Côté et al., 2014) ont utilisé une échelle qui mesure les réactions critiques et remarques réprobatrices des parents lorsque l'enfant a des difficultés ou fait des erreurs. D'autres auteurs comme Israeli-

Halevi, Assor et Roth (2015) ont, quant à eux, demandé à des mères de remplir un questionnaire mesurant leur manifestation d'un soutien conditionnel. Après avoir conduit des entretiens pilotes, les auteurs ont construit un questionnaire pour que les mères se sentent à l'aise d'indiquer une forme de soutien conditionnel en incluant des énoncés mesurant des réponses comportementales des mères (e.g., si mon enfant montre qu'il est anxieux ou stressé, je lui dis que lorsqu'il agit comme cela, je préfère ne pas lui parler pendant un moment). Roth et Assor (2010), quant à eux, proposent encore une autre méthode. Ils présentent aux parents plusieurs comportements possibles suite à une action de leur enfant, dont certains indiquent une forme de conditionnalité du soutien (e.g., comment réagissez-vous lorsqu'il montre/ne montre pas qu'il a peur ?). Les parents doivent, pour chaque proposition (e.g., je l'ignore/je lui montre que je l'aime plus), indiquer la fréquence d'utilisation du comportement proposé. Si ces mesures du soutien conditionnel auprès des parents peuvent être pertinentes, des études ont montré que les corrélations entre ces mesures et celles réalisées chez l'enfant étaient assez faibles (Côté & Bouffard, 2011 ; Côté et al., 2014 ; Israeli-Halevi et al., 2015). Outre les mesures auto-rapportées un autre moyen de mesurer le soutien conditionnel serait l'observation des pratiques parentales effectives, afin de détecter la présence d'un éventuel soutien conditionnel. Cependant, cela suppose de faire appel à des méthodes coûteuses et très intrusives. Quant à l'alternative expérimentale, elle soulève de trop nombreuses questions éthiques. Peut-on demander à des parents de soutenir conditionnellement leur enfant ? Afin de dépasser ces limites, Baldwin et ses collaborateurs (Baldwin & Holmes, 1987 ; Baldwin & Sinclair, 1996) ont demandé aux participants d'un groupe expérimental d'*imaginer* une relation contingente (i.e., une relation dans laquelle le participant se sent aimé uniquement pour certaines caractéristiques). Dans leur étude, Baldwin et Holmes (1987) ont demandé à 60 étudiants d'imaginer soit une relation contingente (i.e., imaginez une personne qui vous aime et vous apprécie pour votre intelligence), soit une relation non-contingente (i.e., imaginez une personne qui vous soutient et vous accepte quoi qu'il arrive), soit de marcher sur un trottoir (condition contrôle). Les participants devaient ensuite effectuer une tâche relativement difficile, les conduisant à un échec. Les résultats ont montré que l'humeur (e.g., bien-être, contentement) des participants de la condition « relation contingente » était liée plus fortement à leur réussite que celle des participants des autres conditions. Ils s'attribuaient aussi plus la responsabilité de leur échec et mobilisaient moins de facteurs situationnels pour l'expliquer. Baldwin et Sinclair (1996) ont repris cette procédure. Ils ont montré que l'amorçage d'une relation contingente était associé à un pattern de réponses semblables à celui de personnes ayant une faible estime de soi. Ainsi, lors d'une tâche de reconnaissance

lexicale, ils reconnaissaient plus rapidement les mots de rejet dans un contexte d'échec que dans un contexte de succès. Ce résultat suggère qu'ils activaient un schéma relationnel où l'échec était associé au rejet et où le succès était associé à l'acceptation. Les schémas relationnels sont composés de plusieurs aspects de la connaissance sociale et rappellent les modèles internes de Bowlby. Ils s'entendent comme la compréhension des attentes vis-à-vis des expériences interpersonnelles et intègrent un modèle de soi et un modèle de l'autre personne (Baldwin, Fehr, Keedian, Seidel, & Thomson, 1993). Baldwin et Sinclair (1996) ont nommé ce schéma « les attentes si ... alors » (*If ... then expectancies*) : par exemple, « Si j'échoue alors mon père m'aimera moins ». Schimel, Arndt, Pyszczynski et Greenberg, (2001), reprenant à leur tour cette procédure, ont aussi montré que les personnes ayant imaginé une relation contingente avaient tendance à plus se comparer aux autres lorsqu'ils s'attendaient à ce que les autres réussissent moins bien qu'eux (*vs.* mieux qu'eux) que ceux ayant imaginé une relation non conditionnelle. Ainsi, l'évocation d'un soutien conditionnel de la part de personnes importantes pour les individus aurait des effets délétères. Comme nous le verrons dans la partie qui suit, il en est de même pour la perception du soutien conditionnel parental. Nous présenterons tout d'abord les études qui ont opérationnalisé le soutien conditionnel parental à des exigences générales (e.g., mes parents m'aiment que si je me comporte comme ils le souhaitent) avant de nous intéresser à celles qui l'ont opérationnalisé dans des domaines spécifiques (e.g., scolaire, sport, etc.).

1. Soutien conditionnel parental : un soutien contingent aux exigences parentales

1.1. Un soutien conditionnel lié à des exigences générales

Pris dans leur ensemble, les travaux soutiennent l'idée qu'un soutien conditionnel parental à des exigences générales est lié à des conséquences néfastes. Harter et al. (1996) ont par exemple montré que la perception d'un soutien conditionnel parental par des élèves de lycée était liée à la production de comportements de faux soi, c'est-à-dire des comportements non congruents avec ce que les jeunes estimaient être comme personne. Les deux-tiers des adolescents rapportaient émettre de tels comportements pour gagner l'approbation de leurs parents. Les résultats d'Assor, Roth et leurs collègues (Assor & Roth, 2007 ; Assor et al., 2004 ; Kanat-Maymon et al., 2012 ; Roth, 2008) vont dans le même sens. Ils ont montré que le soutien conditionnel parental était lié à une intériorisation de type introjecté du comportement attendu par les parents. Selon la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan,

1985 ; Deci et al., 1991), la régulation introjectée implique que l'enfant a intégré les comportements ciblés par ses parents sans cependant avoir intériorisé leurs valeurs. Le comportement est ainsi contrôlé par des pressions internes (e.g., honte ou culpabilité). L'enfant se sent obligé d'adopter les comportements cibles pour maintenir une bonne estime de soi et recevoir l'approbation des autres (Assor et al., 2004 ; Roth, 2008). Si cette estime de soi est dépendante de l'atteinte des standards, un échec et une réussite même peu importants suffisent à faire fluctuer l'estime de soi (Assor et al., 2004 ; Kollat, 2007). Une étude de Kollat (2007) a ainsi montré que le soutien conditionnel parental était lié à une estime de soi contingente et que celle-ci était liée à la jalousie envers les amis et les comportements agressifs.

Le soutien conditionnel parental peut avoir des répercussions sur les exigences des enfants envers eux-mêmes, ces dernières pouvant être déraisonnablement élevées. On rejoint là les travaux qui ont insisté sur le rôle délétère du perfectionnisme négatif dans le développement de l'enfant (Flett, Hewitt, Oliver, & Macdonald, 2002 ; Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990). Bien qu'il existe une grande diversité dans la définition du perfectionnisme (Flett & Hewitt, 2002), Frost, Lahart et Rosenblate (1991) indiquent qu'une de ses composantes majeures tient dans le fait de se fixer des standards personnels de performance très élevés. Pour plusieurs auteurs (e.g., Boivin & Marchand, 1996 ; Hamachek, 1978 ; Todorov & Bazinet, 1996), le perfectionnisme peut varier d'un perfectionnisme sain ou adaptatif (e.g., la personne se fixe des exigences élevées mais réalistes, donc atteignables) à un perfectionnisme pathologique ou négatif (e.g., attentes très élevées et irréalisables et sentiment de ne pas avoir droit à l'erreur). Aussi, plusieurs auteurs majeurs dans l'étude du perfectionnisme (Flett et al., 2002 ; Frost et al., 1990 ; Hamachek, 1978 ; Hollender, 1965 ; Pacht, 1984) postulent qu'un environnement où le soutien conditionnel est de règle encourage le perfectionnisme négatif. Quand l'approbation des parents est contingente à la performance, l'enfant se sent aimé seulement s'il atteint le niveau de performance que ses parents attendent de lui. Dans ce cas, la moindre erreur est vue comme un risque de perdre l'amour parental. Bouffard, Marquis-Trudeau et Vezeau (2015) ont montré que le soutien conditionnel parental perçu, lorsque les élèves étaient en 5^{ème} année du primaire, était lié positivement à leur perfectionnisme négatif et négativement à leur perception de compétence scolaire mesurée l'année suivante, puis positivement lié à leur anxiété scolaire mesurée deux ans plus tard. Dans d'autres études, la perception du soutien conditionnel parental était liée à des troubles intériorisés (e.g., somatisation, anxiété-dépression) et extériorisés (comportement délinquant

et agressif) (Seidah, 2004) et conduisait les enfants à se voir moins bons à l'école qu'ils ne l'étaient réellement (Côté & Bouffard, 2011 ; Dubois, 2010). La perception d'un tel soutien altérait également leur fonctionnement scolaire (Côté et al., 2014). Le soutien conditionnel rapporté par les parents (*via* les critiques réprobatrices) était aussi lié négativement au fonctionnement scolaire de leur enfant. Sur le long terme, un soutien conditionnel parental est d'autant plus néfaste qu'il peut enfermer l'enfant dans une spirale dépressive durable pouvant le conduire jusqu'au désespoir et à des idées suicidaires (Harter, 1999 ; Harter & Marold, 1994 ; Harter et al., 1992, 1996).

1.2. Soutien conditionnel à des exigences spécifiques

Si, comme nous l'avons constaté ci-dessus, certains auteurs se sont intéressés au soutien conditionnel général, d'autres ont précisé ce concept au regard de domaines spécifiques. Ainsi, Assor, Roth et Deci (2004) ont mesuré le soutien conditionnel chez 110 étudiants d'université dans quatre domaines spécifiques à l'aide d'un instrument développé à cette fin (*Domain-specific Perceptions of Parental Conditional Regard Scale*). Le premier domaine concerne le contrôle des émotions, en particulier la suppression de la colère, la peur ou la tristesse. Le second est celui des comportements pro-sociaux, comme aider et avoir de la considération pour les autres. Le troisième, le domaine scolaire, réfère à un soutien conditionnel à la réussite scolaire et le quatrième concerne la pratique sportive. Dans deux de ces domaines – le contrôle des émotions et la pratique sportive – les résultats ont montré que la perception rétrospective d'un soutien conditionnel était corrélée à des émotions négatives, comme la honte ou la culpabilité après un échec. Dans les domaines scolaire et du contrôle des émotions, cette perception rétrospective était liée au sentiment d'être désapprouvé par leurs parents et à un sentiment d'animosité envers ces derniers. Les résultats indiquaient également que dans certains domaines la perception rétrospective du soutien conditionnel parental était corrélée à une satisfaction de courte durée après un succès, puis à des sentiments de vide, d'abattement et de déception. Enfin, cette perception était liée à des fluctuations de l'estime de soi et à la production du comportement attendu par les parents (e.g., ne pas montrer ses émotions, adopter un comportement d'aide...). Cette production du comportement était motivée de manière introjectée. En somme, cette étude a surtout montré que le soutien conditionnel parental pouvait conduire les enfants à réaliser le comportement souhaité par leurs parents. Cependant, la réalisation de ce comportement s'accompagnait d'un mal-être et de mauvaises relations entre les parents et leurs enfants.

Deux autres études se sont aussi intéressées au soutien conditionnel dans les domaines des comportements pro-sociaux et de la régulation des émotions. Celle de Roth (2008), réalisée chez 133 étudiants d'université a révélé que leur perception rétrospective d'un soutien conditionnel à la production de comportement pro-sociaux était liée, *via* la régulation introjectée, à des comportements d'aide qu'ils indiquaient émettre dans le but de recevoir l'approbation d'autrui. Les auteurs ont conclu que le soutien conditionnel conduisait bien à la réalisation du comportement désiré par les parents (i.e., aider les autres) mais seulement dans le but d'obtenir l'approbation d'autrui et non par altruisme. Dans le domaine de la régulation des émotions, une étude de Roth et Assor (2012) a montré que le souvenir, étant enfant, d'un soutien conditionnel parental à l'expression d'émotions négatives comme la peur ou la tristesse (e.g., enfant ou adolescent, j'ai souvent senti que l'affection de mon père dépendait du fait que je ne lui cache pas ma tristesse) était lié à la perception, par les étudiants, d'être incapables de réguler correctement leurs émotions. La perception d'un soutien conditionnel à la suppression de ces émotions (e.g., enfant ou adolescent, j'ai souvent senti que l'affection de mon père dépendait de si je ne montrais pas ma peur et/ou si je ne criais pas) était liée à une régulation des émotions dite « suppressive » (i.e., dissimuler ou ignorer ses émotions négatives). Ces deux types de régulation des émotions étaient liés à une difficulté à confier ses émotions négatives au partenaire amoureux et à le soutenir lorsqu'il en avait besoin. Ces trois études présentent toutefois comme limite importante de reposer sur les souvenirs d'enfance des participants d'un soutien conditionnel de leurs parents. Or, il est possible que ces derniers aient reconstruit certains souvenirs et/ou en aient oublié d'autres. Il est également possible, comme le relèvent les auteurs (Assor et al., 2004), que certains événements intervenus plus récemment aient influencé leurs réponses. Quoi qu'il en soit, une question encore peu explorée est celle des caractéristiques personnelles des parents offrant un soutien conditionnel à leur enfant. La prochaine section aborde cette question.

1.3. Soutien conditionnel et caractéristiques parentales

Dans la section portant sur les styles parentaux, nous avons soulevé la possibilité que les attentes parentales transmises dans un style affirmant un pouvoir coercitif soient interprétées par l'enfant comme signalant un soutien conditionnel. Cependant, nous n'avons pu trouver trace d'études ayant examiné directement cette possibilité dans la littérature. Dans sa recherche doctorale, Dubois (2010) a observé que les parents des enfants percevant un soutien conditionnel parental rapportaient un sentiment d'efficacité dans leur rôle de parent plus faible (i.e., croyance en ses capacités à aider son enfant et à jouer un rôle positif dans son

développement) que les parents des autres enfants. Ils jugeaient aussi que leurs enfants étaient moins compétents. Les parents vus par leurs enfants comme offrant un soutien conditionnel rapportaient valoriser surtout les buts de performances (i.e., une valorisation de la réussite et de la performance scolaire) et utiliser plus de pratiques négatives (e.g., des commentaires négatifs laissant penser à l'enfant qu'il n'est pas important). Dans l'étude d'Israeli-Halevi et al. (2015), les mères qui déclaraient soutenir leur enfant de manière conditionnelle rapportaient avoir une estime de soi contingente à leur réussite, à leur apparence physique et à l'acceptation sociale. A suivre Harter et al. (1996), les enfants qui percevaient un soutien conditionnel avaient également l'impression de recevoir peu de soutien de leurs parents. Øverup, Brunson, Steers, et Acitelli (2014) rapportent que les enfants de tels parents avaient aussi le sentiment d'être négligés et souvent en conflit. Ces enfants ne voyaient pas leurs parents comme une source d'écoute possible de leurs confidences et avaient le sentiment de ne pas mériter leur amour. Roth (2008) a rapporté que ces enfants percevaient moins de chaleur dans leur relation avec leurs parents et, dans l'étude d'Assor et al. (2004), ils avaient tendance à exprimer un sentiment d'animosité à l'égard de ces derniers.

Il ressort de l'ensemble de ces travaux que les parents sont une source fondamentale de soutien pour l'enfant. Cependant, l'influence positive ou négative de ce soutien repose largement sur son caractère conditionnel ou inconditionnel. Par ailleurs si, comme nous l'avons vu, le soutien parental est central, la qualité de la relation enseignant-élève joue un rôle important dans la scolarité des élèves. Or, à notre connaissance, la question du soutien conditionnel enseignant n'a encore été que peu explorée ; seules deux études ont été publiées sur le sujet.

2. Soutien conditionnel des enseignants : un soutien contingent aux exigences enseignantes

Makri-Botsari (2001) a montré que la perception d'un soutien conditionnel enseignant à la réussite scolaire était liée négativement à l'estime de soi et à la motivation intrinsèque des collégiens ainsi qu'au degré réfléchi de l'approbation de leur enseignant. Dans une étude plus récente, réalisée aussi chez des élèves de collège, Makri-Botsari (2001) a prolongé son travail en intégrant le soutien conditionnel parental et enseignant dans un même modèle et en étudiant leurs liens avec la motivation intrinsèque, le rendement scolaire, la perception de compétence scolaire des adolescents et leur perception d'acceptation par leurs parents et leurs enseignants. Les résultats montrent que le soutien conditionnel enseignant était lié

directement à la perception de compétence scolaire alors que le soutien conditionnel parental l'était de manière indirecte *via* le degré d'acceptation perçue. Le soutien conditionnel enseignant était aussi lié indirectement à la motivation intrinsèque *via* le niveau d'acceptation de l'enseignant. Enfin, le soutien conditionnel enseignant était un prédicteur plus robuste (en termes d'effet total) des variables scolaires que le soutien conditionnel parental.

Un dernier auteur, Kohn (2005), s'est aussi intéressé au soutien conditionnel enseignant. Il postule que certaines pratiques enseignantes peuvent conduire les enfants à croire qu'ils sont acceptés de manière conditionnelle. Il différencie deux types d'acceptation : celle basée sur la performance et celle basée sur l'obéissance. Dans le premier cas, il souligne qu'il existe une barrière fine entre la valorisation de l'excellence et le fait de conduire les élèves à croire qu'ils comptent seulement s'ils atteignent des standards de performance fixés par les enseignants. Pour lui, donner des récompenses ou des compliments aux élèves qui réussissent peut amener les autres à croire que seuls ceux qui réussissent comptent pour l'enseignant et que le soutien de ce dernier est conditionnel. Bien qu'il ne récuse pas l'utilisation de feedback ou de récompenses en cas de réussite, l'auteur indique que l'enseignant qui soutient inconditionnellement ses élèves doit estimer ces derniers indépendamment de leurs accomplissements. Pour lui, ressentir un soutien inconditionnel permet aux élèves d'avoir confiance en eux et de croire que prendre des risques est sans danger. Il propose un raisonnement semblable pour l'acceptation basée sur l'obéissance. Expulser un enfant de la classe après qu'il ait réalisé un mauvais comportement conduit le reste de la classe à croire que personne ne fait partie de la « communauté classe » de manière inconditionnelle. Un tel acte risque de compromettre la relation de l'ensemble de la classe avec l'enseignant et de rendre difficile l'instauration d'un environnement de soutien pour l'apprentissage. Les conclusions de cet auteur n'ont cependant pas été testées et mériteraient d'être examinées dans des études empiriques.

En définitive, de nombreuses études ont montré l'importance pour l'enfant de se sentir soutenu par les personnes importantes. S'agissant de l'aspect conditionnel du soutien, les conclusions des études font consensus : le soutien conditionnel a des effets délétères chez l'enfant. Le Tableau 2 ci-dessous présente une vue synthétique des travaux de la littérature sur le soutien conditionnel parental et enseignant. Il est organisé en fonction de la spécificité des exigences générales ou spécifiques, de la source du soutien (parent ou enseignant) et de l'âge des participants.

Tableau 2 : État des principales études sur le soutien conditionnel parental et enseignant

Le soutien conditionnel général				
Étude	Source du soutien conditionnel	Participants (âge) -- Méthodologie	Échelles de mesures	Résultats
Harter, Marold & Whitesell (1992)	Parents	346 élèves (6 ^{ème} à la 8 ^{ème} année) -- <i>Recueil par questionnaire</i>	- Soutien conditionnel parental perçu: basé sur une échelle issue de la thèse de Marold (1987) - Profil dépressif - Niveau de soutien perçu	Indépendamment du niveau de soutien des parents (fort ou faible) : - relation négative entre le soutien conditionnel perçu et l'estime de soi - relation positive entre le soutien conditionnel perçu et les sentiments de dépression
Betz, Wohlgemuth, Serling, Harshbarger, & Klein (1995)	Personnes importantes <i>(soutien inconditionnel)</i>	164 étudiants d'université (18.8 ans) -- <i>Recueil par questionnaire</i>	- Acceptation de soi inconditionnelle - Identification des personnes les plus importantes pour le sujet - Pour chaque personne importante citée les sujets devaient indiquer : - Niveau de soutien inconditionnel : Sous échelle issue du <i>Barrett-Lennard Relationship Inventory</i> (Barrett-Lennard, 1962). - Niveau de soutien perçu	Chez les filles, relation positive entre l'acceptation inconditionnelle de soi et : - le soutien inconditionnel perçu moyen des personnes importantes - le soutien inconditionnel maternel perçu <i>Remarque :</i> Certaines corrélations entre l'acceptation inconditionnelle de soi et le soutien inconditionnel de certaines catégories de personnes importantes (e.g., frère, sœur) étaient élevées mais non significatives en raison du faible nombre de citations de ces personnes.
Etude 4				
Harter, Marold, Whitesell & Cobbs (1996)	Parents <i>(soutien inconditionnel)</i>	380 élèves de collège (6 ^{ème} , 7 ^{ème} et 8 ^{ème} année) 169 élèves de lycée (9 ^{ème} , 10 ^{ème} , 11 ^{ème} et 12 ^{ème} année) -- <i>Recueil par questionnaire</i>	- Soutien inconditionnel parental perçu: basé sur l'échelle de Marold (1987) - Espoir d'obtenir du soutien social - Questionnaire sur le niveau de comportement de vrai/faux soi (faux soi : comportement réalisé dans le but de plaire à l'autre ; vrai soi : comportement congruent avec les pensées de l'élève)	- Relation positive entre le soutien inconditionnel parental perçu, le niveau de soutien perçu et l'espoir d'obtenir du soutien - Médiation par l'espoir d'obtenir du soutien de la relation entre le soutien inconditionnel parental perçu et (1) le niveau de soutien et (2) les comportements de faux soi

Étude	Source du soutien conditionnel	Participants (âge) -- Méthodologie	Échelles de mesures	Résultats
Seidah (2004)	Parents	1390 élèves (445 de 1 ^{ère} année de secondaire ; 553 élèves de 3 ^{ème} secondaire ; 392 élèves de 5 ^{ème} année de secondaire)	<ul style="list-style-type: none"> - Qualité du soutien parental, échelle issue du <i>Social Support Questionnaire</i> Harter et Robinson (1988): <ul style="list-style-type: none"> - Inconditionnalité du soutien des parents et des pairs - Disponibilité du soutien - Estime de soi et perceptions de soi - Ajustement psychosocial : trouble intériorisé (retrait, somatisation, anxiété-dépression) et extériorisé (comportement délinquant et agressif) 	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien inconditionnel parental : filles > garçons - Soutien inconditionnel parental : 1^{ère} année secondaire > 3^{ème} année secondaire et 5^{ème} année secondaire - Les élèves qui pensaient que l'estime de soi influençait l'évaluation de leur apparence ressentait moins de soutien inconditionnel que ceux qui pensaient l'inverse. - La qualité du soutien des parents (conditionnalité et disponibilité) était liée aux troubles extériorisés et intériorisés
Kollat (2007)	Parents	264 élèves (150 élèves de 7 ^{ème} année ; 114 élève de 8 ^{ème} année)	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien conditionnel parental perçu : 6 items issus de l'échelle modifiée d'Assor et al. (2004), 8 items issus de l'échelle modifiée du <i>Psychological Control Scale-Youth Self-Report</i> (Barber, 1996) et 4 items développés pour l'étude - Estime de soi contingente - Jalousie envers les amis - Comportement agressif et prosocial - Acceptation par les pairs 	<ul style="list-style-type: none"> - Relation positive entre le soutien conditionnel parental perçu et (1) l'estime de soi contingente, (2) la jalousie envers les amis et (3) les comportements pro-sociaux réalisés dans le but de s'assurer l'acceptation d'autrui - Pas de relation significative entre le soutien conditionnel parental perçu et l'acceptation par les pairs

Étude	Source du soutien conditionnel	Participants (âge) -- Méthodologie	Échelles de mesures	Résultats
Côté & Bouffard (2011)	Parents (soutien inconditionnel)	626 élèves (325 en 4 ^{ème} année et 301 en 5 ^{ème} année) + leurs parents	<p><i>Mesures chez les élèves :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inconditionnalité du soutien émotionnel parental perçu : sept items issus du QPSS (Bouffard et al., soumis) - Disponibilité perçue du soutien émotionnel parental - Compétence scolaire - Perception de compétence scolaire <p><i>Mesures chez les parents :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactions critiques ou désapprobatoires lorsque l'enfant a des difficultés : mesure assimilée au soutien conditionnel - Disponibilité du soutien donné à leur enfant 	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien inconditionnel perçu : Garçons < Filles - Relation positive entre l'inconditionnalité du soutien perçu par les enfants et l'inconditionnalité du soutien rapporté par les parents. - Moins de soutien inconditionnel perçu pour les élèves qui sous-estimaient leur compétence vs. les élèves réalistes - Moins de soutien inconditionnel perçu pour les élèves réalistes vs. ceux qui surestimaient leur compétence. - Moins de critiques réprobatoires rapportées par les parents pour les élèves réalistes vs. les élèves qui sous-estimaient leur compétence
Côté, Bouffard & Vezeau (2014)	Parents (soutien inconditionnel)	524 élèves (4 ^{ème} et 5 ^{ème} année) + leurs parents + leurs enseignants	<p><i>Mesures chez les élèves (année 1) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inconditionnalité du soutien émotionnel parental perçu tiré de l'échelle adaptée par Seidah (2004) - Disponibilité perçue du soutien émotionnel parental - Mesure du rendement scolaire - Perception de compétence scolaire <p><i>Mesures chez les parents (année 1) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilité du soutien donné à leur enfant - Réactions critiques ou désapprobatoires lorsque l'enfant a des difficultés <p><i>Mesures chez l'enseignant (année 2):</i> Mesure du fonctionnement scolaire de l'élève (motivation, autorégulation et rendement scolaire)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien inconditionnel perçu : Garçons < Filles ; 4^{ème} année < 5^{ème} année - Plus l'élève percevait un soutien inconditionnel plus il surévaluait ses compétences et plus l'enseignant évaluait son fonctionnement scolaire l'année suivante comme positif - Relation négative entre les réactions critiques rapportées par les parents et le fonctionnement scolaire l'année suivante - Pas de relation significative entre les réactions critiques rapportées par les parents et la sur ou sous-évaluation de ses compétences rapportées par l'élève

Étude	Source du soutien conditionnel	Participants (âge) -- Méthodologie	Échelles de mesures	Résultats
Øverup, Brunson, Steers & Acitelli (2014)	Parents	91 étudiants (23.31 ans)	- Soutien conditionnel parental perçu: Questions comme par exemple : « Pensez-vous que vous deviez remplir certaines conditions pour mériter l'amour de vos parents ? Si oui quelles étaient ces conditions ? » - Conditions familiales (i.e., avoir du soutien, un confident, se sentir libre de faire des choix, se sentir abandonné, expérimenter du conflit)	- 22% des étudiants ont indiqué que, durant l'enfance, ils ont dû remplir certaines conditions pour mériter l'amour de leurs parents - Relations positives entre le soutien conditionnel perçu et (1) le sentiment de mériter souvent l'amour de leurs parents, (2) d'avoir un confident et (3) d'être libre de faire ses propres choix - Relations négatives entre le soutien conditionnel perçu et (1) le conflit et (2) la négligence - Avoir un confident et expérimenter du conflit sont des médiateurs de la relation entre le soutien conditionnel perçu et le sentiment de mériter l'amour de ses parents
Étude 1		-- <i>Étude exploratoire par questionnaire</i>	- Sentiment de mériter l'amour de ses parents (<i>feeling of love worthiness</i>).	<i>Remarque</i> : Effet positif du soutien conditionnel surprenant expliqué, selon les auteurs, par le fait que la mesure de soutien conditionnel perçu ne comportait pas de gradations. Les étudiants ont pu répondre « oui » à la question sur la mesure du soutien conditionnel même s'ils n'en ressentaient qu'un faible niveau
Øverup, Brunson, Steers & Acitelli (2014)	Parents	211 étudiants (23.81 ans)	- Soutien conditionnel maternel et paternel perçu : moyenne des scores dans les quatre domaines (sport, émotion, comportement pro-sociaux et scolaire) de l'échelle d'Assor et al. (2004)	- Relation positive entre le soutien conditionnel maternel perçu et (1) le soutien conditionnel paternel perçu (2) le conflit et (3) la négligence des mères - Relation négative entre le soutien conditionnel maternel perçu et (1) la perception de sa mère comme une confidente et (2) le sentiment de mériter l'amour de ses parents
Étude 2		-- <i>Recueil par questionnaire</i>	- Conditions familiales (avoir du soutien, un confident, se sentir libre de faire des choix, se sentir abandonné, expérimenter du conflit) - Sentiment de mériter l'amour de ses parents	- Relation positive entre le soutien conditionnel paternel perçu et le conflit avec son père - Relation négative entre le soutien conditionnel paternel perçu et (1) le soutien paternel, (2) le fait de percevoir son père comme un confident et (3) le sentiment de mériter l'amour de ses parents - Le soutien maternel perçu et la perception de sa mère comme confidente étaient des médiateurs partiels de la relation entre le soutien conditionnel maternel perçu et le sentiment de mériter l'amour de ses parents. - Le soutien paternel perçu, la perception de son père comme un confident possible et l'expérience de conflit avec le père étaient des médiateurs de la relation entre le soutien conditionnel paternel perçu et le sentiment de mériter l'amour de ses parents.

Étude	Source du soutien conditionnel	Participants (âge) -- Méthodologie	Échelles de mesures	Résultats
Bouffard, Marqui-Trudeau & Vezeau (2015)	Parents	434 élèves du primaire au collège (5 ^{ème} année du primaire à la 2 ^{ème} année du secondaire) -- <i>Recueil par questionnaire</i>	<i>Année 1, 2 et 3</i> - Soutien conditionnel parental perçu : échelle adaptée par Seidah (2004). Score moyen sur les trois années. <i>Année 1</i> - Habilités cognitives (variable contrôle) <i>Année 3</i> - Perception de compétence scolaire - Perfectionnisme négatif <i>Année 4</i> - Anxiété d'évaluation	- Chez les garçons : relation négative entre le soutien conditionnel parental perçu et l'anxiété d'évaluation médiatisée par la perception de compétence scolaire - Chez les filles : relation négative entre le soutien conditionnel parental perçu et l'anxiété d'évaluation médiatisée par le perfectionnisme négatif

Le soutien conditionnel dans des domaines spécifiques

Étude	Source et domaine du soutien conditionnel	Participants (âge) -- Méthodologie	Échelles de mesures	Résultats
Makri Botsari (2001)	Enseignant Domaine scolaire (soutien inconditionnel)	300 élèves (99 de 7 ^{ème} ; 107 de 8 ^{ème} ; 94 de 9 ^{ème} année) -- <i>Recueil par questionnaire</i>	- Soutien inconditionnel enseignant perçu - Niveau d'acceptation par enseignant perçu - Motivation scolaire - Estime de soi	Relation positive entre le soutien inconditionnel enseignant perçu et (1) l'estime de soi, (2) le niveau d'acceptation par l'enseignant perçu et (3) la motivation intrinsèque.

Étude	Source et domaine du soutien conditionnel	Participants (âge) -- Méthodologie	Échelles de mesures	Résultats
Makri Botsari (2015)	Enseignant Parents Domaine Scolaire <i>(soutien inconditionnel)</i>	427 élèves (138 de 7 ^{ème} ; 150 de 8 ^{ème} et 138 de 9 ^{ème} année) -- <i>Recueil par questionnaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien inconditionnel à la performance scolaire (adapté d'Assor et Tal, 2012) - Niveau de soutien perçu - Motivation scolaire - Perception de soi scolaire - Réussite scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien inconditionnel perçu : Garçons < Filles - Niveau de soutien perçu : Garçons > Filles - Relation positive entre le soutien inconditionnel enseignant et le niveau de soutien enseignant perçu - Relation positive entre le soutien inconditionnel parental perçu et le niveau de soutien parental perçu (relations plus fortes pour les filles) - Médiation de la relation entre le soutien inconditionnel parental et les perceptions de soi scolaire par le niveau de soutien parental perçu - Chez les filles, médiation de la relation entre le soutien inconditionnel parental et la motivation par le niveau de soutien parental perçu. - Lien direct entre le soutien inconditionnel enseignant perçu et les perceptions de soi scolaire ; lien indirect avec la motivation scolaire (<i>via</i> le niveau de soutien enseignant perçu).
Assor, Roth & Deci (2004) Étude 1	Parents Domaine scolaire	124 mères et leurs filles à l'université -- <i>Recueil par questionnaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Perception rétrospective du soutien conditionnel parental dans le domaine scolaire: sous échelle scolaire de la <i>Domain-Specific Perceptions of Parental Conditional Regard Scale</i> (DPCRS) développée par ces auteurs. - Estime de soi - Capacité de gestion par rapport au stress émotionnel 	<ul style="list-style-type: none"> - Relation négative entre la perception par les mères du soutien conditionnel de leurs propres parents et l'estime de soi, l'utilisation des stratégies de gestion du stress émotionnel et leurs attitudes envers le soutien à l'autonomie - Relation positive entre la perception par les mères du soutien conditionnel de leurs propres parents et la perception par leurs filles d'un soutien conditionnel maternel.

Étude	Source et domaine du soutien conditionnel	Participants (âge) -- Méthodologie	Échelles de mesures	Résultats
Assor, Roth & Deci (2004)	Parents	110 étudiants d'université	<i>1ère session</i> - Perception rétrospective du soutien conditionnel dans les domaines, scolaire, contrôle des émotions, prosocial et sportif. Échelle DPCRS (cf. étude 1). - Identification/Intégration - Introjection - Culpabilité et honte après un échec - Courte satisfaction après un succès - Fréquence de la réalisation des comportements dans chaque domaine	- Relation positive entre le soutien conditionnel parental perçu et : (1) courte satisfaction après l'atteinte de standard (sauf pour le domaine prosocial) (2) honte ou culpabilité si non atteinte des standards pour le domaine sportif. (3) fluctuation de l'estime de soi (tous les domaines sauf domaine sportif pour le soutien conditionnel maternel) (4) fréquence de réalisation du comportement attendu par les parents (sauf pour le domaine scolaire).
Étude 2	Domaines scolaire prosocial contrôle des émotions sportif	-- <i>Recueil par questionnaire en deux sessions (espacées de 2 à 3 semaines)</i>	<i>2ème session</i> - Désapprobation parentale perçue - Ressentiment à l'égard des parents - Fluctuation estime de soi	- L'introjection était un médiateur de l'effet de la perception du soutien conditionnel sur le ressentiment à l'égard des parents dans (1) le domaine du contrôle des émotions pour la perception du soutien conditionnel paternel et (2) dans le domaine scolaire et du contrôle des émotions pour le soutien conditionnel maternel
Roth (2008)	Parents Domaine des comportements pro-sociaux	133 étudiants d'université (23, 14 ans) -- <i>Recueil par questionnaire en deux sessions (espacées de 2 semaines)</i>	<i>1ère session</i> - Perception rétrospective du soutien conditionnel parental adaptée d'Assor et al. (2004) dans le domaine des comportements pro-sociaux - La chaleur parentale <i>2ème session</i> - L'introjection - Les tendances d'aide orientée vers soi (pour obtenir l'approbation des autres) ou vers les autres (pour répondre aux besoins d'autrui).	- Relation positive entre le soutien conditionnel paternel perçu et le soutien conditionnel maternel perçu - Relation positive entre le soutien conditionnel parental et (1) l'introjection et (2) l'aide orientée vers soi - Absence de relation significative entre le soutien conditionnel parental perçu et l'aide orientée vers les autres - Relation négative entre le soutien conditionnel parental et la chaleur parentale perçue - L'introjection était un médiateur de la relation entre la perception du soutien conditionnel et l'aide orientée vers soi

Étude	Source et domaine du soutien conditionnel	Participants (âge) -- Méthodologie	Échelles de mesures	Résultats
Roth & Assor (2012)	Parents Domaine expression ou suppression de la peur et/ou de la tristesse	174 étudiants d'université impliqués dans une relation amoureuse depuis au moins trois mois. (21.4 ans) -- <i>Recueil par questionnaire en deux sessions (espacées de 2 semaines)</i>	<p><i>1^{ère} session :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perception rétrospective du soutien conditionnel à (1) la suppression de la peur et/ou de la tristesse et (2) à l'expression de la peur et/ou de la tristesse basée sur l'échelle d'Assor et al. (2004) - Perception du soutien à l'autonomie <p><i>2^{ème} session :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mode de régulation des émotions négatives (peur et tristesse) : dérégulation (incapacité à réguler ses émotions), régulation suppressive (éviter d'expérimenter des émotions négatives) et régulation intégrative (prise de conscience de ses émotions et capacité à les utiliser pour réguler intentionnellement son comportement) - Capacité à l'intimité avec son partenaire amoureux (capacité à exprimer les émotions négatives avec son partenaire amoureux et à le soutenir quand il éprouve des difficultés émotionnelles). 	<p>Le mode de régulation des émotions médiatisait la relation entre les pratiques parentales et la capacité à l'intimité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La perception du soutien conditionnel pour l'expression était liée positivement à la dérégulation émotionnelle qui elle-même était liée positivement à la difficulté à se confier et négativement à la capacité à soutenir son partenaire. - La perception du soutien conditionnel pour la suppression des émotions était liée positivement à une régulation suppressive qui elle-même était liée positivement à la difficulté à confier ses émotions négatives et négativement à la capacité à soutenir son partenaire.

Les résultats des études présentées dans ce Tableau 2 montrent sans équivoque le caractère nuisible d'un soutien conditionnel. A suivre leurs conclusions, se sentir soutenu de manière conditionnelle conduirait les enfants à obéir, donc à effectuer le comportement attendu mais sans l'intérioriser pour autant. Ce type de soutien s'accompagne également d'affects négatifs à l'égard des parents (animosité, colère, *etc.*), d'un faible bien-être et d'un état émotionnel négatif (e.g., estime de soi contingente, anxiété, honte ou culpabilité).

Dans les chapitres qui suivent nous tenterons, dans un premier temps, d'apporter quelques éléments de réponse sur l'évolution de cette perception lors de la transition entre le primaire et le secondaire (objectif 1). Dans un second temps, nous examinerons les relations entre le soutien conditionnel parental et la perception de compétence scolaire en tenant compte du soutien conditionnel enseignant (objectif 2). Ces deux objectifs nécessitent de mettre en place un instrument de mesure du soutien conditionnel parental et enseignant et de valider ses qualités psychométriques. Ce sera précisément l'objet de la première section du chapitre suivant.

CHAPITRE 2. MESURE ET ÉVOLUTION TEMPORELLE DU SOUTIEN CONDITIONNEL PARENTAL ET ENSEIGNANT LORS DE LA TRANSITION PRIMAIRE SECONDAIRE

La seconde section de ce chapitre, sera consacrée au premier objectif de cette thèse : l'étude de l'évolution du soutien conditionnel parental et enseignant lors de la transition entre le primaire et le secondaire. Pour atteindre cet objectif, il nous faut disposer d'un instrument permettant de mesurer ce type de soutien. Ce sera la visée de la première section de ce chapitre qui a pour but de vérifier la structure sous-jacente de l'échelle mise en place et ses qualités psychométriques pour nos échantillons. Nous présenterons une série de trois études réalisées chez des élèves en fin de primaire et début de secondaire. Les échantillons dont nous disposons comprennent de nombreux élèves en commun (cf. Tableau 1, page 14, échantillon A1, A2 et A3) ; la plupart d'entre eux faisait partie d'une étude longitudinale dans laquelle ils étaient interrogés à trois reprises tous les huit mois du CM2 à la 6^{ème}. Aussi cette série d'études n'a pas pour but la généralisation d'un outil mais vise, plus modestement, à s'assurer de disposer de mesures du soutien conditionnel parental et enseignant fiables pour la suite de cette thèse. La première étude s'attachera à examiner la structure sous-jacente de l'échelle chez des élèves en début de CM2. L'objectif de la seconde sera de confirmer cette structure chez ces mêmes élèves en fin de CM2. Enfin, l'entrée en 6^{ème} s'accompagnant d'une multiplication des enseignants référents, l'échelle de soutien conditionnel enseignant a été adaptée à ce nouvel environnement. Dans la troisième étude, nous vérifierons donc la structure de l'instrument chez des élèves de 6^{ème}. La seconde section de ce chapitre aura pour but d'étudier l'évolution de la perception du soutien conditionnel parental et enseignant chez des élèves du CM2 à la 6^{ème} (étude 4). Nous nous attacherons à examiner si tous les élèves suivent la même évolution et dans quelle mesure les élèves d'une même classe partagent la même perception du soutien conditionnel enseignant.

A. LA MESURE DU SOUTIEN CONDITIONNEL PARENTAL ET ENSEIGNANT

Le soutien conditionnel, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, est défini comme un soutien perçu uniquement lorsque l'enfant atteint les exigences fixées par son entourage

(Harter, 1999). La perception d'un tel soutien est néfaste pour le bien-être de l'enfant. Il affaiblit l'estime de soi, la motivation intrinsèque et participe à développer l'anxiété, le sentiment de dépression pour ne citer que quelques exemples (Bouffard et al., 2015 ; Harter et al., 1992 ; Makri-Botsari, 2001).

Historiquement ce type de soutien a d'abord été considéré pour évaluer la qualité de la relation entre le patient et son thérapeute (Rogers, 1959). Une des premières mesures de ce soutien conditionnel apparaît dans le *Barrett-Lennard Relationship Inventory* (BLRI ; Barrett-Lennard, 1962). Cet instrument mesure l'empathie, la congruence, la volonté de se livrer mais aussi le niveau et l'inconditionnalité du soutien, éléments importants de la relation entre le patient et son thérapeute. Plus tard, Harter et ses collaborateurs (e.g., Harter, 1999 ; Harter et al., 1992), vont reprendre la notion de soutien inconditionnel la mettant alors en miroir d'une autre forme de soutien, le soutien conditionnel, pour étudier la qualité des relations entre les enfants, leurs parents et leurs pairs. Harter et Robinson (1988) vont ainsi développer le *Social Support Questionnaire*. Cet instrument appréhende deux dimensions du soutien des parents et des pairs : la disponibilité du soutien et l'aspect (in)conditionnel de celui-ci. La deuxième partie de l'échelle mesure si les enfants ont l'impression d'être aimés uniquement s'ils réussissent ou se comportent aussi bien que le souhaitent leurs parents ou leurs pairs. Par la suite, Assor et al. (2004) vont mettre en place un instrument (le DPCRS, *Domain Specific Perceptions of Parental Conditional Regard Scale*) permettant de mesurer le soutien conditionnel des pères et des mères dans des domaines spécifiques : scolaire, prosocial, sportif et contrôle des émotions. A notre connaissance, la seule échelle de perception de soutien conditionnel parental en langue française est celle produite par l'Unité de Recherche sur l'Affectivité, la Motivation et l'Apprentissage Scolaires (URAMAS) de l'Université du Québec à Montréal à partir du *Social Support Questionnaire* d'Harter et Robinson (1988). En ce qui concerne le soutien conditionnel enseignant aucun instrument en langue française n'était disponible. Dans cette thèse, nous avons donc repris l'échelle francophone élaborée par l'URAMAS et l'avons complétée avec des énoncés portant sur la perception du soutien conditionnel de l'enseignant.

I. ÉTUDE 1

La visée de cette première étude est d'examiner la structure factorielle de l'échelle de perception du soutien conditionnel des adultes significatifs chez des élèves de CM2. Les parents et l'enseignant sont deux sources importantes de soutien pour les élèves de cet âge (cf.

chapitre 1). L'enfant perçoit-il ces deux sources comme une entité unique (i.e., une catégorie d'adultes significatifs) ou comme deux sources distinctes ? Sur ce point les recherches ont montré que les enfants pouvaient percevoir des degrés de soutien différents selon les sources (Bokhorst et al., 2010) et que les corrélations entre le soutien perçu de ces deux sources étaient modérées (e.g., Ahmed et al., 2010 ; Danielsen et al., 2009 ; Wentzel, 1998). D'autres études ont rapporté que le soutien des parents et celui des enseignants n'étaient pas liés aux mêmes variables motivationnelles (Wentzel, 1998). Ces résultats nous conduisent à penser qu'enseignants et parents sont bien deux sources distinctes de soutien qu'il nous faut prendre en compte dans l'élaboration d'une échelle de perception du soutien conditionnel des adultes significatifs. Aussi, nous supposons l'existence de deux facteurs, l'un représentant le soutien conditionnel parental perçu et l'autre représentant le soutien conditionnel enseignant perçu.

1. Méthodologie

1.1. Participants

L'échantillon A1 (cf. Tableau 1, page 14) comprend 631 élèves (293 filles et 338 garçons) scolarisés dans 16 écoles (33 classes) de la région Rhône-Alpes. Ils étaient âgés en moyenne de 10.2 ans ($\sigma = 0.92$). Dans 26.1% des cas les pères de ces élèves étaient des cadres ou occupaient une profession supérieure, 5.1% étaient artisans ou commerçants, 11.6% occupaient une profession intermédiaire, 14.3% étaient employés, 24.6% ouvriers et 0.2% étaient agriculteurs. Dans 18.2% des cas, les pères étaient sans profession, retraités ou l'information sur leur statut n'était pas disponible. Les autorisations des Inspecteurs de l'Éducation Nationale, des directeurs d'établissements, des enseignants et des parents ont été obtenues.

1.2. Matériel

Les énoncés de l'échelle du soutien conditionnel parental sont extraits de l'instrument de mesure utilisé par l'équipe de recherche URAMAS de l'Université du Québec à Montréal, eux-mêmes inspirés du *Social Support Questionnaire* d'Harter et Robinson (1988). Certains énoncés ont été reformulés de manière à mettre l'accent sur l'atteinte des exigences parentales dans le domaine scolaire (e.g., je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas à l'école). Huit énoncés identiques ont été ajoutés en remplaçant la mention parents par enseignant. La liste complète des énoncés est présentée dans le Tableau 3. Les élèves devaient

indiquer à quel point les énoncés écrits étaient vrais pour eux sur une échelle en quatre points allant de 1 (*pas du tout vrai pour moi*) à 4 (*tout à fait vrai pour moi*).

Tableau 3. Liste des énoncés de l'échelle initiale du soutien conditionnel perçu

Libellé des énoncés	Numéro
<i>Soutien conditionnel parental perçu</i>	
Je pense que mes parents exigent que je réussisse toujours mieux pour être fiers de moi.	P1
Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mes parents.	P2
Je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école.	P3
Je sens que mes parents m'aiment moins quand je réussis moins bien qu'ils l'espéraient.	P4
J'ai des parents qui m'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce que j'ai choisi de faire.	P5
Je pense que mes parents s'occupent moins de moi quand je fais des erreurs à l'école.	P6
J'ai des parents qui m'acceptent seulement si je me comporte comme ils le souhaitent.	P7
Je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas à l'école.	P8
<i>Soutien conditionnel enseignant perçu</i>	
Je pense que mon enseignant exige que je réussisse toujours mieux pour être fier de moi.	E1
Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mon enseignant.	E2
Je pense que mon enseignant a une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école.	E3
Je sens que mon enseignant m'aime moins quand je réussis moins bien qu'il l'espérait.	E4
J'ai un enseignant qui m'aide seulement s'il est d'accord avec ce que j'ai choisi de faire.	E5
Je pense que mon enseignant s'occupe moins de moi quand je fais des erreurs à l'école.	E6
J'ai un enseignant qui m'accepte seulement si je me comporte comme il le souhaite.	E7
Je pense que mon enseignant me fait la tête lorsque je ne réussis pas à l'école.	E8

1.3. Procédure

Les élèves ont été invités à répondre à l'échelle lors de sessions collectives tenues durant les heures régulières de classe. Les énoncés du soutien conditionnel étaient présentés aux élèves parmi 53 autres énoncés mesurant d'autres dimensions comme l'anxiété d'évaluation, la sensibilité à l'erreur, la désapprobation parentale ou enseignante, l'insatisfaction parentale ou enseignante envers le travail scolaire, le sentiment de contrôler sa réussite, l'autorégulation, la motivation et la perception de compétence scolaire (le questionnaire complet est disponible en annexes 1 et 2, pages 202 et 208). Les élèves étaient informés du caractère confidentiel de l'étude. Ils étaient également avisés du fait que le

questionnaire n'était pas un examen et qu'il n'y avait ni de bonnes, ni de mauvaises réponses ; l'important étant qu'ils donnent sincèrement leur avis. Un exemple était proposé au tableau et chaque énoncé était lu à voix haute afin d'éviter tout problème de décodage.

2. Résultats

L'analyse factorielle permet de déterminer le nombre de dimensions (facteurs latents) présentes dans une échelle de mesure. Parmi les différentes méthodes d'extraction des facteurs, Bourque, Poulin et Cleaver (2006) en distinguent deux. Les méthodes d'extraction par facteurs communs ou analyse factorielle exploratoire (e.g., maximum de vraisemblance, factorisation en axes principaux) et les modèles de composantes ou analyse en composantes principales. Les premières ont pour but d'attribuer de la variance à chaque facteur latent et d'identifier le nombre de ces facteurs et de leur attribuer des énoncés. Les deuxièmes ont pour objectif de réduire le nombre d'énoncés afin que l'échelle soit la plus parcimonieuse possible.

Dans cette première phase de la validation de l'échelle de soutien conditionnel perçu, nous avons utilisé ces deux méthodes. Nous avons tout d'abord conduit une analyse factorielle exploratoire dans le but d'étudier la structure sous-jacente de l'échelle. Nos données ne respectant pas l'hypothèse de normalité de la distribution multivariée des énoncés [le test de Mardia ($M = 41.78$) pour le Kurtosis multivarié est supérieur au seuil de 5 (Bentler, 2005)], nous avons utilisé la factorisation en axes principaux comme méthode d'extraction (cf. Bourque et al., 2006). Nous avons opéré une rotation oblique (*promax*) qui autorise la corrélation des facteurs entre eux (Field, 2009). Les résultats de l'analyse (le lecteur intéressé les trouvera en annexes 10 et 11, pages 230 et 231) révèlent la présence de trois facteurs. Cependant, certains énoncés se révélant problématiques, soit de par leurs faibles saturations, soit de par leurs saturations croisées sur plusieurs facteurs, nous avons cherché à déterminer quels énoncés pouvaient être retirés de l'échelle pour obtenir une structure plus discriminante et plus parcimonieuse. Dans cette démarche nous avons appliqué une analyse en composantes principales (Bourque et al., 2006).

Nos résultats indiquent que le test de sphéricité de Bartlett, qui permet de tester si la matrice de corrélation inter-énoncés est ou non semblable à une matrice d'identité (i.e., si les coefficients de corrélation sont trop proches de zéro), est significatif ($\chi^2(120) = 2655.47, p < 0.001$) révélant que les énoncés mesurent bien quelque chose de commun. De plus, le déterminant ($R = 0.009$) qui permet de vérifier l'absence de colinéarité est supérieur à la valeur critique de 0.00001 (Field, 2009). Nous avons également étudié les valeurs de Kaiser-

Meyer-Okin (KMO) pour vérifier l'adéquation de la solution factorielle. Selon Field (2009), plus la valeur est proche de 1, plus les patrons de relations sont compacts et l'analyse factorielle donne des facteurs distincts et fiables. Dans cette étude, le KMO global est de .87 et celui pour chaque énoncé est compris entre .81 et .91, ce qui représente des valeurs très acceptables. Enfin, l'analyse a été réalisée en spécifiant que chaque facteur devait avoir une valeur propre supérieure à 1 (cf. Kaiser, 1960). Pour l'étude des indices de saturation, nous avons suivi la recommandation de Graham, Guthrie et Thompson (2003) qui mettent en avant l'importance d'examiner, non seulement, la matrice des types ou matrice de configuration (*pattern matrix*), mais également, la matrice de structure (*structure matrix*)². Par ailleurs, comme le recommande Field (2009) nous interpréterons uniquement les saturations supérieures à .40. Dans cette analyse, nous retrouvons les trois facteurs identifiés avec l'analyse en axes principaux³ (cf. Tableau 4). Le premier explique 31.72% de la variance, le second 10.34% et le dernier explique 8.73% de la variance. Les facteurs 1 et 2 sont corrélés ($r = .41$). Le facteur 3 est également corrélé avec le facteur 1 ($r = .43$) et le facteur 2 ($r = .34$). Le Tableau 4 représente la matrice des types et le Tableau 5 la matrice de structure.

² Les coefficients de la matrice des types représentent la contribution unique de chaque variable pour chaque facteur. Ils s'apparentent aux coefficients de régression de la variable sur le facteur. Les coefficients de la matrice de structure représentent les corrélations entre chaque variable et chaque facteur (Bourque, Poulin, & Cleaver, 2006).

³ La méthode d'extraction n'affecte ni le nombre de facteurs, ni leur valeur propre.

Tableau 4. Saturations des énoncés de l'échelle de soutien conditionnel parental (P) et enseignant (E) sur trois facteurs (matrice des types) – 16 énoncés

Énoncés	Saturation		
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
<i>Valeur propre</i>	5.08	1.66	1.40
P2. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mes parents	.76		
P1. Je pense que mes parents exigent que je réussisse toujours mieux pour être fiers de moi	.73		
P3. Je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	.73		
E3. Je pense que mon enseignant a une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	.69		
E2. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mon enseignant	.68		
E1. Je pense que mon enseignant exige que je réussisse toujours mieux pour être fier de moi	.66		
E6. Je pense que mon enseignant s'occupe moins de moi quand je fais des erreurs à l'école		.79	
E4. Je sens que mon enseignant m'aime moins quand je réussis moins bien qu'il l'espérait		.74	
E8. Je pense que mon enseignant me fait la tête lorsque je ne réussis pas à l'école		.69	
E5. J'ai un enseignant qui m'aide seulement s'il est d'accord avec ce que j'ai choisi de faire		.66	
E7. J'ai un enseignant qui m'accepte seulement si je me comporte comme il le souhaite		.41	
P5. J'ai des parents qui m'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce que j'ai choisi de faire.			
P6. Je pense que mes parents s'occupent moins de moi quand je fais des erreurs à l'école			.82
P4. Je sens que mes parents m'aiment moins quand je réussis moins bien qu'ils l'espéraient			.81
P8. Je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas à l'école			.63
P7. J'ai des parents qui m'acceptent seulement si je me comporte comme ils le souhaitent			

Note. Les saturations inférieures à .40 n'ont pas été rapportées dans le tableau

Tableau 5. Saturations des énoncés de l'échelle de soutien conditionnel parental (P) et enseignant (E) sur trois facteurs (matrice de structure) – 16 énoncés

Énoncés	Saturation		
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
P2. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mes parents	.78		.48
E2. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mon enseignant	.75	.45	
P1. Je pense que mes parents exigent que je réussisse toujours mieux pour être fiers de moi	.75		
P3. Je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	.72		
E1. Je pense que mon enseignant exige que je réussisse toujours mieux pour être fier de moi.	.68	.42	
E3. Je pense que mon enseignant a une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	.56		
E4. Je sens que mon enseignant m'aime moins quand je réussis moins bien qu'il l'espérait		.76	
E6. Je pense que mon enseignant s'occupe moins de moi quand je fais des erreurs à l'école		.73	
E8. Je pense que mon enseignant me fait la tête lorsque je ne réussis pas à l'école		.70	
E5. J'ai un enseignant qui m'aide seulement s'il est d'accord avec ce que j'ai choisi de faire		.65	
E7. J'ai un enseignant qui m'accepte seulement si je me comporte comme il le souhaite	.50	.54	
P5. J'ai des parents qui m'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce que j'ai choisi de faire		.46	.43
P4. Je sens que mes parents m'aiment moins quand je réussis moins bien qu'ils l'espéraient			.80
P6. Je pense que mes parents s'occupent moins de moi quand je fais des erreurs à l'école			.74
P8. Je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas à l'école	.46		.71
P7. J'ai des parents qui m'acceptent seulement si je me comporte comme ils le souhaitent	.50		.53

Note. Les saturations inférieures à .40 n'ont pas été rapportées dans le tableau

Fort de ces premiers résultats, nous avons pris la décision de retirer les énoncés P5, P7 et E7 de l'échelle. Plusieurs raisons sous-tendent ce choix. L'observation de la matrice des types révèle que les saturations sont trop faibles (inférieures à .40) pour les énoncés P5 et P7 et à la limite du seuil pour l'énoncé E7. L'examen de la matrice de structure montre

également que ces trois énoncés présentent des saturations croisées sur deux facteurs dont les coefficients sont très proches ; les différences de saturation sur les deux facteurs étant inférieures à 0.05. Le Tableau 6 ci-dessous (matrice des types) et le Tableau 7 (matrice de structure) présentent les résultats de l'analyse lorsque ces trois énoncés ont été supprimés. Le test de Bartlett est significatif ($\chi^2(120) = 2157.09, p < 0.01$). De plus, le déterminant ($R = 0.02$) est supérieur à la valeur critique de 0.00001. Le KMO global est de .84 et celui pour chaque énoncé est compris entre .78 et .89, ce qui est acceptable. Le premier facteur explique 33.20% de la variance, le second 12.53% et le dernier explique 10.14% de la variance. Les facteurs 1 et 2 sont corrélés ($r = .36$). Le facteur 3 est également corrélé avec le facteur 1 ($r = .39$) et le facteur 2 ($r = .31$). La matrice des types (cf. Tableau 6) révèle que tous les énoncés ont une saturation unique sur un seul facteur. La matrice de structure (cf. Tableau 7) montre quelques saturations croisées mais les coefficients sont toujours bien plus élevés sur une dimension que sur une autre.

Tableau 6. Saturations des énoncés de l'échelle de soutien conditionnel parental (P) et enseignant (E) sur trois facteurs (matrice des types) – 13 énoncés

Énoncés	Saturation		
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
<i>Valeur propre</i>	4.32	1.63	1.32
P2. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mes parents	.76		
P1. Je pense que mes parents exigent que je réussisse toujours mieux pour être fiers de moi	.75		
P3. Je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	.73		
E2. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mon enseignant	.69		
E1. Je pense que mon enseignant exige que je réussisse toujours mieux pour être fier de moi	.67		
E3. Je pense que mon enseignant a une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	.67		
E6. Je pense que mon enseignant s'occupe moins de moi quand je fais des erreurs à l'école		.79	
E4. Je sens que mon enseignant m'aime moins quand je réussis moins bien qu'il l'espérait		.75	
E8. Je pense que mon enseignant me fait la tête lorsque je ne réussis pas à l'école		.71	
E5. J'ai un enseignant qui m'aide seulement s'il est d'accord avec ce que j'ai choisi de faire		.64	
P4. Je sens que mes parents m'aiment moins quand je réussis moins bien qu'ils l'espéraient			.82
P6. Je pense que mes parents s'occupent moins de moi quand je fais des erreurs à l'école			.82
P8. Je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas à l'école			.60

Note. Les saturations inférieures à .40 n'ont pas été rapportées dans le tableau

Tableau 7. Saturations des énoncés de l'échelle de soutien conditionnel parental (P) et enseignant (E) sur trois facteurs (matrice de structure) – 13 énoncés

Énoncés	Saturation		
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
P2. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mes parents	.79		.45
P1. Je pense que mes parents exigent que je réussisse toujours mieux pour être fiers de moi	.76		
E2. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mon enseignant	.76	.45	
P3. Je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	.73		
E1. Je pense que mon enseignant exige que je réussisse toujours mieux pour être fier de moi	.69	.41	
E3. Je pense que mon enseignant a une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	.56		
E4. Je sens que mon enseignant m'aime moins quand je réussis moins bien qu'il l'espérait		.78	
E6. Je pense que mon enseignant s'occupe moins de moi quand je fais des erreurs à l'école		.76	
E8. Je pense que mon enseignant me fait la tête lorsque je ne réussis pas à l'école		.72	
E5. J'ai un enseignant qui m'aide seulement s'il est d'accord avec ce que j'ai choisi de faire		.63	
P4. Je sens que mes parents m'aiment moins quand je réussis moins bien qu'ils l'espéraient			.82
P6. Je pense que mes parents s'occupent moins de moi quand je fais des erreurs à l'école			.77
P8. Je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas à l'école	.47		.70

Note. Les saturations inférieures à .40 n'ont pas été rapportées dans le tableau

Contrairement à nos attentes, la prise en compte des sources de soutien (i.e., parents et enseignant) ne suffit pas à expliquer les différentes dimensions révélées par les analyses. La première dimension est composée d'énoncés mesurant le soutien conditionnel enseignant et parental perçu par les élèves. Elle reflète l'opinion et la satisfaction que portent sur eux les adultes lorsqu'ils se conforment aux normes parentales et enseignantes (e.g., mon enseignant a une meilleure opinion de moi si je réussis ; je crois que je dois être parfait à l'école pour

satisfaire mon enseignant/mes parents). Nous nommerons cette dimension «soutien conditionnel d'estime». Sur cette dimension, les enfants ne semblent pas distinguer les deux sources de soutien. Les énoncés qui saturent sur la deuxième dimension mettent en avant la conditionnalité de l'amour, de l'affection et de l'attention ressentis des enseignants (e.g., je sens que mon enseignant m'aime moins si... ; je pense que mon enseignant me fait la tête si...). Cette dimension fait ainsi état du retrait d'affection et de l'attention lorsque l'enfant ne réussit pas à l'école ou ne se comporte pas comme son enseignant le souhaite. Nous qualifierons cette dimension de «soutien conditionnel émotionnel négatif enseignant ». Le troisième facteur est composé d'énoncés semblables à la seconde dimension mais concerne la conditionnalité de l'amour et l'affection ressentis des parents. Cette dimension s'intitulera «soutien conditionnel émotionnel négatif parental»⁴.

II. DISCUSSION INTERMÉDIAIRE

Les trois dimensions observées dans cette échelle font écho à deux des trois aspects de la définition classique du soutien social de Cobb (1976) : le fait de se sentir aimé et protégé par une source adulte identifiée (parents ou enseignant) est clairement associé aux deuxième et troisième dimensions et renvoie à deux formes de soutien conditionnel émotionnel propre à chacune des sources alors que celui de se sentir estimé et valorisé par une source adulte généralisée (parents et enseignants) est recouvert par notre première dimension et réfère au soutien conditionnel d'estime. Concernant ce dernier, les résultats suggèrent que les enfants ne distinguent pas la source du soutien (i.e., parents vs. enseignant). Cet aspect indifférencié de la source laisse à penser que les enfants perçoivent que la valeur qui leur est accordée leur serait transmise de la même manière, en fonction de normes sociales de réussite et de comportement partagées par les parents et les enseignants. En revanche, la perception d'une relation conditionnelle affective est bien distinguée selon les sources de soutien. La place de l'affection dans la relation avec les enfants, n'est sans doute pas la même pour les parents et les enseignants. Les parents en tant que premières figures d'attachement et donneurs de soin, expriment vraisemblablement leur affection de manière différente des enseignants conduisant les élèves à distinguer les relations affectives qu'ils entretiennent avec leurs parents de celles qu'ils entretiennent avec leur enseignant. A la suite de cette étude exploratoire et pour

⁴ Afin d'alléger la lecture, dans la suite de cette thèse nous utiliserons le terme «soutien conditionnel émotionnel enseignant » ou de «soutien conditionnel émotionnel parental »

confirmer cette structure tridimensionnelle, nous avons réalisé dans l'étude suivante une analyse factorielle confirmatoire.

III. ÉTUDE 2

1. Méthodologie

1.1. Participants

L'échantillon est composé de 500 élèves de CM2 dont 236 filles et 264 garçons (échantillon A2, cf. Tableau 1, page 14) et 95% d'entre eux étaient présents dans l'échantillon utilisé dans l'étude 1 réalisée huit mois plus tôt. Ils étaient scolarisés dans 14 écoles (27 classes) et étaient âgés de 10.8 ans ($\sigma = 0.79$). Concernant la catégorie socioprofessionnelle des pères, les informations étaient quasi-identiques à celles de l'étude 1.

1.2. Matériel et procédure

L'échelle utilisée pour mesurer le soutien conditionnel parental et enseignant perçu est identique à celle de l'étude précédente à l'exception des énoncés P5 et P7 et E7 qui ont été retirés des analyses. Le recueil des réponses à l'échelle s'est déroulé dans les mêmes conditions que l'étude précédente.

2. Résultats

Avant de réaliser l'analyse factorielle confirmatoire, la présence de données aberrantes multivariées (i.e., les individus ayant un score extrême sur plusieurs variables) a été vérifiée en examinant les distances de Mahalanobis au carré et aucune n'a été détectée. La normalité de la distribution a été vérifiée pour chaque énoncé. Les analyses factorielles confirmatoires étant basées sur les analyses des structures de covariance, il était nécessaire de vérifier qu'aucune valeur de Kurtosis ne soit trop élevée (Byrne, 2001). Ici, aucun des énoncés ne présente une valeur de Kurtosis supérieure au seuil limite fixé à 7 (*Ibid.*). Cependant, la valeur du test de Mardia ($M = 30.26$), qui représente l'estimation du Kurtosis multivarié standardisé est supérieure à la valeur de référence de 5 (Bentler, 2005 ; Byrne, 2001). Aussi, si pris indépendamment les uns des autres, les énoncés ne présentent pas un aplatissement trop important, ils présentent une distribution multivariée non normale. Cela nous a conduit à utiliser la méthode d'estimation robuste de Satorra-Bentler (Satorra & Bentler, 1994). Cette méthode incorpore une correction d'échelle pour les statistiques du Khi^2 ($S\text{-}B\chi^2$) quand

l'hypothèse de distribution normale n'est pas respectée. Les calculs prennent en compte le modèle, la méthode d'estimation et les valeurs de Kurtosis de l'échantillon (Byrne, 2001). Le $S-B\chi^2$ est considéré comme le test statistique le plus fiable pour évaluer la moyenne et la covariance de la structure du modèle dans des conditions variées de distribution et de taille d'échantillon (*Ibid.*). Nous avons relevé les valeurs du Khi^2 ($S-B\chi^2$) et du Khi^2 corrigé ($S-B\chi^2/ddf$). Afin de conclure à une bonne adéquation entre nos données et notre modèle, le Khi^2 doit être non significatif. Notons cependant que l'indice du Khi^2 soulève certains problèmes comme, par exemple, le fait que sa valeur soit souvent élevée et significative pour les grands échantillons (Byrne, 2001 ; Wheaton, 1987). Le Khi^2 corrigé devrait être inférieur à 2 ou 3 même si certains auteurs préconisent de prendre la valeur de 5 comme seuil maximum (Schumacker & Lomax, 2004). C'est notamment cette absence de seuil clair qui a conduit Kline à déconseiller l'interprétation de cet indice, argumentant qu'il y a peu de fondement logique ou statistique à son utilisation (cf. Kline, 2011). Pour autant, l'usage de cet indice est conforme aux normes en vigueur dans la littérature. Pour cette raison, nous mentionnerons cette information dans nos analyses subséquentes. Nous avons également considéré les indices suivants (Byrne, 2001 ; Kline, 2011 ; McDonald & Ho, 2002) : l'indice de correspondance comparé (CFI), l'indice de Tucker-Lewis, (TLI), l'indice de la qualité d'ajustement (GFI, *Goodness of Fit Index*), l'erreur quadratique moyenne de l'approximation (RMSEA) et la racine carrée moyenne des résidus standardisés (SRMR, *Standardized Root Mean Residual*). Rappelons que les indices CFI, TLI et GFI sont considérés comme acceptables s'ils sont supérieurs à .90 et excellents s'ils sont supérieurs à .95 (Byrne, 2001). Le RMSEA est considéré comme bon s'il est inférieur à .05 et acceptable s'il est inférieur à .08 (McDonald & Ho, 2002). Quant à la valeur recommandée pour le SRMR, elle doit être inférieure à .08 (Kline, 2011).

La Figure 1 présente le modèle, déterminé à partir des résultats de l'étude 1, que nous souhaitons confirmer (modèle 2). Nous le testerons en regard du modèle premier envisagé, à savoir un modèle bidimensionnel avec une dimension représentant le soutien conditionnel enseignant et une dimension représentant le soutien conditionnel parental (modèle 1). Le Tableau 8 (page 70) présente les indices d'ajustement associés à ces deux modèles.

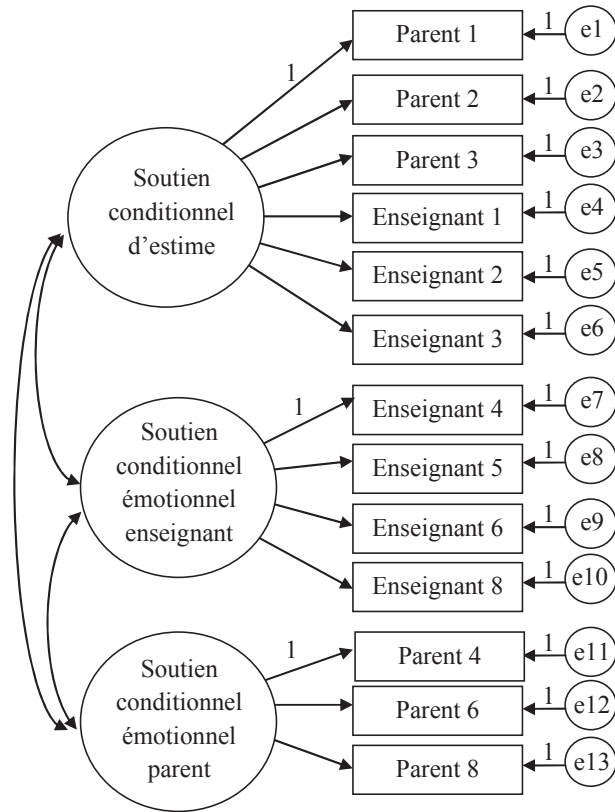


Figure 1. Modèle tridimensionnel de la structure factorielle de l'échelle de soutien conditionnel perçu (modèle 2)

Comme nous pouvons le voir dans le Tableau 8, le modèle 1, bidimensionnel, possède des indices d'ajustement insatisfaisants et inférieurs à ceux du modèle tridimensionnel (modèle 2), ce qui confirme que ce dernier rend mieux compte de la structure de notre échelle. Toutefois, le modèle tridimensionnel présente deux indices d'ajustement insatisfaisants (CFI et TLI) et un RMSEA limite (cf. Tableau 8). À partir des indices de modification proposés, nous avons décidé, dans un troisième modèle, de corrélérer les erreurs de certains énoncés. Corréler les erreurs de certains énoncés suppose que ces énoncés partagent des caractéristiques communes, autres que celles spécifiées dans le modèle. Kenny, Kashy et Bolger (1998) proposent plusieurs règles à respecter pour corrélérer des erreurs dans des modèles de mesure. Parmi celles-ci, Kline (2011) en rapporte trois principales. La première stipule que pour *chaque facteur* au moins une des deux règles suivantes soit respectée : (1) il y a au moins trois indicateurs dont les erreurs ne sont pas intercorrélées, ou (2) il y a deux indicateurs dont les erreurs ne sont pas intercorrélées et soit (a) les erreurs des deux indicateurs ne sont pas corrélées avec un terme d'erreur sur un troisième facteur différent soit (b) une contrainte d'égalité est imposée sur la saturation des deux indicateurs. Selon la

deuxième règle, pour *chaque paire de facteurs* il y a au moins deux indicateurs ; un appartenant à chaque facteur pour lequel les termes d'erreurs ne sont pas corrélés. Enfin, la troisième règle énonce que pour *chaque indicateur*, il y existe au moins un autre indicateur (pas nécessairement sur le même facteur) avec lequel le terme d'erreur n'est pas corrélé. Nous avons ajouté quatre liens de covariance entre les erreurs des énoncés P2-E1 ; P3-E1 ; P3-E3 et E2-E4 (pour le libellé des énoncés, cf. Tableau 3, page 58) en vérifiant que ces règles étaient respectées. Ce troisième modèle (cf. Tableau 8) présente des indices d'ajustement qui varient de très bons (CFI, GFI, SRMR) à acceptables (TLI, RMSEA).

Tableau 8. Indices d'ajustement des modèles 1, 2, et 3

	S-B χ^2	S-B χ^2/ddl	CFI	TLI	GFI	RMSEA	SRMR
Modèle 1 (bidimensionnel)	537.83**	8.40	.76	.73	.81	0.12 [0.11 ; 0.13]	0.09
Modèle 2	262.18**	4.23	.88	.85	.97	0.08 [.07 ; .09]	0.06
Modèle 3	186.31**	3.21	.95	.90	.98	0.07 [0.06 ; 0.08]	0.06

Note. ** $p < 0.01$

Le modèle final (modèle 3) s'ajustant mieux aux données que le précédent (modèle 2), nous retiendrons ce troisième modèle. Il confirme que la perception du soutien conditionnel enseignant et parental perçu se structure ici en trois dimensions. La première est constituée d'un soutien conditionnel d'estime. Ce type de soutien réfère à la perception des enfants que leurs parents ou leur enseignant les estiment et les valorisent uniquement s'ils atteignent leurs exigences en termes de comportement et de réussite scolaire. La deuxième renvoie à leur perception que l'amour et l'affection de leur enseignant dépendent de leur réussite ou de leur comportement à l'école et la troisième à leur perception que l'amour et l'affection de leurs parents dépendent de leur réussite ou de leur comportement à l'école.

Les indices de consistance interne (α de Cronbach) pour chaque dimension du soutien conditionnel perçu sont satisfaisants pour le soutien conditionnel d'estime ($\alpha = 0.79$), le soutien conditionnel émotionnel parental ($\alpha = 0.67$) et le soutien conditionnel émotionnel enseignant ($\alpha = 0.80$).

En somme, ces deux premières études ont montré que le soutien conditionnel parental et enseignant est perçu, par les élèves du primaire, comme étant tridimensionnel. Les élèves, en CM2, seraient capables de différencier le versant émotionnel du soutien conditionnel du versant d'estime. La dimension du soutien d'estime n'est pas différenciée en fonction de la source laissant entendre que parents et enseignants accorderaient de la valeur aux enfants en fonction de normes partagées qui s'exprimeraient probablement de la même manière. En revanche, l'affection n'aurait pas la même importance dans la relation enfant/parents et enfant/enseignant.

Dans cette thèse, nous avons également interrogé des élèves de 6^{ème}. Cela nous a conduits à modifier la formulation des énoncés mesurant le soutien conditionnel enseignant. En effet, l'entrée en 6^{ème} s'accompagne d'une multiplication des enseignants, ce qui permet aux élèves de nouer des relations avec plusieurs d'entre eux. Dans l'objectif de toujours mesurer le soutien conditionnel des adultes importants pour l'enfant, nous avons choisi de remplacer, dans chaque énoncé, la mention « mon enseignant » par « l'enseignant qui compte le plus pour moi ». Ce changement de formulation rend essentielle la validation de cette échelle chez ce public. Le but de l'étude suivante sera donc de confirmer que la structure tridimensionnelle observée chez les élèves du primaire est également adéquate pour rendre compte de la mesure du soutien conditionnel perçu lorsque les élèves sont au collège.

IV. ÉTUDE 3

1. Méthodologie

1.1. Participants

433 élèves de 6^{ème} ont participé à ce dernier recueil de données. L'échantillon (A3, cf. Tableau 1, page 14) était composé de 223 filles et 210 garçons âgés en moyenne de 11.4 ans ($\sigma = 0.47$). Les élèves étaient scolarisés dans 14 collèges et étaient répartis dans 56 classes. Les pères de ces élèves étaient pour 5.3% des artisans-commerçants, 23.7% des cadres, 13.6% avaient des professions intermédiaires, 13.6% étaient employés et 7% ouvriers. Ils étaient pour 16.8% d'entre eux sans profession, retraités ou l'information sur leur statut n'était pas disponible. La moitié des élèves (51.7%) avaient été interrogés dans l'étude 1 tenue 16 mois plus tôt et 53% dans l'étude 2 tenue 8 mois plus tôt.

1.2. Matériel et procédure

L'échelle de soutien conditionnel perçu était identique à celle de l'étude 2 à ceci près que les énoncés mesurant le soutien conditionnel enseignant ont légèrement été adaptés pour correspondre au fonctionnement des classes de 6^{ème}. Nous avons remplacé l'expression « mon enseignant » par la suivante « l'enseignant qui compte le plus pour moi » dans chaque énoncé. Un exemple d'énoncé était « Je pense que l'enseignant qui compte le plus pour moi me fait la tête lorsque je ne réussis pas à l'école ». Avant de débiter la lecture du questionnaire, nous demandions aux élèves de réfléchir à l'enseignant qui comptait le plus pour eux ou qui était le plus important à leur yeux. Nous leur demandions de répondre aux questions en se référant toujours à ce même enseignant.

2. Résultats

Une analyse confirmatoire robuste (méthode d'estimation de Satorra-Bentler) a été réalisée en modélisant une structure identique à celle du modèle 3 de l'étude précédente. Les indices d'ajustement du modèle chez les élèves de 6^{ème} sont bons ($S-B\chi^2 = 117.02$; $S-B\chi^2/dof = 2.02$; CFI = .95 ; TLI = .93 ; GFI = .98 ; RMSEA = 0.05 [0.04 ; 0.06] ; SRMR = 0.04). Les résultats soutiennent clairement le modèle tridimensionnel du soutien conditionnel parental et enseignant. Les indices de cohérence interne pour le soutien conditionnel d'estime perçu ($\alpha = 0.81$), pour le soutien conditionnel émotionnel parental perçu ($\alpha = 0.70$) et pour le soutien conditionnel émotionnel enseignant perçu ($\alpha = 0.68$) sont également satisfaisants.

V. DISCUSSION DES ÉTUDES 1 À 3

L'objectif général de cette série d'études était de tester la validité d'un instrument destiné à appréhender la perception du soutien conditionnel parental et enseignant chez les élèves d'école primaire et de collège. Contrairement à nos attentes, la prise en compte de la source de soutien (parents et enseignant) ne permet pas d'expliquer totalement la structure de l'instrument adapté de l'échelle développée par l'équipe de recherche URAMAS. Trois facteurs ressortent clairement. Le premier correspond à ce que nous avons défini comme la perception d'un soutien conditionnel d'estime. Il réfère au fait que les enfants perçoivent que l'opinion et la valorisation de leurs parents et enseignants dépendent de leur conformité aux normes et au modèle de la réussite scolaire (e.g., je pense que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mon enseignant ; je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si

je réussis à l'école). En l'occurrence, les enfants que nous avons interrogés ne semblent pas distinguer ce soutien conditionnel d'estime qu'il émane de leurs parents ou de leur enseignant. Nous supposons que la mise en avant de la réussite scolaire est une valeur partagée par parents et enseignants. L'estime qui accompagne une bonne note pourrait alors être transmise de la même manière par les parents ou les enseignants, au travers, par exemple, de feedback du type « c'est bien, puisque tu as réussi je suis content de toi ». Les deux autres facteurs concernent la dimension émotionnelle, qui rend compte du retrait de l'affection (e.g., je sens que mon enseignant m'aime moins quand je réussis moins bien qu'il l'espérait) et de l'attention (e.g., je pense que mon enseignant s'occupe moins de moi quand je fais des erreurs à l'école) lorsque l'enfant ne réussit pas à l'école. Concernant cette dimension, les enfants semblent bien distinguer les deux sources de soutien. Même si les enseignants ont pour mission de tenir compte de la dimension affective de leur relation avec leurs élèves (MENESR, 2013), il est vraisemblable que, dans la très grande majorité des cas, cette relation affective n'ait pas la même importance aux yeux des élèves que celle entretenue avec leurs parents. Si les enseignants sont avant tout responsables d'une transmission de savoirs, les parents sont pour leur part des donneurs de soins et des figures d'attachement premières (cf. chapitre 1). Cette différence de statut sur le plan affectif est bien mise en valeur par les dimensions émergentes de l'analyse factorielle de notre échelle.

Plusieurs auteurs voient le soutien d'estime comme une forme de soutien social. Pour certains, il est intégré à la dimension évaluative du soutien (cf. Malecki & Demaray, 2003) alors que pour d'autres il se rapproche de la dimension émotionnelle (e.g., Cohen & Wills, 1985 ; Östberg & Lennartsson, 2007 ; Semmer et al., 2008 ; Wills & Shinar, 2000). Concernant le soutien conditionnel, Israeli-Halevi, Assor et Roth (2015) ont rapporté avoir ajouté des énoncés faisant clairement référence au soutien conditionnel d'estime à une échelle originale qui était composée d'énoncés portant sur la conditionnalité du soutien émotionnel. Leurs résultats ont révélé que les enfants ne semblaient pas différencier le soutien conditionnel d'estime du soutien conditionnel émotionnel. Ce résultat va à l'encontre de ce que nous avons observé dans notre étude où les enfants semblent bien différencier ces deux types de soutiens conditionnels. L'étude d'Israeli-Halevi et al. (2015) portait uniquement sur le soutien conditionnel maternel et a été réalisée chez des adolescents plus âgés que les jeunes élèves de notre échantillon. Ces différences peuvent être en cause dans la divergence de ces résultats. Les résultats de notre étude rejoignent toutefois la position d'autres auteurs qui considèrent le soutien d'estime comme une dimension du soutien à part entière (e.g., Cobb,

1976 ; Furman & Buhrmester, 1985). Plusieurs études mettent en avant l'importance de clairement différencier les différents types de soutien, puisqu'ils seraient liés différemment avec l'adaptation scolaire et sociale des élèves (cf. Leung et al., 2010 ; Malecki & Demaray, 2003 ; Tennant et al., 2015). À titre d'exemple, plusieurs travaux révèlent que si les élèves accordent plus d'importance au soutien informationnel de la part de leur enseignant, seul le soutien émotionnel qu'ils perçoivent chez celui-ci est lié à des compétences sociales et scolaires rapportées par les enseignants (Malecki & Demaray, 2003). Leung et al. (2010) ont quant à eux observé que le soutien émotionnel parental perçu était lié négativement à l'anxiété alors que le soutien informationnel perçu l'était positivement. Enfin, Tennant et al. (2015) ont montré que des quatre types de soutien enseignant perçu (i.e., émotionnel, informationnel, instrumental et d'évaluation), seul le soutien émotionnel était lié à des variables d'adaptation scolaires telles que la réussite, les problèmes à l'école, des problèmes intériorisés, l'inattention, ou encore l'hyperactivité, etc. Ces études montrent non seulement l'intérêt de séparer les types de soutien, mais également de s'intéresser au soutien émotionnel qui semble avoir la plus grande influence pour l'adaptation des élèves. Cette échelle tridimensionnelle nous permettra de faire de même et de vérifier si le soutien conditionnel d'estime et émotionnel sont liés à des aspects différents du fonctionnement et de l'adaptation des élèves.

Cette série d'études n'avait pas pour but de généraliser l'échelle au-delà de notre échantillon (du CM2 à la 6^{ème}) mais bien de vérifier qu'elle est adaptée pour les études subséquentes. Les participants étant issus d'une étude longitudinale et nombre d'entre eux étant communs aux différentes études, tester à l'avenir cette échelle dans des situations autres, sur d'autres élèves, de même âge ou d'âges différents, serait utile pour appréhender sa généralisation. Quoi qu'il en soit, cette échelle s'est montrée assez robuste quant à ses qualités psychométriques pour permettre, dans la suite de ce travail, de mesurer l'influence du soutien conditionnel des parents et des enseignants chez les élèves de notre échantillon. Sa structure tridimensionnelle permettra d'étudier, dans le chapitre 4, l'influence spécifique du soutien émotionnel et du soutien d'estime, et d'examiner, pour la dimension émotionnelle, si le soutien conditionnel enseignant peut modérer l'effet du soutien conditionnel parental sur la perception de compétence scolaire. Cependant avant d'aborder ce point, il nous faut apporter des réponses à notre objectif premier portant sur l'étude de l'évolution du soutien conditionnel parental et enseignant entre la fin du primaire et le début du secondaire.

B. LE SOUTIEN CONDITIONNEL PERÇU ET LA TRANSITION ENTRE LE PRIMAIRE ET SECONDAIRE

La qualité de la relation entre l'enfant et les adultes importants pour lui joue un rôle positif dans son adaptation scolaire et sociale (e.g., Davis, 2003 ; Malecki & Demaray, 2003 ; Roorda et al., 2011 ; Rueger et al., 2010). Ce constat a été à l'origine d'un ensemble de recherches qui s'est attaché à étudier l'évolution de la qualité de cette relation dans le temps. Une question qui sous-tendait ces travaux était de savoir si les relations entre l'enfant et les adultes s'amélioraient ou se détérioraient à mesure qu'il grandit. C'est dans la lignée de ces travaux que s'inscrit cette quatrième étude où est examinée l'évolution du soutien conditionnel entre la fin de l'école primaire et l'entrée au secondaire, période que de nombreux psychologues tiennent pour importante dans le développement et l'équilibre des jeunes. Comme nous le verrons, les études sur cette question sont rares mais celles sur la qualité des relations entre les adultes et les enfants appréhendée principalement par les niveaux de conflit, de soutien et de chaleur sont plus nombreuses. Gardant bien à l'esprit le fait que le soutien conditionnel ne puisse être confondu avec ces dimensions, ces recherches donnent une première indication sur la manière dont évoluent les relations entre les enfants et les adultes importants à leurs yeux.

1. Évolution de la qualité des relations adultes-enfants

Les recherches ayant porté sur l'évolution de la qualité des relations parents-enfant se sont principalement intéressées aux changements intervenant lors de l'adolescence (i.e., entre 9-12 ans et 18-20 ans) et leurs résultats sont divergents. Dans une méta-analyse comprenant 37 études, Laursen, Coy et Collins (1998) ont rapporté une détérioration des relations à l'adolescence, en soulignant une augmentation de l'intensité des conflits entre les adolescents et leurs parents. D'autres recherches, longitudinales et transversales, ont indiqué une évolution non linéaire de la qualité de la relation parents-enfant (De Goede, Branje, & Meeus, 2008 ; Furman & Buhrmester, 1992 ; Helsen et al., 2000 ; Kim, Conger, Lorenz, & Elder, 2001 ; Shanahan, McHale, Crouter, & Wayne, 2007). Elles ont révélé que le soutien des parents diminuait et que les conflits avec ces derniers augmentaient seulement au début de l'adolescence (9-15 ans). Cette diminution de la qualité de la relation était suivie d'une stabilité voire d'une amélioration de la relation en fin d'adolescence (i.e., plus de soutien et moins de conflits de 15 à 17-19 ans). D'autres études encore ont rapporté peu ou aucun

changement durant cette période (Bokhorst et al., 2010 ; Loeber et al., 2000 ; McGue, Elkins, Walden, & Iacono, 2005). Par exemple, McGue et al. (2005) ont mesuré à l'âge de 11 ans, puis de nouveau à 14 ans, la perception qu'ont les jeunes des conflits avec leurs parents, de l'implication de ces derniers et de leur regard positif sur eux (amour et considération). Ils mesuraient aussi le regard positif qu'eux-mêmes portaient sur leurs parents (respect et fierté). Les résultats indiquaient que selon les variables considérées, les jeunes avaient généralement rapporté (55% à 70%) une stabilité de la qualité de la relation entre 11 et 14 ans, 10% une amélioration de cette qualité et seulement 20 à 30% une diminution.

Les études qui se sont centrées sur l'évolution de la qualité de la relation entre enseignants et élèves, que cela soit en termes de conflits, de soutien et de chaleur ont essentiellement porté sur des élèves d'école primaire et des adolescents (e.g., Bokhorst et al., 2010 ; Bru, Stormes, Munthe, & Thuen, 2010 ; Hughes et al., 2012 ; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009). Des recherches longitudinales ont montré que si la perception des conflits était globalement stable à l'école primaire, les élèves percevaient une diminution de la chaleur enseignante durant cette même période (Hughes et al., 2012 ; Jerome et al., 2009 ; Spilt, Hughes, Wu, & Kwok, 2012). À l'adolescence, les résultats d'études transversales soulignent également une diminution de la qualité relationnelle (opérationnalisée en termes de soutien et de conflit). Bokhorst et al. (2010) ont par exemple rapporté que les élèves percevaient plus de soutien de la part de leur enseignant entre 9 et 12 ans qu'entre 13 et 18 ans. Furman et Buhrmester (1992) ont aussi observé une diminution de la perception du soutien enseignant entre 9 et 15 ans, puis une stabilité de celle-ci entre 15 et 19 ans. Concernant les conflits, ils ont observé une augmentation entre 9 et 12 ans, puis à nouveau une stabilité entre 12 et 15 ans. Pour leur part, Bru et al. (2010) ont rapporté qu'entre 10 et 16 ans, les élèves disaient percevoir de moins en moins de soutien de leur enseignant.

Pour ce qui concerne le soutien conditionnel parental, seules deux études, à notre connaissance, se sont intéressées à son évolution dans le temps. Dans une étude transversale, Seidah (2004) a montré que les jeunes de 1^{ère} année de secondaire (12-13 ans) ressentait plus de soutien inconditionnel parental que leurs camarades de 3^{ème} et 5^{ème} année du secondaire (14-15 ans et 16-17 ans) qui eux ne se différenciaient pas. Marquis-Trudeau, Lévesque-Guillemette, Bouffard et Vezeau (2012) dans une étude longitudinale d'une durée de cinq ans débutée lorsque les élèves étaient en 5^{ème} et 6^{ème} année du primaire ont montré que 80% des élèves avaient une perception stable du soutien conditionnel parental sur toute la

période. Environ 10% des jeunes percevaient une diminution de ce type de soutien alors que les 10% restant percevaient qu'il augmentait.

2. Relation adultes-enfants et transition primaire-secondaire

La transition de l'école primaire au collège est une période qui s'accompagne de nombreux changements pour les élèves (Barber & Olsen, 2004 ; Bélanger & Marcotte, 2013 ; Bouffard, Boileau, & Vezeau, 2001 ; Lanson & Marcotte, 2012 ; Pansu et al., 2012). Les collèges sont souvent de plus grosses structures que les écoles primaires et les élèves côtoient plusieurs enseignants, faisant en sorte, selon Bru et al. (2010), qu'ils auraient plus de difficultés à construire des relations positives et fortes avec ces enseignants. Par ailleurs, ces derniers accorderaient plus d'importance au contrôle et à la discipline et moins à l'autonomie psychologique que les enseignants du primaire (Bru et al., 2010). Concernant l'impact de la transition sur le soutien parental et enseignant perçu les résultats des études divergent. Bélanger et Marcotte (2013) et Lanson et Marcotte (2012) ont montré que les élèves percevaient moins de soutien de leurs enseignants et de leurs parents au collège qu'au primaire. Furrer et Skinner (2003) ont également rapporté que le sentiment d'être accepté par son enseignant diminuait entre la dernière année du primaire et la première année du secondaire. Cependant, l'étude de Bru et al. (2010) a révélé peu de changement dans la perception par les élèves du soutien des enseignants lors de cette transition. Selon ces auteurs, la perception du soutien enseignant diminuait entre 10 et 16 ans sans chute marquée au moment de la transition au secondaire. Barber et Olsen (2004), quant à eux, se sont intéressés à toutes les transitions de classe entre la dernière année du primaire et la première année du lycée. Ces auteurs ont observé une diminution du soutien enseignant perçu à chaque transition, sauf à celle du primaire au secondaire. Ainsi, les élèves en première année de collège rapportaient plus de soutien des enseignants que lorsqu'ils étaient en primaire. De même, Cantin et Boivin (2004) n'ont observé aucune diminution de la perception du soutien parental (instrumental, émotionnel, informationnel, feedback positif) lors de cette transition.

En somme, les recherches montrent que la qualité de la relation (e.g., conflit, soutien, chaleur) entre les enseignants et leurs élèves diminue globalement avec le temps. Les recherches sont moins consistantes en ce qui concerne l'évolution des relations avec les parents et l'impact de la transition primaire-secondaire sur le soutien perçu. Concernant l'évolution du soutien conditionnel durant cette transition, nous ne savons que peu de chose. Toutefois, nous pouvons supposer que le poids de la performance et le respect de la discipline

étant accrus au collège (Anderman & Midgley, 1997 ; Bouffard et al., 2001 ; Midgley, Anderman, & Hicks, 1995), ces facteurs encouragent les élèves à croire que le soutien de leur enseignant ou de leurs parents dépend de leurs accomplissements. Une étude, à notre connaissance, porte sur l'évolution du soutien conditionnel parental durant cette période de transition, celle de Marquis-Trudeau et al. (2015). Bien qu'elle n'ait pas distingué le soutien conditionnel d'estime du soutien conditionnel émotionnel, et se soit limitée à la perception parentale, les résultats de cette étude ont montré une stabilité de ce type de soutien pour la grande majorité des élèves.

3. Objectifs de l'étude 4

L'objectif de cette étude est double. Premièrement, il vise à examiner l'évolution de la perception du soutien conditionnel d'estime et émotionnel (parental et enseignant) par les enfants entre le début du CM2 et la 6^{ème}. Cela nous permettra de vérifier si tous les élèves suivent une évolution similaire ou si certaines caractéristiques personnelles et/ou sociodémographiques tels le sexe, le rendement scolaire ou encore la catégorie socioprofessionnelle du père, sont impliquées dans leurs différences de perception et d'évolution du soutien conditionnel. Le second objectif sera d'examiner dans quelle mesure les élèves d'une même classe tendent à partager des croyances similaires quant au soutien conditionnel qu'ils perçoivent de leur enseignant.

4. Méthodologie

4.1. Participants

Dans cette étude longitudinale, les élèves ont été interrogés à trois reprises, tous les huit mois, entre le début du CM2 et la 6^{ème}. L'échantillon comprenait 513 élèves en début de CM2, 433 en fin de CM2 et 216 en 6^{ème}. L'attrition est très importante puisque seul 42% des élèves de l'échantillon de départ étaient présents au dernier temps de mesure. Pour étudier les variations de la perception du soutien conditionnel entre les différentes classes, nous devons introduire la classe des élèves au primaire et au collège dans la modélisation. Aussi devons-nous disposer d'élèves présents au moins une fois en CM2 et une fois en 6^{ème}. Nous avons réalisé une régression logistique pour étudier si certaines caractéristiques des élèves prédisaient l'absence au dernier temps de mesure. Ni le sexe, ni le rendement, ni la catégorie socioprofessionnelle du père ou encore le niveau initial des soutiens conditionnels perçus ne prédisaient cette absence (les résultats de l'analyse sont disponibles en annexe 12, page 232).

Bien que sélectionner uniquement les élèves présents en CM2 et en 6^{ème} présente quelques failles (e.g., il est impossible d'affirmer que les données manquantes le sont aléatoirement), nous avons choisi pour les raisons invoquées précédemment de nous intéresser uniquement à ces élèves. L'échantillon sur lequel porte notre analyse comprend donc 216 élèves en début de CM2, 212 en fin de CM2 et 216 élèves en 6^{ème} (cf. échantillon B1, B2 et B3 dans Tableau 1, page 14). Les caractéristiques des participants sont décrites dans le Tableau 9.

Tableau 9. Description de l'échantillon longitudinal de l'étude 4

	Temps 1 (début CM2)	Temps 2 (fin CM2)	Temps 3 (6 ^{ème})
Nombre d'élèves	216	212	216
Nombre de filles	109	108	109
Nombre de garçons	107	104	107
Nombre d'écoles	22	22	50
Nombre de classes	13	13	14
Age moyen	10.3 ans ($\sigma = 0.43$)	10.8 ans ($\sigma = 0.43$)	11.4 ans ($\sigma = 0.43$)
CSP du père			
<i>Artisan, Commerçant</i>	11 (5.1%)	11 (5.2%)	11 (5.1%)
<i>Cadre, profession supérieure</i>	49 (22.7%)	48 (22.6%)	49 (22.7%)
<i>Profession intermédiaire</i>	29 (13.4%)	28 (13.2%)	29 (13.4%)
<i>Employé</i>	36 (16.7%)	36 (17%)	36 (16.7%)
<i>Ouvrier</i>	67 (31.0%)	66 (31.1%)	67 (31.0%)
<i>Autre</i>	24 (11.1%)	23 (10.8%)	24 (11.1%)

Note. CSP = catégorie socioprofessionnelle du père. Autre = agriculteurs, sans profession, retraités ou non renseignée.

4.2. Matériel et procédure

La procédure de recueil était identique à celle des études 1, 2 et 3.

Les 13 énoncés de l'échelle de soutien conditionnel d'estime, de soutien conditionnel émotionnel parental et de soutien conditionnel émotionnel enseignant validée précédemment sont repris pour cette étude. Rappelons que le *soutien conditionnel d'estime perçu* était mesuré à l'aide de six énoncés dont la cohérence interne était satisfaisante à tous les temps de mesure ($\alpha_{T1} = .81$; $\alpha_{T2} = .80$; $\alpha_{T3} = .82$) ; le *soutien conditionnel émotionnel parental perçu* à l'aide de trois énoncés ($\alpha_{T1} = .67$; $\alpha_{T2} = .73$; $\alpha_{T3} = .74$) et le *soutien conditionnel émotionnel enseignant perçu* à partir de quatre énoncés ($\alpha_{T1} = .78$; $\alpha_{T2} = .83$; $\alpha_{T3} = .75$). Les élèves devaient indiquer si le contenu des énoncés était vrai pour eux sur une échelle en quatre points allant de 1 (*pas du tout vrai pour moi*) à 4 (*tout à fait vrai pour moi*). Un score moyen était ensuite calculé pour chaque sous-échelle. Plus le score était élevé, plus les élèves avaient une perception du soutien conditionnel importante.

Le *rendement scolaire en CM2* était rapporté par les enseignants en début et en fin d'année (cf. annexe 3, page 212). Ils devaient indiquer pour chaque élève leur rendement en français, en mathématiques et en général sur une échelle allant de 0 (*élève très faible*) à 10 (*élève très bon*). Comme les relations entre ces différents scores dans les différentes disciplines étaient très élevées (r entre .71 et .93), nous avons agrégés leurs scores en un score global. Afin de réduire les disparités de notation entre les enseignants, les scores ont été centrés et réduits sur la moyenne et l'écart type de chaque classe. Le *rendement scolaire en 6^{ème}* était rapporté par le professeur principal de chaque élève. Il devait indiquer le niveau général de ce dernier sur une échelle allant de 0 (*élève très faible*) à 10 (*élève très bon*). À nouveau, ce score a été centré et réduit à partir de la moyenne et l'écart type de la classe. Afin d'avoir une seule mesure de rendement, nous avons calculé, pour chaque élève, la moyenne entre le rendement en début de CM2, en fin de CM2 et celui en 6^{ème} (corrélations entre .70 et .95).

4.3. Modélisation statistique : les modèles multiniveaux de croissance

Dans le but d'analyser l'évolution des types de soutien conditionnel perçu, nous avons utilisé une extension des modèles multiniveaux : les modèles de croissance. Les modèles multiniveaux permettent d'étudier les relations entre les individus et leur environnement (Bressoux, 2010). Plus précisément, ils permettent d'analyser des données hiérarchisées qui

incluent différents niveaux (e.g., classe, école...) où les micro-unités (e.g., les élèves) sont emboîtées dans des macro-unités (e.g., des classes, des écoles...). Dans les modèles de croissances, les macro-unités représentent les élèves et les micro-unités sont constituées des différentes mesures répétées dans le temps pour un même élève. Ces différentes mesures répétées constituent donc la variable dépendante du modèle. Dès lors, il devient possible d'examiner l'effet du temps sur cette variable et d'examiner si les élèves connaissent tous le même rythme de croissance. Ces modèles permettent également d'étudier l'effet de certaines variables sur le niveau initial et sur le rythme de croissance. De plus, ils sont relativement souples puisqu'ils ne nécessitent pas de sélectionner les seuls individus présents à tous les temps de mesure (Bressoux, 2010). Dans le cadre d'une analyse de croissance, plusieurs modèles doivent être testés. Le premier est dit « modèle inconditionnel de moyenne » ou « modèle vide » et correspond à une analyse de la variance avec effets aléatoires. Ce modèle permet d'étudier comment se décompose la variance totale en fonction des différents niveaux (e.g., inter-élèves, inter-classes *etc.*) et ne comprend pas de variable explicative. Dans notre cas, le niveau 1 représente le niveau intra-individuel, le niveau 2 le niveau inter-individuel et le niveau 3 le niveau inter-classes⁵. Ce modèle permet ainsi de voir s'il existe des variations dans la perception du soutien conditionnel pour chaque élève entre chaque temps de mesure (variance intra-individuelle), entre les élèves (variance inter-individuelle) et entre les classes (variance inter-classes). Ensuite, le deuxième modèle – modèle inconditionnel de croissance – inclut le temps comme variable explicative. Ce temps peut être exprimé par des temps de mesure (1, 2, et 3) ou en nombre de mois écoulés entre les mesures (0 mois, 8 mois, 16 mois). Cette dernière solution, pour laquelle nous optons, présente l'avantage d'être facilement traduisible en unité temporelle (Bressoux, 2010). Ce modèle inconditionnel de croissance permet d'étudier si la perception du soutien conditionnel augmente ou diminue au cours du temps. Ne disposant que de trois temps de mesure, nous ne pouvons spécifier que des trajectoires évolutives linéaires. L'introduction d'une structure de covariance complexe permet également d'examiner s'il existe des différences entre les élèves dans l'évolution de leur perception du soutien conditionnel (variance des pentes) et si cette évolution dépend de leur niveau initial de soutien conditionnel perçu (covariance pente-constante). Enfin, le modèle conditionnel de croissance introduit des variables explicatives (dans cette étude, le

⁵ Nous avons pris la décision de ne pas insérer le niveau écoles dans notre modélisation. En effet, nous avons été confrontés à des problèmes de convergence de l'algorithme de calcul. Selon Hox (2002), les problèmes de convergence sont généralement imputables à une sur-spécification du modèle lorsque l'on tente d'estimer trop de composants de la variance. Il recommande de simplifier ce modèle en supprimant ces composants. Nous n'analyserons donc que les parts de variance inter-classes.

sexe, le rendement scolaire et la catégorie socioprofessionnelle des parents) qui peuvent expliquer les parts de variances résiduelles. L'introduction d'effet d'interaction entre ces variables explicatives et le temps permet d'expliquer les variations inter-individuelles dans le rythme de croissance du soutien conditionnel. Dans cette étude nous ne disposons que de variables explicatives de niveau 2, relatives à l'élève permettant d'expliquer au mieux d'éventuelles variations entre les élèves mais pas les variations intra-individuelles.

Les modèles multiniveaux de croissance ont été estimés par le maximum de vraisemblance complet. La variable temps a été recentrée autour du premier temps de mesure (i.e., $T_1 = 0$), ce qui permet d'interpréter la constante comme le niveau initial moyen du soutien conditionnel perçu, lorsque le temps vaut zéro. Afin de vérifier l'ajustement du modèle aux données, nous avons testé la significativité de la décroissance de la déviance (le rapport de vraisemblance) par rapport à un modèle moins complet (Bressoux, 2010). Plus la déviance ($-2\log V$) est faible, plus le modèle s'ajuste aux données. Ainsi, la déviance du modèle plus complet est soustraite à la déviance du modèle moins complet. Cette décroissance est comparée à l'indice du Khi^2 où le degré de liberté correspond au nombre de paramètres supplémentaires à estimer dans le modèle le plus complet. Hormis ces modèles spécifiques, pour les conditions d'application des analyses plus usuelles, nous nous référerons à l'encadré 2.

ENCADRÉ 2

Conditions d'application des analyses statistiques

Dans les études de cette thèse, les conditions d'application des analyses statistiques ont été vérifiées. Lorsque nous avons conduit des régressions, nous avons examiné la présence de valeurs aberrantes à partir de la distance de Cook (les valeurs supérieures à 1 indiquent la présence de valeurs aberrantes) et de la distance de Mahalanobis. Afin de déterminer le seuil de la distance de Mahalanobis, nous nous sommes basés sur la table des valeurs critiques de Barnett et Lewis (1978). Nous avons également étudié les DFBeta standardisés et les DFFit standardisés pour chaque sujet. Les premiers mesurent la différence entre le paramètre estimé en prenant en compte tous les individus et le paramètre estimé en retirant cet individu (cette différence doit être inférieure en valeur absolue à 1). Les seconds représentent la différence entre la valeur prédite en utilisant tous les individus et la valeur prédite lorsque l'on exclut cet individu (cette différence doit être proche de zéro). Par ailleurs, nous avons vérifié l'indépendance des erreurs grâce au test de Durbin-Watson. Nous avons aussi examiné la linéarité et l'homoscedasticité à partir des histogrammes des résidus et du graphique de dispersion des résidus par rapport aux valeurs prédites par

notre modèle. La distribution normale des erreurs a également été vérifiée grâce aux graphiques probabilité-probabilité (P-P plot). L'absence de multicolinéarité a été examinée en s'assurant que le facteur d'augmentation de la variance (VIF) était inférieur à 10 et que l'indice de tolérance (TOL) était supérieur à 0.10 (Bressoux, 2010).

Lors des tests de comparaison de moyennes avec des tests-t ou des ANOVA nous avons étudié l'homogénéité des variances à partir du test de Levene. Dans le cadre des analyses de variance à mesures répétées nous avons examiné la sphéricité grâce au test de Mauchly. Si celui-ci s'avérait significatif, nous nous sommes assurés que l'indice de Greenhouse-Geisser était bien inférieur à $1/(k - 1)$ – où k représente le nombre de conditions de mesures répétées – et proche de 1. Dans le cas où cet indice est bien inférieur à $1/(k - 1)$ nous avons appliqué la correction de Greenhouse-Geisser (Field, 2013).

Afin de réduire des potentiels biais concernant notamment l'absence de normalité, nous avons réalisé des bootstraps avec 1000 rééchantillonnages aléatoires (Field, 2013). Le processus de bootstrapping considère l'échantillon étudié comme une population à partir de laquelle des échantillons (1000 dans notre cas) sont tirés aléatoirement avec remise. Le paramètre d'intérêt (e.g., coefficient de corrélation, de régression, différence de moyennes) est estimé pour chaque échantillon de bootstrap. Un intervalle de confiance du paramètre à 95% est calculé et indique que 95% des observations des échantillons bootstrapés sont comprises dans cet intervalle. Lorsque l'intervalle de confiance comprend le zéro alors nous ne pouvons pas affirmer que le paramètre estimé est positif ou négatif et ne pouvons pas conclure à la significativité de ce paramètre. Réaliser un bootstrap présente plusieurs avantages. Dans le cas des tests-t le bootstrap des différences de moyennes nous permettent de nous affranchir de l'hypothèse de normalité de la distribution des différences de moyennes. De même, si la significativité des analyses de corrélation est sensible à la non-normalité des données, les intervalles de confiance des bootstraps ne le sont pas. Dans le cas des régressions, les intervalles de confiance bootstrapés des coefficients de régression ne reposent pas sur l'hypothèse de la distribution normale des erreurs et d'homoscedasticité (Field, 2013). Nous présenterons donc pour chaque analyse des intervalles de confiance avec correction et accélération du biais ($IC_{95\%}$ BCa) qui sont plus précis que les intervalles de confiance au percentile (Efron & Tibshirani, 1993 ; MacKinnon, Lockwood, & Williams, 2004).

5. Résultats

5.1. Perception du soutien conditionnel aux différents temps de mesure

Pour chaque temps de mesure nous avons reporté dans le Tableau 10 les moyennes et les écarts types de chaque type de soutien conditionnel perçu.

Tableau 10. Moyennes et écarts types des perceptions des soutiens conditionnels perçus sur les trois temps de mesure

	T1- début de CM2	T2 – fin de CM2	T3- 6^{ème}
	Moyenne (écart type)	Moyenne (écart type)	Moyenne (écart type)
Soutien conditionnel d'estime perçu	2.46 ^a (0.82)	2.33 ^b (0.77)	2.18 ^c (0.76)
Soutien conditionnel émotionnel parental perçu	1.44 (0.62)	1.42 (0.64)	1.40 (0.59)
Soutien conditionnel émotionnel enseignant perçu	1.59 (0.70)	1.71 ^a (0.80)	1.55 ^b (0.62)

Note. Dans chaque ligne, les moyennes avec des lettres différentes sont significativement différentes.

Avant de réaliser les analyses multiniveaux et afin d'étudier l'existence de différences entre les moyennes de perception des différents soutiens conditionnels, nous avons réalisé des ANOVA à mesures répétées⁶. Dans les cas où le test de sphéricité était significatif, la correction de Greenhouse-Geisser a été appliquée (cf. encadré 2, page 82, sur les conditions d'application des analyses). Un effet du temps de mesure est observé pour le soutien conditionnel d'estime ($F(1.95, 408.38) = 18.72, p < 0.01, \eta^2 = 0.08$). La taille d'effet est modérée. Les analyses *post hoc* (Bonferroni) indiquent que les enfants perçoivent de moins en moins de soutien conditionnel d'estime au cours du temps, les différences entre chaque temps de mesure étant significatives. Concernant le soutien conditionnel émotionnel parental, l'effet du temps de mesure n'est pas significatif ($F(1.91, 400.31) = 0.98, ns.$). Enfin, un effet du temps de mesure est observé pour le soutien conditionnel émotionnel enseignant ($F(2, 420) = 4.35, p < 0.02, \eta^2 = 0.02$). La taille d'effet est cependant assez faible. Les analyses *post hoc* indiquent que les élèves rapportent un soutien conditionnel émotionnel enseignant plus faible quand ils sont en 6^{ème} que lorsqu'ils sont en fin de CM2. Aucune différence n'est observée

⁶ L'ANOVA à mesures répétées nécessite le même nombre d'individus à tous les temps de mesure. Cette analyse est réalisée avec 214 individus.

entre le début et la fin de leur CM2. Enfin, notons que pour les trois types de soutien mesurés, les scores des élèves sont généralement faibles. Dans l'ensemble, les élèves perçoivent peu que le soutien de leurs parents et enseignants est assujéti à leur réussite scolaire. Ils rapportent toutefois recevoir plus de soutien conditionnel d'estime que de soutien conditionnel émotionnel enseignant et de soutien conditionnel émotionnel enseignant que de soutien conditionnel émotionnel parental en CM2 ($F(1.96, 1004.09) = 611.36, p < 0.01, \eta^2 = 0.54$) et en 6^{ème} ($F(2, 830) = 382.65, p < 0.01, \eta^2 = 0.48$). Au vu de l'absence de différence de moyenne dans le soutien conditionnel émotionnel parental entre les temps de mesure, nous ne présenterons pas d'analyses multiniveaux pour cette variable.⁷ En revanche, ces analyses seront conduites pour examiner les différences observées entre les différents temps de mesure pour le soutien conditionnel d'estime. Elles permettront aussi de répondre au premier objectif visant à examiner si tous les élèves suivent la même évolution et si le sexe, le rendement scolaire et la catégorie socioprofessionnelle des pères sont impliqués dans les différences observées. Pour le soutien conditionnel d'estime qui comprend pour partie une source de soutien enseignante et pour le soutien conditionnel émotionnel enseignant, nous estimerons également dans quelle mesure les élèves d'une même classe tendent à partager une vision similaire de ce type de soutien. Ce dernier point permettra de répondre à l'objectif 2.

5.2. Le soutien conditionnel d'estime perçu

Nous avons spécifié un modèle inconditionnel de moyenne pour étudier la décomposition de la variance du soutien conditionnel d'estime perçu. Dans le but de vérifier l'intérêt d'insérer un niveau classe nous avons commencé par définir un modèle à deux niveaux (modèle A1, cf. Tableau 11). Ce modèle permet d'estimer les parts de variance inter-individuelle et intra-individuelle.

⁷ La variable temps s'avère bien non significative pour ce type de soutien dans les modèles multiniveaux.

Tableau 11. Modèles multiniveaux de croissance sur la perception du soutien conditionnel d'estime

	Modèle A1	Modèle A2	Modèle A3
Effets fixes			
Constante (statut initial)	2.32 ** (0.05)	2.35 ** (0.07)	2.50** (0.08)
Temps (taux de changement moyen)			-0.02** (0.003)
Effets aléatoires			
Variance inter-classes (Niveau 3)			
<i>Classes de CM2</i>		0.05 (0.03)	0.05 (0.03)
<i>Classes de 6^{ème}</i>		0.03 (0.03)	0.03 (0.03)
Variance inter-individuelle (Niveau 2)	0.37** (0.05)	0.29** (0.04)	0.29** (0.04)
Variance intra-individuelle (Niveau 1)	0.25** (0.02)	0.25** (0.02)	0.23** (0.02)
2 log V	1304.093	1285.879	1249.451

Note. Les erreurs standards sont indiquées entre parenthèse. ** $p < 0.01$

Le coefficient de corrélation intra-classe (ρ) permet de calculer la part de variance des différents niveaux : $\rho = \text{variance niveau 1} / (\text{variance niveau 1} + \text{variance niveau 2})$. Ici, pour la variance inter-individuelle, le coefficient intra-classe vaut 0.5968. Aussi, le modèle A1 indique que la part de variance entre les élèves s'élève à 59.68% de la variance totale et la part de variance intra-individuelle à 40.32%. Le niveau de soutien conditionnel d'estime perçu varie entre les élèves, mais aussi, pour chaque élève entre les temps de mesure. Il existe un peu plus de variation entre les élèves qu'entre les temps de mesure chez un même élève.

Afin d'estimer si les élèves d'une même classe tendent à partager des croyances communes quant au soutien conditionnel d'estime, nous avons testé l'existence de variations dans la perception du soutien conditionnel d'estime entre les classes. Nous avons ajouté un troisième niveau représentant la variance inter-classes. Les élèves étant scolarisés successivement dans des classes différentes, CM2 puis 6^{ème}, et ceux scolarisés dans la même classe en primaire ne l'étant pas forcément au collège, l'utilisation de modèles aléatoires croisés prenant en compte des structures non strictement hiérarchisées est recommandée (Bressoux, 2010). Ces modèles tiennent compte de l'effet de chacune des classes. Ce modèle A2 est présenté dans le Tableau 11. La décroissance de la déviance entre le modèle A1 et A2 est significative ($\Delta_{-2\log V} = 18.21, p < 0.01$) indiquant que le modèle A2 s'ajuste mieux aux

données que le modèle A1. La part de variance entre les classes de CM2 (8.1% de la variance totale) et entre les classes de 6^{ème} (4.8%) est cependant relativement faible⁸ (Hox, 2002). L'introduction de ce troisième niveau entraîne une baisse de la part de variance inter-individuelle qui passe de 0.37 à 0.29 et représente 48.33% de la variance totale. En définitive, il existe beaucoup plus de variations dans la perception du soutien conditionnel d'estime entre les élèves que de variations entre les classes. Il est possible que les variations entre les classes soient masquées ou atténuées par le fait que cette mesure comprend pour partie une mesure de soutien parental.

Nous avons ensuite testé un modèle inconditionnel de croissance afin d'étudier la trajectoire évolutive du soutien conditionnel d'estime perçu (modèle A3, cf. Tableau 11). La décroissance de la déviance est significative ($\Delta_{-2\log V} = 36.43$, $p < 0.01$) indiquant que ce modèle s'ajuste mieux aux données que le modèle A2. L'effet fixe associé au temps est négatif mais relativement faible ($b = -0.02$) et la constante est égale à 2.50. Le niveau de soutien conditionnel d'estime perçu est estimé au temps 1 (en début de CM2) à 2.50 et diminue de 0.02 point tous les mois. Par ailleurs, la variance intra-individuelle diminue de 0.25 à 0.23, ce qui indique que le temps explique 8% ($.02/.25$) de la variation des réponses dans le temps pour un même élève.

Répondre à notre objectif premier impliquait de modéliser la possibilité que les élèves n'aient pas tous le même rythme de décroissance dans la perception du soutien conditionnel d'estime au cours du temps. Pour ce faire, nous avons spécifié une structure de covariance complexe de niveau 2 (modèle A4). En d'autres termes, nous avons autorisé le taux de changement (i.e., la pente) à varier d'un élève à l'autre. Ce modèle A4 ne s'ajuste pas mieux aux données que le modèle A3 ($\Delta_{-2\log V} = 1.74$, *ns.*). Aussi, en moyenne les élèves ont tous la même décroissance dans le temps⁹. Nous avons inséré des caractéristiques inter-individuelles dans le modèle pour expliquer les différences observées entre les élèves en début de CM2. Lorsqu'on intègre le rendement scolaire comme variable explicative, le modèle ne s'ajuste pas mieux aux données que le modèle A3 ($\Delta_{-2\log V} = 3.31$, *ns.*). Il en est de même lorsqu'on intègre le sexe de l'élève et la CSP du père ($\Delta_{-2\log V} = 8.76$, *ns.*).

⁸ Un coefficient intra-classe de 0.05 (soit 5%) peut être considéré comme un effet faible, 0.10 (10%) comme effet moyen et 0.15 (15%) comme un effet important (Hox, 2002).

⁹ Des analyses de trajectoires ont été réalisées et vont dans le sens de ce résultat. Trois trajectoires ont été identifiées. Deux sont légèrement descendantes, l'une ayant un niveau de départ plus élevé que l'autre. Elles concernent 43.1% et 33.8% des élèves. La troisième trajectoire est plus stable et concerne 23.1% des élèves (le lecteur intéressé trouvera ces trajectoires représentées en annexe 13).

En somme, le modèle final (modèle A3) nous permet de conclure que la perception du soutien conditionnel d'estime varie pour un même élève entre les temps de mesure, d'un élève à l'autre et d'une classe à l'autre (faible variation pour ce dernier niveau). La perception de ce type de soutien diminue, mais très faiblement ($b = -0.02$, $p < 0.01$). La décroissance de cette perception est semblable en moyenne pour chaque élève. Enfin, le rendement scolaire, le sexe et la catégorie socioprofessionnelle du père n'ont aucune influence sur la perception de ce type de soutien en début de CM2.

5.3. Le soutien conditionnel émotionnel enseignant perçu

A l'instar du modèle précédent, nous avons étudié comment se distribue la variance du soutien conditionnel émotionnel enseignant perçu entre les différents niveaux. Le modèle inconditionnel de moyenne (modèle B1) est présenté dans le Tableau 12. La part de variance inter-individuelle est de 43.14% et la part de variance intra-individuelle est de 56.86%. A nouveau, nous observons que les élèves divergent en moyenne quant à leurs perceptions du soutien conditionnel émotionnel enseignant et qu'il existe des variations entre les différents temps de mesure chez un même élève.

Tableau 12. Modèles multiniveaux de croissance sur la perception du soutien conditionnel émotionnel enseignant

	Modèle B1	Modèle B2
Effets fixes		
Constante (statut initial)	1.62** (0.04)	1.62** (0.06)
Effets aléatoires		
Variance inter-classes (Niveau 3)		
<i>Classes de CM2</i>		0.03 (0.02)
<i>Classes de 6^{ème}</i>		0.05 [†] (0.02)
Variance inter-individuelle (Niveau 2)	0.22** (0.03)	0.13** (0.03)
Variance intra-individuelle (Niveau 1)	0.29** (0.02)	0.29** (0.02)
- 2 log V	1280.969	1249.516

Note. Les erreurs standards sont indiquées entre parenthèse. ** $p < 0.01$, [†] $p < 0.10$

Comme précédemment, nous avons examiné dans quelle mesure les élèves d'une même classe tendent à percevoir de manière semblable le soutien conditionnel émotionnel enseignant. Pour ce faire, nous avons ajouté un niveau classe dans le modèle (modèle B2, cf.

Tableau 12). Ce modèle s'ajuste significativement mieux aux données que le modèle précédent ($\Delta_{2\log V} = 31.45, p < 0.01$). La part de variance inter-classes pour le CM2 est assez faible et s'élève à 6% alors que celle pour la 6^{ème} est modérée et s'élève à 10% (Hox, 2002). La part de variance inter-individuelle est de 26%. Ainsi, il existe plus de variation entre les élèves qu'entre les classes. Enfin, pour s'assurer qu'aucun effet linéaire du temps ne pouvait être mis en évidence, nous avons spécifié un modèle inconditionnel de croissance. Ce modèle ne s'ajuste pas mieux aux données ($\Delta_{2\log V} = 0.83, ns.$). Le soutien conditionnel émotionnel enseignant n'évolue donc pas linéairement dans le temps.

6. Discussion

L'objectif de cette étude était double. Le premier était d'étudier l'évolution de la perception du soutien conditionnel d'estime et du soutien conditionnel émotionnel (parental et enseignant) lors de la transition entre le primaire et le secondaire. Nous souhaitions vérifier si les élèves suivaient une même évolution dans leur perception du soutien conditionnel et si certaines de leurs caractéristiques étaient impliquées dans cette évolution. Le second objectif était d'étudier dans quelle mesure ils partageaient une vision similaire du soutien conditionnel de leur enseignant.

Tout d'abord, concernant la perception du soutien conditionnel émotionnel parental, nos résultats ont montré qu'elle était faible et restait stable lors de la transition. Cantin et Boivin (2004) n'avaient pas, non plus, observé de changement dans la perception du soutien parental lors de cette transition. D'autres études ont aussi montré que le soutien des parents était globalement stable à l'adolescence (e.g., Bokhorst et al., 2010 ; Loeber et al., 2000). Dans l'étude longitudinale de Marquis-Trudeau et al. (2015), les auteures ont indiqué que 80% des élèves interrogés avaient une perception stable du soutien conditionnel parental sur une période de cinq ans. Cette relative stabilité dans la perception des jeunes du soutien de leur parents, observée aussi dans notre étude, pourrait venir de ce qu'ils ont intériorisé un modèle interne de leurs parents, les aimant et les soutenant de manière conditionnelle, c'est-à-dire, une affection perçue orientée vers la satisfaction des exigences parentales et non pour leur valeur en tant que personne. Ces résultats pourraient aussi signifier que la pratique de ce type de soutien par les parents soit relativement stable dans le temps, et qu'elle ne soit pas influencée par des changements contextuels, comme par exemple des changements de classe. Notons que ces deux explications ne sont pas mutuellement exclusives.

Concernant cette fois la perception du soutien conditionnel émotionnel enseignant, stable au cours du CM2, elle diminue légèrement en 6^{ème}. La stabilité durant le CM2 peut s'expliquer par le fait que les élèves interagissent avec le même enseignant dont les pratiques de soutien bien établies risquent effectivement peu de changer en cours d'année. La diminution de ce type de soutien en 6^{ème} va à l'encontre de l'idée selon laquelle une plus grande importance accordée à la performance et à la discipline au collège (Anderman & Midgley, 1997 ; Bouffard et al., 2001 ; Midgley et al., 1995) amènerait les élèves à croire plus facilement que le soutien de leur enseignant dépend de leurs accomplissements. Les relations au collège étant plus centrées sur la transmission d'un contenu scolaire et moins teintées d'affectivité (Bru et al., 2010), les élèves pourraient alors ressentir moins de conditionnalité dans cette affection. Cependant, il se peut aussi que cet effet soit dû à la formulation de nos énoncés mesurant le soutien conditionnel au collège. Nous avons demandé aux élèves de 6^{ème} de se référer à l'enseignant qui compte le plus pour eux. Il est possible que si l'enseignant compte pour l'élève c'est qu'il estime être soutenu de manière peu conditionnelle par ce dernier, ce qui expliquerait qu'il ressente moins de soutien conditionnel en 6^{ème}. Notons toutefois que la diminution de cette perception est assez faible et que d'autres études seraient nécessaires pour valider cette hypothèse. Nous avons aussi vu, concernant notre second objectif, qu'il existait plus de différences entre les élèves qu'entre les classes dans leur perception du soutien conditionnel émotionnel de leur enseignant. Certaines différences inter-individuelles, peuvent peut-être s'expliquer par le fait que le comportement de l'enseignant peut varier selon les élèves en fonction par exemple de ses attentes envers eux. Mais il est également possible que certaines caractéristiques des élèves comme par exemple une plus grande sensibilité aux signaux d'insatisfaction exprimés par l'enseignant ou encore un besoin plus important d'approbation possiblement dû à une faible confiance en eux puissent amener les élèves à interpréter différemment les feedback perçus dans un même environnement. Cela les conduirait à ressentir différemment la qualité du soutien de leur enseignant.

En ce qui concerne la perception du soutien conditionnel d'estime, nos résultats ont montré qu'elle diminuait légèrement avec le temps de manière assez semblable, en moyenne, pour tous les élèves. Les enfants percevaient de moins en moins que leurs parents et leurs enseignants les valorisaient et les estimaient uniquement pour leur capacité à atteindre leurs standards en termes de réussite scolaire et de comportement. Il est possible qu'en grandissant, les élèves se détachent de l'opinion de leurs parents et enseignants et prêtent moins attention à l'estime que les adultes leurs témoignent. De ce fait, ils pourraient avoir l'impression de

moins ressentir que cette estime dépend de leurs accomplissements. D'autres études, mesurant l'importance accordée au soutien d'estime des parents et des enseignants seraient nécessaires pour valider cette hypothèse. Enfin, aucun effet du sexe, ni du rendement scolaire, ni de la catégorie socioprofessionnelle du père n'a été observé. Qu'ils soient filles ou garçons, forts ou faibles, issus ou non d'un milieu socio-économique privilégié, les élèves ne diffèrent pas quant à leurs perceptions du soutien conditionnel d'estime en début de CM2. Concernant notre second objectif, nos résultats montrent que l'effet classe sur la perception du soutien conditionnel d'estime est faible. Comme pour le soutien conditionnel émotionnel enseignant, cette perception semble dépendre surtout des élèves. Le soutien conditionnel d'estime comprenant une source parentale et une source enseignante il est cependant difficile de déterminer à quelle source est imputable cet effet classe.

Cette étude présente plusieurs limites. Ainsi, en raison d'une forte attrition, elle a été réalisée sur un échantillon peu important. Il se peut alors que les élèves ayant quitté l'étude partageaient certaines caractéristiques que nous n'avons pas pu mettre en évidence. Ensuite, la période étudiée étant assez courte (16 mois), ceci était propice à faire ressortir des effets de stabilité. On ne peut exclure, comme l'a montré Seidah (2004), que la perception du soutien conditionnel puisse augmenter lorsque les enfants entrent pleinement dans l'adolescence. Enfin, une grande partie de la variance inter- et intra-individuelle reste inexplicée et de nouvelles études longitudinales seraient nécessaires. Il serait intéressant par exemple de mesurer l'évolution de l'importance accordée, par les élèves, au soutien de l'enseignant et des parents pour permettre d'examiner si ces derniers se détachent de ces adultes et si cela influence la perception qu'ils ont de la conditionnalité de leur soutien. Certaines caractéristiques des enseignants ou des parents devraient également être prises en compte comme l'importance que ces derniers accordent à la réussite scolaire ou encore les buts d'apprentissage qu'ils valorisent pour les jeunes (e.g., but de maîtrise ou de performance). En effet, lorsque les enseignants ou parents valorisent les buts de performance (i.e., ont des attentes de performance élevées), les élèves peuvent percevoir que l'acceptation des adultes dépend de l'atteinte de ces standards (Dubois, 2010 ; Hewitt & Flett, 1991). Il serait alors possible d'étudier l'effet de l'évolution de l'importance accordée, par les adultes à la réussite et la mise en avant des buts de performance sur la perception du soutien conditionnel. Malgré ces limites, cette étude est une des rares avec celle de Marquis-Trudeau et al. (2015) à avoir étudié de manière longitudinale l'évolution du soutien conditionnel parental et la seule à avoir étudié l'évolution du soutien conditionnel enseignant. Après avoir mis en place un instrument

de mesure et étudié l'évolution de la perception du soutien conditionnel, nous en venons maintenant au second objectif de ce travail de thèse, à savoir l'examen du lien entre le soutien conditionnel perçu et la perception de l'élève de sa compétence scolaire. Cet examen, comme nous le verrons, a été aussi réalisé chez des élèves de CM2 et de 6^{ème}.

– PARTIE 2 –

**LE SOUTIEN CONDITIONNEL ET LA
PERCEPTION DE COMPETENCE
SCOLAIRE**

CHAPITRE 3. LE RÔLE D'AUTRUI DANS LA CONSTRUCTION DES PERCEPTIONS DE SOI : APPROCHE THÉORIQUE

Avoir une vision positive de soi-même est reconnu pour être bénéfique pour l'épanouissement personnel et la réussite de l'individu. De nombreuses théories en psychologie défendent l'idée que croire en sa compétence est un déterminant du comportement humain et de l'apprentissage. Les théories de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), de l'apprentissage social (Bandura, 2003) ou encore de l'autorégulation (Carver & Scheier, 1981) figurent parmi les plus célèbres aujourd'hui. Ces théories sociocognitives soutiennent une hypothèse centrale : l'interprétation par les élèves de leurs capacités influence plus fortement leurs comportements que la réalité effective de leurs succès ou de leurs échecs (Bouffard & Bordeleau, 1999).

Le soi est l'un des objets d'étude les plus anciens en psychologie (Martinot, 2008). La diversité des approches théoriques a ainsi donné naissance à diverses dénominations pour désigner l'évaluation que les individus portent sur eux-mêmes. Certains auteurs parlent d'estime de soi (e.g., Harter, 1999 ; Rosenberg, 1979), d'autres de concept de soi (e.g., Marsh, 1990b) ou de perception de compétence (e.g., Harter, 1999) et d'autres encore d'auto-efficacité (e.g., Bandura, 2003). L'estime de soi est vue comme l'évaluation que l'individu réalise à son endroit, et renvoie à un jugement d'approbation ou de désapprobation envers lui-même (Coopersmith, 1967 ; Harter, 1998). Le concept de soi est défini comme la description qu'une personne fait d'elle-même et comprend l'ensemble des caractéristiques qu'elle connaît sur elle : se percevoir grand ou petit, fort en tennis, intéressé par la musique, etc. (Pajares & Schunk, 2001 ; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). De nombreux débats ont eu lieu sur l'existence de différences entre ces deux concepts (cf. Bong & Skaalvik, 2003 ; Brunot, 2007 ; Joët, Nurra, Bressoux, & Pansu, 2007 ; Pajares & Schunk, 2005). La principale distinction discutée concerne la place occupée par les dimensions évaluative et descriptive. L'estime de soi constituerait la dimension évaluative de la perception de soi (i.e., quelle valeur est-ce que je m'accorde ?) et le concept de soi, la dimension descriptive (i.e., qu'est-ce que je suis ?). Certains auteurs ont toutefois questionné la pertinence de cette distinction (e.g., Bressoux & Pansu, 2003 ; Brunot, 2007 ; Marsh & Craven, 2006 ; Shavelson et al., 1976 ; Valentine, DuBois, & Cooper, 2004). Les dimensions descriptives et évaluatives sont, dans les faits, fortement imbriquées dans le fonctionnement de la personne. Dans diverses

situations, l'individu formerait à la fois une description et une évaluation de lui-même (Shavelson et al., 1976). Un enfant pourrait, par exemple, dire de lui-même : « Je suis grand ». Même s'il s'agit d'un aspect descriptif, le fait d'être grand peut, pour l'enfant, être associé à un jugement positif et comporter une évaluation de lui-même. Ensuite, un autre débat a eu lieu quant à la place de la dimension affective-motivationnelle dans le concept de soi. Pour Marsh (1990a), cette dimension fait partie intégrante du concept de soi. A l'inverse, Bong et Skaalvik (2003) et Harter (1999) reconnaissent bel et bien l'importance des affects dans la théorisation du soi. Ces auteurs postulent cependant que c'est la dimension cognitive du concept de soi, composée elle-même des descriptions et évaluations de soi, qui provoque les réactions affectives et motivationnelles (e.g., je réussis bien mon travail en classe donc j'aime bien aller à l'école). Ici, il semble surtout important de retenir que toutes ces dimensions correspondent à des informations sur ce qu'est la personne et sont fortement liées entre elles (Joët et al., 2007), avec la perception de sa compétence comme aspect central de ces concepts (Harter, 1985a).

En fait, ces différentes notions se différencieraient principalement par leur degré de spécificité. L'estime de soi est mesurée à un niveau général alors que le concept de soi est souvent mesuré à un niveau plus spécifique (e.g., le domaine scolaire, voire la matière). L'auto-efficacité est fréquemment mesurée à des niveaux encore plus précis comme la capacité à réussir des tâches spécifiques à l'intérieur d'une matière (Bong & Skaalvik, 2003). Dans une méta-analyse, Valentine et al. (2004) ont comparé des études qui portaient sur le lien entre différentes perceptions de soi (e.g., concept de soi, estime de soi, auto-efficacité) et réussite scolaire. Tout d'abord, cette méta-analyse a confirmé que le type de perception de soi était bien relié significativement au niveau de spécificité (e.g., l'estime de soi à un niveau général et auto-efficacité à un niveau spécifique). Elle a également montré que, lorsque le niveau de spécificité de la mesure était contrôlé, aucune différence en termes de taille d'effet n'était observée pour le lien avec la réussite entre le concept de soi, l'estime de soi et l'auto-efficacité. Ce résultat semblerait alors attester de l'intérêt limité de distinguer ces concepts autrement que du point de vue de leur spécificité. C'est la raison pour laquelle nous ne différencierons pas dans le cadre de ce travail l'auto-efficacité du concept de soi et de la perception de compétence ; tous ces concepts faisant référence à une auto-évaluation sur soi plus ou moins spécifique. Comme Marsh et O'Mara (2008) et Marsh et Craven (2006), nous considérerons, tout d'abord, le terme d'estime de soi ou concept de soi global pour définir la valeur générale que l'individu s'attribue. Ensuite, nous utiliserons dans nos travaux le terme

de perception de compétence pour rendre compte de l'évaluation que fait l'individu de soi dans des domaines spécifiques. Pour autant, dans un souci de fidélité aux propos trouvés dans la littérature, nous conserverons le terme de concept de soi spécifique lorsque les auteurs en parlent ainsi. L'expression perceptions de soi désignera l'ensemble de ces notions. Ainsi, si à l'égard de ces perceptions de soi nous avons posé la possibilité qu'il puisse en exister des générales et des spécifiques, la question se pose désormais de savoir comment précisément s'articuleraient ces perceptions de soi dans les différents domaines.

1. Aspect multidimensionnel et hiérarchique des perceptions de soi

James (1890) est, en psychologie, l'un des premiers auteurs à avoir traité de la notion de soi. Dans son ouvrage *The Principles of Psychology* il considérait déjà ce concept comme étant multidimensionnel et composé de trois éléments : le soi matériel, le soi social et le soi spirituel. Pourtant, malgré des bases théoriques multidimensionnelles initiées très tôt à la fin du XIX^{ème}, dans les années 1960, les modèles de perception de soi les plus fréquemment adoptés étaient unidimensionnels (Harter, 1999). Si ces modèles prenaient bien en compte les jugements de perception de soi dans une variété de domaines (e.g., relations avec la famille, habilité scolaire, interactions avec les pairs, etc.), la moyenne ou la somme de l'ensemble de ces jugements était calculée afin d'obtenir un score unique.

L'un des premiers modèles unidimensionnels du concept de soi est celui de Coopersmith (1967). Ce dernier a en effet conclu que le concept de soi des 56 enfants de 10 à 12 ans de son échantillon ne se distinguait pas selon les différents domaines considérés (social, scolaire, familial et global). Pour lui, les facettes du soi seraient si fortement dominées par un facteur général qu'elles ne pouvaient pas être différenciées, autorisant ainsi le calcul d'un score global. Ce score pouvait, selon Coopersmith, être interprété comme un concept de soi global qui pouvait être généralisé à tous les domaines. Harter (cf. Harter, 1983) a toutefois soulevé plusieurs problèmes méthodologiques inhérents à la construction de cette échelle qui remettent en cause ces conclusions. De plus, des analyses factorielles ont par la suite été conduites sur cette échelle et contrairement aux résultats de Coopersmith, elles ont révélé l'existence de différents facteurs (Harter, 1983). Les analyses réalisées sur l'échelle de Piers et Harris (1964) vont également dans le sens d'une vision multidimensionnelle du concept de soi. Ces auteurs ont tout d'abord postulé que le concept de soi général était unidimensionnel. Ils ont additionné les scores des 95 énoncés de leur échelle afin de former un score global. En revanche, leur analyse factorielle subséquente, réalisée sur les 80 énoncés de l'échelle révisée,

ont révélé la présence de dix facteurs distincts dont six seraient, selon eux, assez importants pour être interprétables de la manière suivante : domaines du comportement, statut intellectuel, apparence physique, tendance à l'anxiété, popularité, bonheur et satisfaction. Ces résultats semblent ainsi confirmer l'idée que, contrairement à leur hypothèse, le soi comporterait plusieurs facettes et que la mesure d'un score global à partir de cette échelle n'est pas pertinente. Au-delà de l'argumentation statistique, les présupposés théoriques sous-jacents à ces modèles unidimensionnels ont aussi été critiqués. Ils masqueraient les distinctions que peuvent faire les individus dans leurs perceptions des différents domaines importants de leur vie (Harter, 1999). Sans affirmer que les perceptions de soi spécifiques ne s'influencent pas les unes les autres (Pajares & Schunk, 2001), la manière de se percevoir dans le domaine social peut, par exemple, être différente de la manière de se voir dans le domaine scolaire. Marsh et Craven (2006), dans une revue de questions sur le concept de soi, indiquent que de nombreuses études soutiennent l'idée de sa structure multidimensionnelle. L'ensemble de ces constats conduit Marsh, Byrne et Shavelson (1992) à affirmer que les progrès dans la compréhension du soi sont surtout dus à la prise en compte d'un concept de soi multidimensionnel ainsi qu'à l'utilisation d'instruments de mesure adaptés. Prendre en compte l'analyse des perceptions de soi spécifiques ne revient pas pour autant à conclure que l'individu ne possède pas une perception générale de lui-même (Harter, 1985b, 1999 ; Pajares & Schunk, 2001). De nombreuses recherches montrent qu'à partir du milieu de l'enfance (vers 8-9 ans) les enfants peuvent faire des jugements sur leur valeur globale en tant que personne (Harter, 1999). Aussi, les modèles multidimensionnels intègrent souvent un concept de soi global dans leur structure hiérarchique (Marsh & O'Mara, 2008). Harter (1999) précise toutefois que cette valeur globale existe au-delà des perceptions spécifiques et ne serait pas une agrégation de la valeur accordée dans chaque domaine (contrairement aux mesures réalisées par Coopersmith en 1967, ou Piers et Harris en 1969), ces derniers n'ayant pas tous la même importance aux yeux des sujets. Pour ce qui concerne sa mesure, ce concept de soi global serait inféré à partir de réponses à une échelle de concept de soi qui, elle, serait relativement unidimensionnelle. Cette échelle de concept de soi global évalue ainsi des caractéristiques comme la confiance en soi ou la compétence non spécifique à des domaines particuliers (Marsh & Craven, 2006).

Pour Shavelson et al. (1985) comme pour Harter (1999), le nombre de domaine des perceptions de soi augmente lorsque l'enfant grandit. Pour Harter (1999, pp. 119-120), dans la petite enfance (4-7ans), les domaines de perception de soi sont au nombre de cinq (scolaire,

physique, apparence, social, conduite). Au milieu de l'enfance, apparait la perception de soi générale. A l'adolescence s'ajoute la perception des relations amoureuses et des amis proches et la perception de la compétence professionnelle. De plus, le domaine de la perception de sa conduite se transforme en perception de sa conduite/moralité. Ce domaine concernera uniquement la perception de sa moralité lors des années universitaires. La perception du sens de l'humour et de la relation avec les parents font également leur apparition chez les étudiants universitaires. Quant au domaine scolaire il se diversifie à cette période pour séparer la compétence scolaire de la créativité et de la capacité intellectuelle. Puis, au cours de l'âge adulte, d'autres domaines s'ajoutent encore (e.g., la gestion du ménage), et d'autres deviennent caduques. Ainsi, disparaissent notamment la compétence scolaire et les relations avec les parents. D'autres domaines se transforment, par exemple, l'acceptation par les pairs qui est remplacée par la perception de sa sociabilité. Le Tableau 13 présente les différents domaines du concept de soi de la petite enfance à l'université selon Harter (1999).

Tableau 13. Domaines du concept de soi selon Harter (1999, p. 119, notre traduction) pour la période de la petite enfance jusqu'à l'université

Petite enfance	Moyenne enfance à enfance tardive	Adolescence	Années universitaires
Compétence cognitive	Compétence scolaire	Compétence scolaire	Compétence scolaire Capacité intellectuelle Créativité Compétence professionnelle
Compétence physique	Compétence athlétique	Compétence athlétique	Compétence athlétique
Apparence physique	Apparence physique	Apparence physique	Apparence physique
Acceptation par les pairs	Acceptation par les pairs	Acceptation par les pairs Relations proches Relation amoureuse	Acceptation par les pairs Relations proches Relation amoureuse Relation avec les parents
Conduite	Conduite	Conduite/Moralité	Moralité Sens de l'humour
	Estime de soi	Estime de soi	Estime de soi

Si l'on admet la coexistence de perceptions de soi à la fois spécifiques et générales, la question de la nature de leur organisation et de leurs relations doit être posée. La plupart des modèles actuels des perceptions de soi, nous le relevions, sont dits « hiérarchiques » : le concept de soi global est placé au sommet, les domaines et les sous-domaines se subdivisent ensuite jusqu'en bas de la pyramide. Parmi ces modèles, un des premiers qui a largement marqué la littérature est celui de Shavelson et al. (1976, voir aussi à ce propos, Marsh, 1990a, 1990b ; Marsh et al., 1992 ; Marsh & Shavelson, 1985). Dans ce modèle, le concept de soi général est subdivisé en deux parties : le concept de soi scolaire et non scolaire (social, émotionnel, physique). Ces deux concepts de soi sont eux-mêmes divisés en sous-domaines (e.g., anglais, histoire, maths et sciences pour le concept de soi scolaire). Chaque sous-domaine est ensuite composé des perceptions dans des situations spécifiques. Marsh et Craven (2006) indiquent que pour la plupart des chercheurs, les différentes dimensions du concept de soi sont souvent peu corrélées. Ces corrélations et la force de l'ordre hiérarchique entre ces dimensions varient avec l'âge. Les catégories les plus basses sont censées avoir un effet sur les catégories plus élevées (e.g., le concept de soi en français aurait une influence sur le concept de soi scolaire qui, à son tour, aurait une influence sur le concept de soi global) (Marsh et al., 1992). Cependant, comme le souligne Harter (1986, 1999), ces modèles hiérarchiques ne sont pas exempts de critiques. Par exemple, le fait que certains domaines puissent être plus importants que d'autres dans la construction du concept de soi global n'est pas pris en compte (Harter, 1986). En effet, pour Harter (1999), qui s'inspire des travaux de James (1890), le concept de soi global est plus fortement influencé par les perceptions de soi dans un domaine si ce domaine a de l'importance pour l'individu. Il est possible de se sentir peu compétent en natation mais si cette discipline sportive n'a que peu d'importance à nos yeux, il est peu probable que cela diminue la valeur générale que nous nous accordons. En revanche, échouer dans le domaine scolaire alors que celui-ci nous tient particulièrement à cœur risque de miner l'image générale que nous avons de nous-mêmes. Plusieurs recherches indiquent ainsi que la satisfaction de son apparence physique, domaine important pour les jeunes, est liée plus fortement au concept de soi global que les perceptions de soi spécifiques dans d'autres domaines (cf. Harter, 1999).

En somme, le concept de soi comporte à la fois des dimensions évaluatives et descriptives. Il est organisé de manière multidimensionnelle, structuré de manière hiérarchique et évolue avec l'âge (Harter, 1999 ; Marsh & Craven, 2006 ; Shavelson et al., 1976). Pour la suite de notre propos nous allons focaliser notre attention sur un domaine des

perceptions de soi de l'enfance qui capte l'intérêt des plus petits et des plus grands : le domaine scolaire. Nous le verrons, cette perception est un élément décisif dans la mesure où elle influence les comportements des élèves à l'école, leurs émotions, leur motivation mais également leur réussite scolaire.

2. Les perceptions de soi scolaires : quelles conséquences ?

Se percevoir compétent à l'école a été lié positivement à de nombreuses variables d'adaptation scolaire comme la motivation intrinsèque, la préférence pour les défis, la curiosité (Harter, 1992 ; Harter & Connell, 1984), l'intérêt pour la discipline (Cosnefroy, 2007 ; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2005 ; Viljaranta, Tolvanen, Aunola, & Nurmi, 2014), les efforts fournis (Sakiz, Pape, & Hoy, 2012), le choix des activités et la persévérance (Bandura, 2003 ; Multon, Brown, & Lent, 1991). Les élèves qui ont confiance dans leurs capacités abordent les tâches difficiles comme des défis à maîtriser et non comme des menaces à éviter. Ils se fixent des objectifs ambitieux, maintiennent un engagement conséquent et continuent de faire des efforts, même lorsqu'ils sont confrontés à l'échec. Ils sont également plus rapides à retrouver confiance en eux après un échec. Ils attribuent plus facilement celui-ci à un effort insuffisant ou à un manque de connaissances qui pourront être acquises ultérieurement (Bandura, 2003 ; Pajares & Schunk, 2001 ; Schunk & Pajares, 2015). La perception de sa compétence est aussi liée positivement avec des stratégies d'autorégulation (e.g., le contrôle du temps de travail, synthétisation et résumé des informations, planification de l'apprentissage, vérification de la compréhension) (Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivée, 1991 ; Pintrich & de Groot, 1990). Se sentir bon sur le plan académique diminuerait également le sentiment d'anxiété envers l'école (Bandura, 2003 ; Harter, 1992 ; Pajares & Kranzler, 1995). Enfin, si les perceptions de compétence sont liées à la réussite scolaire, de nombreux auteurs admettent aujourd'hui que ce lien dépend du niveau de spécificité de la mesure : plus les perceptions de compétences sont spécifiques (e.g., scolaire, disciplinaire, sous-disciplinaire), plus elles prédisent la réussite. Déjà dans les années 1980, une méta-analyse de Hansford et Hattie (1982) avait, par exemple, montré, à partir de 128 études répertoriées, que les liens entre perceptions de soi (e.g., estime de soi, perception de compétence) et rendement scolaire fluctuaient de manière très importante, et que la force de ces liens était plus faible lorsque les perceptions de soi étaient mesurées globalement. D'autres revues de la littérature, plus récentes, vont également dans ce sens. Par exemple, Baumeister, Campbell, Krueger, et Vohs (2003) ont montré que l'estime de soi n'entretenait peu ou pas de liens positifs avec la réussite. D'autres comme Marsh et Craven (2006) ont

recensé plusieurs études dont les résultats indiquaient que les concepts de soi spécifiques (mathématiques, anglais ou scolaire par exemple) étaient liés à la performance. Les résultats de la méta-analyse de Valentine et al. (2004), conduite à partir de 56 études longitudinales, ont montré que l'effet positif des perceptions de soi sur les performances scolaires était modéré par la spécificité des mesures de ces perceptions de soi (estime de soi, perception de compétence scolaire, et perception de compétence disciplinaire). Les tailles des effets étaient plus importantes pour une mesure des perceptions de soi relatives au domaine scolaire (e.g., perception de compétence scolaire) que pour celles mesurées à un niveau général (e.g., estime de soi). Valentine et al. (2004) ont aussi montré, qu'au-delà de la spécificité, plus le degré de correspondance entre les perceptions de soi et les performances était important, plus la taille d'effet était grande. En d'autres termes, ils observaient un lien plus fort entre le concept de soi en mathématiques et la réussite en mathématiques, qu'entre le concept de soi en anglais et la réussite en mathématiques. Marsh et O'Mara (2008), quant à eux, ont intégré à la fois le concept de soi scolaire et l'estime de soi dans des modèles d'équations structurelles. Ils ont souhaité comparer et contraster les effets de ces deux concepts. Leurs résultats ont montré que si le concept de soi scolaire avait un effet réciproque sur les notes et la réussite scolaire (en contrôlant le statut socio-économique, les capacités scolaires et la réussite scolaire antérieure), ce n'était pas le cas de l'estime de soi. Selon cet effet réciproque, plus un élève se perçoit de façon positive à l'école plus il réussit et plus il réussit plus il se perçoit de façon positive. Notons que cette relation réciproque entre le concept de soi scolaire et la réussite scolaire a aussi été mis en évidence dans d'autres études (e.g., Guay, Marsh, & Boivin, 2003 ; Marsh & Craven, 2006).

Pris dans leur ensemble, ces résultats confortent l'intérêt d'utiliser des mesures de concept de soi spécifiques, qui portent sur des domaines identiques à ceux étudiés. Ainsi, si on peut lier l'estime de soi et des conséquences globales comme la dépression (vue comme un comportement général), la qualité de l'adaptation à l'âge adulte, le décrochage scolaire ou encore la dépendance au tabac (pour revue voir Swan, Chang-Schneider, & McClarity, 2007), ce concept n'est sans doute pas le plus adapté dans le cadre scolaire. Pour qui souhaite s'intéresser aux performances scolaires, c'est sans aucun doute la perception de compétence scolaire qui semble aujourd'hui le plus opportun de mesurer (Brunot, 2007).

La perception de compétence scolaire n'apparaît pas de manière spontanée. Elle se construit tout au long de l'enfance et de l'adolescence et est influencée par divers facteurs présents dans l'environnement de l'enfant, dont les personnes importantes pour celui-ci.

Aussi, nous en venons à présenter les déterminants de la perception de compétence scolaire en portant une attention particulière à l'aspect social.

3. Les déterminants de la perception de compétence scolaire

La perception de sa compétence se développe à partir de différentes expériences que fait l'enfant dans son environnement et des interactions avec les personnes qui l'entourent. Les déterminants de ces perceptions de compétence sont de deux natures : individuels et contextuels. Tous ces déterminants interagissent de manière complémentaire pour former les perceptions de compétence des élèves (Skaalvik & Skaalvik, 2002).

3.1. Les déterminants individuels

L'un des principaux déterminants individuels est l'ensemble des expériences de maîtrise qui représentent la source la plus importante du sentiment de compétence (Bandura, 2003 ; Usher & Pajares, 2006). Expérimenter un succès encourage le développement d'un bon sentiment de compétence alors que subir un échec va l'affaiblir ; surtout lorsque celui-ci se produit avant qu'un sentiment de compétence soit fortement établi (Bandura, 2003). L'impact des performances antérieures sur ce sentiment de compétence dépend toutefois en grande partie de l'interprétation que fait la personne de cette performance et du contexte dans lequel elle est réalisée (Bandura, 2003). Par exemple, la réussite à une tâche difficile sera considérée par les élèves comme plus indicatrice de leur compétence que la réussite à une tâche perçue comme simple. En revanche, l'échec à une tâche simple peut miner la confiance en leurs capacités. Par ailleurs, si une aide extérieure est fournie durant la tâche, il est possible que la perception de compétence de l'élève ne soit que peu modifiée puisque la réussite peut être attribuée à l'aide apportée. Ce dernier exemple rejoint le rôle des attributions causales dans le développement des perceptions de compétence (Bandura, 2003 ; Skaalvik, 1997). La théorie de l'attribution (Weiner, 1985) distingue, par exemple, plusieurs types de causes que les individus peuvent invoquer pour expliquer leurs comportements, leurs réussites ou leurs échecs. Attribuer un succès à une cause interne et stable comme les capacités personnelles augmenterait la perception de compétence. Attribuer un échec à une cause interne et instable comme le manque d'effort, ou à une cause externe comme le manque de chance, permettrait de la maintenir (Bandura, 2003 ; Hsieh & Schallert, 2008). Si les attributions causales internes et stables en cas de réussite encouragent le développement des perceptions de compétence, cette relation est réciproque (Bandura, 2003 ; Skaalvik, 1994 ; Stajkovic & Sommer, 2000).

Les élèves qui ont confiance en leurs capacités attribuent plus facilement un échec à des causes externes (e.g., l'exercice était difficile) alors que les élèves qui ont de faibles perceptions de compétence l'attribuent plus facilement à un manque d'aptitude (Bandura, 2003). Un autre phénomène peut également modérer le lien entre les performances et les perceptions de soi : la centralité psychologique (Skaalvik, 1997), qui rejoint la notion d'importance perçue évoquée par Harter (1999). Plus le domaine est important aux yeux des individus, plus les échecs ou les réussites dans ce domaine vont influencer leur perception d'eux-mêmes.

Au-delà des expériences de maîtrise, les élèves tendent à comparer leurs propres performances avec un cadre de référence pour évaluer leur compétence. Ce cadre de référence peut être interne ou externe (Marsh, 1986). Nous reviendrons sur la comparaison avec un cadre externe (i.e., avec l'entourage) dans la partie sur les déterminants liés au contexte. Quoiqu'il en soit retenons, d'ores et déjà, que Skaalvik et Skaalvik (2002) ont référencé quatre types de comparaison interne. La première indique que les élèves compareraient leurs propres performances dans des domaines différents. Plus l'écart de performance entre deux domaines est important, moins l'élève se perçoit comme compétent dans le domaine où il réussit le moins bien. Ainsi, si l'élève compare sa très bonne réussite en français à sa réussite moyenne en mathématiques, il aura tendance à se percevoir comme très compétent en français et, par conséquent, peu compétent en mathématiques. Dans le second type de comparaison interne, les élèves compareraient leur réussite dans un même domaine à deux moments différents : s'ils réussissent mieux que la fois précédente, leur sentiment de compétence augmentera. Le troisième type de comparaison indique que les élèves compareraient leur réussite avec leurs buts et leurs aspirations, rejoignant ici les notions de centralité et d'importance accordée aux domaines évoquées plus haut (cf. Harter, 1999 ; Skaalvik, 1997). Enfin, dans le dernier type de comparaison interne, les élèves compareraient leur réussite avec les efforts qu'ils ont faits pour y parvenir. Ces quatre types de comparaison interne seraient à l'œuvre de manière simultanée (Skaalvik & Skaalvik, 2002).

Un autre déterminant individuel correspond aux états physiques et émotionnels (Bandura, 2003). Un sentiment de stress et d'anxiété avant de faire un exercice par exemple, peut être interprété comme un signe de vulnérabilité et miner la perception de sa compétence à mener à bien cette tâche. Enfin, le sexe de l'élève joue un rôle dans sa perception de compétence, puisque les filles auraient de meilleures perceptions de compétence en langue première et de moins bonnes perceptions de compétence en sciences et en mathématiques que

les garçons (Fredricks & Eccles, 2002 ; Marsh & Yeung, 1998 ; Sullivan, 2009). Si le sexe de l'élève peut être considéré comme un déterminant individuel, son lien avec les perceptions de compétence dépendrait des stéréotypes de genre que les parents possèdent vis-à-vis de certaines disciplines scolaires (Tiedemann, 2000) et/ou que les élèves ont intériorisé dans leurs rapports aux disciplines (cf. Pansu et al., 2016 ; Régner, Steele, Ambady, Thinus-Blanc, & Huguet, 2015). Cela souligne alors le rôle d'autrui dans l'élaboration de ces perceptions de compétence. Aussi, l'interaction des élèves avec leur contexte, et les personnes qui s'y trouvent, va également être de première importance.

3.2. Les déterminants contextuels

Une première source contextuelle est l'expérience vicariante (Bandura, 2003). Elle correspond à l'observation des réalisations d'autrui. Ce processus de comparaison sociale renvoie à la notion de cadre de référence externe évoqué par Marsh (1986). Selon Festinger (1954), les personnes se comparent aux autres pour évaluer leurs capacités. Trois types de comparaison peuvent être effectués. Les élèves peuvent faire une comparaison latérale et se comparer à un élève qui réussit aussi bien qu'eux. Les élèves peuvent aussi se comparer à un élève qui réussit mieux qu'eux. Cette comparaison est dite ascendante. Ils peuvent enfin se comparer à un élève qui réussit moins bien qu'eux. Dans ce cas, la comparaison est dite descendante. Pour appréhender l'effet de la comparaison sociale, il est nécessaire de prendre en compte un troisième facteur : l'assimilation ou la différenciation vis-à-vis de la cible de comparaison (Boissicat, Pansu, Bouffard, & Cottin, 2012 ; Buunk & Ybema, 1997 ; Smith, 2000). Dans le cas d'une comparaison ascendante, lorsqu'un élève s'identifie à sa cible (i.e., se pense semblable à elle), il pourra s'en servir de modèle et y trouver une source de motivation et d'optimisme (Dijkstra et al., 2008 ; Smith, 2000). En revanche, s'il s'en différencie (i.e., s'estime différent d'elle), cela pourra affaiblir la confiance en ses capacités. Dans le cas d'une comparaison descendante, l'effet inverse est observé. La différenciation avec une personne qui a moins bien réussi que lui, permettra de préserver une bonne image de lui-même alors que s'identifier à lui, aura un impact négatif. Une étude de Boissicat et al. (2012) a ainsi montré que les élèves qui procédaient à une comparaison ascendante et qui s'identifiaient à la cible, ou ceux qui réalisaient une comparaison descendante et se différenciaient de la cible, se percevaient plus compétents à l'école qu'ils ne l'étaient réellement. L'inverse était observé pour les élèves qui procédaient aux deux autres types de comparaison (identification descendante et différenciation ascendante). Au-delà de la comparaison avec une cible en particulier, l'élève peut aussi se comparer à l'ensemble d'un

groupe : sa classe ou son école. Si le rendement scolaire de l'élève a un effet positif sur la perception de compétence scolaire, le rendement moyen de la classe et de l'école dans lesquelles il est scolarisé ont, eux, un effet négatif (Belfi, Goos, De Fraine, & Van Damme, 2012 ; Bressoux & Pansu, 2016 ; Marsh, 1987 ; Marsh & Hau, 2003). C'est l'effet *gros-poisson-petit-bassin* (*big-fish-little-pond-effect*) décrit par Marsh (1987) : les élèves se jugeraient moins compétents s'ils sont entourés de personnes plus capables qu'eux. Deux élèves de même niveau peuvent ainsi évaluer leurs compétences différemment selon le niveau de la classe (ou de l'école) dans laquelle ils sont insérés. Du point de vue de leur perception de compétence, les bons élèves tirent un meilleur profit des classes de niveaux hétérogènes, et les plus faibles de classes homogènes (Belfi et al., 2012). Cet effet *gros-poisson-petit-bassin* serait généralisable à différentes cultures. Marsh et Hau (2003) ont ainsi montré que le niveau moyen de l'école avait un effet négatif sur les perceptions de compétence scolaire dans 26 pays.

En sus de ces processus de comparaisons sociales, les attentes des adultes importants vis-à-vis de la réussite des enfants sont une deuxième source pour le développement de la perception de compétence scolaire (Bohmann & Weinstein, 2013 ; Jussim, 1989 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003 ; Trouilloud, Sarrazin, Bressoux, & Bois, 2006). Cet effet, connu sous le nom d'effet Pygmalion ou de prophéties auto-réalisatrices (Rosenthal & Jacobson, 1968), indique que lorsque les enseignants ont des attentes élevées vis-à-vis d'un élève, celui-ci intériorise la valeur que l'enseignant lui accorde et finit par croire qu'il est effectivement bon à l'école. L'inverse se produit lorsque les attentes des enseignants sont faibles. Reliée aux attentes, la manière dont les adultes importants perçoivent la compétence de l'enfant va également influencer la perception de compétence de ce dernier (Bressoux & Pansu, 2016 ; Frome & Eccles, 1998 ; Joët et al., 2007 ; Simpkins, Fredricks, & Eccles, 2012 ; Tiedemann, 2000). Plusieurs études ont ainsi montré que plus les parents ou enseignants percevaient un élève comme compétent, plus celui-ci présentait de bonnes perceptions de compétence et ce, à niveau de compétence antérieure et effet *gros-poisson-petit-bassin* contrôlés (e.g., Bressoux & Pansu, 2016 ; Frome & Eccles, 1998). Selon le modèle d'attente-valeur (*expectancy-value model*) d'Eccles (1993), les croyances des adultes influenceraient les croyances des enfants *via* les comportements que les adultes mettent en place en raison de ces croyances (e.g., encouragements, mise à disposition de livres ou de matériels, réalisation d'activités en commun) (Simpkins et al., 2012). Si les perceptions réelles des adultes jouent un rôle dans l'évaluation que fait l'enfant de sa compétence, l'évaluation qu'il imagine que les autres ont

de lui est également importante (Bouchey & Harter, 2005 ; Cooley, 1902/2002). Cooley (1902/2002) va ainsi développer l'idée du « soi miroir » (*looking glass self*) pour expliquer comment se forment ces perceptions de soi. Selon lui, les autres significatifs serviraient de miroir dans lequel l'individu pourrait y voir l'opinion qu'ils ont de lui. A partir de l'âge de 8-11 ans (Martinot, 2008), l'élève peut imaginer ce que les autres pensent de lui. Ce jugement réfléchi va influencer sa perception de lui-même. Une étude de Nurra et Pansu (2009) a ainsi montré que le lien entre la perception de compétence de l'enfant vue par les enseignants et les parents, et les perceptions de compétence de l'enfant était médiatisé par la perception réfléchie que ce dernier avait du jugement de ses parents et enseignants.

L'environnement général de la classe entre également en jeu dans la perception de ces compétences, et peut ainsi être envisagé comme une troisième source. Une étude de Dorman (2001) a montré que certaines caractéristiques de la classe étaient liées positivement à la perception de compétence scolaire. La cohésion, la coopération, la négociation des idées entre les élèves et leur implication dans la classe en faisaient partie. Du point de vue de la tâche scolaire, l'auteur met en avant la connexion importante entre les sujets abordés à l'école et l'expérience de l'élève dans la vie de tous les jours, le degré auquel les processus d'investigation sont mis en avant (e.g., résoudre des problèmes) et l'importance accordée à la complétion des activités prévues. Enfin, du côté des relations avec l'enseignant, le partage du contrôle de l'activité, un traitement équitable et un soutien important de sa part faisaient également partie des caractéristiques favorisant une bonne perception de compétence. Une étude de Perry, Donohue et Weinstein (2007) a aussi mis au jour que les élèves se percevaient meilleurs à l'école lorsque les enseignants mettaient en avant la compréhension, l'apprentissage individualisé et le travail coopératif en groupe plutôt que l'apprentissage par cœur. Il en était de même lorsque les enseignants avaient des relations positives avec les élèves en étant chaleureux et sensibles, et lorsque les règles de la classe étaient claires mais assez flexibles pour que les élèves puissent, par moments, avoir la possibilité de faire des choix.

Ces deux dernières études tendent à pointer que les relations positives avec les enseignants sont liées positivement à la perception de compétence. Il en est de même des relations parentales, qui conduirait les enfants, grâce à cette quatrième source, à développer de bonnes perceptions d'eux-mêmes. Harter (1999) propose un modèle dans lequel les perceptions de soi des élèves dans divers domaines seraient des antécédents du soutien perçu par leurs parents. Toutefois, il est probable que ce phénomène soit cyclique et que le soutien

des parents (ou des enseignants) puisse prédire les perceptions de soi. D'ailleurs, dans son modèle des antécédents de la motivation, Harter (1992) situe les feedback des agents de socialisation et les affects qui y sont associés comme un des déterminants des perceptions de compétence. Plusieurs études ont ainsi montré que le soutien parental perçu était lié positivement aux perceptions de compétence en mathématiques (Ahmed et al., 2010), aux perceptions de compétence scolaire chez des élèves de collège (Danielsen et al., 2009) et chez des étudiants (Cutrona et al., 1994). Quant au soutien enseignant perçu, celui-ci est lié positivement à la perception de compétence à l'école (Danielsen et al., 2011) et en mathématiques (Ahmed et al., 2010 ; Sakiz et al., 2012 ; Yildirim, 2012). Rice et al. (2013) ont également montré qu'une mesure globale de la perception du soutien des parents, des enseignants et des pairs était liée aux perceptions de compétence en sciences et en mathématiques. Enfin, une étude de Pansu, Bressoux, Nurra et Ikramia (2012) a révélé que le soutien perçu de la part des parents, enseignants et amis pouvait atténuer la diminution des perceptions de compétence scolaire lors de la transition entre le primaire et le secondaire.

Si ces études ont été réalisées au plus tôt lors du cursus primaire des élèves, la théorie de l'attachement souligne que le lien entre les relations parents-enfants et les perceptions de soi pourrait se créer en amont. Selon cette théorie, c'est dès leur plus jeune âge que les enfants ayant une relation sécurisée avec leurs figures d'attachement explorent sereinement leur environnement. Or, l'exploration et donc la découverte par l'enfant de ce dont il est capable va influencer directement le développement des perceptions de compétence (Litovsky & Dusek, 1985). De plus, nous l'avons vu, la qualité des relations adultes-enfants permet aux enfants de se construire des modèles internes opérants des autres mais également de soi-même (Bowlby, 1973/2007). Une relation de qualité conduit l'enfant à avoir un modèle interne de soi comme une personne digne d'être aimée. De ce fait, il se percevra comme une personne de valeur. Aussi, une relation sécurisée faciliterait le développement de la confiance en soi et des perceptions de sa compétence (Ainsworth, 1983 ; Greenberg, Speltz, & DeKlyen, 1993). Dans la continuité de ces propos sur les jeunes enfants, des études empiriques ont d'ailleurs montré que la qualité de l'attachement aux parents pouvait prédire les perceptions de compétence sociale et scolaire chez les élèves du primaire (Diener, Isabella, Behunin, & Wong, 2008), et scolaire chez les étudiants (Fass & Tubman, 2002).

Si peu d'études ont été réalisées à ce jour sur le rôle du soutien conditionnel dans le développement de la perception de compétence scolaire, de nombreux travaux ont mis en avant que certaines pratiques coercitives dans l'expression des exigences parentales seraient

néfastes au bon développement des perceptions de soi (cf. Chapitre 1, II.2). Les travaux sur les styles parentaux ont, par exemple, montré que si les parents démocratiques, comme les parents autoritaires font preuve d'exigences élevées envers leurs enfants, ils se différencient clairement quant à la manière d'exprimer ces exigences. Seuls les parents autoritaires utilisent le contrôle psychologique (Baumrind et al., 2010); concept qui, comme nous l'avons vu est proche du soutien conditionnel. Le développement de bonnes perceptions de compétence requiert notamment que les parents donnent à l'enfant le sentiment qu'il est accepté. Cette acceptation lui permet alors d'avoir un sentiment d'autonomie et de développer ses compétences (Litovsky & Dusek, 1985). Aussi, le style parental démocratique – *via*, par exemple, l'utilisation d'échanges verbaux, le respect des besoins individuels et l'encouragement à l'autonomie (Baumrind, 1991 ; Baumrind et al., 2010) – est, sans doute, le plus profitable au développement, à l'épanouissement et au bien-être de l'enfant et le garant de perceptions de compétence adaptatives. Les encouragements à la résolution autonome des problèmes et à la pensée critique, comme le fait de fixer des défis optimaux mais réalisables, sont autant d'éléments qui peuvent favoriser des bonnes perceptions de compétence (Hess & McDevitt, 1984). En revanche, le style autoritaire – *via*, par exemple, l'utilisation de techniques parentales coercitives comme le contrôle psychologique – est plus néfaste au bon développement des perceptions de compétence et ce, pour diverses raisons. Parmi celles-ci, Barber, Xia, Olsen, McNeely et Bose (2012) signalent l'absence d'interactions saines nécessaires pour se définir, le peu d'opportunités pour développer le sentiment de compétence et la perturbation de l'exploration qui nuit à la stabilité de l'identité. Les critiques couplées au manque de confiance peuvent aussi laisser croire aux enfants qu'ils ne sont pas compétents dans ce qu'ils entreprennent (Aunola et al., 2000). Des études ont ainsi montré que les adolescents dont les parents étaient autoritaires avaient de moins bonnes perceptions de soi scolaire et sociale (Garcia & Gracia, 2009 ; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991) mais également familiale et physique (Garcia & Gracia, 2009) que les enfants de parents démocratiques.

De plus, si très peu d'études ont examiné la relation entre le soutien (in)conditionnel et les perceptions de compétence, leurs résultats vont tous dans le même sens. Côté et al. (Côté & Bouffard, 2011 ; Côté et al., 2014) ont montré que les enfants qui percevaient que leurs parents les soutenaient conditionnellement sous-estimaient leur compétence à l'école. Makri-Bostari (2015) a montré que la perception, par des collégiens, d'un soutien inconditionnel enseignant était liée positivement à leur perception de compétence scolaire. De plus, elle a

observé un lien indirect entre le soutien inconditionnel parental perçu et la perception de compétence scolaire, *via* le degré d'approbation parentale perçue. Ainsi, plus les adolescents percevaient un soutien inconditionnel, plus ils estimaient recevoir une approbation importante de la part de leurs parents, et plus ils présentaient de bonnes perceptions de soi scolaire.

En définitive, il ressort de cette large revue de littérature, que la perception de compétence scolaire apparaît indéniablement comme un élément clé pour les domaines de l'apprentissage, la motivation et la réussite scolaire. Lorsque le soutien des adultes est perçu comme conditionnel aux exigences de ces derniers, celui-ci aurait un effet délétère sur cette perception de compétence scolaire (Côté & Bouffard, 2011 ; Côté et al., 2014). Peu d'études ont examiné cette question à ce jour et hormis celles de Makri-Botsari (2011, 2015), aucune n'a pris en compte le soutien conditionnel des enseignants. C'est une des raisons pour lesquelles, il nous a semblé important d'intégrer le soutien conditionnel parental et enseignant dans une même étude et d'examiner leurs liens avec la perception de compétence scolaire. Au regard de la structure de l'échelle présentée dans le chapitre 2, nous vérifierons d'abord, dans un quatrième chapitre, si le soutien conditionnel d'estime perçu et le soutien conditionnel émotionnel sont liés de la même manière avec la perception de compétence scolaire. Nous nous examinerons ensuite si le soutien conditionnel émotionnel enseignant peut modérer l'effet néfaste du soutien conditionnel émotionnel parental. Enfin, nous étudierons les mécanismes impliqués dans la relation entre le soutien conditionnel perçu et la perception de compétence scolaire.

CHAPITRE 4. SOUTIEN CONDITIONNEL PARENTAL ET ENSEIGNANT PERÇU ET LA PERCEPTION DE COMPÉTENCE SCOLAIRE

Dans le chapitre précédent, nous avons pu établir deux constats. Le soutien des adultes qui comptent pour l'enfant est bénéfique pour leur perception de compétence scolaire (e.g., Ahmed et al., 2010 ; Cutrona et al., 1994 ; Danielsen et al., 2009 ; Yildirim, 2012), mais l'aspect conditionnel de celui-ci est délétère (Côté et al., 2014 ; Makri-Botsari, 2015). Les recherches ayant examiné cette question restent cependant peu nombreuses et aucune n'a étudié si le soutien conditionnel enseignant pouvait modérer l'effet négatif du soutien conditionnel parental sur cette perception de compétence. A ce jour, seule l'étude de Makri-Botsari (2015), à notre connaissance, a étudié les processus potentiellement en cause dans cette relation. L'auteure a d'abord montré que le degré d'acceptation parentale perçue médiatisait la relation entre la perception d'un soutien conditionnel parental et la perception de compétence scolaire. Cependant, le rôle médiateur du degré d'acceptation perçue semble surtout le fait des parents. Une telle médiation n'a pas été observée pour le soutien conditionnel enseignant, le degré d'acceptation des enseignants n'étant pas liée à la perception de compétence scolaire. Il est probable que d'autres médiateurs entrent en jeu dans cette relation. Dans ce chapitre, nous nous centrerons sur deux variables que nous supposons liées au soutien conditionnel perçue et à la perception de compétence scolaire : le perfectionnisme négatif et l'anxiété d'évaluation.

1. La famille et le développement du perfectionnisme négatif

Plusieurs auteurs soutiennent aujourd'hui que la perception d'un soutien conditionnel parental encourage le développement d'un perfectionnisme négatif (cf. Flett et al., 2002 ; Hamachek, 1978 ; Hollender, 1965 ; Pacht, 1984). Ils ne s'accordent cependant pas sur la définition du perfectionnisme (Flett & Hewitt, 2002) mais les points de consensus sont pluriels. Tout d'abord, les auteurs s'entendent pour dire que le perfectionnisme se caractérise par la création, par l'individu, de standards de performance très élevés (Frost et al., 1991). Ensuite, tous reconnaissent que le perfectionnisme peut être à l'origine de conséquences positives (augmentation de la motivation) autant que négatives (accroissement de l'anxiété, prédisposition à la dépression). C'est à la suite de ce constat que certains auteurs (e.g., Boivin

& Marchand, 1996 ; Flett & Hewitt, 2002 ; Hamachek, 1978 ; Todorov & Bazinet, 1996) ont proposé de situer le perfectionnisme sur un continuum allant d'un perfectionnisme sain, fonctionnel et adaptatif, à un perfectionnisme négatif, dysfonctionnel et inadaptatif. Les perfectionnistes sains vont se fixer des exigences élevées mais réalistes et réalisables. Ces personnes veulent réussir pour des raisons qui leur sont propres et non pour recevoir le soutien ou l'approbation d'autrui (Boivin & Marchand, 1996 ; Hamachek, 1978). Elles sont capables d'autocritiques et savent détecter leurs erreurs et les accepter (Todorov & Bazinet, 1996). Pour leur part, les perfectionnistes négatifs se fixent aussi des exigences élevées mais ne se laissent aucun droit à l'erreur (Boivin & Marchand, 1996 ; Hamachek, 1978), ces dernières donnant lieu à des réactions intenses d'auto-dénigrement (Todorov & Bazinet, 1996). L'évitement et la procrastination font alors partie de leurs stratégies pour éviter honte ou culpabilité si les standards fixés ne sont pas atteints (Boivin & Marchand, 1996 ; Hamachek, 1978). Ces personnes sont ainsi plus sensibles à la peur de l'échec qu'au désir de s'améliorer et c'est en raison de cette peur de l'échec qu'elles évitent les expériences nouvelles (Hamachek, 1978). Tout ce qu'elles réalisent doit être parfait et leurs efforts ne sont jamais suffisants. Ces personnes sont en général très rarement satisfaites de leurs performances. Le succès ne se vit guère mieux que l'échec ; il ne fait que rendre ces exigences toujours plus hautes enfermant l'individu dans une spirale inquiétante et menaçante.

De nombreux auteurs considèrent que les interactions avec les parents, et tout particulièrement leurs pratiques coercitives peuvent participer au développement de ce perfectionnisme négatif chez les enfants (cf. Craddock, Church, & Sands, 2009 ; Flett et al., 2002 ; Gong, Fletcher, & Bolin, 2015). Dans ce courant, plusieurs études ont montré que le style parental autoritaire (incluant ces pratiques coercitives), en particulier le contrôle psychologique (notion proche du soutien conditionnel), encourageait le perfectionnisme négatif des enfants (Craddock et al., 2009 ; Fletcher, Serena Shim, & Wang, 2012 ; Gong et al., 2015 ; Soenens et al., 2008). Flett et al. (2002) ont, par exemple, proposé quatre modèles d'histoire familiale qui peuvent encourager le développement du perfectionnisme négatif. Dans une étude réalisée auprès de lycéens perfectionnistes, Speirs, Neumeister, Williams et Cross (2009) ont pu empiriquement soutenir le bien-fondé de ces modèles. Parmi ces modèles, deux vont nous intéresser tout particulièrement. Le premier modèle, dit modèle d'attente sociale, présuppose que le perfectionnisme négatif se développe chez les enfants dont les parents ont des exigences très élevées et les soutiennent de manière conditionnelle. Les enfants deviendraient alors perfectionnistes pour répondre aux exigences parentales.

Toutefois, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1 (cf. chapitre 1, II.1) pour certains auteurs (e.g., Assor et al., 2004 ; Côté et al., 2014), il n'est pas nécessaire que les parents aient des exigences élevées pour parler de soutien conditionnel. Le second modèle, dit modèle de réaction sociale, présume que les enfants perfectionnistes peuvent avoir été exposés à des environnements familiaux particulièrement difficiles comme des mauvais traitements répétés, des violences physiques et verbales ou un environnement familial chaotique. De prime abord, le soutien conditionnel ne peut pas être assimilé et limité à une de ces formes extrêmes de maltraitance. Toutefois, pour Flett et al. (2002), la maltraitance psychologique, comme le retrait d'amour, font aussi partie intégrante de ce modèle. Speirs et al. (2009) indiquent quant à eux que les familles incarnant ce modèle sont caractérisées par de l'hostilité et un manque de chaleur lorsque les enfants ne répondent pas aux attentes parentales. L'ensemble de ces constats nous rapproche de notre définition du soutien conditionnel (cf. chapitre 1, II.1). Flett et al. (2002), comme Speirs Neumeister et al. (2009), classent les parents qui utilisent du soutien conditionnel dans le premier modèle. Pourtant, nous serions aussi tentés d'en voir une forme dans le second. Les détails rapportés par les auteurs sur les raisons pour lesquelles, dans le modèle de « réaction sociale », les enfants deviennent perfectionnistes en réponse à l'environnement familial peuvent nous aider à comprendre le lien qu'il peut y avoir entre soutien conditionnel et perfectionnisme. Premièrement, être perfectionniste leur permettrait de minimiser les formes de violences et d'échapper à la honte et à l'humiliation : ils peuvent ainsi croire que s'ils sont parfaits, personne ne pourra les blesser. Deuxièmement, être perfectionniste leur donnerait le sentiment de contrôler et de pouvoir mieux prédire un environnement incertain. En d'autres termes, ils espèrent devenir parfaits pour contrôler l'amour de leurs parents. Nous retenons donc que les enfants deviennent perfectionnistes lorsqu'ils sont élevés dans un climat familial dont les pratiques éducatives mettent en avant les conséquences négatives de faire des erreurs (Flett et al., 2002). Dans l'étude de Speirs et al. (2009), plusieurs lycéens surdoués présentant une tendance au perfectionnisme négatif ont rapporté des propos indiquant que l'origine de leur perfectionnisme était imputable à la perception d'un soutien conditionnel parental. Une étude de Bouffard et al. (2015), conduite chez des élèves de 5^{ème} année du primaire, a également révélé que le soutien conditionnel parental perçu était lié à leur perfectionnisme négatif l'année suivante.

Dans cette thèse, nous nous centrerons sur une dimension centrale du perfectionnisme négatif : la sensibilité à l'erreur qui correspond à la peur de faire des erreurs et d'avoir honte de son travail. Poussé à l'extrême, cela conduirait une personne à remettre en cause

l'ensemble de son travail à la moindre faute, aussi minime soit elle. Frost, Marten, Lahart et Rosenblate (1990) distinguent six facettes dans le perfectionnisme : la création de standards personnels très élevés, l'importance de l'organisation (aussi nommés aspirations perfectionnistes), les doutes sur sa capacité à bien faire les choses, la sensibilité à l'erreur (aussi nommé préoccupations perfectionnistes), les fortes attentes et les critiques parentales. Dans leur revue de littérature, Stoeber et Otto (2006) indiquent toutefois que ces deux dernières dimensions seraient plutôt des sources du perfectionnisme que des dimensions constituantes. Les aspirations perfectionnistes sont caractéristiques du perfectionnisme sain et négatif, mais seules les préoccupations perfectionnistes sont caractéristiques du perfectionnisme négatif (Stoeber & Otto, 2006). Il semble important de distinguer ces différentes dimensions au regard de certaines études. Par exemple, Fletcher et al. (2012) ont montré que la perception, par des étudiants, du contrôle psychologique utilisé par leurs mères était liée aux préoccupations perfectionnistes (doute sur sa capacité à bien faire et sensibilité à l'erreur) mais non aux aspirations perfectionnistes. La perception d'un soutien conditionnel découlant de la peur de perdre l'affection parentale ou enseignante en cas d'échec, ces résultats nous conduisent à focaliser notre attention sur la dimension du perfectionnisme qu'est la sensibilité à l'erreur. Ces élèves auraient alors tendance à éviter la moindre faute de peur de perdre le soutien des adultes significatifs.

Plusieurs études ont montré que le perfectionnisme est lié à la perception qu'ont les enfants de leur capacité (e.g., Arazzini Stewart & De George-Walker, 2014 ; Bong, Hwang, Noh, & Kim, 2014 ; Zhang & Cai, 2012). La valence de ce lien est étroitement liée à la dimension du perfectionnisme considérée. Lorsque le perfectionnisme est vu comme adaptatif et opérationnalisé au travers d'exigences pour soi-même élevées, alors le lien observé avec le sentiment de compétence est positif (Bong et al., 2014 ; T. R. Martin, Flett, Hewitt, Krames, & Szanto, 1996 ; J. S. Mills & Blankstein, 2000 ; Seo, 2008 ; Zhang & Cai, 2012). En revanche, lorsqu'il est opérationnalisé *via* sa composante négative, souvent mesurée à partir de l'écart entre les standards personnels et la performance, le perfectionnisme est lié avec une faible perception de compétence (Arazzini Stewart & De George-Walker, 2014 ; LoCicero & Ashby, 2000 ; Zhang & Cai, 2012). Toutefois, peu d'études se sont centrées sur l'effet propre de cette dimension particulière qu'est la sensibilité à l'erreur. Dans les rares études sur le sujet, cette sensibilité à l'erreur a été associée à des affects négatifs après un échec comme la gêne, un sentiment de dépression, une déception (Sagar & Stoeber, 2009), à des buts de performance (e.g., faire mieux que les autres) (Fletcher et al., 2012) et peut également

influencer négativement la perception de compétence scolaire, (Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006).

Nous allons le voir dans la partie suivante, les parents et les enseignants peuvent être assimilés à des sources importantes d'anxiété chez les enfants (Putwain, 2009 ; Zeidner, 1998). Le degré de menace que représente le risque d'échouer étant lié au développement d'une forte appréhension avant l'évaluation, il est probable que les élèves qui ont peur de perdre le soutien de leurs parents en cas d'échec soient plus anxieux avant un examen que ceux n'ayant pas ou peu cette crainte.

2. Parents et enseignants et développement de l'anxiété

Parmi les émotions académiques, l'anxiété d'évaluation est l'une des plus documentées (Pekrun, Goetz, Titz et Perry, 2002). Elle est définie comme une émotion négative ressentie avant ou pendant un examen (Pekrun & Stephens, 2015). L'aspect central de cette émotion est la peur de l'échec et les conséquences négatives qui lui sont associées. Cinq dimensions sous-tendent cette émotion (Pekrun & Stephens, 2015) : une composante affective (e.g., les sentiments de nervosité), une composante physiologique (augmentation du rythme cardiaque, maux de ventre), une composante cognitive (peur de l'échec et de ses conséquences), une composante motivationnelle (éviter l'échec, et essayer de sortir de la situation anxiogène) et une dernière composante correspondant aux expressions faciales exprimant l'anxiété. Pekrun et Stephens (2015) précisent que ces cinq dimensions peuvent être présentes lorsque l'anxiété est très importante. Elles ne le sont pas pour autant nécessairement dans chaque épisode anxieux. Selon le modèle sociocognitif du développement des émotions académiques de Pekrun (2000), certains aspects de l'environnement social de l'enfant, comme par exemple, le soutien à l'autonomie (respect et encouragement des choix de l'enfant) ou les feedback qui suivent un échec ou un succès, influencent les émotions académiques comme l'anxiété, *via* le contrôle perçu et la valeur que l'enfant accorde à la tâche. Les résultats d'une méta-analyse réalisée à partir de 47 études traitant du lien entre les caractéristiques parentales et les troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent, révèlent que la chaleur parentale et leur soutien à l'autonomie étaient liés négativement aux troubles anxieux alors que les critiques, les punitions, le conflit et la sur-, ou trop faible, implication l'étaient positivement (McLeod, Wood, & Weisz, 2007).

En ce qui concerne plus spécifiquement l'anxiété d'évaluation, plusieurs auteurs indiquent que les parents jouent un rôle important dans le développement de cette forme

d'anxiété (Zeidner, 1998). Les modèles du développement de l'anxiété d'évaluation de Krohne (1992) ou de Sarason, Davison, Lighthall, Waite et Ruebush (1960) rapportés par Zeidner (1998) s'accordent sur le fait que les enfants qui ont des parents qui les soutiennent faiblement, les isolent, les restreignent ou les contrôlent fortement, vont développer une forte anxiété avant un examen. Il en est de même pour les enfants qui veulent réussir pour obtenir l'approbation de leurs parents. Plus récemment, diverses études ont mis en avant le rôle de la famille et des parents dans le développement de l'anxiété avant l'évaluation. Peleg-Popko (2002) a montré, par exemple, que trois dimensions d'interactions familiales interreliées étaient liées négativement à l'anxiété d'évaluation. La première référait à la communication au sein de la cellule familiale. Plus la famille avait une bonne communication (i.e., une expression facile de leur émotion, un soutien important entre les membres de la famille et peu d'interactions conflictuelles), moins les élèves étaient anxieux. La deuxième renvoyait à la mise en avant de l'épanouissement personnel. Plus la famille favorisait l'épanouissement personnel moins les élèves présentaient d'anxiété dans les situations d'évaluation. La troisième référait à la structure familiale. Plus celle-ci était claire, ordonnée, organisée et ouverte au changement, moins elle prédisposait à développer ce type d'anxiété. Dans une seconde étude, Peleg-Popko et Klingman (2002) ont montré qu'un écart négatif entre l'environnement réel de l'enfant (en termes de communication, d'épanouissement personnel et de structure) et celui qu'il souhaitait était lié positivement à l'anxiété. L'insatisfaction de l'enfant vis-à-vis de son environnement familial serait ainsi impliquée dans le développement de l'anxiété d'évaluation. Peleg-Popko, Klingman et Nahhas (2003) ont également montré que lorsque l'environnement familial était perçu comme autoritaire (caractérisé par de trop hautes exigences, une répression importante et l'utilisation de punitions et de contrôle), les jeunes rapportaient plus d'anxiété avant un examen. En revanche, lorsque le style parental était perçu comme soutenant (caractérisé par des interactions de confiance, de la chaleur dans les relations et un soutien à l'autonomie) ils étaient moins anxieux. Certains auteurs indiquent qu'une pression parentale à la réussite ou une sur-implication dans les études de leur enfant peut aussi encourager l'anxiété (Putwain, Woods, & Symes, 2010 ; Ringeisen & Raufelder, 2015 ; Shadach & Ganor-Miller, 2013). Putwain et al. (2010) ont, à ce propos, montré que la perception par des jeunes de la pression parentale était liée à divers indicateurs de ce type d'anxiété (e.g., inquiétude, pensée non pertinente pour la tâche et symptômes corporels). Cette dernière étude a également pris en compte le rôle de l'enseignant. Elle a montré que lorsque les élèves percevaient que leur enseignant mettaient en avant des buts de performance-évitement (i.e., l'importance de ne pas réussir moins bien que les autres élèves), cela les

encourageaient à vouloir réussir pour éviter de faire moins bien que leurs camarades, les conduisant *in fine* à ressentir de l'anxiété. Ces résultats rejoignent les constats de Zeidner (1998) qui indique que l'environnement scolaire a une influence sur le développement de l'anxiété. Les relations enseignant-élèves aversives, caractérisées par des standards trop élevés, des critiques constantes, ou une forte pression à la réussite, sont propices à développer de l'anxiété d'évaluation. À notre connaissance, peu d'études ont examiné le rôle du soutien conditionnel dans le développement de l'anxiété d'évaluation. À partir des interviews réalisées auprès de 34 jeunes, Putwain (2009) s'est intéressé au contexte et aux sources de l'anxiété ressentie avant l'examen par des élèves en fin d'école secondaire. Il a montré que les enseignants comme les parents pouvaient être perçus comme une source de pression et encourager l'anxiété. Par ailleurs, il rapporte que les parents étaient perçus comme une source de pression lorsqu'ils rendent leur approbation conditionnelle à la réussite aux évaluations. À l'inverse, lorsque les élèves percevaient que les conditions d'acceptation ne dépendaient pas de la réussite, les messages véhiculés par les parents n'étaient pas vécus comme une pression. Les résultats d'une étude de Bouffard et al. (2015), réalisée auprès d'élèves de 5^{ème} année du primaire vont aussi dans ce sens et révèlent que le soutien conditionnel parental perçu par des élèves était, deux ans plus tard, toujours lié à l'anxiété.

Cette anxiété serait à la fois une source et une conséquence de la perception de sa compétence (Bandura, 2003). D'une part, les élèves qui ont confiance dans leur capacité à réussir ne perçoivent pas la tâche à réaliser comme une menace et ressentent moins d'anxiété avant un examen. D'autre part, ressentir de l'anxiété avant un examen peut également être interprété comme un indice de vulnérabilité qui peut inciter les élèves à croire qu'ils ne sont pas assez compétents pour réaliser la tâche. L'anxiété ressentie peut diminuer la performance, notamment par les ruminations cognitives créées par la peur de l'échec qui consomment des ressources en terme d'attention et de mémoire de travail, laissant de fait, moins de ressources pour réaliser la tâche (Pekrun & Stephens, 2015). Aussi, l'anxiété affectant la performance, les élèves s'attendraient plus facilement à réussir lorsqu'ils ne sont pas dérangés par ces sentiments d'anxiété (Bandura, 2003). De nombreuses études ont ainsi observé des liens négatifs entre l'anxiété et le sentiment de compétence, que ce soit dans les domaines du sport (J. J. Martin & Gill, 1991), de l'informatique (Brosnan, 1998 ; Durndell & Haag, 2002), de l'apprentissage de langues étrangères (N. Mills, Pajares, & Herron, 2006), dans la réalisation de tâches comme des anagrammes (Endler, Speer, Johnson, & Flett, 2001), dans les domaines des mathématiques (Bandalos, Yates, & Thorndike-Christ, 1995 ; Hackett & Betz, 1989 ; Jain

& Dowson, 2009 ; Nie, Lau, & Liau, 2011), de la lecture (Pouille, 2016) ou encore de l'apprentissage de la langue première (Nie et al., 2011).

3. Importance de la prise compte du type et de la source du soutien

Dans le chapitre 1, nous avons déjà mentionné de nombreuses études qui montrent que le soutien des personnes qui comptent pour l'enfant est lié à une bonne adaptation scolaire (e.g., Ahmed et al., 2010 ; Arslan, 2009 ; Demaray & Malecki, 2002 ; Klem & Connell, 2004). Nous avons vu ensuite que certains auteurs ont précisé que ce lien dépendait du type de soutien considéré (émotionnel, instrumental, d'évaluation, etc., voir à ce propos Leung, Yeung, & Wong, 2010 ; Malecki & Demaray, 2003 ; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010) et que d'autres ont insisté sur l'intérêt de prendre en considération la source du soutien (e.g., parents, enseignant, voir à ce propos Malecki & Demaray, 2003 ; Wentzel, 1998). De plus, si plusieurs études ont envisagé l'effet modérateur du soutien parental sur le soutien enseignant, la réciproque, à notre connaissance, a été peu étudiée ce jour. Par exemple, O'Connor et McCartney (2007) ont montré que le soutien enseignant était d'autant plus fortement lié à la réussite que les enfants présentaient des relations insécurisées avec leur mère. Hughes et al. (1999) ont également révélé que le lien entre la qualité de la relation avec l'enseignant et l'agressivité rapportée par les élèves était plus important pour ceux qui avaient des mères peu sensibles et réceptives, que pour ceux dont les mères étaient sensibles. En revanche, Wentzel (1998) n'a observé aucun effet d'interaction entre le soutien parental et enseignant sur des variables motivationnelles comme l'intérêt pour l'école, les buts de maîtrise ou de performance ou encore l'effort et l'attention dans diverses disciplines. Fort de ces quelques résultats, somme toute peu consistants, nous nous sommes attachés dans une quatrième étude à examiner les liens entre des variables d'adaptation et les différents types de soutien conditionnel (estime et émotionnel). Cela nous conduira à étudier en particulier, si le soutien conditionnel émotionnel enseignant peut atténuer la relation entre le soutien conditionnel émotionnel parental et la perception de compétence scolaire.

Cette étude s'ancre dans une période bien particulière : la transition entre le primaire et le secondaire. Cette période est considérée comme charnière pour les élèves (Barber & Olsen, 2004 ; Bélanger & Marcotte, 2013 ; Bouffard et al., 2001 ; Pansu et al., 2012). Elle s'accompagne de nombreux changements contextuels et dans les relations interpersonnelles et il n'est pas exclu qu'en arrivant au collège, les élèves se détachent de l'opinion des adultes et accordent moins d'importance à leur soutien émotionnel, ce qui pourrait se traduire par des

liens plus faibles entre le soutien conditionnel et l'adaptation scolaire au collège qu'en fin d'école élémentaire.

4. Objectifs de l'étude 5

Cette étude poursuit quatre objectifs.

Premièrement, nous examinerons les liens entre les différents types de soutien conditionnel et des variables d'adaptation scolaire (perception de compétence scolaire, anxiété d'évaluation et sensibilité à l'erreur) chez des élèves de CM2 et de 6^{ème}.

Deuxièmement, le soutien conditionnel émotionnel se subdivisant selon la source considérée (parents ou enseignant), nous testerons, en contrôlant le soutien conditionnel d'estime, l'hypothèse selon laquelle le lien entre le soutien conditionnel émotionnel parental et la perception de compétence scolaire des élèves est modéré par le soutien conditionnel émotionnel enseignant.

Troisièmement, nous nous attacherons à déterminer le rôle des médiateurs (sensibilité à l'erreur et anxiété d'évaluation) dans le lien entre le soutien conditionnel d'estime et la perception de compétence scolaire en contrôlant le soutien conditionnel émotionnel (parental et enseignant).

Quatrièmement, nous vérifierons si le lien entre le soutien conditionnel émotionnel parental et la perception de compétence scolaire est médiatisé par l'anxiété d'évaluation et la sensibilité à l'erreur, en intégrant l'effet modérateur potentiel du soutien conditionnel émotionnel enseignant, et en contrôlant le soutien conditionnel d'estime.

5. Méthodologie

5.1. Participants et procédure

Les échantillons de cette étude sont constitués de 513 élèves de début de CM2 (dont 235 filles) et de 416 élèves de 6^{ème} (dont 216 filles). Rappelons qu'une partie des participants (45.7%) est commune aux deux échantillons (pour plus de précision, cf. Tableau 1, page 14 échantillons C1 et C2). La procédure suivie était identique à celle décrite dans les études précédentes.

5.2. Matériel

Dans la présente étude, 31 énoncés mesurant le soutien conditionnel perçu, la sensibilité à l'erreur, l'anxiété d'évaluation, et la perception de compétence scolaire ont été utilisés. Pour chaque énoncé, les élèves devaient indiquer à quel point il était vrai pour eux sur une échelle en 4 points allant de 1 (*pas du tout vrai pour moi*) à 4 (*tout à fait vrai pour moi*). Plus le score moyen à chaque échelle est élevé, plus il indique que l'élève présente un degré élevé de la caractéristique mesurée.

La perception du soutien conditionnel perçu a été mesurée à partir de l'échelle présentée dans le chapitre 2. L'indice de consistance interne pour la perception du soutien conditionnel d'estime est satisfaisant chez les élèves de CM2 ($\alpha = .81$) et chez les élèves de 6^{ème} ($\alpha = .81$). Les indices de consistance interne pour la perception du soutien conditionnel émotionnel parental sont acceptables (en CM2, $\alpha = .66$ et en 6^{ème}, $\alpha = .69$). Il en est de même pour la perception du soutien conditionnel émotionnel enseignant (en CM2, $\alpha = .70$ et en 6^{ème}, $\alpha = .68$).

La sensibilité à l'erreur a été évaluée à partir de sept énoncés. Ces énoncés sont extraits de l'échelle de Bouffard, Roy et Vezeau (2006). Un exemple d'énoncé était « J'ai honte de moi si mon travail n'est pas parfait ». Les indices de consistance interne de cette échelle sont satisfaisants (en CM2, $\alpha = .77$ et en 6^{ème}, $\alpha = .80$).

L'anxiété d'évaluation a été mesurée à partir de cinq énoncés adaptés de Govaerts (2006) mesurant l'anxiété des enfants vis-à-vis des examens. Un exemple d'énoncé était « Je suis stressé par les examens ». Les indices de consistance interne sont satisfaisants (en CM2, $\alpha = .80$ et en 6^{ème}, $\alpha = .85$).

La perception de compétence scolaire a été mesurée à partir des énoncés de l'échelle du *Self Perception Profil for Children* d'Harter (1985b) validée en français par Nurra et Pansu (2009). Un exemple d'énoncé était « Je réussis très bien mon travail en classe ». L'indice de consistance interne pour les six énoncés était satisfaisant en CM2 ($\alpha = .72$) et en 6^{ème} ($\alpha = .74$).

Les enseignants de CM2 ont indiqué le *rendement scolaire* général et le rendement en français et en mathématiques des élèves sur une échelle allant de 0 (*élève très faible*) à 10 (*élève très bon*). Ces trois scores ont été agrégés afin de créer un score moyen de rendement global pour chaque élève (les corrélations entre ces mesures étaient comprises entre .74 et .93). En 6^{ème}, les professeurs principaux ont indiqué le rendement scolaire général de l'élève

sur une échelle de 0 (*élève très faible*) à 10 (*élève très bon*). Afin d'atténuer les différences de notation entre les enseignants, ces scores ont ensuite été standardisés à partir de la moyenne et de l'écart type du rendement de chaque classe. Ils seront utilisés comme variable contrôle dans les analyses.

6. Résultats

6.1. Comparaison de moyennes

Au regard des différences de genre dans la perception du soutien conditionnel observées par différents auteurs (Côté & Bouffard, 2011 ; Côté et al., 2014 ; Makri-Botsari, 2015 ; Seidah, 2004), nous avons conduit des tests-t pour échantillons indépendants afin de déterminer les effets du sexe sur les différentes variables¹⁰. Les moyennes et écarts types sont présentés dans le Tableau 14. Les filles rapportent moins de soutien conditionnel émotionnel parental que les garçons en CM2 (IC_{95%} BCa [-0.22 ; -0.01], $t(511) = -2.06$, $p < 0.05$, $d = 0.19$). Aucune différence n'est cependant observée en 6^{ème}. Le même pattern de résultats est observé pour le soutien conditionnel émotionnel enseignant. En CM2, les filles rapportent une perception plus faible que les garçons (IC_{95%} BCa [-0.32 ; -0.08], $t(508.129) = -3.42$, $p < 0.01$, $d = 0.30$) mais aucune différence n'est observée en 6^{ème}. Enfin, les filles rapportent plus d'anxiété que les garçons en CM2 (IC_{95%} BCa [0.13 ; 0.41], $t(511) = 3.94$, $p < 0.01$, $d = 0.34$) et en 6^{ème} (IC_{95%} BCa [0.25 ; 0.56], $t(414) = 5.26$, $p < 0.01$, $d = 0.52$).

¹⁰ Plusieurs mesures n'étaient pas normalement distribuées (scores standardisés d'asymétrie et d'aplatissement supérieurs à 1.96). Nous avons donc réalisé des bootstraps pour l'ensemble des analyses (1000 rééchantillonnages, cf. encadré 2, page 82).

Tableau 14. Moyennes et écarts types des scores de perception des soutiens conditionnels, de la sensibilité à l'erreur, de l'anxiété d'évaluation et de la perception de compétence scolaire pour les filles, les garçons et l'échantillon total en CM2 et en 6^{ème}

		Filles		Garçons		Total	
		Moyenne	(Ecart type)	Moyenne	(Ecart type)	Moyenne	(Ecart type)
Soutien conditionnel d'estime	CM2	2.83	(0.82)	2.64	(0.81)	2.59	(0.82)
	6 ^{ème}	2.34	(0.78)	2.40	(0.75)	2.37	(0.76)
Soutien conditionnel émotionnel parental	CM2	1.39 ^a	(0.59)	1.51 ^a	(0.66)	1.46	(0.63)
	6 ^{ème}	1.45	(0.69)	1.49	(0.59)	1.47	(0.65)
Soutien conditionnel émotionnel enseignant	CM2	1.51 ^a	(0.57)	1.71 ^a	(0.72)	1.62	(0.66)
	6 ^{ème}	1.56	(0.58)	1.62	(0.64)	1.59	(0.61)
Sensibilité à l'erreur	CM2	2.05	(0.64)	1.98	(0.66)	2.01	(0.65)
	6 ^{ème}	2.04	(0.66)	2.00	(0.67)	2.02	(0.66)
Anxiété d'évaluation	CM2	2.44 ^a	(0.76)	2.17 ^a	(0.82)	2.29	(0.80)
	6 ^{ème}	2.57 ^a	(0.80)	2.15 ^a	(0.81)	2.37	(0.83)
Perception de compétence scolaire	CM2	3.00	(0.56)	3.03	(0.61)	3.02	(0.59)
	6 ^{ème}	2.94	(0.57)	2.99	(0.58)	2.96	(0.57)

Note. ^a : les moyennes sont différentes pour les filles et les garçons

6.2. Relation entre le soutien conditionnel perçu et les variables d'adaptation scolaire

Notre premier objectif était d'examiner le lien entre les différents types de soutien conditionnel et des variables d'adaptation scolaire. Nous avons conduit un test de corrélations de Pearson. Les résultats (cf. Tableau 15) indiquent que les trois types de soutien conditionnel sont liés négativement à la perception de compétence scolaire. Plus les élèves perçoivent de soutien conditionnel émotionnel (parental et enseignant) et d'estime, plus leur perception de compétence est faible. Les liens entre ces variables sont cependant assez faibles. Les trois

types de soutien conditionnel sont également liés positivement à l'anxiété d'évaluation et à la sensibilité à l'erreur. La force de ces liens varie de faible pour l'anxiété à modérée pour la sensibilité à l'erreur. Plus les élèves perçoivent du soutien conditionnel, de quelque nature qu'il soit, plus ils ont peur de se tromper et de faire des erreurs et plus ils sont anxieux avant un examen. Par ailleurs, nos résultats n'indiquent aucune différence de corrélation entre le CM2 et la 6^{ème}.

Tableau 15. Coefficients de corrélation entre les différentes variables de l'étude en CM2 et en 6^{ème}

		SC émotionnel parental	SC émotionnel enseignant	Sensibilité à l'erreur	Anxiété	Perception de compétence
SC d'estime	CM2	.39**	.38**	.42**	.18**	-.26**
	6 ^{ème}	.49**	.42**	.42**	.23**	-.14**
SC émotionnel parental	CM2		.35**	.38**	.18**	-.29**
	6 ^{ème}		.39**	.35**	.23**	-.19**
SC émotionnel enseignant	CM2			.34**	.17**	-.25**
	6 ^{ème}			.26**	.12*	-.17**
Sensibilité à l'erreur	CM2				.48**	-.30**
	6 ^{ème}				.51**	-.20**
Anxiété	CM2					-.36**
	6 ^{ème}					-.47**

Note. **, $p < 0.01$; *, $p < 0.05$. SC émotionnel parental = soutien conditionnel émotionnel parental perçu ; SC émotionnel enseignant = soutien conditionnel émotionnel enseignant perçu ; SC d'estime = soutien conditionnel d'estime (parental et enseignant) perçu.

Le lecteur intéressé trouvera les tableaux de corrélations avec les intervalles de confiance pour les élèves de CM2 en annexe 14 (page 234) et pour les élèves de 6^{ème} en annexe 15 (page 235).

6.3. Relation entre le soutien conditionnel émotionnel parental et la perception de compétence scolaire : modération par le soutien conditionnel émotionnel enseignant.

Pour répondre à notre deuxième objectif, nous avons examiné plus en détails l'éventuelle existence d'un lien entre le soutien conditionnel émotionnel parental et la perception de compétence scolaire, ainsi que la possibilité d'une modération de cette relation par le soutien conditionnel émotionnel enseignant. Nous avons ainsi intégré ces deux types de soutien et leur interaction dans une analyse de régression, en contrôlant le soutien d'estime. Nous avons également contrôlé le rendement scolaire et le sexe de l'élève. Il peut paraître

surprenant au lecteur d'avoir gardé le sexe de l'élève comme variable contrôle alors que celui-ci n'était pas significatif pour prédire la perception de compétence scolaire. Ce choix s'explique par le fait que le sexe est lié aux médiateurs (cf. pages 132 et 134). Notre modèle comprenant des effets d'interaction, nous avons centré les variables sur leur moyenne. Ceci permet de réduire la colinéarité entre les variables et le terme d'interaction (Bressoux, 2010) et d'interpréter le coefficient de second ordre d'une variable lorsque l'autre variable est à zéro (i.e., à sa moyenne, Field, 2013). Nous avons testé l'existence d'un effet d'interaction entre chaque type de soutien conditionnel perçu et le sexe. Nous avons également testé des effets d'interaction entre les types de soutien conditionnel perçu et le rendement scolaire. Aucune de ces interactions n'était significative et les termes d'interaction ont été retirés des analyses. Les résultats sont présentés dans le Tableau 16. L'examen de ce tableau révèle tout d'abord un pattern de résultats semblable en CM2 et en 6^{ème}. Concernant les variables contrôles, nous pouvons, d'ores et déjà, noter un lien attendu positif et significatif entre le rendement et la perception de compétence scolaire : plus les élèves réussissent à l'école, plus ils se sentent compétents. Ce résultat n'est pas surprenant puisque les expériences de maîtrise sont un des déterminants principaux de cette perception de compétence scolaire. Quant au soutien conditionnel d'estime, il n'est pas lié significativement à la perception de compétence scolaire, lorsque le soutien émotionnel parental et celui de l'enseignant sont insérés dans le modèle. Si l'effet du soutien conditionnel émotionnel sur la perception de compétence est négatif, nous ne pouvons donc conclure quant à l'effet du soutien conditionnel d'estime.

Tableau 16. Analyses de régression de la perception de compétence scolaire sur les soutiens conditionnels perçus en CM2 et en 6^{ème}

	CM2		6 ^{ème}	
	<i>b</i>	<i>t</i>	<i>b</i>	<i>t</i>
Constante	3.08 [2.90 ; 3.25]	34.9**	2.86 [2.66 ; 3.06]	28.03**
Rendement	0.23 [0.19 ; 0.28]	9.86**	0.24 [0.19 ; 0.30]	9.25**
Sexe	0.06 [-0.03 ; 0.15]	1.28	0.07 [-0.02 ; 0.17]	1.48
Soutien conditionnel émotionnel parental	-0.21 [-0.30 ; -0.12]	-4.77**	-0.14 [-0.23 ; -0.05]	-2.94**
Soutien conditionnel émotionnel enseignant	-0.09 [-0.17 ; -0.02]	-2.44*	-0.15 [-0.25 ; -0.06]	-3.16**
Soutien conditionnel d'estime	-0.04 [-0.11 ; 0.02]	-1.39	0.02 [-0.06 ; 0.10]	0.04
SC émotionnel parental x SC émotionnel enseignant	0.12 [0.02 ; 0.22]	2.38**	0.18 [0.07 ; 0.30]	3.11**
R² ajusté	26.6%		21.4%	

Note. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$. Les intervalles de confiance à 95% (BCa) sont indiqués entre crochets.

SC émotionnel parental = soutien conditionnel émotionnel parental perçu ; SC émotionnel enseignant = soutien conditionnel émotionnel enseignant perçu.

Nos résultats indiquent la présence d'un effet d'interaction entre les deux sources de soutien conditionnel émotionnel en CM2 et en 6^{ème}. La Figure 2 représente le score de perception de compétence en fonction du niveau du soutien conditionnel émotionnel parental et enseignant perçu (élevé = +1 écart type ; faible = -1 écart type). Une première lecture de cette figure permet de constater que les élèves qui ont une meilleure perception de compétence scolaire sont ceux qui ressentent un faible soutien conditionnel parental et enseignant. Relevons toutefois que la perception de compétence scolaire des élèves reste assez élevée dans toutes les configurations.

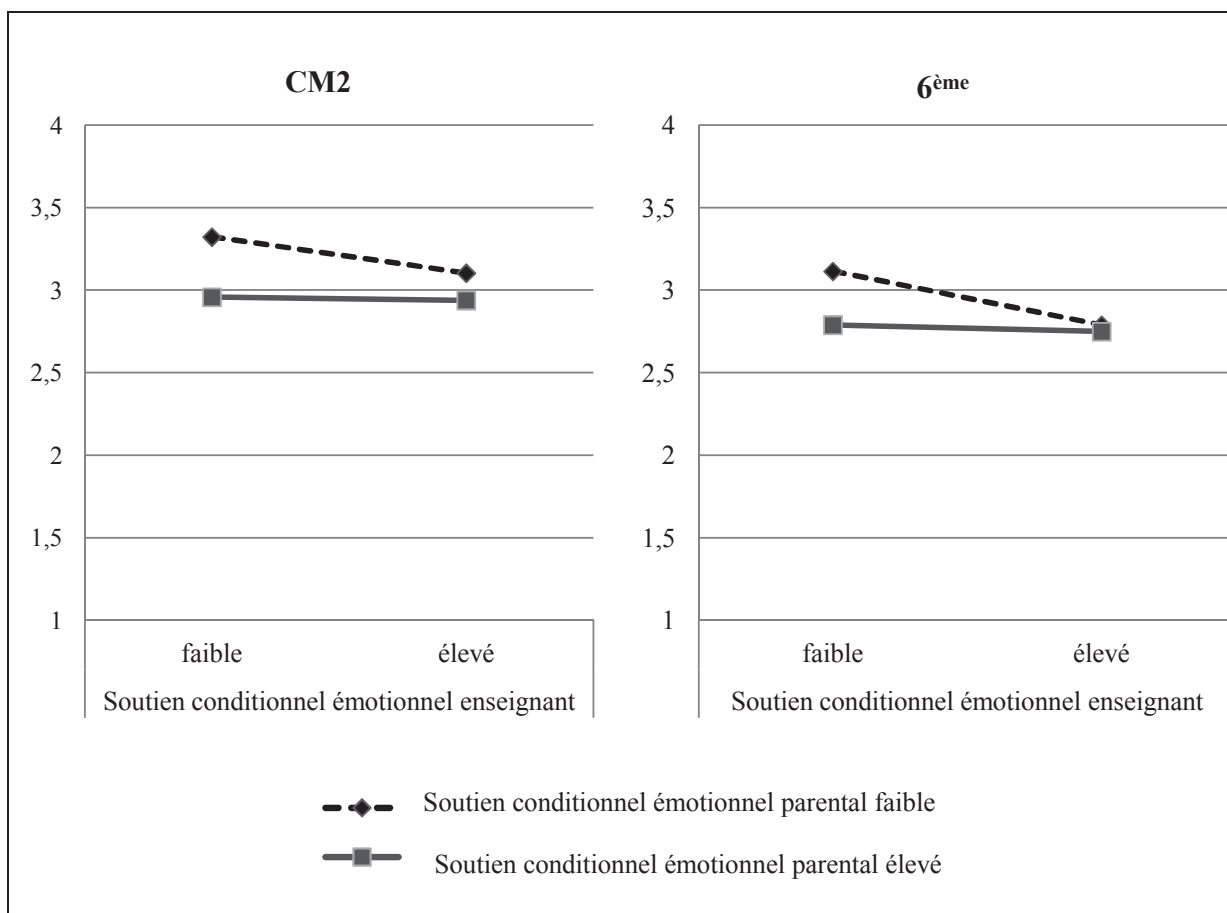


Figure 2. Interactions entre le soutien conditionnel émotionnel parental et le soutien conditionnel émotionnel enseignant pour prédire la perception de compétence (CM2 à gauche et 6^{ème} à droite).

Afin d'étudier plus précisément cette interaction, nous avons appliqué la méthode de Johnson-Neyman disponible avec PROCESS pour SPSS (Hayes, 2013). Cette méthode permet d'obtenir les coefficients de régression du soutien conditionnel émotionnel parental perçu sur la perception de compétence scolaire lorsque la perception du soutien conditionnel émotionnel enseignant prend différentes valeurs (i.e., les effets simples de la VI sur la VD selon les valeurs du modérateur). Le Tableau 17 présente un résumé de ces résultats pour le CM2 et la 6^{ème} (les tableaux complets des valeurs sont disponibles en annexes 16 et 17, pages 236 et 237). Les valeurs du tableau révèlent que lorsque le soutien conditionnel émotionnel enseignant est faible, l'augmentation du ressenti d'un soutien conditionnel émotionnel parental s'accompagne d'une baisse de la perception de compétence. En revanche, lorsque le soutien conditionnel émotionnel enseignant est assez élevé (atteint une valeur centrée de 0.94 en CM2 et de 0.27 en 6^{ème}, cf. Tableau 17) alors le soutien conditionnel émotionnel parental n'est plus lié à la perception de compétence scolaire. Nous avons également appliqué cette

procédure en considérant, cette fois, le soutien conditionnel émotionnel enseignant comme variable indépendante, et le soutien conditionnel émotionnel parental comme modérateur. Le même pattern de résultats est observé. Lorsque le soutien conditionnel parental atteint une valeur centrée de 0.15 en CM2 et de 0.33 en 6^{ème} (cf. annexes 18 et 19, pages 238 et 239, pour les résultats détaillés), alors le soutien conditionnel enseignant n'est plus lié à la perception de compétence¹¹. En somme, lorsque l'élève perçoit un fort soutien conditionnel émotionnel d'une de ces deux sources, le soutien conditionnel de l'autre source n'est plus lié à la perception de compétence scolaire. Ces résultats nous encouragent à penser que dès que l'enfant perçoit dans son entourage une forme importante de soutien conditionnel de la part d'un des adultes, alors l'autre source de soutien n'agit pas comme un facteur de protection.

Tableau 17. Coefficients de régression de la perception de compétence scolaire sur le soutien conditionnel émotionnel parental perçu en fonction du niveau de soutien conditionnel émotionnel enseignant perçu

Valeur centrée du soutien conditionnel émotionnel enseignant perçu	<i>b</i>	IC _{95%} BCa	<i>t</i>
CM2			
Valeur minimum (-0.62)	-0.28	[-0.41 ; -0.16]	-4.45**
Moyenne (0.00)	-0.21	[-0.30 ; -0.12]	-4.77**
Valeur limite (0.94)	-0.10	[-0.19 ; 0.00]	-1.96*
+ 2 écart type (1.32)	-0.05	[-0.17 ; 0.08]	-0.77
6^{ème}			
Valeur minimum (-0.59)	-0.25	[-0.37 ; -0.12]	-3.75**
Moyenne (0.00)	-0.14	[-0.23 ; -0.05]	-2.94**
Valeur limite (0.27)	-0.09	[-0.18 ; 0.00]	-1.96*
+ 2 écart type (1.21)	0.08	[-0.06 ; 0.23]	1.11

Note. **, $p < 0.01$, *, $p = 0.05$, IC_{95%} BCa = intervalles de confiance à 95%

Dans l'ensemble, nos résultats indiquent que tous les types de soutien conditionnel perçu sont liés négativement à la perception de compétence scolaire. Toutefois, le soutien

¹¹ Notons que les valeurs à atteindre pour que l'autre source devienne non significative pour prédire la perception de compétence scolaire sont bien plus faibles lorsque le modérateur considéré est le soutien conditionnel émotionnel parental que lorsque le modérateur est le soutien conditionnel émotionnel enseignant.

conditionnel d'estime n'est plus lié significativement à cette perception de soi, lorsque le soutien conditionnel émotionnel est introduit dans l'analyse. Aussi, à niveau de soutien conditionnel émotionnel contrôlé, nous ne pouvons conclure quant à l'effet du soutien conditionnel d'estime. Par ailleurs, lorsque l'élève perçoit un soutien conditionnel émotionnel important de la part d'une des sources, sa perception du soutien conditionnel émotionnel de l'autre source n'est plus liée à la perception de compétence scolaire.

6.4. Médiation de la relation entre le soutien conditionnel perçu et la perception de compétence scolaire

Notre troisième objectif était d'étudier les processus par lesquels peuvent transiter la relation entre le soutien conditionnel d'estime et la perception de compétence. Nous souhaitons tester l'hypothèse d'une médiation de cette relation par l'anxiété d'évaluation et la sensibilité à l'erreur. Toutefois, le soutien conditionnel d'estime n'étant pas lié à la perception de compétence scolaire lorsqu'on tient compte du soutien conditionnel émotionnel, ce troisième objectif est devenu caduque.

Notre quatrième objectif était d'examiner cette même hypothèse de médiation pour le soutien conditionnel émotionnel parental en intégrant l'effet modérateur du soutien conditionnel émotionnel enseignant pour les élèves de CM2 et de 6^{ème}. Le modèle statistique de la médiation testée est représenté dans la Figure 3. Étant donné les différences attribuées au genre dans l'anxiété et l'importance du rendement pour prédire la perception de compétence scolaire, nous avons testé la médiation en contrôlant ces deux dernières variables. De plus, nous avons testé différentes médiations modérées, avec le sexe et le rendement scolaire comme modérateurs. Ces modèles se sont révélés non significatifs¹². Nous avons également contrôlé le soutien conditionnel d'estime perçu puisque, si celui-ci n'est pas significatif pour prédire la perception de compétence, il l'est pour prédire les médiateurs.

¹² Nous avons également testé l'existence de l'effet d'interaction entre le soutien conditionnel émotionnel parental et le soutien conditionnel émotionnel enseignant sur les variables médiatrices. Nos résultats indiquent qu'il est non significatif pour prédire l'anxiété et la sensibilité à l'erreur.

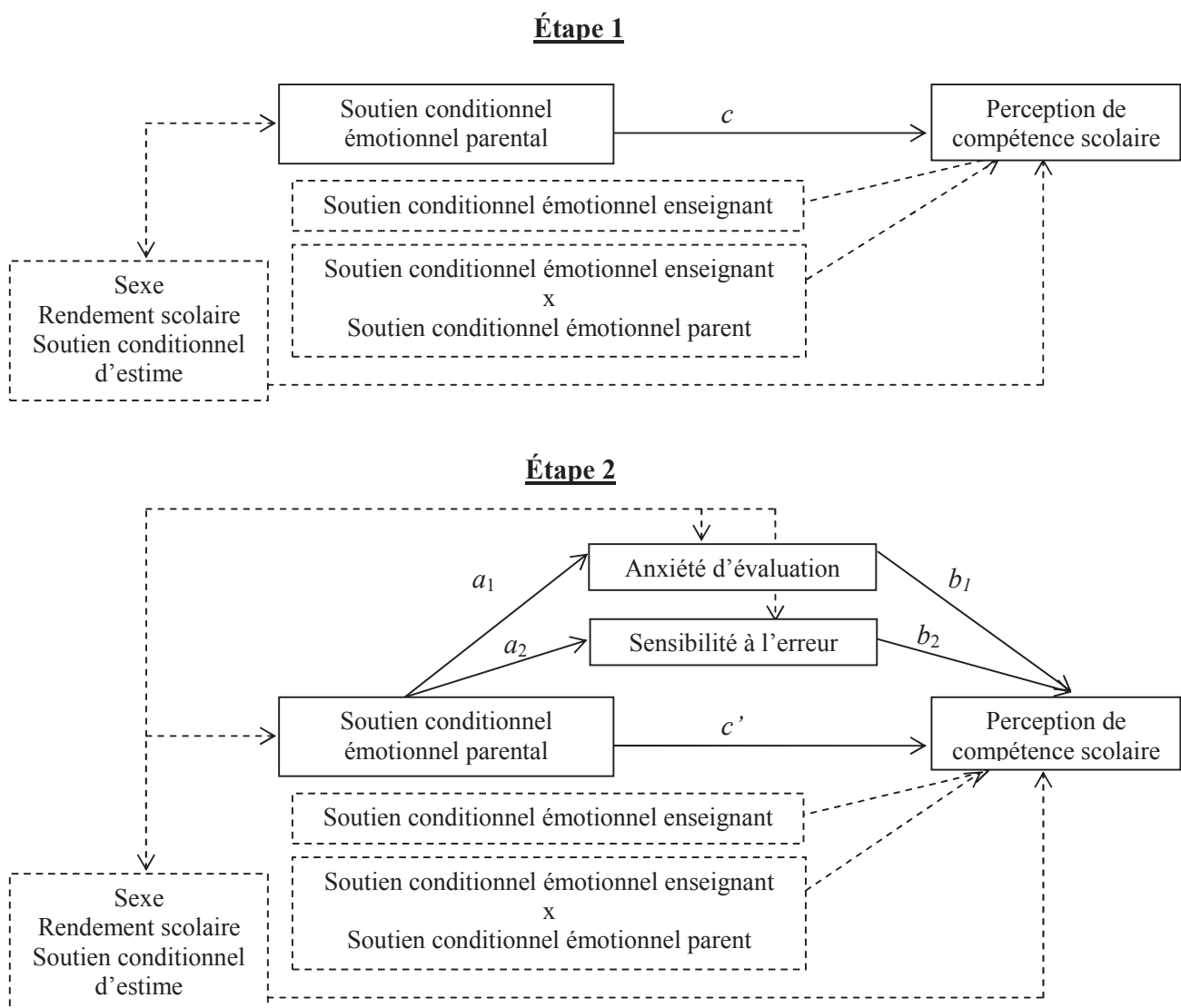


Figure 3. Modèle statistique du test de la médiation pour le soutien conditionnel émotionnel parental perçu (en tenant compte – liens en pointillé – du rôle modérateur du soutien conditionnel enseignant et en contrôlant, le sexe, le rendement scolaire et le soutien conditionnel d'estime) en CM2 et en 6^{ème} (d'après Hayes, 2013)

Comme l'indique la Figure 3, pour tester une médiation, trois étapes doivent être respectées (Baron & Kenny, 1986). Dans la première étape, le lien entre la variable indépendante et la variable dépendante doit être examiné (lien c). Dans la deuxième étape, il est nécessaire de vérifier que la variable indépendante est liée significativement aux variables médiatrices (liens a_1 et a_2). Enfin, la dernière étape consiste à vérifier que les variables médiatrices sont liées à la variable dépendante lorsque la variable indépendante est incluse dans le modèle (lien b_1 et b_2). La présence d'une médiation est confirmée lorsque le lien entre la variable indépendante et la variable dépendante (lien c') diminue (médiation partielle) ou

devient non significatif (médiation totale) après l'ajout des modérateurs. Se fier uniquement à la diminution des coefficients peut cependant être sujet à discussion. A partir de quel seuil la diminution est-elle suffisante pour conclure à une médiation ? Il est parfois tout aussi problématique de prendre en compte la non significativité du coefficient c' . Si la probabilité était de 0.51 avant l'ajout du médiateur et de 0.48 après, doit-on pour autant conclure à la présence d'une médiation alors qu'il est probable que le lien entre les variables indépendante et dépendante varie peu ? Aussi, pour conclure à une médiation, Field (2009) recommande de tester la significativité des liens indirects ($a*b$). Les hypothèses de médiation ont été testées grâce à PROCESS pour SPSS (Hayes, 2013) avec un test de 1000 bootstraps (biais corrigés) pour les effets indirects. L'effet indirect est significatif lorsque l'intervalle de confiance de cet effet ne comprend pas le zéro. Nous présenterons les résultats pour le CM2 et la 6^{ème} puis nous les synthétiserons dans la Figure 4.

6.4.1. Analyse de médiation en CM2

La première étape de l'analyse de médiation – l'examen du lien entre le soutien conditionnel émotionnel parental et la perception de compétence en tenant compte de l'interaction avec le soutien conditionnel enseignant (lien c) – a été réalisée dans la partie précédente (cf. point 6.3). Nos résultats ont montré que le soutien conditionnel émotionnel parental était lié négativement à la perception de compétence scolaire et que cette relation était modérée par le soutien conditionnel émotionnel enseignant.

La deuxième étape consiste à examiner les liens entre la variable dépendante et les variables médiatrices (liens a). Tout d'abord, en ce qui concerne les variables contrôles, les résultats indiquent que le sexe a un effet négatif sur la sensibilité à l'erreur ($b = -0.13$, IC_{95%} BCa [-0.23 ; -0.03], $t = -2.54$, $p < 0.01$) et sur l'anxiété ($b = -0.30$, IC_{95%} BCa [-0.44 ; -0.17], $t = -4.45$, $p < 0.01$) ; les filles étant plus sensibles à l'erreur et plus anxieuses que les garçons. Le rendement scolaire est également lié négativement à l'anxiété ($b = -0.11$, IC_{95%} BCa [-0.18 ; -0.04], $t = -2.96$, $p < 0.01$). Le soutien conditionnel d'estime perçu est lié positivement à l'anxiété ($b = 0.11$, IC_{95%} BCa [0.02 ; 0.20], $t = 2.44$, $p < 0.01$) et à la sensibilité à l'erreur ($b = 0.25$, IC_{95%} BCa [0.19 ; 0.23], $t = 7.40$, $p < 0.01$). Ensuite, l'étude des liens a révèle, comme attendu, que la perception du soutien conditionnel émotionnel parental est liée positivement à la sensibilité à l'erreur ($b = 0.27$, IC_{95%} BCa [0.18 ; 0.36], $t = 6.19$, $p < 0.01$) et à l'anxiété d'évaluation ($b = 0.17$, IC_{95%} BCa [0.06 ; 0.29], $t = 2.93$, $p < 0.01$).

La troisième étape consiste à vérifier l'existence d'un lien entre les médiateurs et la variable dépendante lorsque les variables indépendantes sont insérées dans l'analyse et à vérifier que les intervalles de confiance des liens indirects ($a*b$) ne comprennent pas le zéro. Les résultats sont présentés dans le Tableau 18.

Tableau 18. Analyse de régression de la perception de compétence scolaire sur le soutien conditionnel émotionnel parental perçu et les médiateurs en CM2

CM2				
Variables	<i>b</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>a*b</i>
Constante	3.54 [3.32 ; 3.76]	31.56	< 0.01	
Sexe	0.00 [-0.09 ; 0.08]	-0.10	<i>ns.</i>	
Rendement scolaire	0.22 [0.17 ; 0.26]	9.46	< 0.01	
Soutien conditionnel d'estime	-0.02 [-0.08 ; 0.04]	-0.59	<i>ns.</i>	
Anxiété d'évaluation	-0.17 [-0.23 ; -0.11]	-5.48	< 0.01	-0.03 [-0.06 ; -0.01]
Sensibilité à l'erreur	-0.05 [-0.13 ; 0.04]	-1.13	<i>ns.</i>	-0.01 [-0.04 ; 0.01]
Soutien conditionnel émotionnel parental	-0.18 [-0.26 ; -0.09]	-4.10	< 0.01	
Soutien conditionnel émotionnel enseignant	-0.06 [-0.14 ; 0.00]	-1.71	<i>ns.</i>	
Soutien conditionnel émotionnel parental x Soutien conditionnel émotionnel enseignant	0.13 [0.03 ; 0.22]	2.61	< 0.01	
Effet indirect total		-0.04 [-0.08 ; -0.01]		
R ² _{ajusté}		32.3%		

Note. Les intervalles de confiance à 95% BCa sont indiqués entre crochets.

L'examen du Tableau 18 révèle que, des deux médiateurs potentiels, seule l'anxiété d'évaluation est liée négativement à la perception de compétence scolaire. L'intervalle de confiance pour l'effet indirect *via* l'anxiété d'évaluation indique que l'anxiété d'évaluation médiatise la relation entre la perception du soutien conditionnel parental et la perception de compétence scolaire. Le soutien émotionnel parental étant significatif lorsque les médiateurs sont introduits dans le modèle, la médiation est ici partielle. L'ensemble de ces variables explique 32.3% de la variance de la perception de compétence.

6.4.2. Analyse de médiation en 6^{ème}

Comme pour le modèle précédent, la première étape (examen du lien *c*) a été testée dans la partie précédente (cf. point 6.3).

La deuxième étape consiste à examiner les liens entre le soutien conditionnel émotionnel parental et les médiateurs (liens *a*). En ce qui concerne les variables contrôles, les résultats indiquent que le sexe a un effet significatif sur l'anxiété ($b = -0.44$, IC_{95%} BCa [-0.59 ; -0.29], $t = -5.82$, $p < 0.01$), les filles sont donc plus anxieuses que les garçons. De plus, le rendement scolaire ($b = -0.10$, IC_{95%} BCa [-0.18 ; -0.02], $t = 2.57$, $p < 0.01$) est lié significativement à l'anxiété. Le soutien conditionnel d'estime perçu est lié positivement à l'anxiété ($b = 0.17$, IC_{95%} BCa [0.06 ; 0.28], $t = 2.99$, $p < 0.01$) et à la sensibilité à l'erreur ($b = 0.29$, IC_{95%} BCa [0.20 ; 0.38], $t = 6.65$, $p < 0.01$). L'étude des liens *a* indique, conformément à nos hypothèses, que la perception du soutien conditionnel émotionnel parental est liée positivement à la sensibilité à l'erreur ($b = 0.20$, IC_{95%} BCa [0.10 ; 0.30], $t = 3.85$, $p < 0.01$) et à l'anxiété d'évaluation ($b = 0.20$, IC_{95%} BCa [0.07 ; 0.33], $t = 3.1$, $p < 0.01$).

Les résultats de la troisième étape qui consiste à vérifier la présence de liens entre les médiateurs et la variable dépendante (liens *b*) et à examiner les intervalles de confiances des liens indirects sont présentés dans le Tableau 19.

Tableau 19. Analyse de régression de la perception de compétence scolaire sur le soutien conditionnel émotionnel parental perçu et les médiateurs en 6^{ème}

6 ^{ème}				
Variables	<i>b</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>a*b</i>
Constante	3.48 [3.25 ; 3.71]	30.00	< 0.01	
Sexe	-0.06 [-0.15 ; 0.04]	-1.20	<i>ns.</i>	
Rendement scolaire	0.21 [0.16 ; 0.26]	8.74	< 0.01	
Soutien conditionnel d'estime	0.05 [-0.02 ; 0.13]	1.39	<i>ns.</i>	
Anxiété d'évaluation	-0.30 [-0.37 ; -0.24]	-9.00	< 0.01	-0.06 [-0.11 ; -0.03]
Sensibilité à l'erreur	0.04 [-0.05 ; 0.13]	0.91	<i>ns.</i>	0.01 [-0.01 ; 0.03]
Soutien conditionnel émotionnel parental	-0.08 [-0.16 ; 0.01]	-1.75	<i>ns.</i>	
Soutien conditionnel émotionnel enseignant	-0.14 [-0.23 ; -0.06]	-3.28	< 0.01	
Soutien conditionnel émotionnel parental x Soutien conditionnel émotionnel enseignant	0.14 [0.03 ; 0.24]	2.53	< 0.01	
Effet indirect total		-0.05 [-0.10 ; -0.01]		
R ² _{ajusté}		36.0%		

Note. Les intervalles de confiance à 95% BCa sont indiqués entre crochets.

L'examen du Tableau 19 permet de constater que la sensibilité à l'erreur n'est pas liée à la perception de compétence. Comme en CM2, seule l'anxiété d'évaluation médiate la relation entre le soutien conditionnel émotionnel parental et la perception de compétence. Le soutien émotionnel parental n'est plus lié à la perception de compétence scolaire une fois les

médiateurs ajoutés dans le modèle. L'ensemble de ces variables explique 36.0% de la variation de la perception de compétence.

La Figure 4 représente les analyses de médiation en CM2 et en 6^{ème} afin de synthétiser l'ensemble des résultats obtenus. En somme, concernant notre premier objectif, cette étude révèle que les trois formes de perception du soutien conditionnel sont liées négativement à la perception de compétence scolaire et positivement à l'anxiété d'évaluation et à la sensibilité à l'erreur. Au regard de notre deuxième objectif, nous avons observé que le lien entre le soutien conditionnel émotionnel parental et la perception de compétence scolaire est modéré par la perception du soutien conditionnel émotionnel enseignant. Cette relation est médiatisée par l'anxiété avant l'évaluation mais pas par la sensibilité à l'erreur (objectif 3). Concernant notre quatrième objectif, le soutien conditionnel d'estime n'étant pas lié à la perception de compétence scolaire lorsque le soutien conditionnel émotionnel est contrôlé, il n'était pas pertinent de tester l'hypothèse de médiation.

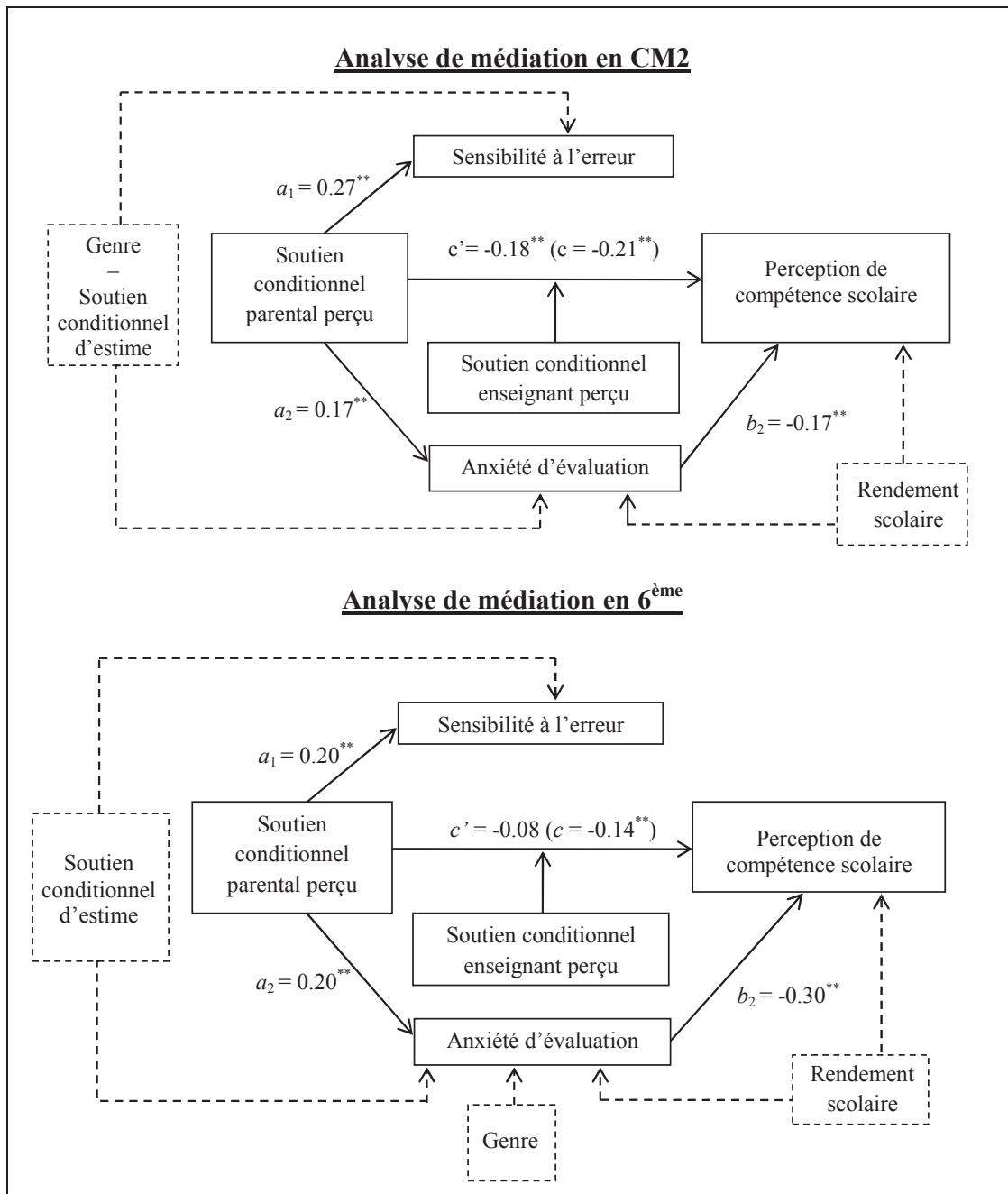


Figure 4. Médiation de la relation entre le soutien conditionnel émotionnel et la perception de compétence en CM2 et en 6^{ème}.

7. Discussion

Notre étude poursuivait quatre objectifs. Avant d'en venir à la discussion des résultats, nous voulons d'abord relever et situer en rapport à la littérature deux résultats complémentaires. Premièrement, les trois formes de soutien conditionnel perçu sont, en accord avec la littérature, assez fortement corrélées entre elles (voir par exemple, Leung et al.,

2010 ; Semmer et al., 2008). Deuxièmement, nous avons observé que les filles ressentait moins de soutien conditionnel émotionnel parental et enseignant que les garçons en CM2. C'est là un second résultat moins récurrent et à coup sûr plus discuté. Par exemple, si certains auteurs ont observé que les filles percevaient moins de soutien conditionnel parental que les garçons (Côté & Bouffard, 2011 ; Côté et al., 2014 ; Seidah, 2004), d'autres non (Makri-Bostari, 2015). Certaines études ont aussi montré que les garçons, plus que les filles, faisaient l'objet de style parental autoritaire ou de pratiques parentales contrôlantes (Durning & Fortin, 2000 ; Grolnick & Ryan, 1989 ; Russell et al., 1998). Notons toutefois que ces différences entre filles et garçons sont à prendre avec précaution, ces dernières n'étant observées qu'en CM2. Concernant le soutien conditionnel enseignant nous n'avons à ce jour que trop peu d'études, et donc peu de recul, pour nous prononcer sur la question. Une chose est sûre, nos résultats vont dans le sens de ceux de Makri-Bostari (2015) qui a observé que les filles percevaient moins de soutien conditionnel enseignant que les garçons. Une des raisons est sans doute à rechercher dans des attentes des enseignants spécifiques (et stéréotypées) selon le sexe des élèves. On rejoint là des travaux qui ont montré que les enseignants ont des interactions différentes avec les filles et les garçons (Bailey, 1993 ; Brophy, 1985 ; Duffy, Warren, & Walsh, 2001). Ils interagissent plus avec les garçons et les critiquent d'avantage. Par exemple, dans l'étude de Duffy et al. (2001), les garçons recevaient plus d'indications sur l'exactitude de leurs réponses, mais aussi plus de critiques lorsque la réponse était incorrecte et lorsqu'ils se comportaient mal. Il est possible que ces encouragements ou critiques fréquentes conduisent les garçons, plus que les filles, à faire un lien entre le soutien émotionnel de leur enseignant et leur performance ou comportement scolaire.

Notre premier objectif, rappelons-le, était d'étudier le lien entre la perception du soutien conditionnel émotionnel (parental et enseignant), du soutien conditionnel d'estime et des variables d'adaptation scolaire à savoir la perception de compétence scolaire, la sensibilité à l'erreur et l'anxiété avant l'évaluation. Nos résultats vont clairement dans le sens de ceux observés jusqu'à présent, à savoir un lien entre le soutien conditionnel perçu et une mauvaise adaptation sociale et scolaire des élèves (cf. Assor et al., 2004 ; Bouffard et al., 2015 ; Côté & Bouffard, 2011 ; Côté et al., 2014 ; Makri-Bostari, 2001, 2015). Ils montrent que les élèves qui perçoivent du soutien conditionnel (quel que soit son type ou sa source) se sentent moins compétents à l'école, plus anxieux avant un examen et craignent de commettre des erreurs. Ils confirment des résultats antérieurs sur l'influence de l'environnement familial dans le développement du perfectionnisme et rejoignent ceux de résultats de Speirs, Neumeister et al.

(2009) qui ont montré que des lycéens identifiaient le soutien conditionnel parental comme une source de leur perfectionnisme négatif. Les enfants qui perçoivent un soutien conditionnel semblent se caractériser par une vision très particulière de ce qui les lie à leur entourage. Par exemple, ils ont, nous l'avons déjà annoncé, l'impression que la moindre erreur peut les empêcher de recevoir l'affection de leurs parents ou enseignant(s), les conduisant, ensuite, à développer une forme de perfectionnisme négatif dans l'espoir d'atteindre un jour les exigences des adultes significatifs et pouvoir contrôler leur affection envers eux (Flett et al., 2002 ; Speirs Neumeister et al., 2009). Nos résultats confirment également le rôle des parents et des enseignants dans le développement de l'anxiété (e.g., Bouffard et al., 2015 ; Peleg-Popko, 2002 ; Putwain, 2009 ; Zeidner, 1998). Lorsque les élèves ressentent du soutien conditionnel et que le risque d'échouer est lié à de fortes conséquences négatives, une réussite scolaire élevée devient essentielle à leurs yeux. Ils ressentent alors une forte pression à réussir et de l'anxiété devant les activités d'évaluation.

Nos résultats ont, par ailleurs, permis d'observer des liens négatifs entre les trois formes de soutien conditionnel et la perception de compétence scolaire. Pour de nombreux auteurs, les relations entre les enfants et leur environnement social influencent leurs croyances en leur capacité à réussir, que cela soit au travers des attentes qu'ils perçoivent de leur entourage (e.g., Bohlmann & Weinstein, 2013 ; Trouilloud et al., 2006), du jugement que cet entourage porte sur leur compétence ou encore de la perception qu'a l'enfant de ce jugement (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2002 ; Bressoux & Pansu, 2003 ; Cooley, 2002 ; Joët et al., 2007 ; Nurra & Pansu, 2009 ; Simpkins et al., 2012). Si aujourd'hui plusieurs études ont montré que le soutien des parents et celui des enseignants influençaient positivement le développement de la perception de compétence scolaire des élèves (Ahmed et al., 2010 ; Cutrona et al., 1994 ; Danielsen et al., 2011 ; Rice et al., 2013 ; Yildirim, 2012), nos résultats, à l'instar de ceux de Côté et ses collaborateurs (Côté & Bouffard, 2011 ; Côté et al., 2014) et de ceux de Markri-Bostari (2015), montrent l'importance de prendre en compte l'aspect conditionnel de ce soutien. En somme, la perception par les élèves que l'affection de leurs parents et de leur enseignant est dépendante de leur accomplissement favorise une confiance plus faible dans leurs capacités à réussir à l'école.

Le deuxième objectif de cette étude était d'étudier la modulation par le soutien conditionnel émotionnel enseignant de la relation entre le soutien conditionnel émotionnel parental et la perception de compétence scolaire en contrôlant le soutien conditionnel d'estime. Tout d'abord, les résultats de notre étude révèlent que certains types de soutien

conditionnel ont plus de poids que d'autres pour prédire cette perception de compétence. Lorsque le soutien conditionnel émotionnel (parental et enseignant) et le soutien conditionnel d'estime sont insérés dans un même modèle de régression, le soutien conditionnel d'estime n'est plus lié à cette perception de compétence. Comme les enfants perçoivent plus de soutien conditionnel d'estime perçu que de soutien conditionnel émotionnel, ceci suggère que l'effet néfaste du soutien conditionnel perçu n'est pas lié à l'intensité mais au type (estime, émotionnel) de soutien. Il est alors possible que les enfants accordent plus d'importance à la conditionnalité de l'affection et l'amour des adultes importants pour eux qu'à la conditionnalité de la valeur que ces derniers leurs accordent. Ensuite, notre étude révèle que la relation entre la perception de l'enfant du soutien conditionnel émotionnel parental et sa perception de compétence scolaire est modérée par sa perception du soutien conditionnel émotionnel enseignant. Nos résultats montrent que les élèves qui ressentent peu de soutien conditionnel de la part des parents et des enseignants sont ceux qui ont la meilleure perception de compétence scolaire. Cependant, dès lors que les élèves perçoivent un soutien conditionnel important d'une des deux sources, la perception du soutien qu'ils ont de l'autre source n'influence pas leur perception de compétence. En d'autres termes, lorsque les élèves ressentent un fort soutien conditionnel de la part d'une source, ils peuvent éprouver une forte pression à la réussite (cf. Putwain, 2009) qui nuirait à leur perception de compétence. La pression ressentie serait alors trop élevée pour que la seconde source puisse jouer le rôle de tampon. Notons que nos analyses ont également révélé l'absence d'une interaction entre les types de soutien conditionnel perçu et le rendement scolaire pour prédire la perception de compétence. Ce résultat est à souligner puisque le soutien étant perçu comme conditionnel à la réussite scolaire, il aurait été plausible que la relation entre ces types de soutien et la perception de compétence scolaire varie en fonction de cette réussite. Ce n'est pas le cas dans notre étude. Ainsi, que les enfants parviennent ou non à atteindre les exigences de réussite parentales, ceci ne change pas la relation négative entre la perception du soutien conditionnel et la perception de compétence scolaire. Notons également que contrairement à Makri-Botsari (2015), dans notre étude, les liens entre les soutiens conditionnels perçus et la perception de compétence sont les mêmes pour les filles et les garçons. Ce constat va ainsi à l'encontre des constats de certains auteurs qui indiquent que les filles seraient plus sensibles au soutien de leur entourage que les garçons (Block, 1983 ; L. W. Hoffman, 1977 ; Rueger et al., 2010). D'autres études seraient nécessaires pour poursuivre l'examen des différences sexuelles dans la vulnérabilité des élèves à la présence d'un soutien conditionnel des adultes significants.

Cette étude a aussi permis d'examiner si la relation entre le soutien conditionnel et la perception de compétence scolaire était médiatisée par la sensibilité à l'erreur (Flett & Hewitt, 2002 ; Frost et al., 1990 ; Hamachek, 1978) et l'anxiété d'évaluation (Bouffard et al., 2015 ; Putwain, 2009). Le soutien conditionnel d'estime n'étant pas lié significativement à la perception de compétence, nous avons testé l'hypothèse de médiation uniquement pour le soutien conditionnel émotionnel parental en tenant compte de l'effet d'interaction avec le soutien conditionnel émotionnel enseignant. En CM2, comme en 6^{ème}, nous n'avons pas observé de lien entre la sensibilité à l'erreur et la perception de compétence scolaire lorsque le soutien conditionnel perçu était contrôlé et l'anxiété insérée dans le modèle. L'absence de lien entre la sensibilité à l'erreur et la perception de compétence observée ici est probablement due à une corrélation assez forte entre anxiété et sensibilité à l'erreur ($r = .48$ et $.51$). D'ailleurs, lorsque la sensibilité à l'erreur est introduite comme seule médiateur dans le modèle, elle est clairement liée significativement à la perception de compétence scolaire (en CM2 : $b = -0.15$, $p < 0.01$; en 6^{ème} $b = -0.14$, $p < 0.01$). Aussi, l'anxiété semble prendre une part plus importante de la variance que la sensibilité à l'erreur dans l'explication de la variation de la perception de compétence scolaire, ce qui explique que dans notre modèle, seule l'anxiété médiatise la relation entre le soutien conditionnel émotionnel parental et la perception de compétence scolaire. La relation négative observée entre le soutien conditionnel émotionnel parental et la perception de compétence scolaire s'expliquerait, en partie, par une augmentation de l'anxiété d'évaluation. Cette anxiété face aux tests peut être interprétée par l'enfant comme un signe de vulnérabilité qui peut alors le conduire à se sentir moins confiant dans ses capacités à réussir (Bandura, 2003). Notons qu'en CM2 la médiation est partielle, laissant entendre que d'autres médiateurs peuvent être en jeu.

Enfin, cette étude montre un pattern de résultats globalement stable du début du CM2 à la 6^{ème}. La transition entre le primaire et le secondaire et les changements qui y sont associés ne semblent pas influencer les relations qu'entretiennent les différents types de soutien conditionnel avec la perception de compétence, l'anxiété et le perfectionnisme. Plusieurs auteurs indiquent que si le soutien des pairs prend une place importante auprès des élèves lorsqu'ils grandissent, les parents restent malgré tout des sources importantes de soutien (Helsen et al., 2000 ; Levitt et al., 1993). C'est ce que montrent les résultats de Levitt et al. (1993) : les enfants perçoivent leur famille proche comme une source importante de soutien que cela soit à l'âge de 7 ans, 10 ans ou 14 ans.

Malgré un nombre important de participants, cette étude présente certaines limites. Tout d'abord, nous n'avons pas mesuré le rendement réel de l'enfant mais la perception qu'en avait son enseignant. Aussi, ce jugement prend en compte d'autres caractéristiques que le seul niveau réel de l'enfant (cf. Bressoux & Pansu, 2003) mais reste plutôt bien corrélé avec le rendement réel (Hoge & Coladarci, 1989), laissant à penser que le jugement de l'enseignant rendrait compte de manière assez juste du rendement scolaire. Une deuxième limite de cette étude est sa nature corrélationnelle et appelle à la prudence en regard de la nature exacte des liens entre les variables. Il est possible que des élèves plus anxieux, plus sensibles à l'erreur ou qui se sentent peu compétents à l'école perçoivent plus facilement, dans les rétroactions avec les adultes, une forme de soutien conditionnel. Par ailleurs, les données récoltées provenaient toutes d'une seule et même source, les enfants. Cela augmente la possibilité d'une variance partagée entre les différentes mesures. Par ailleurs, le soutien conditionnel, tel que perçu par les élèves, peut ne refléter que faiblement le type de soutien qui est réellement donné par les adultes. Il est également possible que la perception des élèves aient été influencée par leurs caractéristiques personnelles, par exemple, une tendance à déformer l'information particulièrement accrue chez certains élèves ou un trait de personnalité comme le pessimisme pour certains et l'optimisme pour d'autres.

En conclusion, cette étude a permis d'étudier un phénomène peu examiné dans la littérature et ce, à deux moments de la scolarité. Nous avons exploré le lien entre la perception du soutien conditionnel d'estime et émotionnel et la perception de compétence scolaire. Les résultats ont montré que le soutien conditionnel perçu était lié à des conséquences dommageables pour les enfants. Pris dans leur ensemble, ces résultats confortent l'affirmation d'Harter (1999) qui affirmait que le soutien inconditionnel est sans aucun doute la forme de soutien la plus favorable au développement des perceptions de soi des enfants. Les résultats sont en cohérence avec ceux de Côté et al. (Côté & Bouffard, 2011 ; Côté et al., 2014) et de Marki-Botsari (2015), indiquant que les enfants qui se sentent soutenus conditionnellement développent une vision plus négative de leur compétence scolaire. Nous reviendrons sur les résultats importants de cette étude et leurs implications dans la discussion générale qui suit.

DISCUSSION GÉNÉRALE

Dans cette thèse, le lecteur aura trouvé des résultats qui, pris dans leur ensemble, confirment ceux des travaux antérieurs concernant le soutien conditionnel perçu parental, tout en les resituant dans le milieu scolaire lors de la transition entre le primaire et le secondaire. Il aura aussi trouvé quelques extensions inattendues et des résultats véritablement nouveaux. Cette conclusion sera l'occasion de revenir sur ces derniers en structurant notre propos à partir de quatre grands points.

1. D'une nouvelle définition du soutien conditionnel à son évolution durant la transition du primaire au secondaire

Revenons d'abord sur la structure de l'échelle de perception du soutien conditionnel parental et enseignant dans le domaine scolaire qui, au-delà de ses bonnes propriétés psychométriques, permet de spécifier la définition première donnée en introduction de ce document. En effet, contrairement à nos attentes premières, à savoir une structure bifactorielle distinguant les sources supposées à l'origine du soutien conditionnel (parents et enseignants), la structure de notre échelle est tri-factorielle et distingue clairement trois dimensions. La première dimension correspond à ce que nous avons nommé le soutien conditionnel d'estime des adultes généralisés (parents et enseignants), les enfants ne différenciant nullement les deux sources du soutien sur cette dimension. En d'autres termes, une telle dimension semble refléter ici la perception qu'ont les enfants d'une attitude généralisée qu'un groupe d'individus significatifs dotés de pouvoir (les adultes) partage envers eux. Les deux autres dimensions sont, en revanche, spécifiques à la source du soutien. Elles correspondent à ce que nous avons nommé respectivement le soutien conditionnel émotionnel négatif parental et soutien conditionnel émotionnel négatif enseignant. Si d'emblée, il pouvait apparaître que les dimensions de l'échelle se distinguaient à partir de la valence des énoncés, une première dimension avec des énoncés formulés positivement et les deux autres avec des énoncés formulés négativement, cette distinction nous est vite apparue limitée pour rendre compte de la structure de l'instrument. En effet, si nos énoncés se structuraient, au moins en partie, à partir de leur formulation positive/négative, comment expliquer que la distinction de la source ne s'observe que pour les énoncés négatifs ? Aussi, au-delà des effets de formulation, qu'il nous faudra tester prochainement, il nous a semblé

plus heuristique d'entrevoir la distinction entre les énoncés de la première dimension et ceux des autres dimensions dans le type de soutien conditionnel qui est perçu. Certains auteurs qui s'intéressaient au soutien perçu avaient déjà montré que les enfants pouvaient en distinguer plusieurs formes (e.g., émotionnel, évaluatif, instrumental, Malecki & Demaray, 2003). Nous nous sommes inscrits dans cette lignée en montrant que les élèves distinguaient deux types de soutien conditionnel. Si à l'origine, nous avons envisagé le soutien conditionnel sous une forme générale, nos résultats nous ont poussés à préciser sa définition première. Le soutien conditionnel d'estime correspond donc à la perception qu'a l'enfant de la valeur que lui accordent les adultes significatifs à partir des standards de réussite et de comportement qu'ils fixent (e.g., je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école). Cette absence de distinction entre les sources de soutien, provient probablement du fait que l'opinion d'un enseignant envers un enfant ayant eu une bonne note ou un comportement adéquat s'exprime au travers de feedback de même nature que ceux des parents (e.g., tu as eu une bonne note alors c'est bien, je suis content de toi). Les enfants distinguent en revanche le soutien conditionnel émotionnel de l'enseignant de celui des parents – ces deux types de soutien sont définis comme la perception d'une menace de retrait d'affection et d'attention lorsque l'enfant n'atteint pas des standards de réussite. L'affection que porte un enseignant à ses élèves ne peut être assimilée à l'affection que porte un parent à son enfant. Lorsque l'on demande à un enfant si ses parents s'occupent moins de lui lorsqu'il fait des erreurs, cela lui évoque sans doute des gestes et des contextes bien particuliers de la relation parent-enfant et à coup sûr bien différents de la relation enseignant-élèves. En somme, le soutien conditionnel a été opérationnalisé dans la littérature comme un soutien contingent à des exigences générales (e.g., mes parents me soutiennent si je me comporte comme il le souhaite, cf. Harter, 1999, Côté et al., 2014) ou à des exigences dans des domaines spécifiques (e.g., mes parents me soutiennent si je suis bon en sport, si je ne montre pas mes émotions, si je réussis à l'école, cf. Assor et al., 2004). Pour notre part, nous avons montré qu'au-delà de l'objet sur lequel porte la conditionnalité (e.g., la réussite scolaire), le soutien conditionnel peut aussi être spécifié en fonction du type de soutien et ce, en différenciant une valorisation contingente d'une affection contingente.

Nous avons ensuite examiné l'évolution de la perception qu'ont les enfants du soutien conditionnel d'estime des adultes généralisés et du soutien émotionnel des parents et des enseignants de l'entrée en CM2 à l'entrée en 6^{ème}. Rappelons qu'à ce jour, peu de travaux, à notre connaissance, se sont intéressés à l'évolution de la perception du soutien conditionnel au

cours de la scolarisation. De plus, seule une étude – en l’occurrence canadienne – a intégré la période étudiée dans cette thèse couvrant le passage du primaire au secondaire (Marquis-Trudeau et al., 2015). Notre travail apporte ici un nouvel éclairage qu’il resitue donc dans le contexte éducatif français. En effet, nos résultats sur le soutien conditionnel émotionnel parental rejoignent ceux de Marquis-Trudeau et al. (2010). Plus précisément, comme 80% des enfants interrogés par ces auteurs qui percevaient un soutien conditionnel stable de la part de leurs parents, nos élèves rapportent eux aussi que le degré de soutien conditionnel émotionnel parental reste stable lors de la transition entre le primaire et le secondaire. Ce point a son importance puisque si les travaux de Marquis-Trudeau et al. (2015) étaient aussi réalisés dans un milieu francophone, nombre de dimensions culturelles distinguent les milieux québécois et français, tout autant que l’organisation de leur institution scolaire. Aussi, la mise en perspective de nos résultats au regard de ceux de Marquis-Trudeau et al. (2015) permet un premier aperçu de la problématique du soutien conditionnel sur le plan interculturel. Cet aspect mériterait d’être investigué à l’avenir. Il serait pertinent, par exemple, de pouvoir comparer ces résultats avec ceux d’autres études longitudinales réalisées dans d’autres pays où des chercheurs se sont déjà penchés sur le sujet comme la Grèce (Makri-Botsari, 2001, 2015), Israël (e.g., Assor et al., 2004 ; Roth & Assor, 2010) ou encore les États-Unis (e.g., Harter et al., 1996). Si les études transversales réalisées dans ces pays indiquent toutes que le soutien conditionnel a des effets négatifs qui semblent résistants aux différences culturelles, au moins dans les pays occidentaux, reste encore à savoir s’il en est de même pour son évolution. Cela nous invite aussi à nous interroger sur la pertinence et les effets de ce type de soutien dans des pays partageant d’autres valeurs que les valeurs occidentales. Qu’en est-il, par exemple, de la perception du soutien conditionnel en Chine où, peut-être plus qu’ailleurs, la réussite de l’enfant unique rejailli sur le prestige de la famille (Tsui & Rich, 2002) ?

2. Les corrélats négatifs du soutien conditionnel

Au-delà de ces premiers apports, recouvrant la mesure du soutien conditionnel et son évolution durant la période de transition du primaire au secondaire, les études conduites dans le quatrième chapitre de cette thèse apportent des éléments nouveaux quant aux liens entre les différentes formes de soutiens conditionnels perçus (estime et émotionnel) et la perception de compétence. S’intéresser aux liens avec la perception de compétence scolaire, n’est pas anodin. C’est se donner les moyens de mieux comprendre les facteurs qui participent à la construction de ce déterminant fondamental du comportement humain qu’est le sentiment de compétence qui, appliqué au plan scolaire, est indispensable à l’adaptation scolaire et sociale

des élèves (Bandura, 2003 ; Bouffard-Bouchard et al., 1991 ; Cosnefroy, 2007 ; Marsh et al., 2005 ; Schunk & Pajares, 2015 ; Valentine et al., 2004). En effet, avoir confiance en leur capacité à mener une tâche conduit les élèves à s’y engager plus facilement et à persévérer devant les difficultés et les échecs. Finalement, plus que la compétence réelle des élèves, c’est bien la perception qu’ils en ont qui guide leur comportement, leur motivation, leurs affects et *in fine* leur réussite (Bandura, 2003 ; Bouffard & Bordeleau, 1999 ; Bouffard, Vezeau, Roy, & Lengele, 2011 ; Valentine et al., 2004). Observer que le soutien conditionnel émotionnel des parents et celui des enseignants sont liés négativement à la perception de compétence nous permet d’en apprendre un peu plus sur ce qui, dans les relations que les élèves ont avec leur entourage significatif, les conduit à se sentir compétents ou non à l’école, et donc ce qui peut affecter leur performance.

Prendre en compte la mesure du soutien conditionnel enseignant en plus de celle du soutien conditionnel parental nous permet aussi de répondre à une question importante concernant les effets conjoints des différentes sources de soutien : percevoir le soutien émotionnel d’une source de manière plus inconditionnelle (e.g., enseignant) peut-il affaiblir l’effet du soutien conditionnel émotionnel de l’autre source (e.g., parents) sur la perception de compétence scolaire ? En d’autres termes, un soutien plus inconditionnel d’une source peut-il jouer le rôle de « tampon » en cas de soutien conditionnel de l’autre source ? Au-delà de la mécanique de ces interrelations, répondre à cette question est également important sur un plan pragmatique ; l’enjeu, une fois de plus, étant l’identification de leviers susceptibles de maintenir un sentiment de compétence scolaire *a minima* acceptable pour permettre aux enfants d’entrer dans les apprentissages en confiance. Nous reviendrons sur ces enjeux avant de clore ce document. Avant, il nous faut revenir sur les éléments nouveaux apportés dans ce quatrième chapitre au regard de la littérature sur la perception du soutien. L’étude 5, nous a permis de constater que tous les types de soutien, quelle que soit leur source, sont corrélés à diverses variables d’adaptation scolaire (perception de compétence, anxiété d’évaluation et sensibilité à l’erreur). Nos travaux se situent ainsi dans la lignée de ceux d’autres auteurs ayant souligné à quel point le soutien conditionnel – sous ses différentes formes – avait des conséquences négatives pour les élèves. Ils permettent de montrer que ce type de soutien est lié à la fois à des conséquences émotionnelles, comme une augmentation de l’anxiété, mais également à des conséquences conatives, comme une baisse de la perception de sa compétence. Nos résultats ont également permis de montrer que lorsqu’on tient compte des différents types de soutien conditionnel, seul le soutien conditionnel émotionnel est lié à la

perception de compétence attestant de l'intérêt de distinguer ces types de soutien. Ce résultat interroge toutefois. Est-il imputable à la formulation des énoncés ? Se pourrait-il que la peur de perdre le soutien parental ou enseignant soit plus néfaste que la perspective d'en obtenir seulement si l'enfant se conforme aux attentes de ces sources ? Ou est-ce parce que la perception de l'affection des adultes est plus importante pour les élèves que la perception de leur estime ? Nous avons opté pour la seconde explication lorsque nous avons discuté de nos résultats. Ce choix s'explique au regard des résultats de certaines études qui ont distingué le soutien conditionnel positif (qui implique une promesse de soutien lorsque les enfants font ce que leurs parents attendent d'eux) du soutien conditionnel négatif (qui implique un retrait du soutien lorsque les enfants ne se conforment pas à ces attentes) (Roth, Assor, Niemiec, Deci, & Ryan, 2009). Ces résultats montrent que le soutien conditionnel négatif comme positif sont liés à des conséquences néfastes (e.g., Assor & Tal, 2012 ; Israeli-Halevi et al., 2015 ; Roth & Assor, 2010, cf. annexe 20 page 240 pour un résumé des études sur le sujet). Aussi, ces études nous ont conduits à penser que l'effet que nous observions dans notre étude était peut-être plus imputable au type de soutien mesuré (soutien d'estime vs. soutien émotionnel) qu'à l'aspect positif et négatif de la formulation des énoncés.

Quoi qu'il en soit, notre étude montre que la peur de perdre l'affection et l'attention des parents et des enseignants en cas d'échec, de croire que cette affection est dépendante de leur réussite, est lié à une faible confiance dans leur capacité, et ce qu'ils soient à la fin du primaire ou au début du collège. Les enfants ressentant une affection conditionnelle de leurs parents et ayant peur à tout instant de se la voir retirer ont vraisemblablement une relation peu sécuritaire avec eux. En accord avec la théorie de l'attachement et les études sur les pratiques parentales coercitives (Baumrind, Larzelere, & Owens, 2010 ; Bowlby, 1969/2002), nous pouvons penser que la perception de cette insécurité les restreindrait dans l'exploration du monde extérieur. Ne se sentant pas en sécurité pour essayer de nouvelles choses et craignant d'échouer, ces enfants en viendraient alors à développer envers eux-mêmes une perception de faible compétence. Nos résultats ont du reste montré que la perception d'une affection parentale conditionnelle est liée à plus d'anxiété avant l'évaluation. La peur de perdre l'affection de ses parents en cas d'échec rendant la réussite très importante à leurs yeux conduirait les élèves à ressentir de l'anxiété et à interpréter cet état émotionnel comme l'indice d'une faible compétence (Bandura, 2003).

Cette étude soulève aussi d'autres questions. Nous avons vu que le soutien conditionnel à la réussite scolaire était lié à la compétence que s'accordait un élève à l'école.

On peut se demander si la peur de se voir retirer l'affection en cas d'échec, de n'être aimé que pour leur capacité à réussir peut attaquer aussi la confiance des jeunes dans d'autres domaines de leur vie, comme par exemple leur capacité à se faire des amis. C'est à cette question que nous avons voulu répondre dans une étude complémentaire (étude 6, présentée dans l'encadré 3). Cette étude souligne le potentiel dommageable du soutien conditionnel émotionnel parental en montrant que ce type de soutien est lié, non seulement, à la perception de sa compétence à l'école, mais également à la perception de compétence dans d'autres domaines importants pour l'enfant.

ENCADRÉ 3

Étude du lien entre le soutien conditionnel émotionnel parental et les perceptions de soi dans des domaines extrascolaires (étude 6)

La plupart, pour ne pas dire la quasi-totalité des auteurs reconnaissent aujourd'hui l'aspect multidimensionnel et l'organisation hiérarchique des perceptions de soi (cf. Chap.3, Harter, 1999 ; Marsh & Craven, 2006 ; Shavelson et al., 1976). Les individus se forment des perceptions sur leur propre valeur dans des domaines spécifiques et importants à leurs yeux (Harter, 1999). Harter (1985b) indique que vers le milieu de l'enfance, les enfants distinguent clairement cinq domaines de perception de soi : les domaines scolaire, social, athlétique/sportif, d'apparence physique et de conduite/moralité. Les perceptions de soi scolaires renvoient à la perception de l'élève de sa compétence à l'école. Les perceptions de soi sociales qu'Harter (1985b) nomme « perceptions d'acceptation sociale » ne sont pas à proprement parler des compétences sociales mais réfèrent au sentiment de l'enfant d'être accepté par ses pairs, d'être populaire ou d'avoir de la facilité à se faire des amis. Les perceptions de soi athlétiques/sportives rendent compte du sentiment de compétence de l'enfant en sport ou dans les jeux d'extérieur. Les perceptions de soi dans le domaine de l'apparence renvoient à la satisfaction de l'enfant de son apparence physique. Enfin, les perceptions de soi dans le domaine de la conduite/moralité réfèrent à la perception qu'à l'enfant de se comporter en accord ou non avec les attentes des adultes envers lui.

La question traitée dans la présente étude est de savoir si un soutien conditionnel aux exigences scolaires pourrait être lié à la perception de compétence scolaire ainsi qu'aux perceptions de soi dans d'autres domaines importants pour l'enfant. Bressoux et Pansu (2016) ont par exemple montré que le jugement de l'enseignant sur la réussite scolaire était lié à la perception de compétence scolaire de l'élève mais également à la perception de sa bonne conduite et de son acceptation par les pairs. Bien que la conditionnalité du soutien concerne l'atteinte d'exigences dans le domaine scolaire, il est possible que les conséquences de cet aspect conditionnel se diffusent sur d'autres domaines de compétence. En effet, la perception de ce type de soutien pourrait conduire les enfants à intérioriser qu'ils ont peu de valeur intrinsèque,

ce qui, en retour, pourrait affecter plus largement leur confiance en leurs capacités dans d'autres domaines de compétences.

Cette étude ayant été réalisée avant la validation de l'échelle de soutien conditionnel parents/enseignant (cf. chapitre 2), nous ne disposions à l'époque que d'une mesure du soutien conditionnel parental. Toutefois au regard des résultats du chapitre 2 indiquant une structure tridimensionnelle de l'échelle parents/enseignant, nous n'avons pas retenu les énoncés relatifs au soutien conditionnel d'estime qui étaient communs avec les enseignants. Seul le soutien conditionnel émotionnel parental a donc été pris en compte.

1. Méthodologie

1.1 Participants

Les données ont été recueillies auprès de 131 élèves de CM1 (66 filles et 65 garçons) et 103 élèves de CM2 (48 filles et 55 garçons). Les élèves étaient âgés en moyenne de 10,4 ans ($\sigma = 0.66$ ans) et étaient répartis dans 11 classes (5 classes de CM1, 3 classes de CM2 et 4 classes double niveau). La procédure de recueil des données était identique à celle utilisée pour les études précédentes et les énoncés des échelles utilisées pour cette étude ont été extraits d'un questionnaire qui en comportait 81 au total (disponible en annexes 4, 5, 6 et 7 pages 213, 218, 221 et 224).

1.2 Matériel

La perception du *soutien conditionnel émotionnel parental* a été mesurée à partir de trois énoncés issus de l'échelle validée dans le chapitre 2. L'indice de consistance interne est de .66. Les élèves devaient indiquer si les énoncés étaient vrais pour eux sur une échelle en 4 points allant de 1 (*pas du tout vrai pour moi*) à 4 (*tout à fait vrai pour moi*). Plus le score moyen est élevé, plus les élèves perçoivent un fort soutien conditionnel émotionnel parental.

Les *perceptions de soi spécifiques* sont extraites de la version française (Nurra & Pansu, 2009) du *Self perception Profil for Children de Harter* (1985b). Cet instrument permet de mesurer les perceptions de soi dans cinq domaines importants pour les enfants : compétence scolaire, acceptation sociale, compétence athlétique, satisfaction de l'apparence physique et bonne conduite. Chaque sous-échelle est composée de six énoncés qui contrastent deux groupes d'enfants comme par exemple « Certains enfants sont plutôt lents pour finir leur travail scolaire MAIS d'autres enfants peuvent faire leur travail scolaire rapidement ». L'élève doit tout d'abord décider à quel type d'enfant il ressemble le plus. Ensuite, il doit indiquer si c'est totalement vrai pour lui ou un peu vrai pour lui. Les indices de consistance interne pour les sous-échelles des perceptions de soi sont satisfaisants (compétence scolaire, $\alpha = .82$; acceptation

sociale, $\alpha = .72$; compétence athlétique, $\alpha = .80$; satisfaction de l'apparence physique, $\alpha = .80$; bonne conduite, $\alpha = .73$).

2. Résultats

Les moyennes et écarts types pour chaque variable sont présentés dans le Tableau 20.

Tableau 20. Moyennes et écarts types des scores de perceptions de soi et de perception du soutien conditionnel parental

	Moyenne	Écart type
Soutien conditionnel émotionnel	1.52	0.69
Perception de compétence scolaire	2.95	0.70
Perception acceptation sociale	2.97	0.65
Perception de compétence athlétique	2.93	0.72
Satisfaction apparence physique	3.10	0.72
Perception de bonne conduite	2.97	0.61

Dans le but d'étudier les liens entre le soutien conditionnel parental émotionnel perçu et les perceptions de soi spécifiques, nous avons réalisé des analyses de corrélations partielles en contrôlant le niveau scolaire (CM1, CM2). Des auteurs ayant observé des différences entre les filles et les garçons dans certains domaines de perception de compétences (Harter, 1999 ; Seidah, 2004 ; Seidah & Bouffard, 2007), nous avons également contrôlé le genre de l'élève. Plusieurs mesures ne suivant pas une distribution normale (scores standardisés d'asymétrie et d'aplatissement supérieurs à 1.96) nous avons réalisé des bootstraps (cf. encadré 2, page 82). Les résultats sont présentés dans le Tableau 21.

Tableau 21. *Corrélations partielles entre la perception du soutien conditionnel parental émotionnel et les perceptions de soi dans les divers domaines*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Soutien conditionnel émotionnel parental	—	-.24** [-.37 ; -.08]	-.26** [-.39 ; -.10]	-.17** [-.27 ; -.05]	-.25** [-.39 ; -.10]	-.12 [-.23 ; .01]
2. Compétence scolaire		—	.30** [.18 ; .41]	.30** [.18 ; .41]	.32** [.20 ; .44]	.29** [.17 ; .40]
3. Acceptation sociale			—	.39** [.27 ; .49]	.36** [.24 ; .46]	.05 [-.01 ; .18]
4. Compétence athlétique				—	.24** [.12 ; .35]	.13 [-.01 ; .26]
5. Apparence physique					—	.30** [.18 ; .42]
6. Bonne conduite						—

Note. ** $p < 0.01$. Les intervalles de confiance à 95% BCa sont indiqués entre crochets. Le sexe et le niveau scolaire ont été contrôlés.

Comme l'indique le Tableau 21 le soutien conditionnel émotionnel perçu est lié négativement à l'ensemble des perceptions de soi, sauf à la perception de bonne conduite. Plus les enfants ressentent du soutien conditionnel émotionnel parental, moins ils se sentent bons à l'école et en sport, ils ont l'impression d'être peu acceptés par leurs pairs et sont peu satisfaits de leur apparence. Toutefois, ces corrélations entre le soutien conditionnel et les perceptions de soi sont faibles, voire très faibles. Les corrélations les plus élevées sont pour la perception de compétence scolaire et les perceptions d'acceptation sociale et d'apparence physique.

3. Discussion

L'objectif de cette étude était d'examiner si la perception d'un soutien émotionnel parental conditionnel aux exigences scolaires pouvait être liée à la perception de compétence scolaire des enfants et à leurs perceptions de compétence dans d'autres domaines (Harter, 1985b, 1999) tels que l'acceptation sociale, la compétence athlétique, l'apparence physique et la bonne conduite.

Les résultats de cette étude révèlent, comme dans l'étude 5, que la perception du soutien conditionnel émotionnel parental est liée négativement et faiblement avec la perception de compétence scolaire. Plus les enfants perçoivent que l'affection de leurs parents est contingente à leurs attentes en termes de comportement et de réussite scolaire, moins ils ont confiance dans leur capacité à réussir à l'école. Notons toutefois que ces liens étant corrélationnels, il se peut aussi que ce soit parce qu'ils se perçoivent moins compétents à l'école qu'ils ressentent plus de soutien conditionnel à leur réussite. Nos résultats indiquent aussi que la perception du soutien conditionnel émotionnel des parents est liée faiblement à des perceptions de compétence qui dépassent le cadre scolaire, excepté pour la perception de sa bonne conduite. La force de ces liens n'est pas foncièrement différente de celle observée pour la perception de compétence scolaire. En lien avec les travaux qui présupposent que le jugement des parents ou la perception de leur soutien influence les perceptions de soi (e.g., Ahmed, Minnaert, van der Werf, & Kuyper, 2010 ; Bressoux & Pansu, 2016 ; Cooley, 1902/2002 ; Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline, & Russell, 1994) ces résultats peuvent laisser penser que plus les élèves perçoivent de soutien conditionnel émotionnel parental, moins ils se sentent populaires, satisfaits de leur apparence et compétents athlétiquement. Il est possible qu'en intériorisant le sentiment de ne pas être aimés pour ce qu'ils sont, les élèves en concluent qu'ils ont peu de valeur. Un tel sentiment se diffuserait alors dans différents domaines de leur vie, les conduisant à perdre confiance en eux et à se percevoir moins favorablement dans ces divers domaines. L'absence de lien avec la perception de bonne conduite est toutefois surprenante. En effet, le soutien conditionnel est vu comme une pratique plutôt coercitive visant à contraindre l'enfant à se comporter comme ses parents le souhaitent et favorise, comme l'ont montré, Assor et al. (2004) l'émission des comportements attendus. Nous aurions alors pu nous attendre, en cohérence avec les résultats de ces auteurs à retrouver un lien entre le soutien parental et ce que l'enfant perçoit de l'adéquation de ses comportements.

En conclusion, bien que les relations observées soient faibles, les résultats de cette étude montrent que le soutien conditionnel émotionnel parental aux exigences scolaires peut se diffuser sur d'autres domaines de perception de soi des élèves et les affecter plus largement dans leur vision d'eux-mêmes.

3. Du soutien conditionnel à des repères pour l'action

Ce travail de thèse éclaire aussi de façon utile les implications du soutien conditionnel pour les élèves, mais il interroge également ce qui, dans le quotidien des enfants, les conduit à percevoir le soutien de manière conditionnelle. Qu'est-ce qui dans les comportements, les gestes, les attitudes ou les feedback des parents et des enseignants peut laisser croire à l'enfant que leur soutien dépend de ses réussites ou échecs ? Par ailleurs, quelle est la part des messages effectivement transmis et la part d'interprétation de l'élève dans la construction de

cette perception ? Ayant mesuré la perception par les élèves de ce type de soutien, la réponse à cette question semble difficile à apporter. Toutefois, nous l'avons vu dans le chapitre 1, des études ont mis au jour certaines caractéristiques parentales liées à la perception par les enfants d'un soutien conditionnel. Les enfants qui se sentent soutenus conditionnellement ont des parents qui valorisent de manière importante la réussite scolaire de leur enfant et le fait que leur enfant soit parmi les premiers de sa classe (Dubois, 2010). Ces parents rapportent, en outre, utiliser plus de commentaires négatifs, comme par exemple exprimer à leur enfant qu'il fait moins bien les choses que les autres. Cela questionne aussi les types de feedback que perçoivent les enfants qui se sentent soutenus conditionnellement. Ont-ils l'impression d'être peu ou très souvent complimentés? Perçoivent-ils les feedback parentaux comme sincères, ou au contraire comme stratégiques dans un but de les pousser à réussir toujours plus ? La perception de ces feedback pourrait-elle alors expliquer une partie du lien entre le soutien conditionnel et la perception de compétence ? Ce sont ces questions qui nous ont conduits à réaliser une autre étude complémentaire que nous présentons dans l'encadré 4. Elle montre que les enfants qui se sentent soutenus conditionnellement par leurs parents ne perçoivent pas moins de feedback positif que les autres, mais en revanche perçoivent qu'ils leur sont donnés pour les pousser à réussir.

ENCADRÉ 4

Relation entre le soutien conditionnel parental perçu et les perceptions de la fréquence des feedback positifs, des feedback non sincères et de la compétence scolaire (étude 7)

De nombreux auteurs s'accordent pour concevoir le soutien social comme un concept multidimensionnel (cf. chapitre 1, Barrera & Ainlay, 1983 ; Beauregard & Dumont, 1996 ; Vaux, 1988). Les feedback et rétroactions donnés par les parents constitueraient l'une de ces dimensions (Barrera & Ainlay, 1983 ; Procidano & Heller, 1983). L'étude des feedback dans le domaine de l'éducation a donné lieu à une abondante recherche et les termes qui y font référence sont nombreux (pour une revue, cf. Georges & Pansu, 2012). Dans cette étude, nous nous intéressons, non pas aux feedback qui portent sur la tâche effectuée par l'élève (e.g., tu as bien réussi cet exercice) mais à des feedback parentaux positifs plus généraux que l'on nommera également compliments (e.g., mes parents me disent que je suis intelligent).

Si de nombreux auteurs reconnaissent que le soutien des adultes qui comptent pour l'enfant lui est bénéfique, dans cette thèse nous avons montré que certaines caractéristiques de ce soutien (i.e., son aspect conditionnel) peuvent le rendre délétère. Il en est de même lorsque l'on s'intéresse aux feedback parentaux ou

enseignants. Henderlong et Lepper (2002) dans une revue de littérature mettent en avant cinq caractéristiques importantes. Selon ces auteurs pour qu'un compliment ait des conséquences positives il faut qu'il encourage des attributions causales adaptatives (e.g., compliment portant sur des caractéristiques contrôlables comme les efforts plutôt que sur des caractéristiques non contrôlables comme l'intelligence) et mette l'accent sur l'autonomie (e.g., compliment qui n'est pas contrôlant et qui ne met pas en avant des raisons externes pour réaliser l'activité) et sur la compétence (e.g., donne une information sur la compétence plutôt que sur la comparaison avec les autres). Il faut également que le compliment transmette des attentes ou exigences adaptées (ni trop faibles, ni trop élevées) et qu'il soit perçu comme sincère. Certains feedback peuvent, en effet, être perçus par les enfants comme un moyen de les manipuler. La perception de la sincérité du feedback (ou de son absence) peut dépendre notamment de la qualité de la relation entre la personne qui donne et la personne qui reçoit ce compliment. Une relation conflictuelle ou peu sécuritaire peut, par exemple, encourager l'enfant à croire que les compliments sont donnés uniquement pour le manipuler ou le contrôler (Henderlong & Lepper, 2002). Le soutien conditionnel parental étant une pratique vue comme plutôt coercitive et contrôlante, il est possible que les élèves qui perçoivent du soutien conditionnel perçoivent également que les feedback de leurs parents ne sont pas sincères mais donnés uniquement pour les pousser à réussir.

Ces feedback vont jouer un rôle dans la construction de la perception de compétence scolaire. Selon Bandura (2003), la persuasion sociale encourage l'élève à croire qu'il est compétent pour réaliser une tâche. Plus l'entourage de l'enfant lui dit qu'il est bon à l'école, plus celui-ci peut intérioriser ce sentiment et se percevoir effectivement compétent dans le domaine scolaire (Blumenfeld, Pintrich, Meece, & Wessels, 1982 ; Harter, 1999 ; Usher & Pajares, 2006). Toutefois, l'effet des compliments dépendrait notamment de l'interprétation de celui qui le reçoit. Brophy (1981) indique qu'un compliment doit être perçu comme sincère pour être efficace. A l'inverse, lorsque le compliment est perçu comme non sincère, il risque d'être plus délétère que bénéfique (Henderlong & Lepper, 2002). Une étude de Vezeau, Pansu et Bouffard (2012) réalisée chez des élèves de dernière année du primaire et de première année de secondaire a ainsi montré que les élèves qui percevaient que les feedback de leurs parents étaient biaisés (i.e., non sincères) se sentaient moins compétents à l'école, plus anxieux, plus perfectionnistes, avaient une moins bonne estime de soi et un sentiment d'imposteur plus élevé que ceux qui percevaient que les feedback de leurs parents étaient sincères. Leurs résultats montraient aussi que ces élèves percevaient que leurs parents étaient plus insatisfaits, avaient des exigences plus élevées et les soutenaient de manière plus conditionnelle que ceux qui percevaient des feedback sincères.

La présente étude est l'une des premières que nous avons réalisées sur le soutien conditionnel parental et les énoncés de l'échelle utilisée à l'époque ne nous permettaient pas de distinguer le soutien conditionnel émotionnel du soutien conditionnel d'estime. Pour autant, l'évoquer ici prend tout son intérêt au regard de

la discussion. Son objectif était double. Le premier était d'examiner le lien entre le soutien conditionnel perçu, la fréquence des feedback positifs que les élèves estiment recevoir de la part de leurs parents et l'absence de sincérité perçue dans ces feedback (que nous nommerons feedback biaisés dans la suite de l'étude). Notre second objectif était d'examiner si la relation entre le soutien conditionnel parental et la perception de compétence scolaire était médiatisée par la fréquence des feedback positifs et l'absence de sincérité de ces derniers.

1. Méthodologie

1.1 Participants

Les données ont été recueillies auprès de 263 élèves de 6^{ème} (136 filles et 125 garçons d'une moyenne d'âge de 11 ans et 9 mois). Les autorisations du directeur d'établissement et des parents ont été sollicitées.

1.2 Matériel

Comme dans les autres études, toutes les échelles présentées ci-après sont issues d'un questionnaire disponible en annexes 8 et 9 (pages 225 et 228) et étaient formulées de la même manière. Les phrases décrivaient un élève fictif et il était demandé aux élèves d'indiquer à quel point ils ressemblaient à cet élève fictif sur une échelle de Lickert allant de 1 (pas du tout comme moi) à 4 (tout à fait comme moi). Plus le score aux différentes échelles est élevé plus l'élève perçoit du soutien conditionnel parental, des feedback biaisés et fréquemment des feedback positifs.

L'échelle du *soutien conditionnel parental perçu* ($\alpha = 0.81$) était une échelle de mesure qui s'apparente à celle utilisée dans cette thèse. Elle comprenait sept énoncés comme par exemple « Cet élève a des parents qui l'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce qu'il choisit de faire ».

Les échelles mesurant les feedback ont été tirées d'instruments développés et validés pour les fins d'une étude longitudinale conduite depuis 2005 par l'Unité de Recherche sur l'Affectivité, la Motivation et l'Apprentissage Scolaires de l'Université du Québec à Montréal.

Pour l'échelle de *perception de la fréquence des feedback positifs* ($r = .66$) nous avons extrait deux énoncés d'une échelle mesurant plus largement la perception des feedback positifs. Un exemple d'énoncé était « Cet élève a des parents qui lui disent souvent qu'ils le trouvent intelligent ».

La *perception des feedback biaisés* mesurait la perception par les élèves que les feedback de leurs parents n'étaient pas sincères. L'échelle comprenait trois énoncés ($\alpha = 0.65$) comme par exemple « Cet élève pense que c'est juste pour le pousser que ses parents lui disent qu'il est intelligent ».

2. Résultats

Pour répondre à notre premier objectif, des corrélations de Pearson ont été réalisées pour étudier le lien entre le soutien conditionnel perçu et les feedback. Le Tableau 22 montre que le soutien conditionnel parental perçu est modérément lié aux feedback biaisés. Ainsi, plus les élèves perçoivent du soutien conditionnel parental, plus ils ont l'impression que les feedback de leurs parents ne sont pas sincères et vice-versa. En revanche, le soutien conditionnel parental perçu n'est pas lié à la fréquence des feedback positifs.

Tableau 22. *Corrélations entre le soutien conditionnel parental, les feedback positifs, les feedback biaisés et la perception de compétence scolaire*

	1.	2.	3.	4.
1. Soutien conditionnel perçu	–	.39** [.27 ; .52]	-.08 [-.21 ; .05]	-.28** [-.38 ; -.15]
2. Feedback biaisés		–	-.03 [-.15 ; .09]	-.27** [-.39 ; -.16]
3. Fréquence des feedback positifs			–	.36** [.25 ; .47]
4. Perception de compétence scolaire				–

Note. ** $p < 0.01$

Le soutien conditionnel parental n'étant pas lié à la fréquence des feedback positifs nous avons testé l'hypothèse de médiation de la relation entre le soutien conditionnel et la perception de compétence scolaire uniquement pour la perception des feedback biaisés (objectif 2). La médiation a été testée grâce au programme PROCESS pour SPSS (Hayes, 2013). Au vu des différences de sexe dans la perception du soutien conditionnel (cf. Makri-Botsari, 2015) et de l'importance de la réussite dans le développement de la perception de compétence scolaire, nous avons contrôlé le sexe et le rendement scolaire de l'élève. La Figure 5 présente les résultats de la médiation. Tout d'abord, nos résultats indiquent que le soutien conditionnel est lié négativement à la perception de compétence scolaire ($b = -0.20$, $IC_{95\%} BCa [-0.32 ; -0.07]$, $t = -3.10$, $p < 0.01$) et aux feedback biaisés ($b = 0.40$, $IC_{95\%} BCa [0.27 ; 0.52]$, $t = 6.28$, $p < 0.01$). Lorsque les feedback biaisés sont insérés dans le modèle, ils sont liés à la perception de compétence scolaire ($b = -0.18$, $IC_{95\%} BCa [-0.30 ; -0.05]$, $t = -2.83$, $p < 0.01$) et le lien entre le soutien conditionnel et la perception de compétence scolaire devient non significatif ($b = -0.13$, $IC_{95\%} BCa [-0.26 ; 0.00]$, $t =$

-1.90, $p = 0.06$). Notons toutefois que la valeur de la probabilité est proche du seuil fixé. L'intervalle de confiance de l'effet indirect ne comprend pas le zéro, attestant de la présence d'une médiation (IC_{95%} BCa [-0.15 ; -0.02]).

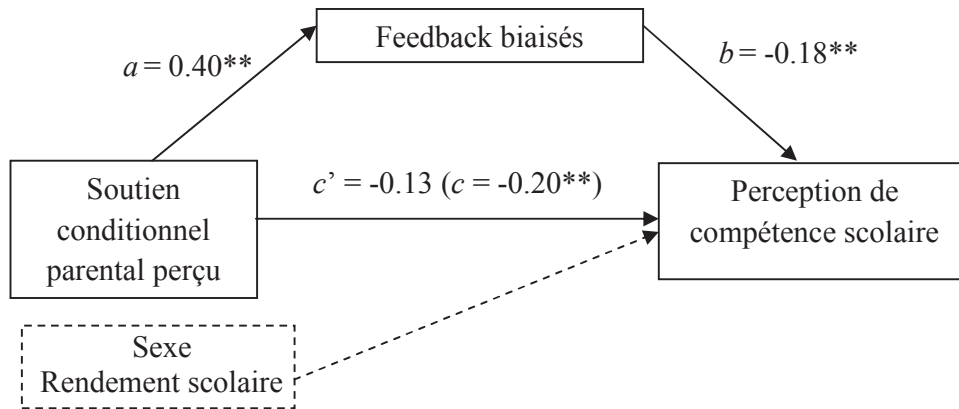


Figure 5. Modèle de médiation de la relation entre le soutien conditionnel parental perçu et la perception de compétence scolaire

3. Discussion

Cette étude avait pour premier objectif d'étudier le lien entre le soutien conditionnel parental et les feedback que les élèves perçoivent de la part de leurs parents. Nos résultats ne montrent pas de lien entre le soutien conditionnel parental et la fréquence des feedback. Aussi, les élèves qui se sentent soutenus conditionnellement disent recevoir des feedback parentaux aussi souvent que les autres. En revanche, plus ils se sentent soutenus conditionnellement, plus ils ont l'impression que ces feedback ne sont pas sincères mais formulés uniquement pour les pousser à réussir. Le soutien conditionnel peut être considéré comme une relation coercitive ayant pour visée de contrôler les élèves pour qu'ils réussissent à l'école. Les résultats de cette étude montrent que les élèves qui ressentent ce type de soutien sont assez clairvoyants sur le but des feedback qu'ils perçoivent de leurs parents. Ils pensent en effet que ces compliments ne sont pas sincères mais donnés uniquement pour les pousser à réussir.

Concernant le second objectif de cette étude, nos résultats indiquent, comme ceux de l'étude 5 et 6 que, plus les élèves perçoivent de soutien conditionnel, plus leur perception de compétence scolaire est faible. Par ailleurs, cette relation transite par la perception d'une absence de sincérité des feedback parentaux. Cette étude confirme les postulats d'Henderlong et Lepper (2002) et les résultats de Vezeau et al. (2012) sur l'effet néfaste de la non sincérité des feedback. Il est possible que les élèves qui perçoivent que les feedback de leurs parents sont volontairement biaisés,

en viennent à penser que ceux-ci n'ont pas confiance dans leur capacité. Ils pourraient alors intérioriser ce sentiment et perdre confiance dans leur capacité à réussir à l'école.

Cette étude présente plusieurs limites comme son devis corrélationnel et le fait que les élèves soient les seuls répondants. Par ailleurs, la perception des feedback se rapportait uniquement aux compliments portant sur l'intelligence. Or, selon Dweck (e.g., Mueller & Dweck, 1998), les compliments portant sur l'effort ou portant sur l'intelligence n'ont pas les mêmes effets sur les élèves. D'autres études prenant en compte différents types de compliments pourraient être envisagées. Par ailleurs, une autre question qui reste en suspens concerne le sens de la relation entre le soutien conditionnel et les feedback parentaux. Est-ce parce qu'ils ressentent du soutien conditionnel, que les élèves ont tendance à croire que les dires de leurs parents ne sont pas le reflet de la réalité, ou est-ce parce que les élèves perçoivent que les compliments de leurs parents sont biaisés, qu'ils ressentent une forme de soutien conditionnel ? Il est fortement vraisemblable que ces relations soient bidirectionnelles (Henderlong & Lepper, 2002). Par exemple, selon Delin et Baumeister (1994), la perception de compliments non sincères peut influencer les relations interpersonnelles et créer chez la personne qui les reçoit, une forme d'aversion et de méfiance envers celui qui les donne. D'autres études, longitudinales qui examineraient l'évolution des relations à l'aide d'analyses autorégressives et *cross-lagged* (e.g., Selig & Little, 2012) seraient nécessaires pour tester cette hypothèse.

En somme, cette thèse a montré l'importance de porter attention à ce type de soutien bien particulier qu'est le soutien conditionnel. Il est possible que cette forme de soutien soit utilisée, consciemment ou non, par les enseignants dans le but louable de pousser les élèves à réussir à l'école, à se comporter selon des normes attendues dans la société. Si tel est le cas, les résultats de cette thèse montrent que ce type de soutien produit l'inverse de ce qui est espéré par les enseignants puisque les élèves qui se sentent soutenus conditionnellement doutent de leur capacité à réussir. Fort de ces résultats, il nous semble aujourd'hui nécessaire que les enseignants soient informés de l'existence de la perception de ce type de soutien chez leurs élèves. Notre rôle, au-delà de la production de nouvelles connaissances, est aussi de les alerter sur ce fait, en particulier sur la manière dont leurs feedback d'encouragement, peuvent être interprétés par les élèves, en insistant sur l'aspect dysfonctionnel d'une forme de conditionnalité à leur soutien. Par exemple, si un feedback comme « c'est bien, ça me fait plaisir quand tu réussis » peut être vu, par l'enseignant, comme un moyen d'encourager et de motiver l'élève, il laisse aussi croire à l'enfant qu'il n'est estimé que pour sa capacité à réussir à l'école. Cette attention portée aux feedback est d'autant plus cruciale qu'un compliment ou

une critique adressé à un élève peut affecter l'ensemble de la classe. En effet, l'ensemble du groupe classe peut, à l'écoute du feedback donné à un élève en particulier, percevoir les conséquences négatives de l'échec et, de ce fait, conclure que le soutien de l'enseignant a ses limites : il faut réussir pour pouvoir être aimé ou valorisé. Ceci dit, les parents doivent aussi être sensibilisés aux conséquences dommageables que peut entraîner ce type de soutien sur les enfants. Comme nous l'avons vu, même si l'enseignant offre un soutien non conditionnel, cela ne suffit pas à contrer les effets d'un soutien conditionnel des parents. Comme premiers intervenants et figures affectives les plus importantes pour l'enfant, les parents doivent impérativement prendre la mesure du danger que comportent des actions et rétroactions susceptibles de lui laisser croire qu'ils pourraient lui retirer leur amour. Pour que l'enfant puisse développer de bonnes perceptions de ses compétences, parents et enseignants peuvent agir sur plusieurs leviers. Comme nous avons pu le voir avec la théorie de l'attachement, ces adultes doivent travailler à maintenir une relation qui réponde aux besoins de l'enfant en encourageant notamment sa sécurité et son autonomie. Pour que l'enfant puisse explorer sereinement son environnement et développer sa compétence, il a besoin d'une relation de confiance et savoir qu'il peut se tromper sans craindre de perdre l'affection et l'estime des adultes importants pour lui. Aussi, il semble nécessaire de soutenir les choix de l'enfant, de faire preuve de flexibilité quant aux attentes envers ce dernier, et de veiller à éviter les marques de désapprobation en cas d'échec. Enfin, les témoignages des enfants qui disent ressentir une forme de pression parentale ou enseignante à la réussite doivent être pris en compte puisqu'un tel sentiment peut provenir d'une perception du soutien conditionnel (Putwain, 2009).

4. Limites et perspectives

Cette thèse présente plusieurs limites. La première concerne notre instrument de mesure. Comme nous l'avons déjà évoqué, les énoncés mesurant le soutien conditionnel d'estime sont formulés de manière positive alors que les énoncés mesurant le soutien conditionnel émotionnel le sont de manière négative. Ensuite, la temporalité étudiée dans l'étude longitudinale est assez courte et la stabilité observée en découle sans doute directement. Dans les études transversales, malgré des tailles d'échantillon assez importantes, nos études sont corrélationnelles et nous ne pouvons pas conclure sur les liens de causalité. Par ailleurs, les échantillons comprenaient pour moitié des élèves identiques, ce qui peut jouer un rôle dans la stabilité des résultats obtenus entre le CM2 et la 6^{ème}. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, une autre limite tient dans le fait que les données provenant

toutes d'une seule et même source, cela augmente la possibilité d'une variance partagée entre les différentes mesures. La procédure d'échantillonnage constitue également une limite de ces études. Nous avons seulement interrogé les élèves des classes dont l'enseignant nous avait autorisé l'accès. Il n'est pas impossible que ces enseignants présentent un profil quelque peu différent – plus ouverts, plus acceptants – et que, par conséquent ils soutiennent de manière moins conditionnelle leurs élèves que la moyenne des enseignants. Cela questionne la généralisation des résultats obtenus dans cette thèse, notamment en ce qui concerne le soutien conditionnel que les élèves perçoivent de leur part.

Plusieurs perspectives de recherches peuvent être envisagées pour poursuivre l'étude du soutien conditionnel. Tout d'abord, il serait nécessaire de revoir les valences des énoncés. Il s'agirait d'ajouter des énoncés formulés positivement dans l'échelle mesurant le soutien conditionnel émotionnel, puis des énoncés formulés négativement dans l'échelle mesurant le soutien conditionnel d'estime. La validation d'une telle échelle auprès d'élèves permettrait de déterminer l'effet de la formulation de celle du type de soutien. Dans la même idée, il pourrait être pertinent de réaliser une étude mesurant le soutien inconditionnel (e.g., « mes parents m'aiment quoi que je fasse ») et le soutien conditionnel. En effet, tout au long de cette thèse, nous avons postulé que le soutien conditionnel pouvait être considéré comme l'inverse du soutien inconditionnel. Ce présupposé a été encouragé par l'opérationnalisation du soutien inconditionnel qui était parfois mesuré à partir d'énoncés mesurant le soutien conditionnel et dont le score était inversé (cf. Côté & Bouffard, 2011 ; Côté et al., 2014). Il est cependant possible que l'absence de soutien conditionnel ne soit pas forcément vécue par les élèves comme un soutien inconditionnel. Nous pourrions envisager, à titre d'exemple, qu'un élève qui ne reçoit pas de soutien conditionnel ne ressente pas pour autant un soutien inconditionnel ; l'élève pourrait ne percevoir aucun soutien du tout. Cela pourrait aussi nous permettre d'examiner si la distinction observée entre soutien conditionnel d'estime et soutien conditionnel émotionnel est également observée pour ce qui est du soutien inconditionnel.

Ensuite, nos études ont montré que la relation entre la perception du soutien conditionnel émotionnel parental et la perception de compétence scolaire était partielle en CM2 laissant entendre que d'autres médiateurs seraient en jeu pour expliquer cette relation. Aussi, il serait pertinent de prolonger cette thèse par des recherches qui approfondiraient cette question. Par exemple, il est possible que la manière dont l'enfant attribue ses échecs ou ses réussites puisse être un médiateur potentiel. Perrone, Borelli, Smiley, Rasmussen et Hilt (2016) ont ainsi montré que la perception d'un soutien conditionnel négatif était liée à

l'explication d'un échec par des causes internes, stables et globales (e.g., « j'ai échoué car je ne suis pas intelligent [interne], et je ne réussirai jamais [stable] dans tout ce que j'entreprendrai [global] »). Ce type d'attribution causale a, aussi, été lié à la perception de compétence scolaire (cf. Bandura, 2003 ; Hsieh & Schallert, 2008 ; Skaalvik, 1994). Ces études pourraient être réalisées sur des échantillons longitudinaux auprès d'élèves du primaire en testant les liens entre le soutien conditionnel ressenti la première année, les médiateurs mesurés la seconde année et la perception de compétence l'année suivante. Cette approche longitudinale nous permettrait ainsi de contrer l'aspect corrélationnel des études réalisées dans le cadre de cette thèse.

Si l'objet central de cette thèse était la perception par les élèves du soutien des parents et des enseignants, il est clair que cela est à différencier des pratiques parentales et enseignantes effectives. Afin de pouvoir mettre en place des actions éventuelles auprès des parents et des enseignants, il serait nécessaire d'étudier ce qui, dans les attitudes des parents ou des enseignants, conduit les enfants à se sentir soutenus de manière conditionnelle. Pour ce faire, il pourrait être intéressant de mesurer le soutien conditionnel à partir de l'échelle validée dans cette thèse et repérer les élèves qui se sentent soutenus conditionnellement. Des entretiens individuels pourraient ensuite être réalisés auprès d'eux afin de déterminer ce qui dans l'environnement social de l'enfant est à l'origine de cette perception. Cette étude permettrait ainsi de mieux comprendre comment se forge le sentiment d'être aimé et estimé conditionnellement, et de répondre aux interrogations des parents et des enseignants quant aux pratiques à adopter pour éviter qu'un tel sentiment se développe.

En conclusion, ce travail a permis d'étudier un type de soutien bien particulier qui, jusqu'à aujourd'hui, n'a reçu que peu d'attention dans la littérature. Un autre aspect novateur de ce travail tient dans la prise en compte de l'enseignant comme source de soutien conditionnel et invite à poursuivre les études dans cette voie, en particulier, en étendant la question des implications conjointes des différentes sources de soutien.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived Social Support and Early Adolescents' Achievement: The Mediational Roles of Motivational Beliefs and Emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 36-46. doi :10.1007/s10964-008-9367-7
- Ainsworth, M. D. (1983). L'attachement mère-enfant. *Enfance*, 36(1), 7-18. doi :10.3406/enfan.1983.2798
- Ainsworth, M. D., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49-67. doi :10.2307/1127388
- Anderman, E. M., & 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. doi :10.1006/ceps.1996.0926
- Arazzini Stewart, M., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164. doi :10.1016/j.paid.2014.03.038
- Arslan, C. (2009). Anger, self-esteem, and perceived social support in adolescence. *Social Behavior and Personality*, 37(4), 555-564.
- Assor, A., & 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., & Deci, E. L. (2004). The Emotional Costs of Parents' Conditional Regard: A Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88. doi :10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x
- Assor, A., & 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(2), 249-260. doi :10.1016/j.adolescence.2011.10.004

- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J.-E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222. doi :10.1006/jado.2000.0308
- Bailey, S. M. (1993). The current status of gender equity research in American schools. *Educational Psychologist*, 28(4), 321-339. doi :10.1207/s15326985ep2804_3
- Baldwin, M. W., Fehr, B., Keedian, E., Seidel, M., & Thomson, D. W. (1993). An exploration of the relational schemata underlying attachment styles: Self-report and lexical decision approaches. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(6), 746-754. doi :10.1177/0146167293196010
- Baldwin, M. W., & Holmes, J. G. (1987). Salient private audiences and awareness of the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1087-1098. doi :10.1037/0022-3514.52.6.1087
- Baldwin, M. W., & Sinclair, L. (1996). Self-esteem and «if...then» contingencies of interpersonal acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1130-1141. doi :10.1037/0022-3514.71.6.1130
- Bandalos, D. L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 611-623. doi :10.1037/0022-0663.87.4.611
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319. doi :10.2307/1131780
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30. doi :10.1177/0743558403258113
- Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Associations between Parental Psychological and Behavioral Control and Youth Internalized and Externalized Behaviors. *Child Development*, 65(4), 1120-1136. doi :10.1111/j.1467-8624.1994.tb00807.x
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., & 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*, 70(4), i-147.

- Barber, B. K., Xia, M., Olsen, J. A., McNeely, C. A., & Bose, K. (2012). Feeling Disrespected by Parents: Refining the Measurement and Understanding of Psychological Control. *Journal of Adolescence*, 35(2), 273-287. doi :10.1016/j.adolescence.2011.10.010
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher-Student Relationship Climate and School Outcomes: Implications for Educational Policy Initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256-267. doi :10.1007/s10964-011-9652-8
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi :10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413-445. doi :10.1007/BF00922627
- Barrera, M., & Ainlay, S. L. (1983). The structure of social support: A Conceptual and empirical analysis. *Journal of Community Psychology*, 11(2), 133-143. doi :10.1002/1520-6629(198304)11:2<133::AID-JCOP2290110207>3.0.CO;2-L
- Barrera, M., Sandler, I. N., & Ramsay, T. B. (1981). Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students. *American Journal of Community Psychology*, 9(4), 435-447. doi :10.1007/BF00918174
- Barrett-Lennard, G. T. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(43), 1-36. doi :10.1037/h0093918
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. doi :10.1111/1529-1006.01431
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. doi :10.2307/1126611

- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 239-276.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. doi :10.1177/02724316911111004
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157-201. doi :10.1080/15295190903290790
- Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, 45(3), 55-76. doi :10.7202/706737ar
- Bélanger, M., & Marcotte, D. (2013). Étude longitudinale du lien entre les changements vécus durant la transition primaire-secondaire et les symptômes dépressifs des adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(2), 159-172. doi :10.1037/a0025010
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The Effect of Class Composition by Gender and Ability on Secondary School Students' School Well-Being and Academic Self-Concept: A Literature Review. *Educational Research Review*, 7(1), 62-74. doi :10.1016/j.edurev.2011.09.002
- Bentler, P. M. (2005). *QS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA : Multivariate Software.
- Betz, N. E., Wohlgemuth, E., Serling, D., Harshbarger, J., & Klein, K. (1995). Evaluation of a measure of self-esteem based on the concept of unconditional self-regard. *Journal of Counseling & Development*, 74(1), 76-83. doi :10.1002/j.1556-6676.1995.tb01826.x
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. doi :10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Block, J. H. (1983). Differential Premises Arising from Differential Socialization of the Sexes: Some Conjectures. *Child Development*, 54(6), 1335-54.

- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R., Meece, J., & Wessels, K. (1982). The formation and role of self perceptions of ability in elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 82(5), 401-420. doi :10.1086/461278
- Bohlmann, N. L., & Weinstein, R. S. (2013). Classroom context, teacher expectations, and cognitive level: Predicting children's math ability judgments. *Journal of applied developmental psychology*, 34(6), 288-298.
- Boissicat, N., Pansu, P., Bouffard, T., & Cottin, F. (2012). Relation between perceived scholastic competence and social comparison mechanisms among elementary school children. *Social Psychology of Education*, 15(4), 603–614. doi :10.1007/s11218-012-9189-z
- Boivin, I., & Marchand, A. (1996). Le perfectionnisme et les troubles anxieux. *Revue québécoise de psychologie*, 17(1), 125–154.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents Aged 9 to 18 Years: Who Is Perceived as Most Supportive? *Social Development*, 19(2), 417-426. doi :10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 711-729. doi :10.1037/a0035836
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. doi :10.1023/A:1021302408382
- Bouchey, H. A., & Harter, S. (2005). Reflected Appraisals, Academic Self-Perceptions, and Math/Science Performance During Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 673-686. doi :10.1037/0022-0663.97.4.673
- Bouffard, T., Boileau, L., & 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(4), 589-604. doi :10.1007/BF03173199

- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2002). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences, 14*(1), 31-46. doi :10.1016/j.lindif.2003.07.001
- Bouffard, T., & Bordeleau, L. (1999). Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année de primaire. *Enfance, 52*(4), 379-395. doi :10.3406/enfan.1999.3162
- Bouffard, T., Marquis-Trudeau, A., & Vezeau, C. (2015). Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève. *Education et Francophonie, 43*(2), 113-134.
- Bouffard, T., Roy, M., & Vezeau, C. (2006). Temperamental and attitudinal correlates of socioemotional adjustment among low achiever children. *International Journal of Educational Research, 43*, 215–235.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie, (155)*, 9-20.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M., & Lengele, A. (2011). Stability of Biases in Self-Evaluation and Relations to Well-Being among Elementary School Children. *International Journal of Educational Research, 50*(4), 221-229. doi :10.1016/j.ijer.2011.08.003
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development, 14*(2), 153-164. doi :10.1177/016502549101400203
- Bourque, J., Poulin, N., & Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(2), 325-344.
- Bowlby, J. (2002a). *Attachement et perte, vol. 1: L'attachement*. Paris : Presses universitaires de France (Œuvre originale publiée en 1969).
- Bowlby, J. (2002b). *Attachement et perte, vol.3: La perte, tristesse et dépression*. Paris : Presses universitaires de France (Œuvre originale publiée en 1984).
- Bowlby, J. (2007). *Attachement et perte, vol. 2: La séparation, angoisse et colère*. Paris : Presses universitaires de France (Œuvre originale publiée en 1973).

- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2016). Pupils' self-perceptions: the role of teachers' judgment controlling for big-fish-little-pond effect. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 341-357. doi :10.1007/s10212-015-0264-7
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5-32. doi :10.2307/1170249
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. Dans L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (Éds), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 115-142). Orlando, FL : Academic Press.
- Brosnan, M. J. (1998). The impact of computer anxiety and self-efficacy upon performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 14(3), 223-234. doi :10.1046/j.1365-2729.1998.143059.x
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.
- Brunot, S. (2007). Contexte sociaux, conations liées au soi et performances scolaires. Dans A. Florin & P. Vrignaud (Éds), *Les effets des dimensions conatives en éducation* (pp. 201-219). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Buunk, P. B., & Ybema, J. F. (1997). Social comparisons and occupational stress: The identification-contrast model. Dans P. B. Buunk & F. X. Gibbons (Éds), *Health, coping, and well-being* (pp. 359-388). Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570. doi :10.1080/01650250444000289

- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. Pasadena, CA : Behavioral Publications.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and Self-Regulation*. New York, NY : Springer New York.
- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance: the Fourth Wade Hampton Frost Lecture. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107-123.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, S., & Syme, S. L. (1985). Issues in the study and application of social support. Dans S. Cohen & S. L. Syme (Éds), *Social support and health* (pp. 3-22). San Diego, CA : Academic Press.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. doi :10.1037/0033-2909.98.2.310
- Cooley, C. H. (2002). *Human nature and the social order*. New York, NY : Library of Congress (Œuvre originale publiée en 1902).
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, USA : W.H. Freeman.
- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/3), 357-378. doi :10.4000/osp.1459
- Côté, S., & Bouffard, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61(3), 137-145. doi :10.1016/j.erap.2011.05.003
- Côté, S., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2014). The mediating effect of self-evaluation bias of competence on the relationship between parental emotional support and children's academic functioning. *The British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 415-434. doi :10.1111/bjep.12045
- Craddock, D. A. E., Church, W., & Sands, A. (2009). Family of origin characteristics as predictors of perfectionism. *Australian Journal of Psychology*, 61(3), 136-144. doi :10.1080/00049530802239326

- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher–child interactions and children’s achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 912-925. doi :10.1037/a0016647
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*(2), 369-378. doi :10.1037/0022-3514.66.2.369
- Danielsen, A. G., Breivik, K., & Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(4), 379-401.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students’ perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research, 102*(4), 303-320.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496. doi :10.1037/0033-2909.113.3.487
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist, 38*(4), 207-234. doi :10.1207/S15326985EP3804_2
- De Goede, I. H. A., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2008). Developmental Changes in Adolescents’ Perceptions of Relationships with Their Parents. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(1), 75-88. doi :10.1007/s10964-008-9286-7
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Boston, MA : Springer US.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325-346. doi :10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Deković, M., & Janssens, J. M. (1992). Parents’ child-rearing style and child’s sociometric status. *Developmental Psychology, 28*(5), 925-932. doi :10.1037/0012-1649.28.5.925

- Delin, C. R., & Baumeister, R. F. (1994). Praise: More than just social reinforcement. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 24(3), 219-241. doi :10.1111/j.1468-5914.1994.tb00254.x
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213-241. doi :10.1521/scpq.17.3.213.20883
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63. doi :10.7202/706657ar
- Diener, M. L., Isabella, R. A., Behunin, M. G., & Wong, M. S. (2008). Attachment to Mothers and Fathers during Middle Childhood: Associations with Child Gender, Grade, and Competence. *Social Development*, 17(1), 84-101. doi :10.1111/j.1467-9507.2007.00416.x
- Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P., Zee, V. D., & G, Y. (2008). Social Comparison in the Classroom: A Review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828-879. doi :10.3102/0034654308321210
- Dorard, G., Bungener, C., & Berthoz, S. (2013). Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping, et usage de produits psychoactifs à l'adolescence. *Psychologie Française*, 58(2), 107-121. doi :10.1016/j.psfr.2013.01.003
- Dorman, J. P. (2001). Associations between Classroom Environment and Academic Efficacy. *Learning Environments Research*, 4(3), 243-57.
- 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 inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec, Canada).
- Duffy, J., Warren, K., & Walsh, M. (2001). Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student, and Classroom Subject. *Sex Roles*, 45(9-10), 579-593. doi :10.1023/A:1014892408105
- Durndell, A., & Haag, Z. (2002). Computer self-efficacy, computer anxiety, attitudes towards the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an East European sample. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 521-535. doi :10.1016/S0747-5632(02)00006-7

- Durning, P., & Fortin, A. (2000). Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants. *Enfance*, 52(4), 375-391. doi :10.3406/enfan.2000.3192
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. Dans R. Dienstbier & J. E. Jacobs (Éds), *Nebraska Symposium on Motivation: 1992. Developmental perspectives on motivation*, 40 (pp. 145-208). Lincoln : University of Nebraska Press.
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1993). *An Introduction to the Bootstrap*. New York : Chapman & Hall/CRC.
- Endler, N. S., Speer, R. L., Johnson, J. M., & Flett, G. L. (2001). General self-efficacy and control in relation to anxiety and cognitive performance. *Current Psychology*, 20(1), 36-52. doi :10.1007/s12144-001-1002-7
- Fass, M. E., & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39(5), 561-574. doi :10.1002/pits.10050
- Feiring, C., & Lewis, M. (1991). The transition from middle childhood to early adolescence: Sex differences in the social network and perceived self-competence. *Sex Roles*, 24(7-8), 489-509. doi :10.1007/BF00289335
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140. doi :10.1177/001872675400700202
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Londres : Sage publications.
- Fletcher, K. L., Serena Shim, S., & Wang, C. (2012). Perfectionistic concerns mediate the relationship between psychologically controlling parenting and achievement goal orientations. *Personality and Individual Differences*, 52(8), 876-881. doi :10.1016/j.paid.2012.02.001
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: theory, research, and treatment*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. Dans G. L. Flett & P. L. Hewitt (Éds), *Perfectionism: Theory, Research and Treatment* (pp. 89-132). Washington, DC : American Psychological Association.

- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology, 38*(4), 519-533. doi :10.1037/0012-1649.38.4.519
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(2), 435-452. doi :10.1037/0022-3514.74.2.435
- Frost, R. O., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Research, 15*(6), 469-489. doi :10.1007/BF01175730
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*(5), 449-468. doi :10.1007/BF01172967
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21*(6), 1016-1024. doi :10.1037/0012-1649.21.6.1016
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development, 63*(1), 103-115. doi :10.1111/j.1467-8624.1992.tb03599.x
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162. doi :10.1037/0022-0663.95.1.148
- Garcia, F., & Gracia, E. (2009). Is Always Authoritative the Optimum Parenting Style? Evidence from Spanish Families. *Adolescence, 44*(173), 101-131.
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family, 48*(1), 37-46. doi :10.2307/352226
- Georges, F., & Pansu, P. (2012). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie, (176)*, 101-124.
- Gong, X., Fletcher, K. L., & Bolin, J. H. (2015). Dimensions of Perfectionism Mediate the Relationship Between Parenting Styles and Coping. *Journal of Counseling & Development, 93*(3), 259-268. doi :10.1002/jcad.12024

- Govaerts, S. (2006). *Les processus motivationnels émotionnels et cognitifs dans l'apprentissage scolaire : Etude de leurs interrelations* (Thèse de doctorat inédite). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Graham, J. M., Guthrie, A. C., & Thompson, B. (2003). Consequences of not interpreting structure coefficients in published CFA research: A reminder. *Structural Equation Modeling, 10*(1), 142-153. doi :10.1207/S15328007SEM1001_7
- Greenberg, M. T., Speltz, M. L., & DeKlyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology, 5*(1-2), 191-213. doi :10.1017/S095457940000434X
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 143-154. doi :10.1037/0022-0663.81.2.143
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (1998). Développement de l'attachement et adaptation psychologique du berceau au tombeau. *Enfance, (3)*, 44-68.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 124-136. doi :10.1037/0022-0663.95.1.124
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education, 20*(3), 261-273. doi :10.2307/749515
- Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology, 91*(5), 1134-1145. doi :10.1037/0021-9010.91.5.1134
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior, 15*(1), 27-33.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638. doi :10.1111/1467-8624.00301
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research, 52*(1), 123-142. doi :10.3102/00346543052001123

- Harter, S. (1983). Development perspectives on the self-system. Dans P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Éds), *Handbook of child psychology : Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4ème édition, pp. 275-385). New York, NY : Wiley.
- Harter, S. (1985a). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. Dans R. Leahy (Éd.), *The development of the self* (pp. 55–122). New York, NY : Academic Press.
- Harter, S. (1985b). Manual for the self-perception profile for children. Unpublished manuscript, University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. Dans J. Suls & A. . G. Greenwald (Éds), *Psychological perspectives on the self, 3* (pp. 136-182). Hillsdale , NJ : Erlbaum.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Éds), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). New York, NY : Cambridge University Press.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: considérations historiques, théoriques et méthodologiques. Dans M. Bolognini & Y. Prêteur (Éds), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp. 57–81). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY : Guilford Press.
- Harter, S., & Connell, J. P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. Dans J. Nicholls (Éd.), *Advances in motivation and achievement, 3* (pp. 219-250). Greenwich, CT, : JAI.
- Harter, S., & Marold, D. B. (1994). Psychosocial risk factors contributing to adolescent suicidal ideation. *New Directions for Child and Adolescent Development, 64*, 71–91. doi :10.1002/cd.23219946407
- Harter, S., Marold, D. B., & Whitesell, N. R. (1992). Model of psychosocial risk factors leading to suicidal ideation in young adolescents. *Development and Psychopathology, 4*(1), 167–188. doi :10.1017/S0954579400005629

- Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R., & Cobbs, G. (1996). A Model of the Effects of Perceived Parent and Peer Support on Adolescent False Self Behavior. *Child Development, 67*(2), 360-374. doi :10.1111/j.1467-8624.1996.tb01738.x
- Harter, S., & 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.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York, NY : Guilford Press.
- Helgeson, V. S., & Cohen, S. (1996). Social support and adjustment to cancer: Reconciling descriptive, correlational, and intervention research. *Health Psychology, 15*(2), 135-148. doi :10.1037/0278-6133.15.2.135
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(3), 319-335. doi :10.1023/A:1005147708827
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin, 128*(5), 774-795. doi :10.1037/0033-2909.128.5.774
- Hess, R. D., & McDevitt, T. M. (1984). Some Cognitive Consequences of Maternal Intervention Techniques: A Longitudinal Study. *Child Development, 55*(6), 2017-2030. doi :10.2307/1129776
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(3), 456-470. doi :10.1037/0022-3514.60.3.456
- Hoffman, L. W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. *American Psychologist, 32*(8), 644-657. doi :10.1037/0003-066X.32.8.644
- Hoffman, M. A., Ushpiz, V., & Levy-Shiff, R. (1988). Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 17*(4), 307-316. doi :10.1007/BF01537672
- Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research, 59*(3), 297-313. doi :10.2307/1170184

- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94-103. doi :10.1016/S0010-440X(65)80016-5
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (Éds), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 671-687). New York, NY, US : Guilford Press.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(4), 867-878. doi :10.2307/1131239
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Phillipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69(2), 418-426. doi :10.2307/1132175
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis techniques and applications*. Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hsieh, P. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from Self-Efficacy and Attribution Theories for an Understanding of Undergraduates' Motivation in a Foreign Language Course. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513-532. doi :10.1016/j.cedpsych.2008.01.003
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher-Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *Elementary School Journal*, 112(1), 38-60. doi :10.1086/660686
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184. doi :10.1207/s15374424jccp2802_5
- Hughes, J. N., Wu, J.-Y., Kwok, O., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 350-365. doi :10.1037/a0026339
- Israeli-Halevi, M., Assor, A., & Roth, G. (2015). Using Maternal Conditional Positive Regard to Promote Anxiety Suppression in Adolescents: A Benign Strategy? *Parenting: Science and Practice*, 15(3), 187-206. doi :10.1080/15295192.2015.1053324

- Jain, S., & Dowson, M. (2009). Mathematics Anxiety as a Function of Multidimensional Self-Regulation and Self-Efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 34*(3), 240-249. doi :10.1016/j.cedpsych.2009.05.004
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. Chicago : Encyclopedia Britannica.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher—child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*(4), 915-945. doi :10.1111/sode.2009.18.issue-410.1111/j.1467-9507.2008.00508.x
- Joët, G., Nurra, C., Bressoux, P., & Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire : Un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie & éducation, (3)*, 23-40.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(3), 469-480. doi :10.1037/0022-3514.57.3.469
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement, 20*, 141-151. doi :10.1177/001316446002000116
- Kanat-Maymon, Y., Roth, G., Assor, A., & Reizer, A. (2012). Conditional regard in close relationships. Dans P. R. Shaver & M. Mikulincer (Éds), *Meaning, mortality, and choice: The social psychology of existential concerns* (pp. 235-251). Washington, DC : American Psychological Association.
- Kenny, D. A., Kashy, D., & Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. Dans D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Éds), *Handbook of social psychology* (4ème édition, pp. 233-265). New York, NY, US : McGraw-Hill.
- Kim, K. J., Conger, R. D., Lorenz, F. O., & Elder, G. H. (2001). Parent–adolescent reciprocity in negative affect and its relation to early adult social development. *Developmental Psychology, 37*(6), 775-790. doi :10.1037/0012-1649.37.6.775
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273. doi :10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, NY : Guilford Press.

- Kobak, R., Rosenthal, N., & Serwik, A. (2005). The Attachment Hierarchy in Middle Childhood: Conceptual and Methodological Issues. Dans K. A. Kerns & R. A. Richardson (Éds), *Attachment in middle childhood* (pp. 71-88). New York, NY, US : Guilford Press.
- Kohn, A. (2005). Unconditional Teaching. *Educational Leadership*, 63(1), 20-24.
- Kollat, S. H. (2007). *The role of conditional parental regard and excessively contingent self-esteem in children's peer relationships* (Thèse de doctorat inédite). The Pennsylvania State University, Pennsylvania, US.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065. doi :10.2307/1131151
- Lanson, A., & Marcotte, D. (2012). Relations entre les symptômes dépressifs, la perception du soutien social et les distorsions cognitives des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 231-243. doi :10.1037/a0025722
- Laursen, B., Coy, K. C., & Collins, W. A. (1998). Reconsidering Changes in Parent-Child Conflict across Adolescence: A Meta-Analysis. *Child Development*, 69(3), 817-832. doi :10.2307/1132206
- Leung, G. S. M., Yeung, K. C., & Wong, D. F. K. (2010). Academic Stressors and Anxiety in Children: The Role of Paternal Support. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 90-100. doi :10.1007/s10826-009-9288-4
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology*, 29(5), 811-818. doi :10.1037/0012-1649.29.5.811
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. L. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: A multicultural study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(2), 207-222. doi :10.1016/0193-3973(94)90013-2
- Litovsky, V. G., & Dusek, J. B. (1985). Perceptions of Child Rearing and Self-Concept Development during the Early Adolescent Years. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(5), 373-87.

- LoCicero, K., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism and self-reported self-efficacy in college students. *Journal of College Student Psychotherapy, 15*(2), 47-56. doi :10.1300/J035v15n02_06
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L. C., & Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(4), 353-369. doi :10.1023/A:1005169026208
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Dans P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Éds), *Handbook of child psychology : Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4ème édition, pp. 1-101). New York, NY : Wiley.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence Limits for the Indirect Effect: Distribution of the Product and Resampling Methods. *Multivariate Behavioral Research, 39*(1), 99-128. doi :10.1207/s15327906mbr3901_4
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Éds), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121-160). Chicago, IL, US : University of Chicago Press.
- Makri-Botsari, E. (2001). Causal links between academic intrinsic motivation, self-esteem and unconditional acceptance by teacher. Dans R. J. Riding & S. G. Rayner (Éds), *Self Perception. International Perspectives on Individual Differences, 2* (pp. 209-220). Westport, CT : Greenwood Publishing Group.
- Makri-Botsari, E. (2015). Adolescents' unconditional acceptance by parents and teachers and educational outcomes: A structural model of gender differences. *Journal of Adolescence, 43*, 52-62.
- Maldonado-Carreno, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills during Elementary School: A within- and between-Child Analysis. *Child Development, 82*(2), 601-616. doi :10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x

- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). *Psychology in the Schools, 39*(1), 1-18.
- Malecki, C. K., & 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*(3), 231-252. doi :10.1521/scpq.18.3.231.22576
- Marold, D. B. (1987). *Correlates of suicidal ideation among young adolescents*. (Thèse de doctorat inédite). University of Denver, Denver, CO.
- Marquis-Trudeau, A., Lévesque-Guillemette, R., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2015, août). *Trajectories of perceived parental conditional support and school functioning*. Communication présentée au APA Annual Convention, Toronto, Canada.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal, 23*(1), 129-149. doi :10.2307/1163048
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79*(3), 280-295. doi :10.1037/0022-0663.79.3.280
- Marsh, H. W. (1990a). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*(2), 77-172. doi :10.1007/BF01322177
- Marsh, H. W. (1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 623-636. doi :10.1037/0022-0663.82.4.623
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1992). A multidimensional, hierarchical self-concept. Dans T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Éds), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 44-95). Albany, NY, US : State University of New York Press.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133-163. doi :10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x

- Marsh, H. W., & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, *58*(5), 364-376. doi :10.1037/0003-066X.58.5.364
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal Effects Between Academic Self-Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years: Unidimensional and Multidimensional Perspectives of Self-Concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*(4), 542-552. doi :10.1177/0146167207312313
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, *20*(3), 107-123. doi :10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. *Child Development*, *76*(2), 397-416. doi :10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Longitudinal Structural Equation Models of Academic Self-Concept and Achievement: Gender Differences in the Development of Math and English Constructs. *American Educational Research Journal*, *35*(4), 705-738. doi :10.3102/00028312035004705
- Martin, J. J., & Gill, D. L. (1991). The relationship among competitive orientation, sport-confidence, self-efficacy, anxiety, and performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *13*(2), 149-159.
- Martin, T. R., Flett, G. L., Hewitt, P. L., Krames, L., & Szanto, G. (1996). Personality Correlates of Depression and Health Symptoms: A Test of a Self-Regulation Model. *Journal of Research in Personality*, *30*(2), 264-277. doi :10.1006/jrpe.1996.0017
- Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres et la société*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, *7*(1), 64-82. doi :10.1037/1082-989X.7.1.64
- McGue, M., Elkins, I., Walden, B., & Iacono, W. G. (2005). Perceptions of the Parent-Adolescent Relationship: A Longitudinal Investigation. *Developmental Psychology*, *41*(6), 971-984. doi :10.1037/0012-1649.41.6.971

- McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 27*(2), 155-172. doi :10.1016/j.cpr.2006.09.002
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence, 15*(1), 90-113. doi :10.1177/0272431695015001006
- Mills, J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: a multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences, 29*(6), 1191-1204. doi :10.1016/S0191-8869(00)00003-9
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency. *Foreign Language Annals, 39*(2), 276-295.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR). (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel, n°30 du 25 juillet 2013*. Repéré à www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(1), 33-52. doi :10.1037/0022-3514.75.1.33
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30-38. doi :10.1037/0022-0167.38.1.30
- Nie, Y., Lau, S., & Liao, A. K. (2011). Role of Academic Self-Efficacy in Moderating the Relation between Task Importance and Test Anxiety. *Learning and Individual Differences, 21*(6), 736-741. doi :10.1016/j.lindif.2011.09.005
- Nurra, C., & Pansu, P. (2009). The impact of significant others' actual appraisals on children's self-perceptions: What about Cooley's assumption for children? *European Journal of Psychology of Education, 24*(2), 247-262. doi :10.1007/BF03173015

- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. doi :10.3102/0002831207302172
- Östberg, V., & Lennartsson, C. (2007). Getting by with a little help: The importance of various types of social support for health problems. *Scandinavian Journal of Public Health*, 35(2), 197-204. doi :10.1080/14034940600813032
- Øverup, C. S., Brunson, J. A., Steers, M.-L. N., & Acitelli, L. K. (2014). I know I have to earn your love: how the family environment shapes feelings of worthiness of love. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-20. doi :10.1080/02673843.2013.868362
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39(4), 386-390. doi :10.1037/0003-066X.39.4.386
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443. doi :10.1006/ceps.1995.1029
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. Dans R. J. Riding & S. Rayner (Éds), *Self Perception* (pp. 239-266). Westport, CT : Ablex Publishing.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs: jointly contributing to the quality of human life. Dans H. W. Marsh, R. Craven, & D. M. McInerney (Éds), *International advances in self research*, 2 (pp. 95-120). Greenwich, CT, : Information Age Publishing.
- Pansu, P., Bressoux, P., Nurra, C., & Ikramia, A. (2012, mars). *Le développement des perceptions de soi lors de la transition de l'école primaire au collège*. Communication présentée au 34ème Colloque SQRP, Sherbrooke.
- Pansu, P., Régner, I., Max, S., Colé, P., Nezlek, J. B., & Huguet, P. (2016). A burden for the boys: Evidence of stereotype threat in boys' reading performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 65, 26-30. doi :10.1016/j.jesp.2016.02.008
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. Dans *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 143-163). New York, NY, US : Elsevier Science.

- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2015). Test anxiety and academic achievement. Dans J. D. Wright (Éd.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 24 (2ème édition, pp. 244-249). Oxford : Elsevier.
- Peleg-Popko, O. (2002). Children's test anxiety and family interaction patterns. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 15(1), 45-59. doi :10.1080/10615800290007281
- Peleg-Popko, O., & Klingman, A. (2002). Family Environment, Discrepancies between Perceived Actual and Desirable Environment, and Children's Test and Trait Anxiety. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30(4), 451-66.
- Peleg-Popko, O., Klingman, A., & Nahhas, I. A.-H. (2003). Cross-cultural and familial differences between Arab and Jewish adolescents in test anxiety. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 525-541. doi :10.1016/S0147-1767(03)00052-X
- Perrone, L., Borelli, J. L., Smiley, P., Rasmussen, H. F., & 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*, 1-16. doi :10.1007/s10826-016-0495-5
- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45(3), 269-292. doi :10.1016/j.jsp.2007.02.005
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 379-393. doi :10.1016/0193-3973(91)90007-Q
- Pierrehumbert, B. (2003). *Premier lien (Le): Théorie de l'attachement*. Paris : Odile Jacob.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95. doi :10.1037/h0044453
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi :10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pouille, J. (2016). *Perceptions de soi, anxiété et réussite scolaire. L'apprentissage du langage écrit*. (Thèse de doctorat inédite). Université Grenoble Alpes, Grenoble.

- Putwain, D. H. (2009). Assessment and Examination Stress in Key Stage 4. *British Educational Research Journal*, 35(3), 391-411.
- Putwain, D. H., Woods, K. A., & Symes, W. (2010). Personal and Situational Predictors of Test Anxiety of Students in Post-Compulsory Education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137-160. doi :10.1348/000709909X466082
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119–138. doi :10.1017.S0954579403000075
- Régner, I., Steele, J. R., Ambady, N., Thinus-Blanc, C., & Huguet, P. (2015). Our future scientists: A review of stereotype threat in girls from early elementary school to middle school. *Revue internationale de psychologie sociale, Tome 27(3)*, 13-51.
- Rice, L., Barth, J. M., Guadagno, R. E., Smith, G. P. A., & McCallum, D. M. (2013). The Role of Social Support in Students' Perceived Abilities and Attitudes toward Math and Science. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 1028-1040. doi :10.1007/s10964-012-9801-8
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43(4), 309-323. doi :10.1093/sw/43.4.309
- Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety – Gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 67-79. doi :10.1016/j.adolescence.2015.08.018
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-centered Framework. Dans S. Koch (Éd.), *Psychology: A Study of a Science. Study 1, Volume 3: Formulations of the Person and the Social Context* (pp. 184-256). New York, NY : McGraw-Hill.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi :10.3102/0034654311421793
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York : Basic Books.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, xi. New York, NY, US : Holt, Rinehart & Winston.

- 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(3), 513-533. doi :10.1111/j.1467-6494.2008.00494.x
- Roth, G., & 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(5), 465-477. doi :10.1002/icd.676
- Roth, G., & 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(4), 799-808. doi :10.1016/j.adolescence.2011.11.005
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (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(4), 1119-1142. doi :10.1037/a0015272
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, Friendship, and Psychosocial Functioning in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 326-356. doi :10.1177/0272431604268530
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & 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(1), 47-61. doi :10.1007/s10964-008-9368-6
- Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H., & Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology*, 50(2), 89-99. doi :10.1080/00049539808257539
- Sagar, S. S., & Stoeber, J. (2009). Perfectionism, fear of failure, and affective responses to success and failure: the central role of fear of experiencing shame and embarrassment. *Journal of sport & exercise psychology*, 31(5), 602-627.
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does Perceived Teacher Affective Support Matter for Middle School Students in Mathematics Classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235-255. doi :10.1016/j.jsp.2011.10.005

- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. Dans A. von & C. C. Clogg (Éds), *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA, US : Sage Publications, Inc.
- Schimel, J., Arndt, J., Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (2001). Being accepted for who we are: Evidence that social validation of the intrinsic self reduces general defensiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 35-52. doi :10.1037/0022-3514.80.1.35
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (2ème édition). Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2015). Competence perceptions and academic functioning. Dans C. S. Dweck (Éd.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York, NY, US : Guilford Press.
- Seidah, A. (2004). *Satisfaction de son apparence physique comme pivot de l'estime de soi des jeunes à l'adolescence: Facteurs individuels et adaptation psychosocial*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec, Canada).
- Seidah, A., & Bouffard, T. (2007). Being proud of oneself as a person or being proud of one's physical appearance: What matters for feeling well in adolescence? *Social Behavior and Personality*, 35(2), 255-268. doi :10.2224/sbp.2007.35.2.255
- Selig, J. P., & Little, T. D. (2012). Autoregressive and Cross-Lagged Panel Analysis for Longitudinal Data. Dans B. Laursen, T. D. Little, & N. A. Card (Éds), *Handbook of Developmental Research Methods* (pp. 265-278). New York, NY, US : Guilford Press.
- Semmer, N. K., Elfering, A., Jacobshagen, N., Perrot, T., Beehr, T. A., & Boos, N. (2008). The emotional meaning of instrumental social support. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 235-251. doi :10.1037/1072-5245.15.3.235
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, 36(6), 753-764. doi :10.2224/sbp.2008.36.6.753

- Shadach, E., & Ganor-Miller, O. (2013). The Role of Perceived Parental Over-Involvement in Student Test Anxiety. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 585-596. doi :10.1007/s10212-012-0131-8
- Shanahan, L., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Wayne, D. (2007). Warmth with mothers and fathers from middle childhood to late adolescence: Within- and between-families comparisons. *Developmental Psychology, 43*(3), 551-563. doi :10.1037/0012-1649.43.3.551
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. doi :10.2307/1170010
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2012). Charting the Eccles' expectancy-value model from mothers' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence. *Developmental Psychology, 48*(4), 1019-1032. doi :10.1037/a0027468
- Skaalvik, E. M. (1994). Attribution of perceived achievement in school in general and in maths and verbal areas: Relations with academic self-concept and self-esteem. *British Journal of Educational Psychology, 64*(1), 133-143. doi :10.1111/j.2044-8279.1994.tb01090.x
- Skaalvik, E. M. (1997). Issues in research on self-concept. Dans M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Éds), *Advances in motivation and achievement, 10* (pp. 51-98). Greenwich, CT, : JAI.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist, 37*(4), 233-244. doi :10.1207/S15326985EP3704_3
- Smith, R. (2000). Assimilative and contrastive reactions to upward and downward social comparison. Dans J. Suls & L. Wheeler (Éds), *Hanbook of social comparison, Theory and research* (pp. 173-200). New York, NY : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Soenens, B., Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2008). Maladaptive perfectionism as an intervening variable between psychological control and adolescent depressive symptoms: A three-wave longitudinal study. *Journal of Family Psychology, 22*(3), 465-474. doi :10.1037/0893-3200.22.3.465
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency-

- oriented and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality*, 78(1), 217-256. doi :10.1111/j.1467-6494.2009.00614.x
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821-841. doi :10.1037/edu0000016
- Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted High-School Students' Perspectives on the Development of Perfectionism. *Roeper Review*, 31(4), 198-206. doi :10.1080/02783190903177564
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J.-Y., & 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(4), 1180-1195. doi :10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x
- Spitz, R. A. (1949). Hospitalisme. *Revue Française de Psychiatrie*, (13), 397-419.
- Stajkovic, A. D., & Sommer, S. M. (2000). Self-efficacy and causal attributions: Direct and reciprocal links. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(4), 707-737. doi :10.1111/j.1559-1816.2000.tb02820.x
- Stice, E., Ragan, J., & Randall, P. (2004). Prospective Relations Between Social Support and Depression: Differential Direction of Effects for Parent and Peer Support? *Journal of Abnormal Psychology*, 113(1), 155-159. doi :10.1037/0021-843X.113.1.155
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319. doi :10.1207/s15327957pspr1004_2
- Streeter, C. L., & Franklin, C. (1992). Defining and Measuring Social Support: Guidelines for Social Work Practitioners. *Research on Social Work Practice*, 2(1), 81-98. doi :10.1177/104973159200200107
- Sullivan, A. (2009). Academic Self-Concept, Gender and Single-Sex Schooling. *British Educational Research Journal*, 35(2), 259-288.
- Swan, W., Chang-Schneider, C., & McClarity, K. (2007). Do people's self-views matter? *American Psychologist*, 62(2), 84-94.

- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, *30*(4), 494-512. doi :10.1037/spq0000106
- Thoits, P. A. (1995). Stress, Coping, and Social Support Processes: Where Are We? What Next? *Journal of Health and Social Behavior*, *35*, 53-79. doi :10.2307/2626957
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, *92*(1), 144-151. doi :10.1037/0022-0663.92.1.144
- Todorov, C., & Bazinet, A. (1996). Le perfectionnisme : Aspects conceptuels et cliniques. *Canadian journal of psychiatry*, *41*(5), 291-298.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, *145*(1), 89-119.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 75-86. doi :10.1037/0022-0663.98.1.75
- Tsui, M., & Rich, L. (2002). The Only Child and Educational Opportunity for Girls in Urban China. *Gender & Society*, *16*(1), 74-92. doi :10.1177/0891243202016001005
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, *31*(2), 125-141. doi :10.1016/j.cedpsych.2005.03.002
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, *39*(2), 111-133. doi :10.1207/s15326985ep3902_3
- van IJzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caregiver paradox: Some data from Holland and Israel. Dans R. C. Pianta (Éd.), *New directions for child development: No57. Beyond the parent: the role of other adults in children's lives* (pp. 5-27). San Francisco, USA : Jossey-Bass.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research, and intervention*. New York, NY : Praeger Publishers.

- Vezeau, C., Pansu, P., & Bouffard, T. (2012, 23 mars). *Relation entre la perception de la sincérité des compliments des parents et les perceptions de soi scolaires et le bien-être psychologique de l'élève*. Communication présentée au 34ème congrès annuel de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie (SQRP), Sherbrooke, Quebec.
- Viljaranta, J., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2014). The Developmental Dynamics between Interest, Self-Concept of Ability, and Academic Performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 734-756. doi :10.1080/00313831.2014.904419
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. doi :http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school : The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202-209. doi :10.1037/0022-0663.90.2.202
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social Supports from Teachers and Peers as Predictors of Academic and Social Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202. doi :10.1016/j.cedpsych.2010.03.002
- Wheaton, B. (1987). Assessment of Fit in Overidentified Models with Latent Variables. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 118-154. doi :10.1177/0049124187016001005
- Wills, T. A., & Cleary, S. D. (1996). How are social support effects mediated? A test with parental support and adolescent substance use. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(5), 937-952. doi :10.1037/0022-3514.71.5.937
- Wills, T. A., & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. Dans S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Éds), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 86-135). New York, NY, US : Oxford University Press.
- Wu, J.-Y., Hughes, J. N., & Kwok, O.-M. (2010). Teacher–student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48(5), 357-387. doi :10.1016/j.jsp.2010.06.004

Yildirim, S. (2012). Teacher Support, Motivation, Learning Strategy Use, and Achievement: A Multilevel Mediation Model. *Journal of Experimental Education*, 80(2), 150-172. doi :10.1080/00220973.2011.596855

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY, US : Plenum Press.

Zhang, B., & Cai, T. (2012). Moderating effects of self-efficacy in the relations of perfectionism and depression. *Studia Psychologica*, 54(1), 15-21.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Description des échantillons selon les différentes études réalisées.....	14
Tableau 2 : État des principales études sur le soutien conditionnel parental et enseignant	45
Tableau 3. Liste des énoncés de l'échelle initiale du soutien conditionnel perçu.....	58
Tableau 4. Saturations des énoncés de l'échelle de soutien conditionnel parental (P) et enseignant (E) sur trois facteurs (matrice des types) – 16 énoncés.....	61
Tableau 5. Saturations des énoncés de l'échelle de soutien conditionnel parental (P) et enseignant (E) sur trois facteurs (matrice de structure) – 16 énoncés.....	62
Tableau 6. Saturations des énoncés de l'échelle de soutien conditionnel parental (P) et enseignant (E) sur trois facteurs (matrice des types) – 13 énoncés.....	64
Tableau 7. Saturations des énoncés de l'échelle de soutien conditionnel parental (P) et enseignant (E) sur trois facteurs (matrice de structure) – 13 énoncés.....	65
Tableau 8. Indice d'ajustement des modèles 1, 2, et 3.....	70
Tableau 9. Description de l'échantillon longitudinal de l'étude 4.....	79
Tableau 10. Moyennes et écarts types des perceptions des soutiens conditionnels perçus sur les trois temps de mesure	84
Tableau 11. Modèles multiniveaux de croissance sur la perception du soutien conditionnel d'estime.....	86
Tableau 12. Modèles multiniveaux de croissance sur la perception du soutien conditionnel émotionnel enseignant.....	88
Tableau 13. Domaines du concept de soi selon Harter (1999, p.119, notre traduction) pour la période de la petite enfance jusqu'à l'université.....	100
Tableau 14. Moyennes et écarts types des scores de perception des soutiens conditionnels, de la sensibilité à l'erreur, de l'anxiété d'évaluation et de la perception de compétence scolaire pour les filles, les garçons et l'échantillon total en CM2 et en 6 ^{ème}	124
Tableau 15. Coefficients de corrélation entre les différentes variables de l'étude en CM2 et en 6 ^{ème}	125

Tableau 16. Analyses de régression de la perception de compétence scolaire sur les soutiens conditionnels perçus en CM2 et en 6 ^{ème}	127
Tableau 17. Coefficients de régression de la perception de compétence scolaire sur le soutien conditionnel émotionnel parental perçu en fonction du niveau de soutien conditionnel émotionnel enseignant perçu	129
Tableau 18. Analyse de régression de la perception de compétence scolaire sur le soutien conditionnel émotionnel parental perçu et les médiateurs en CM2	133
Tableau 19. Analyse de régression de la perception de compétence scolaire sur le soutien conditionnel émotionnel parental perçu et les médiateurs en 6 ^{ème}	135
Tableau 20. Moyennes et écarts types des scores de perceptions de soi et de perception du soutien conditionnel parental	150
Tableau 21. Corrélations partielles entre la perception du soutien conditionnel parental émotionnel et les perceptions de soi dans les divers domaines	151
Tableau 22. Corrélations entre le soutien conditionnel parental, les feedback positifs, les feedback biaisés et la perception de compétence scolaire.....	156

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle tridimensionnel de la structure factorielle de l'échelle de soutien conditionnel perçu (modèle 2).....	69
Figure 2. Interactions entre le soutien conditionnel émotionnel parental et le soutien conditionnel émotionnel enseignant pour prédire la perception de compétence (CM2 à gauche et 6 ^{ème} à droite).	128
Figure 3. Modèle statistique du test de la médiation pour le soutien conditionnel émotionnel parental perçu (en tenant compte – liens en pointillé – du rôle modérateur du soutien conditionnel enseignant et en contrôlant, le sexe, le rendement scolaire et le soutien conditionnel d'estime) en CM2 et en 6 ^{ème} (d'après Hayes, 2013)	131
Figure 4. Médiation de la relation entre le soutien conditionnel émotionnel et la perception de compétence en CM2 et en 6 ^{ème}	137
Figure 5. Modèle de médiation de la relation entre le soutien conditionnel parental perçu et la perception de compétence scolaire.....	157

LISTE DES ENCADRES

Encadré 1	15
Encadré 2	82
Encadré 3	148
Encadré 4	153

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

A. Matériel utilisé

ANNEXE 1. Questionnaire élève A (études 1, 2, 3, 4 et 5).....	202
ANNEXE 2. Liste des échelles et numéros d'énoncés correspondant dans le questionnaire A.	208
ANNEXE 3. Rendement scolaire vu par les enseignants	212
ANNEXE 4. Questionnaire élève B1 (étude 6)	213
ANNEXE 5. Liste des échelles et numéro d'énoncés correspondant dans le questionnaire B1.	218
ANNEXE 6. Questionnaire élève B2 (étude 6)	221
ANNEXE 7. Liste des échelles et numéro d'énoncés correspondant dans le questionnaire B2.	224
ANNEXE 8. Questionnaire élève C (étude 7)	225
ANNEXE 9. Liste des échelles et numéro d'énoncés correspondant dans le questionnaire C...	228

B. Résultats complémentaires

ANNEXE 10. Analyse factorielle exploratoire par factorisation en axes principaux (étude1) – Saturation des énoncés de l'échelle de soutien conditionnel parental (P) et enseignant (E) sur trois facteurs (matrice des types)	230
ANNEXE 11. Analyse factorielle exploratoire par factorisation en axes principaux (étude1) – Saturation des énoncés de l'échelle de soutien conditionnel parental (P) et enseignant (E) sur trois facteurs (matrice de structure)	231
ANNEXE 12. Modèle logistique estimant la probabilité que les élèves soient absents en 6ème (étude 4)	232
ANNEXE 13. Trajectoires du soutien conditionnel d'estime perçu (étude 4).....	233
ANNEXE 14. Coefficients de corrélation entre les différentes les différents types de soutien conditionnel et l'anxiété, la sensibilité à l'erreur et la perception de compétence en CM2 (étude 5)	234
ANNEXE 15. Coefficients de corrélation entre les différentes les différents types de soutien conditionnel et l'anxiété, la sensibilité à l'erreur et la perception de compétence en 6ème (étude 5)	235

ANNEXE 16. Valeurs du coefficient de régression du soutien conditionnel parental sur la perception de compétence scolaire en fonction du niveau du soutien conditionnel enseignant en CM2 (étude 5)	236
ANNEXE 17. Valeurs du coefficient de régression du soutien conditionnel parental sur la perception de compétence scolaire en fonction du niveau du soutien conditionnel enseignant en 6ème (étude 5).....	237
ANNEXE 18. Valeurs du coefficient de régression du soutien conditionnel enseignant sur la perception de compétence scolaire en fonction du niveau du soutien conditionnel parental en CM2 (étude 5)	238
ANNEXE 19. Valeurs du coefficient de régression du soutien conditionnel enseignant sur la perception de compétence scolaire en fonction du niveau du soutien conditionnel parental en 6ème (étude 6).....	239
ANNEXE 20. Tableau résumé des études sur le soutien conditionnel positif et négatif.....	240

ANNEXE 1

Questionnaire élève A (études 1, 2, 3, 4 et 5)

Université Pierre Mendès France

Moi, les autres et l'école

Nom :

Prénom :

École :

Date de naissance : Jour Mois Année

Profession du père :

Profession de la mère :

**Ce questionnaire est confidentiel et sera
uniquement utilisé à des fins de recherche**

Questionnaire « Moi, les autres et l'école »

- Je vais te proposer certaines phrases qui portent sur ce que tu penses de toi à l'école.
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce n'est pas noté, il faut juste dire ce que tu penses vraiment.
- Tes réponses seront toujours bonnes si tu dis vraiment ce que tu penses.
- Ce questionnaire est **strictement anonyme**.
- Je vais lire les phrases et te laisser le temps de choisir ta réponse.
- Pour chaque phrase, tu vas faire une croix dans la case qui correspond à ta réponse.
- Il est important que tu coches lisiblement **une seule case**.
- Tu as le choix entre 4 réponses possibles

Par exemple :

Pas du tout vrai pour moi	Pas trop vrai pour moi		Assez vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je suis capable de jongler avec trois balles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si tu penses que la phrase n'est pas du tout vraie pour toi, tu devras cocher la réponse « Pas du tout vrai pour moi »

Indique à quel point tu es d'accord avec ces énoncés Cette phrase est ...

Pas du tout vraie pour moi	Pas trop vraie pour moi		Assez vraie pour moi	Tout à fait vraie pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. J'ai l'impression d'être bon dans mon travail scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Je m'en veux quand je fais des erreurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Je ne peux pas m'arrêter de mal réussir à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Je pense que mon enseignant a une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Je pense que mes parents sont fiers de mes résultats à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Je pense mon enseignant trouve que je ne travaille pas bien à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pas du tout vraie pour moi	Pas trop vraie pour moi		Assez vraie pour moi	Tout à fait vraie pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Je sens que mes parents m'aiment moins quand je réussis moins bien qu'ils l'espéraient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Je fais des efforts pour essayer de terminer des travaux difficiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Mes parents se fâchent très souvent quand mes notes ne sont pas assez bonnes pour eux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. J'oublie souvent ce que j'apprends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Je me concentre quand je fais un exercice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Je me sens calme ou confiant quand il y a un examen à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Je pense que mes parents exigent que je réussisse toujours mieux pour être fiers de moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Je pense que mon enseignant est fier de mes résultats à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Mon enseignant se fâche très souvent quand mes notes ne sont pas assez bonnes pour lui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Si je le décide, je suis capable d'apprendre quelque chose de difficile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. J'ai un enseignant qui m'aide seulement s'il est d'accord avec ce que j'ai choisi de faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Je suis souvent incapable de savoir pourquoi j'ai une bonne ou une mauvaise note	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Je persévère dans mon travail même quand je rencontre des difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. A l'école, j'ai beaucoup de mal à trouver les réponses aux questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. Je pense que mon enseignant me fait la tête lorsque je ne réussis pas à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pas du tout vraie pour moi	Pas trop vraie pour moi		Assez vraie pour moi	Tout à fait vraie pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. Je ne suis jamais vraiment content de mon travail, même si j'ai fait de mon mieux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25. Je me prépare bien avant un contrôle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26. J'ai un enseignant qui m'accepte seulement si je me comporte comme il le souhaite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27. Je peux avoir des bonnes notes à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28. Je trouve intéressant ce que j'apprends à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29. Je pense que mon enseignant est insatisfait de mes efforts à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30. Je suis plutôt lent pour finir mon travail scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31. Si je veux, je peux réussir à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32. En classe, j'écoute avec attention le professeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33. J'ai honte de moi si mon travail n'est pas parfait	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mon enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35. Je réussis très bien mon travail en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36. Je pense que mes parents sont insatisfaits de mes efforts à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37. Je m'organise pour finir mon travail à temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38. J'ai des parents qui m'acceptent seulement si je me comporte comme ils le souhaitent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39. Je suis stressé par les examens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40. Je trouve que ce que j'apprends à l'école n'est pas vraiment important.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pas du tout vraie pour moi	Pas trop vraie pour moi		Assez vraie pour moi	Tout à fait vraie pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41. J'ai des parents qui m'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce que j'ai choisi de faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42. Mon enseignant trouve toujours à redire sur mes résultats à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43. Mes parents me disent souvent que mon travail à l'école n'est pas assez bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44. Que je fasse n'importe quoi, je n'arrive pas à avoir des bonnes notes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45. J'évite de me laisser distraire par les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46. J'aime ça quand les travaux ou les activités me posent des défis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47. Je sens que mon enseignant m'aime moins quand je réussis moins bien qu'il l'espérait	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48. Je pense que si je fais une faute, c'est comme si tout mon travail était mauvais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49. Je suis inquiet quand je sais que j'aurai un examen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50. Je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51. Mon enseignant me dit souvent que mon travail à l'école n'est pas assez bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52. Je ne suis pas content de moi, même quand j'ai une bonne note à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53. Je sais que je ne réussirai pas bien quand je suis anxieux avant de faire un travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54. Je pense que mon enseignant s'occupe moins de moi quand je fais des erreurs à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55. Je sens que mes notes ne sont jamais assez bonnes pour plaire à mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56. Je crains de commettre des erreurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57. Je sens que mes notes ne sont jamais assez bonnes pour plaire à mon enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pas du tout vraie pour moi	Pas trop vraie pour moi		Assez vraie pour moi	Tout à fait vraie pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58. A l'école, je me sens aussi intelligent que les autres enfants de mon âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59. Même si je le voulais, je ne peux pas bien réussir à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60. Je suis autonome dans mon travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61. J'arrive à faire les efforts qu'il faut pour bien réussir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	62. Mes parents trouvent toujours à redire sur mes résultats à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63. Je suis capable de me motiver moi-même à bien faire mon travail scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	64. Je pense que mon enseignant exige que je réussisse toujours mieux pour être fier de moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65. Je pense que mes parents s'occupent moins de moi quand je fais des erreurs à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66. Je fais mon travail et mes devoirs sans que mes parents m'y obligent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67. Je me sens mal quand il a un examen à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	68. Je suis trop exigeant envers moi-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69. Je pense que mes parents trouvent que je ne travaille pas bien à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANNEXE 2

Liste des échelles et numéros d'énoncés correspondant dans le questionnaire A.

Échelles¹³	Numéro énoncé
<u>Soutien conditionnel parents:</u>	
Je pense que mes parents exigent que je réussisse toujours mieux pour être fiers de moi.	13
Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mes parents.	21
Je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école.	50
Je sens que mes parents m'aiment moins quand je réussis moins bien qu'ils l'espéraient.	7
J'ai des parents qui m'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce que j'ai choisi de faire.	41
Je pense que mes parents s'occupent moins de moi quand je fais des erreurs à l'école.	65
J'ai des parents qui m'acceptent seulement si je me comporte comme ils le souhaitent.	38
Je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas à l'école.	17
<u>Soutien conditionnel enseignants¹⁴:</u>	
Je pense que mon enseignant exige que je réussisse toujours mieux pour être fier de moi.	64
Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mon enseignant.	34
Je pense que mon enseignant a une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école.	4
Je sens que mon enseignant m'aime moins quand je réussis moins bien qu'il l'espérait.	47
J'ai un enseignant qui m'aide seulement s'il est d'accord avec ce que j'ai choisi de faire.	18
Je pense que mon enseignant s'occupe moins de moi quand je fais des erreurs à l'école.	54
J'ai un enseignant qui m'accepte seulement si je me comporte comme il le souhaite.	26
Je pense que mon enseignant me fait la tête lorsque je ne réussis pas à l'école.	23

¹³ Les échelles soulignées sont celles utilisées dans le cadre de cette thèse.

¹⁴ Pour les questionnaires en classes de 6^{ème}, la mention « mon enseignant » a été remplacé par « l'enseignant qui compte le plus pour moi »

Perception de compétence

J'ai l'impression d'être bon dans mon travail scolaire.	1
A l'école, je me sens aussi intelligent que les autres enfants de mon âge.	58
Je suis plutôt lent pour finir mon travail scolaire. (R)	30
J'oublie souvent ce que j'apprends. (R)	10
Je réussis très bien mon travail en classe.	35
A l'école, j'ai beaucoup de mal à trouver les réponses aux questions. (R)	22

Sensibilité à l'erreur

J'ai honte de moi si mon travail n'est pas parfait.	33
Je suis trop exigeant envers moi-même.	68
Je m'en veux quand je fais des erreurs.	2
Je crains de commettre des erreurs.	56
Je pense que si je fais une faute, c'est comme si tout mon travail était mauvais.	48
Je ne suis jamais vraiment content de mon travail, même si j'ai fait de mon mieux.	24
Je ne suis pas content de moi, même quand j'ai une bonne note à l'école.	52

Anxiété

Je sais que je ne réussirai pas bien quand je suis anxieux avant de faire un travail.	53
Je me sens calme ou confiant quand il y a un examen à l'école. (R)	12
Je me sens mal quand j'ai un examen à l'école.	67
Je suis stressé par les examens.	39
Je suis inquiet quand je sais que j'aurai un examen.	49

Insatisfaction perçue des parents envers le travail scolaire

Je pense que mes parents sont insatisfaits de mes efforts à l'école.	36
Je pense que mes parents trouvent que je ne travaille pas bien à l'école.	69
Je pense que mes parents sont fiers de mes résultats à l'école. (R)	5
Je sens que mes notes ne sont jamais assez bonnes pour plaire à mes parents.	55

Désapprobation enseignante

Mon enseignant trouve toujours à redire sur mes résultats à l'école.	42
Mon enseignant se fâche très souvent quand mes notes ne sont pas assez bonnes pour lui.	15
Mon enseignant me dit souvent que mon travail à l'école n'est pas assez bien.	51

Insatisfaction perçue des enseignants envers le travail scolaire

Je pense que mon enseignant est insatisfait de mes efforts à l'école.	29
Je pense que mon enseignant trouve que je ne travaille pas bien à l'école.	6
Je pense que mon enseignant est fier de mes résultats à l'école. (R)	14
Je sens que mes notes ne sont jamais assez bonnes pour plaire à mon enseignant.	57

Sentiment de non contrôle

Si je le décide, je suis capable d'apprendre quelque chose de difficile. (R)	16
Si je veux, je peux réussir à l'école. (R)	31
Je peux avoir des bonnes notes à l'école. (R)	27
Je ne peux pas m'arrêter de mal réussir à l'école.	3
Que je fasse n'importe quoi, je n'arrive pas à avoir des bonnes notes.	44
Même si je le voulais, je ne peux pas bien réussir à l'école.	59
Je suis souvent incapable de savoir pourquoi j'ai une bonne ou une mauvaise note.	19

Autorégulation

Je fais mon travail et mes devoirs sans que mes parents m'y obligent.	66
Je me concentre quand je fais un exercice.	11
Je suis capable de me motiver moi-même à bien faire mon travail scolaire.	63
En classe, j'écoute avec attention le professeur.	32
Je m'organise pour finir mon travail à temps.	37
Je fais des efforts pour essayer de terminer des travaux difficiles.	8
J'évite de me laisser distraire par les autres.	45
Je suis autonome dans mon travail.	60
Je me prépare bien avant un contrôle.	25

Motivation

J'arrive à faire les efforts qu'il faut pour bien réussir.	61
Je persévère dans mon travail même quand je rencontre des difficultés.	20
Je trouve que ce que j'apprends à l'école n'est pas vraiment important. (R)	40
Je trouve intéressant ce que j'apprends à l'école.	28
J'aime ça quand les travaux ou les activités me posent des défis.	46

Note. (R) = énoncé inversé

ANNEXE 3

Rendement scolaire vu par les enseignants

FICHE D'IDENTIFICATION ELEVE

Nom de l'élève.....
(cette information ne sera pas saisie informatiquement)

Sexe (féminin : code 0 ; masculin : code 1)

Niveau scolaire général de vu par l'enseignant(e)

Veillez attribuer un score indiquant le niveau scolaire général de l'élève, allant de 0 (élève très faible) à 10 (élève très bon). Entourez le score choisi parmi ceux présentés.

Élève très faible	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Élève très bon
-------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Résultats de l'élève vus par l'enseignant(e)

Veillez attribuer un score indiquant le niveau scolaire de l'élève en français et en mathématiques, allant de 0 (résultats très faibles) à 10 (résultats très bons). Entourez le score choisi parmi ceux présentés.

En français

Résultats très faibles	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Résultats très bons
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

En mathématiques

Résultats très faibles	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Résultats très bons
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

ANNEXE 4

Questionnaire élève B1 (étude 6)

Université Pierre Mendès France

Moi, les autres et l'école

Nom :

Prénom :

École :

Identifiant école

Identifiant élève

Jour Mois Année
Date de naissance :

Profession du père :

Profession de la mère :

**Ce questionnaire est confidentiel et sera
uniquement utilisé à des fins de recherche**

- Je vais te proposer certaines phrases qui portent sur ce que tu penses de toi à l'école, tu devras cocher la case qui te correspond le mieux.
- **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses**, ce n'est pas noté, il faut juste dire ce que tu penses vraiment.
- Ce questionnaire est **strictement anonyme**.
- Je vais lire les phrases et te laisser le temps de choisir ta réponse.
- Il est important que tu coches lisiblement **une seule case**.

Exemple :

- Si tu penses que tu es un peu comme ces enfants qui préfèrent jouer à l'extérieur pendant leur temps libre, il faut mettre une croix en face de « **Certains enfants préfèrent jouer à l'extérieur pendant leur temps libre** » dans la case « un peu vrai pour moi » comme ci-dessous

Vraiment vrai pour moi	Un peu vrai pour moi				Un peu vrai pour moi	Vraiment vrai pour moi
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Certains enfants préfèrent jouer à l'extérieur pendant leur temps libre	MAIS	D'autres enfants préfèrent regarder la télé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Si tu penses que tu es vraiment comme ces enfants qui préfèrent jouer à l'extérieur pendant leur temps libre, il faut mettre une croix en face de « **Certains enfants préfèrent jouer à l'extérieur pendant leur temps libre** » dans la case « vraiment vrai pour moi » comme ci-dessous

Vraiment vrai pour moi	Un peu vrai pour moi				Un peu vrai pour moi	Vraiment vrai pour moi
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants préfèrent jouer à l'extérieur pendant leur temps libre	MAIS	D'autres enfants préfèrent regarder la télé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Mais si tu es un peu comme ces enfant qui regarde la télé alors il faut mettre une croix en face de « **D'autres enfants préfèrent regarder la télé** » dans la case « un peu vrai pour moi » comme ci-dessous.

Vraiment vrai pour moi	Un peu vrai pour moi				Un peu vrai pour moi	Vraiment vrai pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants préfèrent jouer à l'extérieur pendant leur temps libre	MAIS	D'autres enfants préfèrent regarder la télé	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A toi maintenant :

Vraiment vrai pour moi	Un peu vrai pour moi				Un peu vrai pour moi	Vraiment vrai pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Certains enfants ont l'impression qu'ils sont bons dans le travail scolaire	MAIS	D'autres enfants se demandent s'ils sont capables de faire le travail scolaire qui leur est demandé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Certains enfants trouvent difficile de se faire des amis	MAIS	D'autres trouvent que c'est plutôt facile de se faire des amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Certains enfants font très bien toutes sortes de sport	MAIS	D'autres enfants ne sentent pas qu'ils sont très bons en sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Certains enfants sont contents de leur apparence	MAIS	D'autres enfants ne sont pas contents de leur apparence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Certains enfants souvent n'aiment pas la façon dont ils se comportent	MAIS	D'autres enfants aiment généralement la façon dont ils se comportent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Certains enfants sont souvent insatisfaits d'eux-mêmes	MAIS	D'autres enfants sont assez satisfaits d'eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Certains enfants se sentent aussi intelligents que les autres enfants de leur âge	MAIS	D'autres enfants n'en sont pas si sûrs et se demandent s'ils sont intelligents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Certains enfants ont beaucoup d'amis	MAIS	D'autres enfants n'ont pas vraiment beaucoup d'amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Certains enfants souhaiteraient être bien meilleurs en sport	MAIS	D'autres se sentent suffisamment bons en sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Certains enfants sont satisfaits de leur taille et de leur poids	MAIS	D'autres enfants aimeraient bien que leur taille ou leur poids soient différents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Certains enfants se conduisent habituellement bien	MAIS	D'autres enfants souvent ne se conduisent pas bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Certains enfants n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	MAIS	D'autres enfants aiment la façon dont ils mènent leur vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vraiment vrai pour moi	Un peu vrai pour moi				Un peu vrai pour moi	Vraiment vrai pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Certains enfants sont plutôt lents pour finir leur travail scolaire	MAIS	D'autres enfants peuvent faire leur travail scolaire rapidement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Certains enfants aimeraient avoir beaucoup plus d'amis	MAIS	D'autres enfants ont autant d'amis qu'ils veulent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Certains enfants pensent qu'ils réussiraient presque toutes les nouvelles activités sportives qu'ils n'ont jamais essayées	MAIS	D'autres enfants ont peur de ne pas réussir dans les sports qu'ils n'ont jamais essayés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Certains enfants souhaiteraient que leur corps soit différent	MAIS	D'autres enfants aiment leur corps comme il est.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Certains enfants se comportent habituellement comme ils savent qu'ils devraient le faire	MAIS	D'autres enfants ne se comportent pas souvent comme ils devraient le faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. Certains enfants sont contents d'eux en tant que personne	MAIS	D'autres enfants ne sont souvent pas contents d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Certains enfants oublient souvent ce qu'ils apprennent	MAIS	D'autres enfants sont capables de se rappeler facilement les choses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Certains enfants font toujours des choses avec d'autres d'enfants	MAIS	D'autres enfants font habituellement des choses seuls.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. Certains enfants ont l'impression qu'ils sont meilleurs en sport que les autres de leur âge	MAIS	D'autres enfants ne se sentent pas capables de jouer aussi bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. Certains enfants aimeraient bien avoir une apparence physique différente	MAIS	D'autres enfants aiment bien leur apparence comme elle est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. Certains enfants ont d'habitude des ennuis à cause de ce qu'ils font	MAIS	D'autres enfants ne font habituellement pas des choses qui leur créent des ennuis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. Certains enfants aiment bien le genre de personne qu'ils sont	MAIS	D'autres enfants souhaiteraient souvent être quelqu'un d'autre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vraiment vrai pour moi	Un peu vrai pour moi				Un peu vrai pour moi	Vraiment vrai pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25. Certains enfants font très bien leur travail en classe	MAIS	D'autres enfants ne font pas très bien leur travail en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26. Certains enfants souhaiteraient que plus d'enfants de leur âge les aiment bien	MAIS	D'autres enfants pensent que la plupart des enfants de leur âge les aiment bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27. Aux jeux et en sport, certains enfants habituellement regardent au lieu de jouer	MAIS	D'autres enfants habituellement jouent plus qu'ils ne regardent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28. Certains enfants voudraient bien que quelque chose dans leur visage ou leurs cheveux soit différent	MAIS	D'autres enfants aiment bien leur visage et leurs cheveux comme ils sont.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29. Certains enfants font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	MAIS	D'autres ne font pratiquement jamais des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30. Certains enfants sont très contents d'être comme ils sont	MAIS	D'autres enfants souhaiteraient être différents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31. A l'école, certains enfants ont beaucoup de mal à trouver les réponses aux questions	MAIS	D'autres enfants parviennent presque toujours à trouver les réponses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32. Certains enfants sont populaires auprès des autres enfants de leur âge	MAIS	D'autres enfants ne sont pas très populaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33. Certains enfants ne se débrouillent pas très bien dans les nouveaux jeux de plein air	MAIS	D'autres enfants sont tout de suite bons dans les nouveaux jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34. Certains enfants pensent qu'ils sont beaux	MAIS	D'autres enfants pensent qu'ils ne sont pas très beaux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35. Certains enfants sont très sages	MAIS	D'autres enfants trouvent souvent que c'est dur d'être sage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36. Certains enfants ne sont pas très contents de la manière dont ils font la plupart des choses	MAIS	D'autres enfants pensent que la manière dont ils font les choses est bonne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANNEXE 5

Liste des échelles et numéro d'énoncés correspondant dans le questionnaire B1

Échelles¹⁵	Numéro énoncé
<u>Perception de soi scolaire</u>	
Certains enfants ont l'impression qu'ils sont bons dans le travail scolaire MAIS D'autres enfants se demandent s'ils sont capables de faire le travail scolaire qui leur est demandé.	1
Certains enfants se sentent aussi intelligents que les autres enfants de leur âge MAIS D'autres enfants n'en sont pas si sûrs et se demandent s'ils sont intelligents	7
Certains enfants sont plutôt lents pour finir leur travail scolaire MAIS D'autres enfants peuvent faire leur travail scolaire rapidement.	13
Certains enfants oublient souvent ce qu'ils apprennent MAIS D'autres enfants sont capables de se rappeler facilement les choses	19
Certains enfants font très bien leur travail en classe MAIS D'autres enfants ne font pas très bien leur travail en classe.	25
A l'école, certains enfants ont beaucoup de mal à trouver les réponses aux questions MAIS D'autres enfants parviennent presque toujours à trouver les réponses	31
<u>Perception de soi sociale</u>	
Certains enfants trouvent difficile de se faire des amis MAIS D'autres trouvent que c'est plutôt facile de se faire des amis.	2
Certains enfants ont beaucoup d'amis MAIS D'autres enfants n'ont pas vraiment beaucoup d'amis	8
Certains enfants aimeraient avoir beaucoup plus d'amis MAIS D'autres enfants ont autant d'amis qu'ils veulent.	14
Certains enfants font toujours des choses avec d'autres d'enfants MAIS D'autres enfants font habituellement des choses seuls.	20
Certains enfants souhaiteraient que plus d'enfants de leur âge les aiment bien MAIS D'autres enfants pensent que la plupart des enfants de leur âge les aiment bien.	26
Certains enfants sont populaires auprès des autres enfants de leur âge MAIS D'autres enfants ne sont pas très populaires.	32

¹⁵ Les échelles soulignées sont celles utilisées dans le cadre de cette thèse.

Perception de soi physique

Certains enfants font très bien toutes sortes de sport MAIS D'autres enfants ne sentent pas qu'ils sont très bons en sport	3
Certains enfants souhaiteraient être bien meilleurs en sport MAIS D'autres se sentent suffisamment bons en sport	9
Certains enfants pensent qu'ils réussiraient presque toutes les nouvelles activités sportives qu'ils n'ont jamais essayées MAIS D'autres enfants ont peur de ne pas réussir dans les sports qu'ils n'ont jamais essayés.	15
Certains enfants ont l'impression qu'ils sont meilleurs en sport que les autres de leur âge MAIS D'autres enfants ne se sentent pas capables de jouer aussi bien.	21
Aux jeux et en sport, certains enfants habituellement regardent au lieu de jouer MAIS D'autres enfants habituellement jouent plus qu'ils ne regardent.	27
Certains enfants ne se débrouillent pas très bien dans les nouveaux jeux de plein air MAIS D'autres enfants sont tout de suite bons dans les nouveaux jeux	33

Perception de soi d'apparence

Certains enfants sont contents de leur apparence MAIS D'autres enfants ne sont pas contents de leur apparence	4
Certains enfants sont satisfaits de leur taille et de leur poids MAIS D'autres enfants aimeraient bien que leur taille ou leur poids soient différents	10
Certains enfants souhaiteraient que leur corps soit différent MAIS D'autres enfants aiment leur corps comme il est.	16
Certains enfants aimeraient bien avoir une apparence physique différente MAIS D'autres enfants aiment bien leur apparence comme elle est	22
Certains enfants voudraient bien que quelque chose dans leur visage ou leurs cheveux soit différent MAIS D'autres enfants aiment bien leur visage et leurs cheveux comme ils sont.	28
Certains enfants pensent qu'ils sont beaux MAIS D'autres enfants pensent qu'ils ne sont pas très beaux.	34

Perception de soi de conduite

Certains enfants souvent n'aiment pas la façon dont ils se comportent MAIS D'autres enfants aiment généralement la façon dont ils se comportent	5
Certains enfants font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire MAIS D'autres ne font pratiquement jamais des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire.	29
Certains enfants sont très sages MAIS D'autres enfants trouvent souvent que c'est dur d'être sage	35
Certains enfants ont d'habitude des ennuis à cause de ce qu'ils font MAIS D'autres enfants ne font habituellement pas des choses qui leur créent des ennuis.	23

Certains enfants se comportent habituellement comme ils savent qu'ils devraient le faire MAIS D'autres enfants ne se comportent pas souvent comme ils devraient le faire. 17

Certains enfants se conduisent habituellement bien MAIS D'autres enfants souvent ne se conduisent pas bien. 11

Estime de soi

Certains enfants sont souvent insatisfaits d'eux-mêmes MAIS D'autres enfants sont assez satisfaits d'eux. 6

Certains enfants n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie MAIS D'autres enfants aiment la façon dont ils mènent leur vie. 12

Certains enfants sont contents d'eux en tant que personne MAIS D'autres enfants ne sont souvent pas contents d'eux-mêmes 18

Certains enfants aiment bien le genre de personne qu'ils sont MAIS D'autres enfants souhaiteraient souvent être quelqu'un d'autre. 24

Certains enfants sont très contents d'être comme ils sont MAIS D'autres enfants souhaiteraient être différents 30

Certains enfants ne sont pas très contents de la manière dont ils font la plupart des choses MAIS D'autres enfants pensent que la manière dont ils font les choses est bonne 36

ANNEXE 6

Questionnaire élève B2 (étude 6)

Université Pierre Mendès France

Moi, les autres et l'école (1b)
--

Nom :

Prénom :

École :

	Jour	Mois	Année
Date de naissance :	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Profession du père :

Profession de la mère :

**Ce questionnaire est confidentiel et sera
uniquement utilisé à des fins de recherche**

- Je vais te proposer certaines phrases qui portent sur ce que tu penses de toi à l'école, tu devras cocher la case qui te correspond le mieux.
- **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses**, ce n'est pas noté, il faut juste dire ce que tu penses vraiment.
- Ce questionnaire est **strictement anonyme**.

Exemple :

Si tu penses que tu n'es pas du tout capable de jongler avec trois balles alors coche la case « **pas du tout vrai pour moi** » comme ci-dessous.

Pas du tout vrai pour moi	Pas trop vrai pour moi		Assez vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je suis capable de jongler avec trois balles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A toi maintenant :

Pas du tout vrai pour moi	Pas trop vrai pour moi		Assez vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Je crains de commettre des erreurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Je pense que mes parents s'occupent moins de moi quand je fais des erreurs à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Je ne suis jamais vraiment content de mon travail, même si j'ai fait de mon mieux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Je ne suis pas content de moi, même quand j'ai une bonne note à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. J'ai des parents qui m'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce que j'ai choisi de faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Je m'en veux quand je fais des erreurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pas du tout vrai pour moi	Pas trop vrai pour moi		Assez vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Je sens que mes parents m'aiment moins quand je réussis moins bien qu'ils l'espéraient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Je suis trop exigeant envers moi-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. J'ai des parents qui m'acceptent seulement si je me comporte comme ils le souhaitent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Je pense que si je fais une faute, c'est comme si tout mon travail était mauvais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Je pense que mes parents exigent que je réussisse toujours mieux pour être fiers de moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. J'ai honte de moi si mon travail n'est pas parfait	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANNEXE 7

Liste des échelles et numéro d'énoncés correspondant dans le questionnaire B2

Échelles ¹⁶	Numéro énoncé
<u>Soutien conditionnel parents:</u>	
Je pense que mes parents exigent que je réussisse toujours mieux pour être fiers de moi.	13
Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mes parents.	1
Je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école.	15
Je sens que mes parents m'aiment moins quand je réussis moins bien qu'ils l'espéraient.	9
J'ai des parents qui m'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce que j'ai choisi de faire.	7
Je pense que mes parents s'occupent moins de moi quand je fais des erreurs à l'école.	3
J'ai des parents qui m'acceptent seulement si je me comporte comme ils le souhaitent.	11
Je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas à l'école.	5
Sensibilité à l'erreur :	
J'ai honte de moi si mon travail n'est pas parfait.	14
Je suis trop exigeant envers moi-même.	10
Je m'en veux quand je fais des erreurs.	8
Je crains de commettre des erreurs.	2
Je pense que si je fais une faute, c'est comme si tout mon travail était mauvais.	12
Je ne suis jamais vraiment content de mon travail, même si j'ai fait de mon mieux.	4
Je ne suis pas content de moi, même quand j'ai une bonne note à l'école.	6

¹⁶ Les échelles soulignées sont celles utilisées dans le cadre de cette thèse.

ANNEXE 8

Questionnaire élève C (étude 7)

Université Pierre Mendès France

Questionnaire

Nom :

Prénom :

École :

	Jour	Mois	Année
Date de naissance :	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**Ce questionnaire est confidentiel et sera
uniquement utilisé à des fins de recherche.**

**Indique à quel point tu es semblable à l'élève
décrit dans chacun des énoncés**

1. Pas du tout	2. Un peu
-----------------------	------------------

Semblable à moi

3. Plutôt	4. vraiment
------------------	--------------------

Cet élève...

1.	1	2	... pense que ses parents exigent qu'il réussisse toujours mieux pour être fiers de lui.	3	4
2.	1	2	... a des parents qui lui disent souvent qu'ils le trouvent intelligent.	3	4
3.	1	2	... s'en veut quand il fait des erreurs.	3	4
4.	1	2	... a des parents qui le félicitent même si ce qu'il a fait est ordinaire.	3	4
5.	1	2	... des parents qui l'acceptent seulement s'il se comporte comme ils le souhaitent.	3	4
6.	1	2	... a des parents qui lui disent souvent qu'ils le trouvent bon.	3	4
7.	1	2	... pense que c'est juste pour l'encourager que ses parents lui disent qu'il est intelligent	3	4
8.	1	2	... sent que ses parents l'aiment moins quand il réussit moins bien qu'ils l'espéraient.	3	4
9.	1	2	... a des parents qui le félicitent même s'il n'a rien fait de si bon que ça.	3	4
10.	1	2	... craint de commettre des erreurs.	3	4
11.	1	2	... est trop exigeant envers lui-même.	3	4
12.	1	2	... pense que c'est pour le pousser que ses parents lui disent qu'il est intelligent	3	4
13.	1	2	... pense que l'opinion de ses parents sur lui comme personne dépend de comment il réussit à l'école.	3	4
14.	1	2	... a honte de lui si son travail n'est pas parfait	3	4
15.	1	2	... a des parents qui lui donnent souvent des récompenses pour ce qu'il fait à l'école.	3	4
16.	1	2	... n'est pas sûr d'être aussi intelligent que les autres jeunes de son âge.	3	4
17.	1	2	... n'est jamais vraiment content de son travail, même s'il a fait de son mieux.	3	4
18.	1	2	... des parents qui l'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce qu'il choisit de faire.	3	4
19.	1	2	... arrive presque toujours à trouver les réponses en classe.	3	4
20.	1	2	... se trouve bon à l'école.	3	4
21.	1	2	... pense que s'il fait une faute, c'est comme si tout son travail était mauvais.	3	4

22.	1	2
23.	1	2
24.	1	2
25.	1	2
26.	1	2
27.	1	2

... pense que ses parents l'aimeront moins quand il fait des erreurs.

... oublie souvent ce qu'il apprend.

... n'est pas content de lui, même quand il a une bonne note à l'école.

... pense que c'est juste pour lui faire plaisir que ses parents lui disent qu'ils le trouvent bon

... croit qu'il doit être parfait à l'école pour satisfaire ses parents.

... réussit très bien ses travaux scolaires.

3	4
3	4
3	4
3	4
3	4
3	4

ANNEXE 9

Liste des échelles et numéro d'énoncés correspondant dans le questionnaire C

Échelles¹⁷	Numéro énoncé
<u>Soutien conditionnel parents:</u>	
Pense que l'opinion de ses parents sur lui comme personne dépend de comment il réussit à l'école.	13
A des parents qui l'acceptent seulement s'il se comporte comme ils le souhaitent.	5
A des parents qui l'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce qu'il choisit de faire.	18
Croit qu'il doit être parfait à l'école pour satisfaire ses parents	26
Sent que ses parents l'aiment moins quand il réussit moins bien qu'ils l'espéraient.	8
Pense que ses parents l'aimeront moins quand il fait des erreurs.	22
Pense que ses parents exigent qu'il réussisse toujours mieux pour être fiers de lui	1
<u>Perception de compétence scolaire</u>	
Arrive presque toujours à trouver les réponses en classe.	19
Oublie souvent ce qu'il apprend	23
N'est pas sûr d'être aussi intelligent que les autres jeunes de son âge	16
Réussit très bien ses travaux scolaires.	27
Se trouve bon à l'école.	20
<u>Perception du feedback positif</u>	
A des parents qui lui disent souvent qu'ils le trouvent intelligent.	2
A des parents qui lui disent souvent qu'ils le trouvent bon.	6
(A des parents qui le félicitent même s'il n'a rien fait de si bon que ça.)	9
(A des parents qui le félicitent même si ce qu'il a fait est ordinaire.)	4
(A des parents qui lui donnent souvent des récompenses pour ce qu'il fait à l'école.)	15

¹⁷ Les échelles soulignées sont celles utilisées dans le cadre de cette thèse.

Perception du feedback parental biaisé

Pense que c'est juste pour l'encourager que ses parents lui disent qu'il est intelligent	7
Pense que c'est pour le pousser que ses parents lui disent qu'il est intelligent	12
Pense que c'est juste pour lui faire plaisir que ses parents lui disent qu'ils le trouvent bon	25

Sensibilité à l'erreur :

A honte de lui si son travail n'est pas parfait	14
Est trop exigeant envers lui-même.	11
S'en veut quand il fait des erreurs.	3
Craint de commettre des erreurs.	10
Pense que s'il fait une faute, c'est comme si tout son travail était mauvais.	21
N'est jamais vraiment content de son travail, même s'il a fait de son mieux	17
N'est pas content de lui, même quand il a une bonne note à l'école.	24

ANNEXE 10

Analyse factorielle exploratoire par factorisation en axes principaux (étude 1) – Saturation des énoncés de l'échelle de soutien conditionnel parental (P) et enseignant (E) sur trois facteurs (matrice des types)

Énoncés	Saturation		
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
<i>Valeur propre</i>	<i>5.08</i>	<i>1.66</i>	<i>1.40</i>
P2. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mes parents	.76		
P1. Je pense que mes parents exigent que je réussisse toujours mieux pour être fiers de moi	.73		
P3. Je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	.73		
E3. Je pense que mon enseignant a une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	.69		
E2. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mon enseignant	.68		
E1. Je pense que mon enseignant exige que je réussisse toujours mieux pour être fier de moi	.66		
E6. Je pense que mon enseignant s'occupe moins de moi quand je fais des erreurs à l'école		.79	
E4. Je sens que mon enseignant m'aime moins quand je réussis moins bien qu'il l'espérait		.74	
E8. Je pense que mon enseignant me fait la tête lorsque je ne réussis pas à l'école		.69	
E5. J'ai un enseignant qui m'aide seulement s'il est d'accord avec ce que j'ai choisi de faire		.66	
E7. Mon enseignant m'accepte seulement si je me comporte comme il le souhaite		.41	
P5. J'ai des parents qui m'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce que j'ai choisi de faire.			
P6. Je pense que mes parents s'occupent moins de moi quand je fais des erreurs à l'école			.82
P4. Je sens que mes parents m'aiment moins quand je réussis moins bien qu'ils l'espéraient			.81
P8. Je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas à l'école			.63
P7. J'ai des parents qui m'acceptent seulement si je me comporte comme ils le souhaitent			

Note. Les saturations inférieures à .40 n'ont pas été rapportées dans le tableau

ANNEXE 11

Analyse factorielle exploratoire par factorisation en axes principaux (étude 1) – Saturation des énoncés de l'échelle de soutien conditionnel parental (P) et enseignant (E) sur trois facteurs (matrice de structure)

Énoncés	Saturation		
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
P2. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mes parents	.78		.48
E2. Je crois que je dois être parfait à l'école pour satisfaire mon enseignant	.75	.45	
P1. Je pense que mes parents exigent que je réussisse toujours mieux pour être fiers de moi	.75		
P3. Je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	.72		
E1. Je pense que mon enseignant exige que je réussisse toujours mieux pour être fier de moi.	.68	.42	
E3. Je pense que mon enseignant a une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école	.56		
E4. Je sens que mon enseignant m'aime moins quand je réussis moins bien qu'il l'espérait		.76	
E6. Je pense que mon enseignant s'occupe moins de moi quand je fais des erreurs à l'école		.73	
E8. Je pense que mon enseignant me fait la tête lorsque je ne réussis pas à l'école		.70	
E5. J'ai un enseignant qui m'aide seulement s'il est d'accord avec ce que j'ai choisi de faire		.65	
E7. Mon enseignant m'accepte seulement si je me comporte comme il le souhaite	.50	.54	
P5. J'ai des parents qui m'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce que j'ai choisi de faire		.46	.43
P4. Je sens que mes parents m'aiment moins quand je réussis moins bien qu'ils l'espéraient			.80
P6. Je pense que mes parents s'occupent moins de moi quand je fais des erreurs à l'école			.74
P8. Je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas à l'école	.46		.71
P7. J'ai des parents qui m'acceptent seulement si je me comporte comme ils le souhaitent	.50		.53

Note. Les saturations inférieures à .40 n'ont pas été rapportées dans le tableau

ANNEXE 12

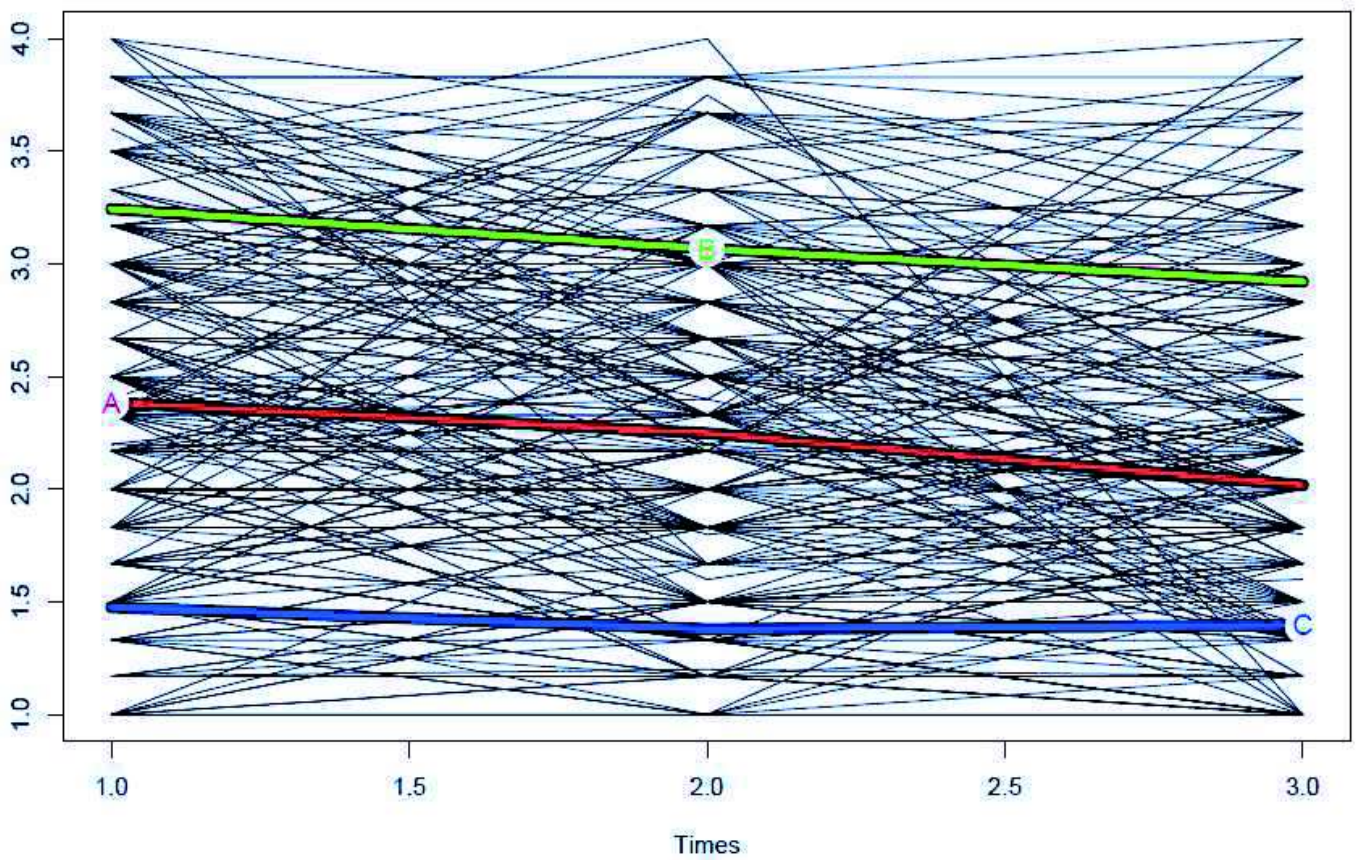
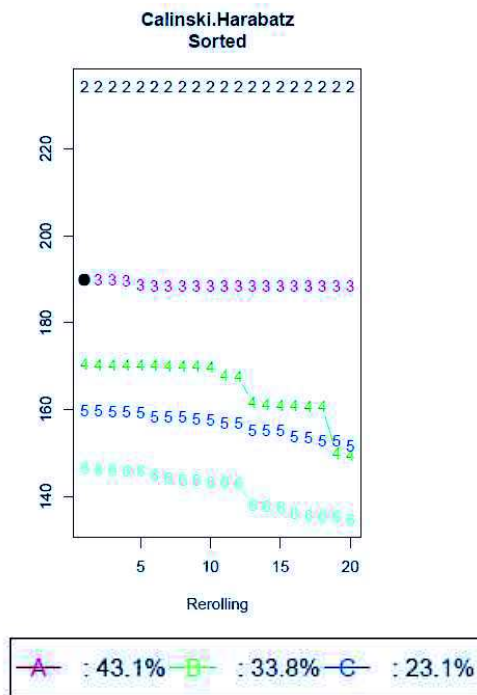
Modèle logistique estimant la probabilité que les élèves soient absents
en 6^{ème} (étude 4)

Paramètres	Coefficients	Erreur- type	Chi ² de Wald	Probabilité	Exp(<i>b</i>)
Constante	0.56	0.44	1.60	<i>ns.</i>	1.74
Sexe	-0.19	0.19	0.99	<i>ns.</i>	0.83
Rendement scolaire	-0.03	0.10	0.11	<i>ns.</i>	0.97
CSP					
<i>Commerçant</i>	1.86	1.08	2.99	<i>ns.</i>	6.43
<i>Profession intermédiaire</i>	-0.55	0.36	2.33	<i>ns.</i>	0.57
<i>Employés</i>	-0.33	0.34	0.93	<i>ns.</i>	0.72
<i>Ouvrier</i>	-0.38	0.28	1.87	<i>ns.</i>	0.68
<i>Autre</i>	-0.14	0.52	0.07	<i>ns.</i>	1.01
SC d'estime (T1)	0.08	0.16	0.25	<i>ns.</i>	1.08
SC émotionnel parental (T1)	-0.08	0.17	0.22	<i>ns.</i>	0.92
SC émotionnel enseignant (T1)	0.14	0.16	0.01	<i>ns.</i>	1.01

Note. CSP = catégorie socioprofessionnelle (référence = cadre), SC d'estime = niveau de soutien conditionnel d'estime en début de CM2 ; SC émotionnel parental = niveau de soutien conditionnel émotionnel parental en début de CM2 ; SC émotionnel enseignant = niveau de soutien conditionnel émotionnel enseignant en début de CM2.

ANNEXE 13

Trajectoires du soutien conditionnel d'estime perçue (étude 4)



ANNEXE 14

Coefficients de corrélation entre les différents les différents types de soutien conditionnel et l'anxiété, la sensibilité à l'erreur et la perception de compétence en CM2 (étude 5)

	SC d'estime	SC émotionnel parent	SC émotionnel enseignant	Sensibilité à l'erreur	Anxiété	Perception de compétence
SC d'estime	1	.39** [.32 ; .46]	.38** [.31 ; .45]	.42** [.34 ; .48]	.18** [.09 ; .27]	-.26** [-.34 ; -.18]
SC émotionnel parent		1	.35** [.26 ; .44]	.38** [.29 ; .47]	.18** [.10 ; .27]	-.29** [-.38 ; -.20]
SC émotionnel enseignant			1	.34** [.24 ; .42]	.17** [.08 ; .27]	-.25** [-.33 ; -.17]
Sensibilité à l'erreur				1	.48** [.41 ; .55]	-.30** [-.38 ; -.20]
Anxiété					1	-.36** [-.45 ; -.28]
Perception de compétence						1

Note. **, $p < 0.01$, SC émotionnel parent = soutien conditionnel émotionnel parental perçu ; SC émotionnel enseignant = soutien conditionnel émotionnel enseignant perçu ; SC d'estime = soutien conditionnel d'estime (parental et enseignant) perçu. Les intervalles de confiance à 95% (BCa) sont indiqués entre crochets

ANNEXE 15

Coefficients de corrélation entre les différents les différents types de soutien conditionnel et l'anxiété, la sensibilité à l'erreur et la perception de compétence en 6^{ème} (étude 5)

	SC d'estime	SC émotionnel parent	SC émotionnel enseignant	Sensibilité à l'erreur	Anxiété	Perception de compétence
SC d'estime	1	.49** [.42 ; .55]	.42** [.34 ; .50]	.42** [.33 ; .51]	.23** [.14 ; .32]	-.14** [-.24 ; -.04]
SC émotionnel parent		1	.39** [.28 ; .50]	.35** [.27 ; .44]	.23** [.14 ; .33]	-.19** [-.29 ; -.09]
SC émotionnel enseignant			1	.26** [.14 ; .38]	.12* [.02 ; .21]	-.17** [-.27 ; -.06]
Sensibilité à l'erreur				1	.51** [.42 ; .60]	-.20** [-.30 ; -.09]
Anxiété					1	-.47** [-.55 ; -.38]
Perception de compétence						1

Note. **, $p < 0.01$, SC émotionnel parent = soutien conditionnel émotionnel parental perçu ; SC émotionnel enseignant = soutien conditionnel émotionnel enseignant perçu ; SC d'estime = soutien conditionnel d'estime (parental et enseignant) perçu. Les intervalles de confiance à 95% (BCa) sont indiqués entre crochets

ANNEXE 16

Valeurs du coefficient de régression du soutien conditionnel parental sur la perception de compétence scolaire en fonction du niveau du soutien conditionnel enseignant en CM2 (étude 5)

Valeur du soutien conditionnel émotionnel enseignant	b	t	p	IC BCa 95%
-0.62	-0.28	-4.45	< 0.01	[-0.41 ; -0.16]
-0.47	-0.27	-4.58	< 0.01	[-0.38 ; -0.15]
-0.32	-0.25	-4.69	< 0.01	[-0.35 ; -0.14]
-0.17	-0.23	-4.77	< 0.01	[-0.32 ; -0.13]
-0.02	-0.21	-4.77	< 0.01	[-0.30 ; -0.12]
0.13	-0.19	-4.66	< 0.01	[-0.27 ; -0.11]
0.28	-0.18	-4.38	< 0.01	[-0.25 ; -0.10]
0.43	-0.16	-3.94	< 0.01	[-0.24 ; -0.08]
0.58	-0.14	-3.37	< 0.01	[-0.22 ; -0.06]
0.73	-0.12	-2.76	0.01	[-0.21 ; -0.03]
0.88	-0.10	-2.16	0.03	[-0.20 ; -0.01]
0.94	-0.10	-1.96	0.05	[-0.19 ; 0.00]
1.03	-0.08	-1.63	0.10	[-0.19 ; 0.02]
1.18	-0.07	-1.16	0.24	[-0.18 ; 0.05]
1.32	-0.05	-0.77	0.44	[-0.17 ; 0.08]
1.48	-0.03	-0.44	0.66	[-0.17 ; 0.10]
1.63	-0.01	-0.17	0.87	[-0.16 ; 0.14]
1.78	0.01	0.07	0.95	[-0.16 ; 0.17]
1.93	0.02	0.27	0.79	[-0.15 ; 0.20]
2.08	0.04	0.44	0.66	[-0.15 ; 0.23]
2.23	0.06	0.58	0.56	[-0.14 ; 0.26]
2.38	0.08	0.71	0.48	[-0.14 ; 0.29]

Note. IC BCa 95% = intervalles de confiance à 95% (BCa)

ANNEXE 17

Valeurs du coefficient de régression du soutien conditionnel parental sur la perception de compétence scolaire en fonction du niveau du soutien conditionnel enseignant en 6^{ème} (étude 5)

Valeur du soutien conditionnel émotionnel enseignant	b	t	p	IC BCa 95%
-0.59	-0.25	-3.75	< 0.01	[-0.37 ; -0.12]
-0.44	-0.22	-3.67	< 0.01	[-0.34 ; -0.10]
-0.29	-0.19	-3.53	< 0.01	[-0.30 ; -0.08]
-0.14	-0.16	-3.28	< 0.01	[-0.26 ; -0.07]
0.00	-0.14	-2.94	< 0.01	[-0.23 ; -0.05]
0.01	-0.14	-2.90	< 0.01	[-0.23 ; -0.04]
0.16	-0.11	-2.39	0.02	[-0.20 ; -0.02]
0.27	-0.09	-1.96	0.05	[-0.18 ; 0.00]
0.31	-0.08	-1.78	0.08	[-0.17 ; 0.01]
0.46	-0.05	-1.14	0.26	[-0.15 ; 0.04]
0.61	-0.03	-0.53	0.60	[-0.13 ; 0.07]
0.76	0.00	0.01	0.99	[-0.11 ; 0.11]
0.91	0.03	0.45	0.65	[-0.09 ; 0.15]
1.06	0.06	0.82	0.41	[-0.08 ; 0.19]
1.21	0.08	1.11	0.27	[-0.06 ; 0.23]
1.36	0.11	1.35	0.18	[-0.05 ; 0.27]
1.51	0.14	1.55	0.12	[-0.04 ; 0.31]
1.66	0.16	1.71	0.09	[-0.02 ; 0.35]
1.81	0.19	1.84	0.07	[-0.01 ; 0.40]
1.96	0.22	1.96	0.05	[0.00 ; 0.44]
1.98	0.22	1.97	0.05	[0.00 ; 0.44]

Note. IC BCa 95% = intervalles de confiance à 95% (BCa)

ANNEXE 18

Valeurs du coefficient de régression du soutien conditionnel enseignant sur la perception de compétence scolaire en fonction du niveau du soutien conditionnel parental en CM2 (étude 5)

Valeur du soutien conditionnel émotionnel parental	b	t	p	IC BCa 95%
-0.45	-0.15	-3.15	< 0.01	[-0.24 ; -0.06]
-0.30	-0.13	-3.02	< 0.01	[-0.21 ; -0.05]
-0.15	-0.11	-2.80	0.01	[-0.19 ; -0.03]
0.00	-0.09	-2.45	0.01	[-0.17 ; -0.02]
0.15	-0.08	-1.99	0.05	[-0.15 ; 0.00]
0.15	-0.07	-1.96	0.05	[-0.15 ; 0.00]
0.30	-0.06	-1.47	0.14	[-0.13 ; 0.02]
0.45	-0.04	-0.94	0.35	[-0.12 ; 0.04]
0.60	-0.02	-0.47	0.64	[-0.11 ; 0.07]
0.75	0.00	-0.06	0.95	[-0.10 ; 0.10]
0.90	0.01	0.27	0.79	[-0.09 ; 0.12]
1.05	0.03	0.54	0.59	[-0.09 ; 0.15]
1.20	0.05	0.76	0.45	[-0.08 ; 0.18]
1.35	0.07	0.94	0.35	[-0.08 ; 0.21]
1.50	0.09	1.08	0.28	[-0.07 ; 0.24]
1.65	0.11	1.21	0.23	[-0.07 ; 0.28]
1.80	0.12	1.31	0.19	[-0.06 ; 0.31]
1.95	0.14	1.40	0.16	[-0.06 ; 0.34]
2.10	0.16	1.47	0.14	[-0.05 ; 0.37]
2.25	0.18	1.54	0.12	[-0.05 ; 0.40]
2.40	0.20	1.60	0.11	[-0.05 ; 0.44]
2.55	0.21	1.65	0.10	[-0.04 ; 0.47]

Note. IC BCa 95% = intervalles de confiance à 95% (BCa)

ANNEXE 19

Valeurs du coefficient de régression du soutien conditionnel enseignant sur la perception de compétence scolaire en fonction du niveau du soutien conditionnel parental en 6^{ème} (étude 5)

Valeur du soutien conditionnel émotionnel parental	b	t	p	IC BCa 95%
-0.47	-0.24	-3.84	< 0.01	[-0.36 ; -0.12]
-0.32	-0.21	-3.73	< 0.01	[-0.32 ; -0.10]
-0.17	-0.18	-3.53	< 0.01	[-0.29 ; -0.08]
-0.02	-0.16	-3.22	< 0.01	[-0.25 ; -0.06]
0.13	-0.13	-2.77	0.01	[-0.22 ; -0.04]
0.28	-0.10	-2.20	0.03	[-0.19 ; -0.01]
0.33	-0.09	-1.97	0.05	[-0.18 ; 0.00]
0.43	-0.08	-1.57	0.12	[-0.17 ; 0.02]
0.58	-0.05	-0.95	0.34	[-0.15 ; 0.05]
0.73	-0.02	-0.38	0.71	[-0.13 ; 0.09]
0.88	0.01	0.11	0.91	[-0.11 ; 0.12]
1.03	0.03	0.52	0.60	[-0.10 ; 0.16]
1.18	0.06	0.85	0.40	[-0.08 ; 0.20]
1.33	0.09	1.12	0.26	[-0.07 ; 0.24]
1.48	0.12	1.34	0.18	[-0.05 ; 0.29]
1.63	0.14	1.53	0.13	[-0.04 ; 0.33]
1.78	0.17	1.68	0.09	[-0.03 ; 0.37]
1.93	0.20	1.81	0.07	[-0.02 ; 0.41]
2.08	0.23	1.92	0.06	[-0.01 ; 0.46]
2.15	0.24	1.97	0.05	[0.00 ; 0.48]

Note. IC BCa 95% = intervalles de confiance à 95% (BCa)

ANNEXE 20

Tableau résumé des études sur le soutien conditionnel positif et négatif

Étude	Source du soutien conditionnel	Participants	Méthode	Résultats
Roth, Assor, Niemiec, Ryan & Deci (2009) Étude 1 et 2	Parents Domaines : Régulation des émotions Académique	169 élèves <i>9^{ème} année</i> (14,7 ans) + leur enseignant -- <i>Recueil par questionnaire</i>	<i>Mesures chez les enfants</i> Perception du soutien conditionnel négatif et positif des mères et des pères: échelle adaptée de la mesure du soutien conditionnel (Assor, Roth & Deci, 2004) pour permettre la distinction entre soutien conditionnel positif et négatif, dans le domaine de la régulation des émotions et le domaine académique Motivation introjectée Ressentiment à l'égard des parents Régulation des émotions	- Lien positif entre le soutien conditionnel (positif et négatif) des pères et des mères. - Lien positif entre le soutien conditionnel positif (maternel et paternel) et le soutien conditionnel négatif (maternel est paternel). <u>Régulation des émotions (colère et peur) :</u> - La perception du soutien conditionnel positif prédit une motivation introjectée qui en retour prédit l'évitement d'expériences mettant en jeu des émotions négatives ou son incapacité à les réguler correctement. - La perception du soutien conditionnel négatif prédit du ressentiment à l'égard des parents qui en retour est lié négativement à la capacité à réguler ses émotions. <u>Domaine académique :</u> - La perception du soutien conditionnel positif prédit une motivation introjectée qui en retour prédit un engagement centré sur la note. - La perception du soutien conditionnel négatif prédit du ressentiment à l'égard des parents qui en retour prédit un manque d'engagement académique.
Roth & Assor (2010)	Parents Domaine : Suppression ou expression de la tristesse	102 enfants de maternelle (5,3 ans) + leurs parents -- <i>Recueil par entretien et questionnaire</i>	<i>Mesures chez les enseignants</i> Perception de l'enseignant sur le mode d'engagement académique de l'élève <i>Mesures chez les enfants</i> Entretiens pour mesurer la capacité de l'enfant à reconnaître la tristesse, à la connaître et à fournir des réponses empathiques. <i>Mesures chez les pères et les mères</i> Questionnaire de mesure du soutien conditionnel positif et négatif quand leur enfant exprime de la tristesse	- Corrélations négatives entre soutien conditionnel positif envers la tristesse (mère et père) et la reconnaissance de la tristesse, l'expérimentation de la tristesse et la réponse empathique. - Corrélations tendanciellles entre le soutien conditionnel négatif et ces trois variables. - Lorsque les deux types de soutien conditionnel sont insérés dans l'analyse, seul le soutien conditionnel positif a un effet marginal ou significatif sur les variables alors que le soutien conditionnel négatif n'a pas d'effet.

Étude	Source du soutien conditionnel	Participants	Méthode	Résultats
Assor & Tal (2012)	Mères Domaine : Académique	153 élèves 10 ^{ème} et 11 ^{ème} années (16,5 ans) -- <i>Recueil par questionnaire</i>	- Soutien conditionnel maternel positif et négatif dans le domaine académique: basé sur l'échelle de Roth et al. (2009) - Dévaluation de soi et honte après un échec - L' autoglorification après un succès - Surinvestissement compulsif - Evitement des défis	- Lien positif entre le soutien conditionnel positif et négatif - La perception du soutien conditionnel positif prédit (a) l' autoglorification après un succès ce qui conduit à un surinvestissement compulsif (b) la dévaluation de soi et la honte après un échec ce qui conduit à un surinvestissement compulsif et à l'évitement des défis. - La perception du soutien conditionnel négatif prédit la dévaluation de soi et la honte après un échec ce qui conduit à un surinvestissement compulsif et à l'évitement des défis.
Israeli-Halevi, Assor, & Roth (2015) Etude 1	Mères Domaine : Suppression de l'anxiété	115 élèves (15 ans et 1 mois) + leurs mères -- <i>Recueil par questionnaire</i>	<i>Mesures chez les adolescents</i> - Soutien conditionnel maternel à la suppression de l'anxiété : basé sur l'échelle d'Assor et al. (2009) avec inclusion d'énoncés mesurant le don et le retrait d'estime - Motivation introjectée à supprimer l'anxiété - Biais de désirabilité sociale <i>Mesures chez les mères</i> - Utilisation de soutien conditionnel à la suppression de l'anxiété : basé sur le même questionnaire que ceux pour l'adolescent. Des changements ont été effectués pour l'échelle de soutien conditionnel négatif pour éviter le biais de désirabilité sociale (e.g., inclusion de plus de réponses comportementales) - désirabilité sociale	- Lien positif entre le soutien conditionnel négatif des mères et la perception de ce soutien par les adolescents ($r = .28$). - Idem pour le soutien conditionnel positif ($r = .24$). - Le soutien conditionnel positif rapporté par les mères prédit la perception de ce soutien par les adolescents qui prédit une motivation introjectée. Cette relation reste significative lorsque le soutien conditionnel négatif est contrôlé.

Étude	Source du soutien conditionnel	Participants	Méthode	Résultats
Israeli-Halevi, Assor, & Roth (2015) Etude 2	Mère Domaine : Suppression de l'anxiété	115 élèves (13 ans et 5 mois) + leurs mères <i>Recueil par questionnaire</i>	<i>Mesures chez les adolescents</i> - Soutien conditionnel perçu: identique à l'étude 1 <i>Mesures chez les mères</i> - Estime de soi contingente (dans le domaine social, performance, apparence) - Névrotisme - Chaleur parentale - Utilisation de soutien conditionnel à la suppression de l'anxiété	- Lien positif entre le soutien conditionnel négatif des mères et la perception de ce soutien par les adolescents ($r = .28$). - Idem pour le soutien conditionnel positif ($r = .24$). - L'estime de soi contingente des mères prédit leur utilisation de soutien conditionnel (positif et négatif) qui lui-même prédit la perception de ce soutien par les adolescents. - Résultats identiques lorsque le névrotisme des mères et la chaleur qu'elles rapportent sont contrôlés (intégrés comme des prédicteurs du soutien conditionnel rapporté par les mères). - Le névrotisme a un effet positif sur le soutien conditionnel négatif déclaré par les mères mais pas sur le soutien conditionnel positif. - La chaleur maternelle a un effet négatif sur le soutien conditionnel négatif déclaré par les mères mais pas sur le soutien conditionnel positif.
Perrone, Borelli, Smiley, Rasmussen et Hilt (2016) Etude 1	Parents Domaine : Académique	108 élèves (9.73 ans) + leur père ou mère (108 mères)	<i>Mesures chez les enfants:</i> - Attributions causales réalisées à la suite d'un événement négatif - Symptômes dépressifs - Anxiété <i>Mesures chez les parents :</i> - Soutien conditionnel négatif à la réussite scolaire adapté de Roth (communication personnelle, 7 avril, 2009) : quatre énoncés (e.g., si mon enfant ne s'implique pas dans ses études, je lui fais sentir que je suis déçu de lui)	- Lien positif entre le soutien conditionnel négatif parental et des attributions internes, stables et globales pour un échec - Lien indirect entre le soutien conditionnel négatif et les symptômes dépressifs <i>via</i> les attributions causales

Étude	Source du soutien conditionnel	Participants	Méthode	Résultats
Perrone, Borelli, Smiley, Rasmussen et Hilt (2016)	Mères	107 élèves (entre 9 et 12 ans)	<p><i>Mesures chez les enfants:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Attributions réalisées à la suite d'un échec - Réactions émotionnelles (e.g., peur) face à des puzzles impossibles (mesurées grâce à des mesures physiologiques) - Symptômes dépressifs - Anxiété <p><i>Mesures chez les mères :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Soutien conditionnel négatif à la réussite scolaire (idem étude 1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lien positif entre le soutien conditionnel négatif maternel et les attributions - La médiation de la relation entre le soutien conditionnel négatif et les symptômes dépressifs observés dans l'étude 1, n'est pas retrouvée dans cette étude - Lien positif entre le soutien conditionnel négatif et la réactivité émotionnelle de l'enfant face à un puzzle impossible <i>via</i> les attributions causales face à l'échec au puzzle
Étude 2	Domaine: académique	+ leur mère		

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objet l'étude de la perception par les enfants du soutien conditionnel parental et enseignant, défini comme un soutien vu comme dépendant de l'atteinte des exigences fixées par ces adultes (Harter, 1999). Deux objectifs sont poursuivis dans ce travail. Le premier étudie l'évolution d'une telle perception lors de la transition entre le primaire et le secondaire. Pour ce faire, nous devons disposer d'un outil de mesure. Nous avons testé, dans trois études, les qualités psychométriques d'une échelle de perception du soutien conditionnel parental et enseignant dans le domaine scolaire auprès d'élèves de CM2 et de 6^{ème}. Les analyses sur l'instrument ont mis en évidence trois dimensions dans le soutien conditionnel : un soutien conditionnel d'estime (parental et enseignant), un soutien conditionnel émotionnel parental et un soutien conditionnel émotionnel enseignant. Concernant le premier objectif, les résultats révèlent que la perception du soutien conditionnel émotionnel parental est stable du CM2 à la 6^{ème}. La perception du soutien conditionnel émotionnel enseignant est aussi stable entre le début et la fin du CM2, mais diminue en 6^{ème} alors que celle du soutien d'estime diminue faiblement au cours du temps. Le deuxième objectif vise à vérifier les liens entre ce soutien conditionnel parental et enseignant et la perception de compétence scolaire des élèves. Nous supposons (1) que les différents types de soutien conditionnel perçu seraient liés négativement à la perception des élèves de leur compétence scolaire, (2) que ces relations seraient médiatisées par l'anxiété envers l'évaluation et la sensibilité à l'erreur et (3) que le lien entre le soutien parental et la perception de compétence scolaire des élèves serait modéré par le soutien conditionnel émotionnel enseignant. Nos résultats montrent que le soutien conditionnel émotionnel parental et le soutien conditionnel émotionnel enseignant sont bien liés négativement à la perception de compétence scolaire et que seule l'anxiété d'évaluation médiatise cette relation. Le soutien conditionnel d'estime n'est pas lié à la perception de compétence quand le soutien conditionnel émotionnel est contrôlé. Enfin, le soutien conditionnel émotionnel parental et le soutien conditionnel enseignant interagissent pour prédire la perception de compétence scolaire : sous une perception élevée du soutien conditionnel d'une source, la perception du soutien conditionnel de l'autre source n'est plus liée à la perception de compétence scolaire. Pris dans leur ensemble, nos résultats confortent les études qui soulignent les effets néfastes du soutien conditionnel perçu en termes d'adaptation scolaire et sociale (e.g., Assor, Roth, & Deci, 2004 ; Côté, Bouffard, & Vezeau, 2014 ; Makri-Botsari, 2015). Ils ajoutent aux connaissances en montrant l'importance du soutien conditionnel de l'enseignant dans cette même adaptation.

Mots-clés : soutien conditionnel parental ; soutien conditionnel enseignant ; perception de compétence scolaire ; sensibilité à l'erreur ; anxiété d'évaluation