

Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Longitudinal study of conditional parental support in student evaluation anxiety

Estudio longitudinal sobre el rol del apoyo condicional parental en la ansiedad de la evaluación del alumno

Thérèse Bouffard, Audrey Marquis-Trudeau et Carole Vezeau

Volume 43, numéro 2, automne 2015
Le stress à l'école

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1034488ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1034488ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bouffard, T., Marquis-Trudeau, A. & Vezeau, C. (2015). Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève. *Éducation et francophonie*, 43(2), 113–134. <https://doi.org/10.7202/1034488ar>

Résumé de l'article

L'anxiété d'évaluation est en contexte scolaire une émotion perturbante en ce qu'elle détourne l'attention de l'élève de la tâche au profit de ruminations sur soi. Le but de cette étude est d'examiner le rôle de la perception par les élèves d'un soutien conditionnel de leurs parents dans le développement de l'anxiété d'évaluation. L'hypothèse à tester est que la perception de compétence faible et le perfectionnisme négatif que le soutien conditionnel parental contribue à générer agissent comme des médiateurs de la relation entre un tel soutien et l'anxiété d'évaluation. Le soutien conditionnel parental a été mesuré chez 434 élèves québécois francophones (211 garçons) une première fois lorsqu'ils étaient en 5^e année du primaire, puis de nouveau les deux années suivantes. La perception de compétence et le perfectionnisme négatif ont été mesurés à la quatrième année de l'étude et l'anxiété d'évaluation l'a été à la cinquième année. L'hypothèse est partiellement confirmée, mais différemment chez les garçons et chez les filles. Chez les premiers, la perception de compétence est le seul médiateur significatif, alors que chez les secondes c'est le perfectionnisme négatif qui l'est. La discussion se concentre sur les différences de genre et sur l'importance d'un soutien parental inconditionnel dans le développement des jeunes.

Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Audrey MARQUIS-TRUDEAU

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Carole VEZEAU

Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'anxiété d'évaluation est en contexte scolaire une émotion perturbante en ce qu'elle détourne l'attention de l'élève de la tâche au profit de ruminations sur soi. Le but de cette étude est d'examiner le rôle de la perception par les élèves d'un soutien conditionnel de leurs parents dans le développement de l'anxiété d'évaluation. L'hypothèse à tester est que la perception de compétence faible et le perfectionnisme négatif que le soutien conditionnel parental contribue à générer agissent comme des médiateurs de la relation entre un tel soutien et l'anxiété d'évaluation. Le soutien conditionnel parental a été mesuré chez 434 élèves québécois francophones (211 garçons) une première fois lorsqu'ils étaient en 5^e année du primaire, puis de nouveau les deux années suivantes. La perception de compétence et le perfectionnisme négatif ont été mesurés à la quatrième année de l'étude et l'anxiété d'évaluation

l'a été à la cinquième année. L'hypothèse est partiellement confirmée, mais différemment chez les garçons et chez les filles. Chez les premiers, la perception de compétence est le seul médiateur significatif, alors que chez les secondes c'est le perfectionnisme négatif qui l'est. La discussion se concentre sur les différences de genre et sur l'importance d'un soutien parental inconditionnel dans le développement des jeunes.

ABSTRACT

Longitudinal study of conditional parental support in student evaluation anxiety

Thérèse BOUFFARD

University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Audrey MARQUIS-TRUDEAU

University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Carole VEZEAU

Lanaudière regional college in Joliette, Quebec, Canada

Evaluation anxiety is a disturbing emotion in the school context because it diverts students' attention from the task in favour of ruminations about themselves. The objective of this study is to examine the role of students' perceptions of conditional parental support in the development of evaluation anxiety. The hypothesis to test is that the perception of low competence and negative perfectionism, to which conditional parental support contributes, act as mediators of the relationship between conditional support and evaluation anxiety. Conditional parental support was measured in 434 Francophone students from Quebec (211 boys), once in grade 5, and again two years later. Perceptions of competence and negative perfectionism were measured in the 4th year of the study and evaluation anxiety was measured in the 5th year. The hypothesis was partially confirmed, but with a difference between boys and girls. Among boys, the perception of competence was the only significant mediator, while among girls it was negative perfectionism. The discussion focuses on gender differences and the importance of unconditional parental support in children's development.

RESUMEN

Estudio longitudinal sobre el rol del apoyo condicional parental en la ansiedad de la evaluación del alumno

Thérèse BOUFFARD

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Audrey MARQUIS-TRUDEAU

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Carole VEZEAU

Colegio regional de Lanaudière en Joliette, Quebec, Canadá

La ansiedad provocada por la evaluación en contexto escolar es una emoción perturbadora ya que desvía la atención del alumno del trabajo, la cual es suplantada por especulaciones sobre sí mismo. La hipótesis por comprobar es que la percepción de la competencia débil y el perfeccionismo negativo que el apoyo parental contribuye a generar actúan como mediadores de la relación entre el apoyo y la ansiedad de la evaluación. El apoyo condicional parental fue evaluado entre 434 alumnos francófonos quebequenses (211 muchachos) por primera vez cuando estaban en 5º año de primaria y de nuevo los dos años siguientes. La percepción de la competencia y el perfeccionismo negativo fueron evaluados durante el cuarto año de este estudio y la ansiedad de la evaluación lo fue durante el quinto año del estudio. La hipótesis se confirmó parcialmente, pero de manera diferencial entre los muchachos y los muchachos. Entre los primeros, la percepción de la competencia fue el único mediador significativo, mientras que entre las segundas fue el perfeccionismo negativo. La discusión se centra sobre las diferencias de género y sobre la importancia del apoyo parental incondicional en el desarrollo de los jóvenes.

Introduction

Espérer réussir son examen, se sentir excité, stimulé par la tâche ou, à l'inverse, avoir peur d'échouer à son examen, se sentir anxieux, découragé par la tâche change-t-il quelque chose dans le fonctionnement et la réussite de l'élève? Intuitivement, on répondra oui à ces questions, et c'est aussi la réponse offerte par diverses approches théoriques qui s'intéressent au rôle des émotions dans le fonctionnement intellectuel. Dans les faits, autant les chercheurs que les enseignants dans leur salle de classe considèrent généralement aujourd'hui que les émotions font partie intégrante des expériences d'apprentissage.

Cet article présente les résultats d'une étude menée auprès d'élèves de 2^e année du secondaire chez qui ont été examinés les liens entre leur anxiété d'évaluation, une émotion scolaire parmi les plus handicapantes en matière de fonctionnement scolaire et leur perception du soutien de leurs parents durant les trois années précédentes. L'importance des manifestations de l'anxiété d'évaluation est telle que Pekrun (2006) la considère comme l'émotion la plus perturbante sur le plan du fonctionnement scolaire.

Le rôle des émotions dans le fonctionnement cognitif : les modèles de Pekrun, de Bandura et de Kuhl

C'est assez unanimement que les chercheurs en cognition, en motivation et en éducation reconnaissent l'importance des émotions associées aux situations d'apprentissage et leur influence sur l'engagement cognitif et l'apprentissage (Bandura, 1986; Boekaerts, 1993; Govearts, 2006; Linnenbrink et Pintrich, 2004; Pekrun, Goetz, Titz et Perry, 2002). Certains s'y sont arrêtés plus spécifiquement et leur ont fait une place importante dans leur théorie.

Voulant cibler en particulier les émotions liées au fonctionnement scolaire, Pekrun et ses collaborateurs (Pekrun, 2006; Pekrun *et al.*, 2002) ont proposé une théorie sociocognitive des émotions « académiques ». Ce modèle met l'accent sur des liens présumés entre des caractéristiques environnementales (qualité de l'enseignement, valeurs privilégiées, rétroaction, etc.) pouvant agir sur les croyances motivationnelles de l'élève (perception de compétence, valeur de la tâche), ses émotions (positives et négatives), ses apprentissages et ses performances. Selon ce modèle, en situation d'apprentissage les croyances motivationnelles de l'élève contribuent à générer des émotions positives comme le plaisir et l'espoir ou négatives comme l'ennui, la frustration ou la peur de l'échec. Ce modèle est dynamique et stipule une bidirectionnalité dans les relations entre les croyances motivationnelles et les émotions, les émotions ressenties dans une situation donnée pouvant en retour influencer les croyances motivationnelles dans une situation subséquente. Enfin, il postule aussi que divers mécanismes cognitifs et motivationnels, tels l'utilisation des stratégies, les efforts et la persistance, médiatisent les effets des émotions sur l'apprentissage et la performance.

Cette théorie est fortement apparentée à celle du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986) proposant que l'évaluation de sa capacité à affronter une situation prend place dans un environnement particulier et génère des émotions. Selon le verdict d'efficacité personnelle rendu, des émotions seraient ressenties : négatives comme l'anxiété ou le découragement quand l'élève se juge incapable de s'acquitter avec succès de la tâche, positives comme l'excitation ou le plaisir quand il estime pouvoir la réussir. Ces émotions constitueraient un processus intermédiaire entre le jugement porté sur son efficacité personnelle et la motivation soutenant l'utilisation des processus cognitifs et métacognitifs : les émotions positives alimentent et soutiennent la motivation, les émotions négatives la minent. Enfin, pour Bandura, le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et les émotions est aussi essentiellement bidirectionnel; l'information transmise par les émotions ressenties

devant une tâche est traitée cognitivement par l'élève et, selon le résultat de ce traitement, peut influencer positivement ou négativement le sentiment d'efficacité personnelle subséquent. Interpréter son stress devant la tâche comme un signe de vulnérabilité ou comme un indice que les choses se passeront mal fragilise le sentiment d'efficacité personnelle. En revanche, ressentir du défi et de l'excitation devant cette même tâche agit positivement sur ce sentiment.

De son côté, Kuhl (1985), dans sa théorie du contrôle de l'action, propose que deux étapes se succèdent quand une personne considère un objectif quelconque. La première est dite de motivation pré décisionnelle : la personne définit son but et décide de s'y investir ou non. La seconde est celle de l'autorégulation et de l'action où elle gère son activité et agit de manière à tenter d'atteindre son but. Dans ces deux phases, la personne doit composer avec des intrusions susceptibles de faire obstacle à sa démarche. Ces interférences peuvent être des buts ou des activités incompatibles avec l'objectif initial ou, encore, des pensées, des sentiments et des émotions liés à l'évaluation de son état personnel et de la situation. Ces intrusions nuisent à l'action et à l'autorégulation en court-circuitant les processus attentionnels qui devraient leur être consacrés. Ainsi, quand, au lieu de chercher des solutions aux obstacles rencontrés durant la tâche, l'élève rumine sur ses échecs passés, se désole de sa situation, se demande s'il va réussir et ce qui risque d'arriver s'il n'y parvient pas, il détourne alors son attention et ses ressources de l'action pour sombrer dans une orientation vers son état. Diverses études ont ainsi montré que la centration de l'attention vers son état contribue à générer de l'affect négatif dans des situations difficiles (Koole et Jostmann, 2004) et plus d'humeur dépressive lors d'événements stressants (Rholes, Michas et Shroff, 1989). Les élèves orientés vers leur état ont une plus grande tendance à la procrastination et à des retards dans les échéances scolaires, ils s'absentent plus souvent au moment d'activités facultatives en classe, rapportent de l'hostilité à leur égard et obtiennent de moins bons résultats scolaires (Beswick et Mann, 1994).

En somme, autant chez Pekrun, chez Bandura que chez Kuhl, les émotions occupent une place centrale dans l'apprentissage et les relations émotion-cognition sont vues comme réciproques. Si l'on reconnaît qu'il existe une diversité d'émotions plaisantes et moins plaisantes liées aux apprentissages, l'anxiété d'évaluation est celle qui a été le plus souvent étudiée (Frenzel, Pekrun et Goetz, 2007). Plus cette anxiété est grande, plus le fonctionnement cognitif et scolaire de l'élève est perturbé et moins bien celui-ci réussit (Bartels et Magun-Jackson, 2011; Putwain, 2007; Warren, Ollendick et King, 1996).

Anxiété d'évaluation

L'anxiété est généralement décrite comme un état émotif désagréable caractérisé par un degré élevé de peur, d'inquiétude et d'appréhension à l'égard d'un objet spécifique (Putwain, 2008), déclenché par des ressentis internes surgissant en réponse à une menace perçue (Casbarro, 2004). L'anxiété d'évaluation serait un cas particulier d'anxiété survenant dans une situation ou un contexte d'évaluation en réaction à l'inquiétude d'être évalué, aux conséquences possibles en cas d'échec

ainsi qu'aux ressentis et réactions physiques activés par la situation. Selon Zeidner (1998, 2007), cette anxiété se concrétiserait par un ensemble de réponses phénoménologiques, physiologiques et comportementales accompagnant l'inquiétude engendrée par la peur de l'échec et des conséquences négatives pouvant s'ensuivre. Les situations d'évaluation en contexte scolaire sont quotidiennes; selon le degré de menace que représente le risque d'échouer, elles peuvent générer chez certains élèves une anxiété profonde (Putwain, 2008; Putwain et Daniels, 2010). On estime qu'entre 10% et 40% des élèves seraient affectés à un degré ou un autre (Gregor, 2005), et ce, dès l'âge de 7 ans (Connor, 2003). Selon Ergene (2003), ce serait le cas de 34% à 41% des élèves américains de la 3^e à la 5^e année du primaire.

Pour Lowe et ses collègues (Lowe et Lee, 2008; Lowe, Lee, Witteborg et al, 2008), des facteurs physiologiques, psychologiques et sociaux contribueraient au développement de l'anxiété d'évaluation. Dans le cas particulier des facteurs sociaux, les auteurs mentionnent la pression à la performance exercée par les parents. Les élèves qui jugent que la qualité de leur performance est une condition importante pour s'assurer une opinion favorable et le soutien de leurs parents seraient plus à risque de développer une grande anxiété d'évaluation. Cela nous conduit à aborder la question du soutien parental conditionnel.

Soutien parental conditionnel et anxiété d'évaluation

Harter (1990) définit le soutien conditionnel comme celui offert par autrui uniquement en contingence de l'atteinte des standards fixés. Les enfants qui perçoivent un soutien conditionnel ne se sentent aimés et encouragés que s'ils arrivent à satisfaire les exigences d'autrui; ils désavouent ou renient les parties de soi qui ne correspondent pas à celles que valorisent leurs parents. En revanche, ceux qui bénéficient d'un soutien inconditionnel se sentent encouragés et aimés pour ce qu'ils sont comme personne et non pour ce qu'ils font. Concrètement, les parents offrant un soutien conditionnel démontrent plus de chaleur et d'affection lorsque l'enfant se comporte ainsi qu'ils le souhaitent et en démontrent moins lorsqu'il ne se comporte pas comme attendu (Assor, Roth et Deci, 2004). Le soutien conditionnel offert est propre à différents domaines, par exemple le domaine scolaire. Selon la théorie de l'autodétermination (Assor, Roth et Deci, 2004; Deci et Ryan, 1985, 1995), la perception de l'élève que le soutien de ses parents est conditionnel à sa performance scolaire mène à la régulation introjectée. Par conséquent, l'élève intériorise les contraintes parentales et ressent de la culpabilité lorsqu'il n'agit pas de la façon attendue. Les attentes de ses parents se transforment en standards d'autoévaluation contraignants: il vaut ce que vaut sa capacité à respecter leurs standards.

Plusieurs études ont montré que la perception d'un tel soutien affecte le fonctionnement psychologique et scolaire des élèves, que ce soit en termes de réactions devant les succès et les échecs (Assor et Tal, 2012) ou d'autorégulation et de rendement scolaires (Côté et Bouffard, 2014). L'étude de Côté et Bouffard (2011) conduite chez des élèves du primaire a montré que la perception des élèves d'un soutien conditionnel de leurs parents était liée à une autoévaluation biaisée et négative de leur compétence. D'autres auteurs ont montré qu'en raison des sentiments de

dépression (Harter, 1999; Harter et Marold, 1993), de la faible estime de soi (Assor, Roth et Deci, 2004) et du désespoir (Harter et Marold, 1993; Harter, Marold, Whitesell et Cobbs, 1996) qu'il engendre, le soutien conditionnel nuisait à l'adaptation psychologique des élèves. Selon nous, ressentir qu'obtenir des résultats élevés à l'école est une condition pour préserver l'amour et le soutien de ses parents est de nature à augmenter le sentiment de menace et l'anxiété associée aux situations d'évaluation. Nous n'avons cependant trouvé aucune étude ayant examiné cette question; nous nous y intéresserons donc dans la présente étude. Cela dit, des études ont montré que le degré d'exigences parentales était lié au développement d'un perfectionnisme négatif chez les enfants (Flett, Hewitt, Oliver et Macdonald, 2002; Frost, Marten, Lahart et Rosenblate, 1990; Hamachek, 1978; Slaney et Ashby, 1996). Dès lors, on peut s'interroger sur la nature des rapports entre le sentiment de l'enfant que le soutien de ses parents est soumis à sa capacité de satisfaire leurs attentes, d'une part, et son anxiété d'évaluation et son perfectionnisme négatif, d'autre part.

Soutien conditionnel, perfectionnisme négatif, perception de compétence et anxiété d'évaluation

Frost, Marten, Lahart et Rosenblate (1990) ont défini le perfectionnisme comme l'établissement d'exigences excessivement élevées, accompagné de critiques et d'évaluations de soi négatives récurrentes. Caractérisé par un style de pensée dichotomique et une tendance à la généralisation à partir de quelques aspects jugés négatifs, le perfectionnisme serait, selon Beck (1976), dysfonctionnel sur le plan cognitif. Une composante importante du perfectionnisme négatif est le sentiment de l'écart entre les standards de performance poursuivis et leur atteinte s'exprimant par une sensibilité élevée à l'erreur et le sentiment de ne pas avoir le droit d'en commettre. Cette dimension est considérée comme un indicateur fiable d'un perfectionnisme négatif et a été corrélée avec la détresse psychologique (Rice, Vergara et Aldea, 2006). Selon plusieurs auteurs (Flett *et al.*, 2002; Frost *et al.*, 1990; Hamachek, 1978; Slaney et Ashby, 1996), un contexte où les enfants sont exposés sur plusieurs années à un climat émotionnel qui souligne les conséquences négatives de faire des erreurs et où leurs parents les placent dans des situations qui mettent en avant l'atteinte de standards élevés favoriserait le développement d'un perfectionnisme négatif.

Cette recherche de perfection et la peur de l'échec qui lui est associée pourraient s'accompagner d'effets négatifs sur la perception de compétence scolaire de l'élève. En effet, se fixant ainsi des standards de performance élevés pour se sentir approuvé par ses parents, l'élève peut la plupart du temps avoir l'impression qu'il n'atteindra jamais – sinon rarement – ces standards et qu'il est peu compétent. C'est bien ce qu'ont montré plusieurs études menées chez des participants d'âges variés (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006; Flett *et al.*, 2002; Grzegorek, Rice, Slaney et Franze, 2004). Sur le plan du fonctionnement scolaire de l'élève, les conséquences associées à une perception de compétence scolaire faible sont nombreuses : moins de persévérance et d'autonomie, préférence pour les travaux comportant peu de défis, anxiété accrue en situation d'évaluation, etc. (voir Bouffard, Pansu, Boissicat et Vezeau, 2013 pour une recension des écrits). Dans une étude conduite chez des

élèves de la 4^e année du primaire, Hascoët, Pansu et Bouffard (2013) ont montré que le soutien conditionnel parental était lié négativement à la perception de compétence scolaire des filles et des garçons, mais que cette relation était parfaitement médiatisée par le perfectionnisme négatif chez les garçons et en partie seulement chez les filles. Les auteurs ont aussi observé que la perception des élèves du soutien conditionnel de leurs enseignants était, là encore, liée négativement à la perception de compétence scolaire des filles et des garçons. Cependant, cette relation n'était médiatisée qu'en partie par le perfectionnisme négatif chez les garçons, alors qu'elle l'était complètement chez les filles. Une limite de cette étude est de n'avoir qu'une seule source d'information, l'élève lui-même ayant été interrogé sur toutes les variables au même moment. Le problème de variance commune partagée est important ici et limite sérieusement l'interprétation des résultats.

La présente étude

L'étude, qui s'est déroulée sur une période de quatre ans, a débuté quand les élèves étaient en 5^e année du primaire. Sauf une vingtaine de jeunes ayant redoublé une année, tous les élèves étaient en 2^e secondaire à la dernière année de l'étude.

Le premier objectif de l'étude était d'examiner si la perception récurrente du jeune d'un soutien parental conditionnel au cours des trois premières années était liée à son anxiété d'évaluation à la quatrième année. Selon l'hypothèse à tester, plus le degré moyen de soutien parental conditionnel rapporté par les élèves serait élevé, plus leur anxiété d'évaluation serait grande.

Le deuxième objectif consistait à vérifier si le perfectionnisme négatif et la perception de compétence scolaire étaient des médiateurs de la relation entre le degré moyen de soutien parental conditionnel rapporté par les élèves durant les trois premières années de l'étude et leur anxiété d'évaluation rapportée à la quatrième année. Selon l'hypothèse à tester, la relation entre la perception des élèves d'un soutien parental conditionnel et leur anxiété d'évaluation serait médiatisée par leur perfectionnisme négatif et leur perception de compétence scolaire. Pour réduire le problème de variance commune associé au fait d'avoir des données ne provenant que d'une source d'information (un seul répondant) et recueillies lors d'une même séance, les mesures de perfectionnisme négatif et de perception de compétence ont été prises l'avant-dernière année de l'étude, soit un an avant la mesure d'anxiété d'évaluation.

Enfin, les études sur la perception du soutien parental conditionnel restent peu nombreuses, la question des différences de sexe est rarement abordée et les conclusions des études l'ayant examinée divergent. Dans son étude chez des jeunes du secondaire, Seidah (2004) a montré que les garçons percevaient plus de conditionnalité dans le soutien de leurs parents que les filles, cela étant vrai du début à la fin du secondaire. Hascoët *et al.* (2013) ont montré que le rôle médiateur du perfectionnisme négatif dans la relation entre la perception d'un tel soutien et la perception de compétence scolaire différait selon le sexe des élèves. Cependant, Assor et Tall (2012)

n'ont trouvé aucune différence de sexe dans les relations entre la perception du soutien parental et l'évitement de défis dans des situations présentant des risques d'échec. En conséquence, une attention particulière sera portée à ce facteur dans les analyses.

Méthodologie

Participants

Les 434 élèves québécois francophones (211 garçons) participant à cette étude faisaient partie d'un projet longitudinal plus vaste portant sur le développement des perceptions de compétence. Ils ont été recrutés en 5^e année du primaire (âge moyen = 11,2 ans, e.t. = 0,40) et étaient scolarisés dans neuf écoles publiques de la région urbaine de Montréal parmi lesquelles deux se trouvaient en milieu socioéconomique faible, cinq en milieu socioéconomique moyen et deux autres en milieu aisé. Au secondaire, ils étaient dans 23 écoles : 18 étaient des écoles publiques, dont deux destinées à des élèves ayant des besoins spécifiques divers (un centre de formation professionnelle et une école pour élèves avec des difficultés d'apprentissage) et sept autres étaient des écoles privées. Cette diversité des établissements d'enseignement assure une bonne représentativité de l'échantillon des élèves participant à l'étude. Le consentement parental a été obtenu pour chaque élève participant et 95 % des parents ont donné leur accord.

Instruments

Habiletés cognitives

Le niveau d'habiletés cognitives d'un élève peut être lié à certaines des variables de l'étude, comme la perception de compétence ou le perfectionnisme. Aussi, de manière à contrôler leur effet potentiel, les habiletés cognitives des élèves ont été mesurées à l'aide de la version française du Otis-Lennon Mental Ability Test (Sarrazin, McInnis et Vaillancourt, 1985). Ce questionnaire comporte 80 questions faisant appel à diverses notions (p. ex. sériation, comparaison, etc.) destinées à mesurer les capacités du sujet à raisonner de façon générale. Le nombre total de bonnes réponses est transformé en un score d'habileté mentale à l'aide d'un tableau de concordance, élaboré par les auteurs, permettant la transformation du score brut obtenu en un score moyen d'habileté cognitive variant de 50 à 150. Cette mesure n'a été prise qu'au premier temps de l'étude.

Pour tous les instruments qui suivent, le format de réponse des instruments soumis aux élèves leur demandait d'indiquer sur une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) à quel point ils considéraient être semblables à l'élève fictif décrit dans chacun des énoncés. L'étude plus vaste à laquelle participaient les élèves comprenait l'examen de certains aspects pouvant paraître menaçants. Selon Harter (1982), en montrant que d'autres jeunes peuvent présenter des caractéristiques

ou des comportements comme ceux décrits dans les énoncés, le recours à un élève fictif permet de diminuer l'aspect de menace. Plus le score moyen des énoncés était élevé, plus cela indiquait que l'élève présentait la caractéristique en question.

Perceptions de compétence scolaire

La version française (Guilbert, 1990) de la sous-échelle de perception de compétence scolaire du Perceived Competence Scale for Children (Harter, 1982) a été utilisée pour mesurer la perception qu'ont les élèves de leur compétence scolaire. L'instrument comprend cinq énoncés ($\alpha = 0,78$), dont celui-ci : « Cet élève réussit très bien ses travaux scolaires. »

Perfectionnisme négatif

Le perfectionnisme négatif a été mesuré à l'aide de la version française de Seidah, Bouffard et Vezeau (2002) adaptée de l'échelle de perfectionnisme positif et négatif de Terry-Short, Owens, Slade et Dewey (1995). Cette échelle comprend six énoncés ($\alpha = 0,78$), dont voici un exemple : « Cet élève pense que s'il fait une faute, c'est comme si tout son travail était mauvais. »

Soutien parental conditionnel

La perception des élèves d'un soutien parental conditionnel a été mesurée par sept énoncés ($\alpha = 0,78$) tirés de la version en langue française (Seidah, 2004) de la sous-échelle pour les parents de la Social Support Scale for Children and Adolescents (Harter, 1985). L'énoncé qui suit est un exemple : « Cet élève sent que ses parents l'aiment moins quand il fait des erreurs. »

Anxiété scolaire

Cinq énoncés adaptés d'une échelle d'anxiété-dépression tirée du Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991) a servi à mesurer l'anxiété scolaire. Les énoncés étaient reformulés afin d'être relatifs aux situations d'évaluation scolaire. Voici un exemple : « Cet élève se sent mal quand il a un examen à l'école. » La consistance interne est satisfaisante ($\alpha = 0,84$).

Procédure

Les élèves ont été rencontrés en groupe durant les heures normales de classe. Au premier temps de mesure, chaque groupe a été vu à deux reprises. La première rencontre a servi à compléter la mesure des habiletés scolaires et la seconde, tenue environ un mois plus tard, a servi à compléter les mesures du projet plus vaste, y compris celle de leur perception du soutien conditionnel parental. Cette dernière mesure a été reprise aux deux années suivantes. À la troisième année de l'étude, le perfectionnisme négatif et la perception de compétence scolaire ont été mesurés et l'anxiété d'évaluation l'a été l'année suivante. Au début de chaque rencontre, il était rappelé aux élèves qu'ils pouvaient refuser de répondre ou arrêter de le faire à n'importe quel moment, et ce, sans conséquence.

Résultats

Liens entre soutien parental conditionnel, perception de compétence, perfectionnisme et anxiété scolaire

Une analyse de corrélation a d'abord examiné si la perception des élèves d'un soutien parental conditionnel était momentanée ou durable. Le trop petit nombre d'élèves venant des deux écoles secondaires à vocation particulière n'a pas permis de tenir compte de ce facteur dans les analyses. Cependant, la comparaison des résultats de l'analyse conduite en incluant ces élèves avec celle les excluant montre que les coefficients sont quasi identiques à une décimale près. Une autre analyse a ensuite été menée séparément chez les garçons et chez les filles. Devant l'absence de différence dans les relations entre les variables selon le sexe des élèves, l'analyse a été reprise pour l'échantillon total. Les coefficients de corrélation entre deux temps de mesure adjacents variaient de 0,67 à 0,58 et celui entre l'an 1 et l'an 3 était de 0,37. Afin d'avoir une mesure d'une perception de soutien parental conditionnel durable, un score moyen a été calculé entre les trois temps de mesure.

Tableau 1. **Matrice de corrélation entre les variables indépendante, dépendante et les médiatrices**

	Soutien parental conditionnel	Perfectionnisme négatif	Perception de compétence	Anxiété scolaire
Soutien parental conditionnel	-	0,28	-0,43	0,20
Perfectionnisme négatif	0,36	-	-0,31	0,18
Perception de compétence	-0,37	-0,22	-	-0,25
Anxiété scolaire	0,19	0,38	-0,18	-

Note : Les coefficients au-dessus de la diagonale sont ceux des garçons et ceux sous la diagonale sont ceux des filles. Tous les coefficients sont significatifs ($p < 0,01$).

Le tableau 1 présente la matrice de corrélation entre les variables à l'étude selon le sexe des élèves. L'examen de ce tableau indique clairement que, comme le postule la première hypothèse, la perception d'un soutien parental conditionnel calculée sur une période de trois ans est positivement liée à l'anxiété scolaire rapportée par les garçons et les filles à la quatrième année de l'étude. Son examen permet aussi de noter que toutes les conditions requises pour une analyse de médiation sont bien respectées. En effet, outre la relation entre les variables indépendante et dépendante, ces deux mêmes variables sont liées significativement à chacune des deux variables médiatrices pressenties. Enfin, la relation observée chez les filles entre le perfectionnisme négatif et l'anxiété scolaire ($r = 0,38$) est significativement plus élevée ($z = 2,25$, $p < 0,03$) que celle observée chez les garçons ($r = 0,18$).

Test de l'hypothèse de médiation

Comme notre deuxième hypothèse impliquait la présence de deux médiateurs, une analyse de médiation multiple a été effectuée (Preacher et Hayes, 2008). L'analyse de médiation est une technique statistique permettant d'identifier les processus responsables de l'effet d'une variable indépendante, ici la perception du soutien conditionnel parental, sur une variable dépendante, ici l'anxiété d'évaluation. La médiation permet de distinguer, dans l'anxiété d'évaluation, ce qui est directement imputable au soutien parental conditionnel et ce qui relève plutôt de l'intervention de facteurs intermédiaires, ici le perfectionnisme négatif et la perception de compétence.

Afin de faciliter l'interprétation, toutes les variables ont été standardisées et ces scores ont été utilisés dans l'analyse. De manière à contrôler son effet éventuel, le score d'habiletés mentales des élèves a été utilisé en covariable. Au vu des différences de sexe observées par Hascoët *et al.* (2013) dans le rôle médiateur du perfectionnisme négatif, les analyses ont été conduites séparément chez les garçons et les filles.

La figure 1 illustre le modèle de médiation observé chez les garçons. Les résultats indiquent que seul l'effet médiateur de la perception de compétence est significatif ($F(4,206) = 6,01, p < 0,001$). Plus les garçons jugent conditionnel le soutien de leurs parents, plus leurs perceptions sont faibles et leur anxiété scolaire est élevée. La relation directe entre le soutien parental conditionnel et l'anxiété scolaire n'est plus significative. ($c^1 = 0,16$). Une analyse de régression hiérarchique a permis d'explorer l'importance de cet effet. Le pourcentage de variance expliqué par la perception du soutien parental conditionnel dans l'anxiété scolaire passe de 0,064 à 0,03 quand ce soutien est entré dans l'analyse comme seul prédicteur, comparativement à quand il est entré après la perception de compétence. Ainsi, cette dernière explique 3,4 % de la variance dans l'anxiété scolaire des garçons, ce qui correspond à 53 % ($0,034/0,064$) de l'effet total du soutien parental conditionnel.

1. c^1 représente la valeur de la relation directe entre les variables indépendante et dépendante une fois les médiateurs pris en compte.

Figure 1. Effet de médiation chez les garçons

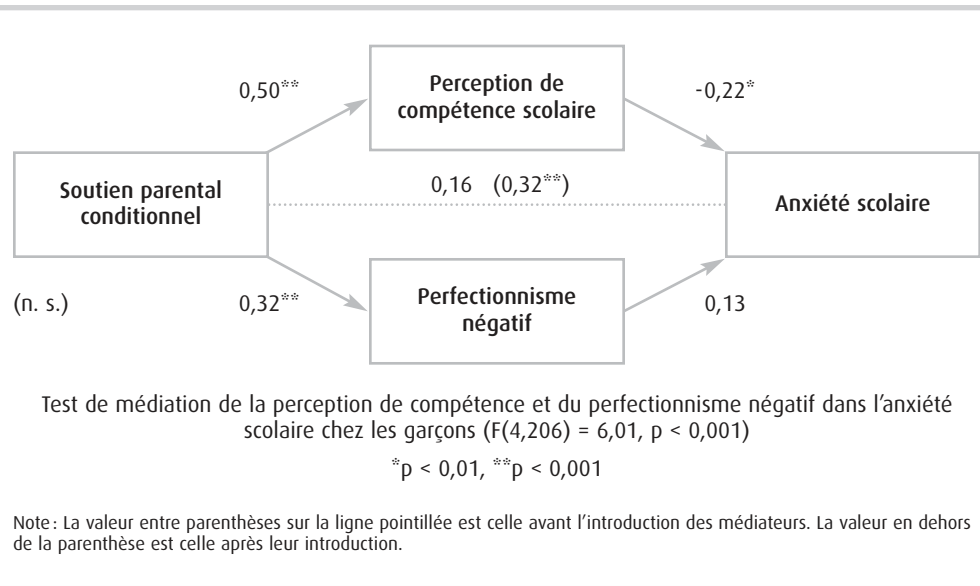
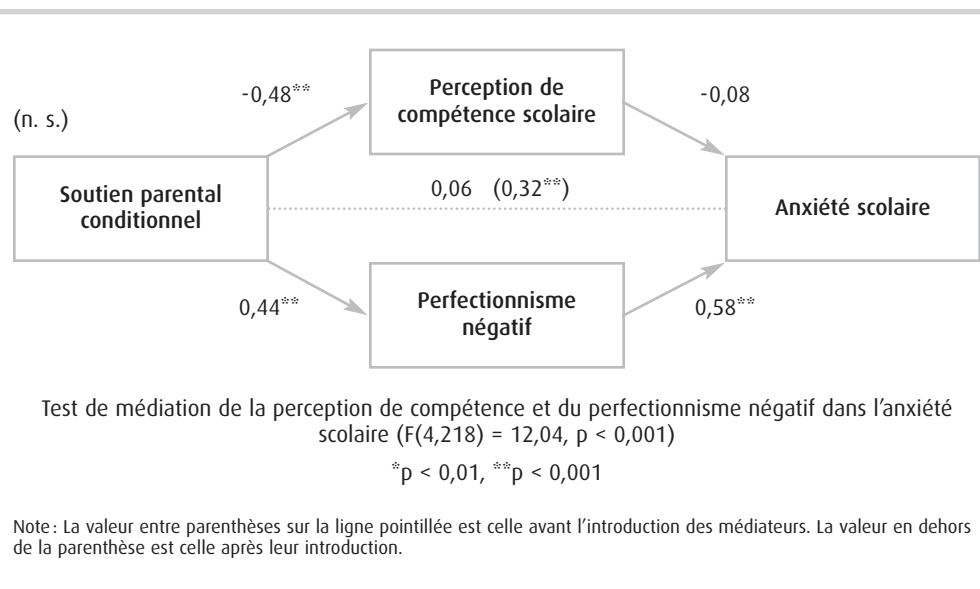


Figure 2. Effet de médiation chez les filles



La figure 2 illustre le modèle de médiation observé chez les filles. Les résultats indiquent que le seul effet médiateur significatif est cette fois celui du perfectionnisme négatif ($F(4,218) = 12,04, p < 0,001$). Plus les filles jugent conditionnel le soutien de leurs parents, plus leur perfectionnisme négatif et leur anxiété scolaire sont élevés. La relation directe entre le soutien parental conditionnel et l'anxiété scolaire n'est plus significative ($c' = 0,06$). L'analyse de régression hiérarchique indique que le

pourcentage de variance expliqué par la perception du soutien parental conditionnel dans l'anxiété scolaire passe de 0,14 à 0,03 quand ce soutien est entré dans l'analyse comme seul prédicteur, comparativement à quand il est entré après le perfectionnisme négatif. Ainsi, ce dernier explique 11 % de la variance dans l'anxiété scolaire des filles, ce qui correspond à 82 % (0,11/0,14) de l'effet total du soutien parental conditionnel.

Discussion

Cette étude s'est intéressée au rôle des parents dans le développement de l'anxiété scolaire, une émotion très handicapante dans le fonctionnement des élèves. La dimension du rôle parental examinée est la nature du soutien que leur enfant perçoit recevoir de leur part. Des études ont déjà montré que des jeunes qui perçoivent que leurs parents sont disponibles et soutenant rapportent moins de symptômes dépressifs et de comportements violents que ceux qui sont moins certains du soutien de leurs parents (Marcotte, Marcotte et Bouffard, 2002; Seidah, 2004; Sheeber, Hops, Alpert, Davis et Andrews, 1997; Silverthorn et Crombie, 2002; Werner et Silbereisen, 2003). Dans la présente étude, nous avons centré notre attention sur le soutien parental conditionnel qui est celui dont la disponibilité n'est pas acquise, mais qui repose sur le respect par l'enfant de certains standards.

L'hypothèse générale était la suivante. Le développement d'un perfectionnisme négatif chez l'enfant serait favorisé par le fait d'être exposé durant plusieurs années à un climat émotionnel où sont soulignées les conséquences négatives de ses erreurs et d'avoir des parents qui le placent dans des situations où l'accent est mis sur l'atteinte de standards élevés. Cette recherche de perfection et la peur de l'échec lui étant associée s'accompagneraient d'effets négatifs sur la perception de compétence scolaire de l'élève. Un perfectionnisme négatif élevé et une perception de compétence faible seraient les mécanismes par lesquels la perception du soutien parental conditionnel agirait sur le développement de l'anxiété d'évaluation de l'élève. Cette hypothèse générale est partiellement confirmée, mais de façon différente chez les garçons et chez les filles.

Chez les premiers, l'effet de médiation passe exclusivement par la perception de compétence et chez les secondes par le perfectionnisme négatif. Ce résultat est inattendu et l'absence d'étude antérieure sur la relation entre la perception du soutien parental conditionnel et l'anxiété d'évaluation et les processus impliqués n'aide pas à l'expliquer. L'étude se rapprochant le plus de celle-ci est celle de Assor et Tall (2012) menée auprès d'adolescents. Les auteurs ont observé, autant chez les garçons que chez les filles, un effet de médiation complet de l'autodépréciation de leur compétence à la suite d'un échec dans la relation entre la perception du soutien parental conditionnel et la recherche de défi dans des tâches où le succès était incertain. Notons qu'aucune mesure de perfectionnisme n'a cependant été prise dans cette dernière étude et que l'échantillon était relativement petit. En outre, le fait que les jeunes répondaient à toutes les variables au même temps de mesure soulève un

important problème d'autocorrélation et une limite sérieuse aux conclusions. Cela dit, l'explication qui suit des résultats de notre étude mériterait d'être examinée directement dans une étude future.

Certains auteurs ont montré que les garçons accordent une importance plus grande que les filles à la compétition et au fait de vouloir être meilleurs que leurs pairs (Booth et Nolen, 2009; Gneezy et Rustichini, 2004). Cela pourrait faire que l'association de leur perception de compétence au soutien conditionnel de leurs parents augmenterait le caractère menaçant des activités d'évaluation, les rendant ainsi plus vulnérables et anxieux devant ces dernières. Pour les filles, plaire à leurs parents et atteindre les standards élevés attendus d'elles serait plus important que pour les garçons (Deslandes et Cloutier, 2000). Ressentir que l'atteinte de tels standards est associée à la disponibilité du soutien de leurs parents augmenterait le caractère menaçant des situations d'évaluation, les rendant plus anxieuses devant celles-ci et la possibilité de commettre des erreurs. La relation effectivement plus étroite observée chez les filles que chez les garçons entre le perfectionnisme négatif et l'anxiété d'évaluation donne un certain crédit à cette explication.

Il y a déjà longtemps, Rogers (1959) avançait que ceux qui se sentent aimés et soutenus de manière conditionnelle en arrivent à désavouer les parties d'eux qui semblent ne pas être valorisées par autrui et à ne s'apprécier que s'ils parviennent à se comporter comme autrui le souhaite. À la suite de Rogers, Harter (1992) défend aussi l'idée que la forme de soutien parental la plus propice au développement positif et au fonctionnement de l'enfant est celle où il se sent aimé pour qui il est et non pour ce qu'il accomplit. Selon Assor et Tal (2012), le soutien conditionnel parental est une forme de contrôle psychologique: les attentes des parents sont intériorisées et l'enfant doit s'efforcer de les atteindre pour éviter d'avoir honte et pour sentir qu'il a de la valeur (Assor, Vansteenkiste et Kaplan, 2009). Comme l'a montré pour la première fois la présente étude, une perception soutenue d'un tel soutien est propice au développement de caractéristiques préjudiciables au devenir scolaire des jeunes.

Il est de plus en plus reconnu que la conditionnalité du soutien parental est associée à des retombées psychologiques et scolaires négatives, mais peu d'études ont examiné les raisons pour lesquelles certains parents soit apportent un tel soutien à leur enfant, soit utilisent des pratiques laissant croire que c'est le cas. Les recherches futures devraient s'intéresser à cerner les caractéristiques parentales qui prédisent le caractère conditionnel réel ou apparent de leur soutien. D'autres études devraient aussi examiner les conséquences à plus long terme d'un soutien parental conditionnel s'inscrivant dans une durée plus longue que celle de cette étude, de même que la nature de ces conséquences sur d'autres dimensions du développement des jeunes. Enfin, le soutien de l'enseignant est reconnu comme un facteur important dans le fonctionnement des élèves (Goodenow, 1993; Hamre et Pianta, 2001; Klem et Connell, 2004; Lévesque-Guillemette, Bouffard et Vezeau, sous presse; Reddy, Rhodes et Mulhall, 2003), de sorte que l'examen de l'impact de la perception des élèves de sa nature conditionnelle apparaît essentiel.

Sur le plan de l'intervention, les résultats différentiels selon le sexe des jeunes peuvent suggérer des pistes d'action également différentes. Ainsi, chez les garçons

présentant une anxiété élevée d'évaluation, une attention particulière pourrait être accordée à leur perception de compétence, alors que chez les filles l'accent pourrait être mis sur leur perfectionnisme négatif. Dans les deux cas, cependant, l'intervention devrait explorer la clairvoyance des jeunes quant à la nature du soutien de leurs parents. Dans l'étude de Hascoët *et al.* (2013), une relation de 0,65 est apparue dans la perception des jeunes d'un soutien conditionnel de la part de leurs parents et de leur enseignant. Cela laisse à penser que la perception du caractère conditionnel du soutien peut venir d'un biais dans l'interprétation par les jeunes des commentaires, pratiques et attentes des adultes envers eux. Pour autant, les adultes signifiants, parents comme enseignants, devraient être prévenus de l'effet délétère de la perception des jeunes d'un soutien conditionnel de leur part et de l'importance d'éviter d'associer, implicitement ou explicitement, leur acceptation et leur soutien à la satisfaction par le jeune de leurs attentes.

Références bibliographiques

- ACHENBACH, T. M. (1991). *Manual for the youth self-report*. Burlington, VT : University of Vermont, Department of Psychiatry.
- ASSOR, A., ROTH, G. et DECI, E. L. (2004). The emotional costs of perceived parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88.
- ASSOR, A. et TAL, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(2), 249-260.
- ASSOR, A., VANSTEENKISTE, M. et KAPLAN, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482-497.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice- Hall.
- BARTELS, J. M., MAGUN-JACKSON, S. et RYAN, J. J. (2011). Achievement goals, volitional regulation and help-seeking among college students: A multiple goal analysis. *Individual Differences Research*, 9(1), 41-51.
- BECK, A. T. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders*. New York : International University Press.
- BESWICK, G. et MANN, L. (1994). State orientation and procrastination. Dans J. Kuhl et J. Beckmann (dir.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (p. 391-396). Göttingen, Allemagne : Hogrefe & Huber.

- BOEKAERTS, M. (1993). Anger in relation to school learning. *Learning and Instruction*, 3(4), 269-280.
- BOEKAERTS, M. (2006). Self-regulation and effort investment. Dans E. Sigel et K. A. Renninger (dir.), *Handbook of child psychology. Vol. 4, Child psychology in practice* (p. 345-377). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- BOOTH, A. L. et NOLEN, P. J. (2009). Choosing to compete: How different are girls and boys? *CEPR Discussion Paper No. 7214*.
- BOUFFARD, T., PANSU, P. et BOISSICAT, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère nuisible ou profitable à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182, 117-140.
- BOUFFARD, T., VEZEAU, C., CHOUINARD, R. et 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., SEIDAH, A., McINTYRE, M., BOIVIN, M., VEZEAU, C. et CANTIN, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence: Validation canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34, 168-171.
- CASBARRO, J. (2004). Reducing anxiety in the era of high-stakes testing. *Principal*, 83(5), 36-38.
- CONNOR, M. J. (2003). Pupil stress and standard assessment tasks (SATs): An update. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(2), 101-107.
- CÔTÉ, S. et BOUFFARD, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *European Review of Applied Psychology*, 61(3), 137-145.
- CÔTÉ, S. et BOUFFARD, T. (2014). The mediating effect of scholastic competence evaluation bias on the relationship between parental emotional support and academic functioning. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 415-434.
- DECI, E. L. et RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum.
- DECI, E. L. et RYAN, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. Dans M. Kemis (dir.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (p. 31-49). New York, NY: Plenum.
- DESLANDES, R. et CLOUTIER, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 49(2), 53-72.
- ERGENSE, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: Meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313-328.

- FLETT, G. L., HEWITT, P. L., OLIVER, J. M. et MACDONALD, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. Dans G. L. Flett et P. L. Hewitt (dir.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (p. 89-132). Washington, DC: American Psychological Association.
- FRENZEL, A. C., PEKRUN, R. et GOETZ, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 17*(5), 478-493.
- FROST, R. O., MARTEN, P., LAHART, C. et ROSENBLATE, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*(5), 449-468.
- GNEEZY, U. et RUSTICHINI, A. (2004). Gender and competition at a young age. *American Economic Review Papers and Proceedings, 94*(2), 377-381.
- GOODENOW, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43.
- GOVAERTS, S. (2006). *Les processus motivationnels émotionnels et cognitifs dans l'apprentissage scolaire. Étude de leurs interrelations* (Thèse de doctorat inédite). Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- GREGOR, A. (2005). Examination anxiety: Live with it, control it or make it work for you? *School Psychology International, 26*(5), 617-635.
- GRZEGOREK, J. L., RICE, K. G., SLANEY, R. B. et FRANZE, S. (2004). Self-criticism, dependency, self-esteem, grade point average satisfaction among clusters of perfectionists and non perfectionists. *Journal of Counseling Psychology, 51*(2), 192-200.
- GUILBERT, D. J. (1990). *Évaluation psychométrique du concept de soi chez l'enfant d'âge scolaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- HAMACHEK, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior, 15*(1), 27-33.
- HAMRE, B. K. et PIANTA, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.
- HARTER, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*(1), 87-97.
- HARTER, S. (1985). *Manual for the Social Support Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- HARTER, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research, 14*(2), 113-142.

- HARTER, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A. K. Boggiano et T. S. Pittman (dir.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (p. 77-114). Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- HARTER, S. et MAROLD, D. B. (1993). The directionality of the link between low self-esteem and depressed affect: Beyond causal modeling. Dans D. Cicchetti (dir.), *The self and its disorders. Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (vol. 5, p. 333-369). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- HARTER, S., MAROLD, D. B., WHITESELL, N. R. et COBBS, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development*, 67(2), 360-374.
- HASCOËT, M., PANSU, P. et BOUFFARD, T. (2013). *Le perfectionnisme négatif, un médiateur de la relation entre le soutien conditionnel des adultes signifiants et les perceptions de compétence scolaire des élèves*. Communication présentée à la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Saguenay.
- KLEM, A. M. et CONNELL, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- KOOLE, S. L. et JOSTMANN, N. B. (2004). Getting a grip on your feelings: Effects of action orientation and external demands on intuitive affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 974-990.
- KUHL, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. Dans J. Kuhl et J. Beckman (dir.), *Action control: From cognition to behavior* (p. 101-128). New York, NY: Springer-Verlag.
- LAROUCHE, M.-N., GALAND, B. et BOUFFARD, T. (2008). The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), 25-39.
- LÉVESQUE-GUILLEMETTE, R., BOUFFARD, T. et VEZEAU, C. (sous presse). Les liens entre le jugement de l'enseignant sur les biais d'auto-évaluation de l'élève et la qualité de leur relation. *Revue des sciences de l'éducation*.
- LINNENBRINK, E. A. et PINTRICH, P. R. (2004). Role of affect in cognitive processing in academic contexts. Dans D. Y. Dai et R. J. Sternberg (dir.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (p. 57-87). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- LOWE, P. A. et LEE, S. W. (2008). Factor structure of the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Scores across gender among students in elementary and secondary school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 231-246.
- LOWE, P. A., LEE, S. W., WITTEBORG, K. M., PRICHARD, K. W., LUHR, M. E., CULLINAN, C. M., ... JANIK, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215-230.
- MARCOTTE, G., MARCOTTE, D. et BOUFFARD, T. (2002). The influence of familial support and dysfunctional attitudes on depression and delinquency in an adolescent population. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), 363-376.
- PEKRUN, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376.
- PEKRUN, R., GOETZ, T., TITZ, W. et PERRY, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 99-105.
- PEKRUN, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- PHILLIPS, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55(6), 2000-2016.
- PHILLIPS, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58(5), 1308-1320.
- PHILLIPS, D. A. et ZIMMERMAN, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Dans R. J. Sternberg et J. Kolligian (dir.), *Competence Considered* (p. 41-66). New York, NY: Yale University Press.
- PREACHER, K. J. et HAYES, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- PUTWAIN, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren, prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593.
- PUTWAIN, D. W. (2008). Examination stress and test anxiety. *The Psychologist*, 21, 1026-1029.

- PUTWAIN, D. W. et DANIELS, R. A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20(1), 8-13.
- PUTWAIN, D. W., WOODS, K. A. et 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.
- REDDY, R., RHODES, J. E. et 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.
- RHOLES, W. S., MICHAS, L. et SHROFF, J. (1989). Action control as a vulnerability factor in dysphoria. *Cognitive Therapy and Research*, 13(3), 263-274.
- RICE, K. G., VERGARA, D. T. et ALDEA, M. A. (2006). Cognitive-affective mediators of perfectionism and college students adjustment. *Personality and Individual Differences*, 40(3), 463-473.
- ROGERS, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. Dans S. Koch (dir.), *Psychology: A study of a science* (vol. 3, p. 184-256). New York, NY: McGraw-Hill.
- ROTH, G. et ASSOR, A. (2012). The costs of parental pressure to express emotions: Conditional regard and autonomy support as predictors of emotion regulation and intimacy. *Journal of Adolescence*, 35(4), 799-808.
- SARRAZIN, G., MCINNIS, C. E. et VAILLANCOURT, R. (1985). *Test d'habileté scolaire Otis-Lennon: niveau élémentaire*. Ottawa, Ontario: Institut de recherches psychologiques.
- SCHUTZ, P. A. et LANEHART, S. L. (2002). Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134.
- SEIDAH, A. (2004). *La satisfaction de son apparence physique comme pivot de l'estime de soi des jeunes à l'adolescence: facteurs individuels et adaptation psychosociale* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- SEIDAH, A., BOUFFARD, T. et VEZEAU, C. (2002). La mesure du perfectionnisme. Validation en langue française du Positive and Negative Perfectionism Scale. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 168-171.
- SHEEBER, L. B., HOPS, H., ALPERT, A., DAVIS, B. et ANDREWS, J. (1997). Family support and conflict: Prospective relations to adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(4), 333-344.
- SILVERTHORN, N. et CROMBIE, G. (2002, avril). *Longitudinal examination of self-esteem from grade 8 to 11: Identification and psychosocial differences of four self-esteem trajectory groups*. Communication présentée au IXe congrès de la Society for Research on Adolescence, Nouvelle-Orléans, LA.

- SLANEY, R. B. et ASHBY, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 393-398.
- STOBER, J. (2004). Dimension of test-anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Journal of Anxiety, Stress and Coping*, 17(3), 213-226.
- TERRY-SHORT, L. A., OWENS, R. G., SLADE, P. D. et DEWEY, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663-668.
- WARREN, M. K., OLLENDICK, T. H. et KING, N. J. (1996). Test anxiety in girls and boys: A clinical developmental analysis. *Behaviour Change*, 13, 157-170.
- WERNER, N. E. et SILBEREISEN, R. K. (2003). Family relationship quality and contact with deviant peers as predictors of adolescent problem behaviors: The moderating role of gender. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 454-480.
- WIGFIELD, A. et ECCLES, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183.
- YOUSEFI, E, REDZUAN, M., MANSOR, M., JUHARI, R. et TALIB, M. A. (2010). The effect of test-anxiety on memory among Iranian high school students. *International Journal of Psychological Studies*, 2(1), 137-141.
- ZEIDNER, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY: Plenum Press. Disponible en ligne : <http://books.google.com.my/books>
- ZEIDNER, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. Dans P. A. Schutz et R. Pekrun (dir.), *Emotion in Education* (p. 165-184). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.