

Effets directs et indirects du sentiment d'efficacité parentale scolaire dans le rendement scolaire de l'enfant

Eliane Danis

Université du Québec à Montréal

Thérèse Bouffard

Université du Québec à Montréal

Carole Vezeau

Collège régional de Lanaudière à Joliette

Résumé

Cette étude vise à vérifier si les perceptions de compétence des élèves médiatisent la relation entre leur rendement scolaire et le sentiment d'efficacité de leurs parents relatif au soutien scolaire de leur enfant. Les perceptions de compétence de 566 élèves de 4e et de 5e année, et le sentiment d'efficacité de leurs parents ont été autorapportés dans des questionnaires. Le rendement scolaire des élèves a été évalué par leurs 47 enseignants. Les résultats indiquent que les perceptions de compétence des élèves médiatisent partiellement la relation entre leur rendement scolaire et le sentiment d'efficacité de leurs parents.

Mots-clés : sentiment d'efficacité parentale, perception de compétence, rendement scolaire

Abstract

The main aim of this study is to verify whether pupils' perceived school competence mediates the link between their school achievement and their parents self-efficacy related to their educational support. Five hundred and sixty-six pupils from the 4th and 5th grades reported their school perceived competence and their parents reported their self-efficacy. Teachers reported pupils' achievement. Results indicate that pupils' perceived competence partially mediate the link between pupils' achievement and their parents' self-efficacy.

Keywords: parental self-efficacy, perception of competence, school performance

Note des auteurs

Les auteures remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada dont le soutien financier a permis la réalisation de cette recherche. Elles remercient aussi les écoles, les enseignants, les parents et les élèves pour leur précieuse collaboration. Enfin, elles remercient les évaluateurs dont les commentaires avisés ont contribué à améliorer la qualité de cet article.

Introduction

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle est au cœur de la théorie sociale-cognitive de Bandura (1977) et défini comme étant les croyances d'une personne sur ses capacités à accomplir et réaliser un comportement ou une activité dans son environnement (Bandura, 1977, 1993). S'agissant du sentiment d'efficacité parentale, il réfère aux croyances des parents à propos de leurs compétences à aider et influencer favorablement le développement de leurs enfants dans toutes les sphères de leur vie (Coleman & Karraker, 2000; Jones & Prinz, 2005). Les études longitudinales de Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli (1996) ainsi que de Steca, Bassi, Caprara et Delle Fave (2011) ont conclu que le sentiment d'efficacité parentale contribue à créer un environnement riche, influençant de plusieurs façons le développement global des enfants. Selon la recension des écrits de Jones et Prinz (2005), le sentiment d'efficacité parentale est associé à des pratiques et des compétences parentales favorisant un développement optimal chez les enfants. De façon générale, les enfants dont les parents ont un sentiment d'efficacité parentale élevé ont de meilleures compétences socio-émotionnelles et une meilleure estime de soi (Junttila, Vauras, & Laakkonen, 2007). Des études ont montré une association positive entre le sentiment d'efficacité parentale général (Ardelt & Eccles, 2001; Junttila et al., 2007; Shumow & Lomax, 2002; Steca et al., 2011), ou celui relié au soutien scolaire de leur enfant (Bandura et al., 1996; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997), et la qualité du fonctionnement scolaire de ce dernier, tel que mesuré par l'adoption de comportements favorisant sa réussite (ex. s'asseoir à l'avant en classe pour bien écouter) et de meilleurs résultats scolaires. La présente étude s'intéresse à la façon dont le sentiment d'efficacité parentale scolaire influence le rendement scolaire des élèves, tel que mesuré par leurs résultats scolaires.

Sentiment d'efficacité parentale scolaire, implication parentale et fonctionnement scolaire des enfants

Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997; Hoover-Dempsey, Whitaker, & Ice, 2010) ont proposé un modèle théorique expliquant les origines et les effets de l'implication des parents dans les apprentissages scolaires et l'éducation de leur enfant. Selon ce modèle, le sentiment d'efficacité des parents de pouvoir soutenir et aider leur enfant dans ses

apprentissages scolaires fait partie des raisons pour lesquelles ils s'impliquent dans son travail scolaire. Ce sentiment d'efficacité parentale scolaire concerne spécifiquement les croyances des parents (1) d'avoir les compétences et les connaissances nécessaires pour aider leur enfant à apprendre, (2) que ce dernier peut comprendre ce qu'ils lui enseignent et (3) qu'ils peuvent au besoin trouver d'autres sources d'information pour l'aider.

L'implication parentale découlant de ce sentiment d'efficacité influencerait le succès des enfants par l'intermédiaire de quatre processus. Il y a d'abord l'encouragement des parents envers les enfants lorsqu'ils travaillent fort et persévèrent pour réussir. Ensuite, il y a le modelage où, observant l'attitude, l'intérêt et l'importance que leurs parents accordent à l'éducation, les enfants adopteraient cette même vision de l'école. Ce processus a aussi été mis de l'avant par Ardel et Eccles (2001) qui affirment que les parents ayant un sentiment d'efficacité élevé tendent à servir de modèle à leurs enfants, qui adoptent alors leurs attitudes et croyances. Le troisième processus est le renforcement où la récompense reçue pour un succès ou pour des comportements scolaires appropriés augmenterait la probabilité que l'enfant cherche à les reproduire. Enfin, la participation des parents aux travaux scolaires de l'enfant et l'instruction directe appliquée de façon ouverte et non contrôlante (ex. : faire réfléchir l'enfant sur un problème, lui demander son avis ou des explications, etc.) mèneraient ce dernier à réfléchir de façon plus approfondie et à améliorer la qualité de ses raisonnements ainsi que de ses habiletés cognitives. Cette dernière idée rejoint celle de Steca et collaborateurs (2011) voulant que les parents ayant un sentiment d'efficacité élevé soient mieux en mesure de reconnaître les capacités de leurs enfants et de leur offrir des activités sollicitant leur zone de développement proximal (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) l'a définie comme la distance entre le développement actuel de l'enfant, déterminé par la difficulté des tâches qu'il peut résoudre par lui-même, et son niveau de développement potentiel, déterminé par la difficulté des tâches qu'il peut résoudre sous la supervision d'un adulte ou d'un pair plus avancé. C'est en confrontant l'enfant à des demandes excédant légèrement ses capacités actuelles que le parent l'aide à développer de nouvelles habiletés.

Au plan empirique, Junttila et ses collègues (2007) ont montré que les parents rapportant un sentiment d'efficacité parentale¹ élevé s'impliquaient plus dans les travaux

1 Dans la plupart des études, les auteurs utilisent une mesure générale du sentiment d'efficacité parentale pouvant inclure ou non des énoncés référant au soutien scolaire de l'enfant. Ainsi, lorsque non spécifié, le « sentiment d'efficacité parentale » réfère à ce sentiment général non restreint au domaine scolaire des parents.

et projets scolaires de leurs enfants que ceux ayant un sentiment faible, ce qui était aussi lié positivement à la motivation scolaire de ces derniers. Ces enfants étaient aussi plus coopératifs et empathiques que les autres, tout en étant moins antisociaux et impulsifs; ces compétences sociales agissant comme médiateurs dans la relation entre leur rendement scolaire et le sentiment d'efficacité de leurs parents. Plusieurs autres auteurs ont aussi constaté une association positive entre le sentiment d'efficacité parentale scolaire (Deslandes & Bertrand, 2004, 2005) ou général (Bogenschneider, Small, & Tsay, 1997; Coleman & Karraker, 2000, 2003; Shumow & Lomax, 2002; Steca et al., 2011) et l'implication des parents dans divers aspects et activités de la vie scolaire des enfants, tels que les rencontres avec les enseignants et l'aide dans les devoirs ou les projets. Shumow et Lomax (2002) ont montré, dans une étude chez des jeunes de 10 à 17 ans, que la supervision et l'implication des parents médiatisaient le lien entre leur sentiment d'efficacité d'une part, et le rendement scolaire des jeunes et leur adaptation sociale et émotionnelle d'autre part. Dans une étude comprenant 4 temps de mesure, répartis sur 2 ans, conduite aux États-Unis et en Chine, Cheung et Pomerantz (2012) ont montré que dans les deux pays, l'implication parentale était liée positivement à la motivation des enfants de plaire à leurs parents en travaillant bien à l'école. En retour, ce comportement des enfants favorisait leur rendement scolaire. Par contre, les études sur l'implication parentale ne rapportent pas toujours une relation positive entre celle-ci et le rendement scolaire des enfants. Par exemple, Froiland, Peterson et Davison (2012) ont trouvé une relation négative, bien que faible, entre ces deux concepts, alors que Kikas et Mägi (2015) n'ont trouvé aucun lien entre le sentiment d'efficacité parentale scolaire et le rendement scolaire de leurs enfants. Cependant, les auteurs de ces deux dernières études ont proposé que leurs résultats puissent être dus à une implication parentale laissant moins de place à l'autonomie des enfants. À cet égard, Gonida et Cortina (2014) ont déjà montré qu'une implication parentale consistant à contrôler et diriger les comportements de l'enfant dans l'accompagnement aux devoirs était préjudiciable à sa motivation et à son rendement scolaire. Pour autant, une des conclusions d'une méta-analyse récente de Castro, Exposito-Casas, Lopez-Martin, Lizasoain, Navarro-Asencio et Gaviria (2015) est que la supervision des activités scolaires de l'enfant serait la pratique parentale la plus fortement liée à son rendement scolaire.

En somme, l'implication parentale dans les divers aspects et activités de la vie scolaire des enfants, favorisée par un sentiment positif d'efficacité parentale scolaire

(Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997) ou général, contribuerait à la création d'un environnement riche d'occasions d'apprentissages variés (Ice & Hoover-Dempsey, 2011; Steca et al., 2011). Cette implication serait un atout dans l'acquisition par l'enfant de connaissances et le développement de comportements et de compétences favorisant son rendement scolaire (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Ice & Hoover-Dempsey, 2011; Steca et al., 2011). C'est ainsi que l'environnement plus stimulant mis en place par les parents ayant un sentiment d'efficacité parentale élevé favoriserait le développement de la perception de compétence de l'enfant. La section qui suit porte sur les liens entre le sentiment d'efficacité parentale et la perception de compétence² de l'enfant ainsi que sur l'impact sur son rendement scolaire.

Développement de la perception de compétence de l'élève et son rôle médiateur dans la relation entre son rendement scolaire et le sentiment d'efficacité parentale

Il est connu que la perception des élèves d'être compétents contribue à la qualité de leur rendement et de leur fonctionnement scolaires (Bouffard & Couture, 2003; Kung & Lee, 2016; Lynch, 2002; Pajares & Schunk, 2001; Phan & Ngu, 2016; Steca et al., 2011; Yuan, Weiser, & Fischer, 2016). Or, selon la perspective constructiviste inhérente à la théorie sociocognitive, la perception de compétence de l'enfant n'est pas innée, se construisant plutôt à la faveur de la diversité des expériences que lui offre son environnement et des interactions avec les personnes qui sont significatives pour lui (Alexander & Entwisle, 1988; Bandura, 1986; Bouffard & Vezeau, 1998; Grolnick & Ryan, 1989; Harter, 1992; Hokoda & Fincham, 1995). L'enfant y est vu comme un agent actif de son développement, et la propension du parent ayant un sentiment d'efficacité élevé à l'exposer à des activités stimulantes appropriées à ses capacités d'apprentissage agirait sur sa perception de compétence de deux manières.

2 Nous distinguons les termes « sentiment d'efficacité » pour les parents et « perception de compétence » pour les enfants. Notre mesure du sentiment d'efficacité parentale scolaire est spécifique à leur tâche de parents accompagnateurs dans le domaine du travail scolaire de l'enfant. Cette spécificité correspond à la définition première du sentiment d'efficacité de Bandura. Dans le cas des enfants, la notion de « perception de compétence » est appropriée, car elle n'est pas spécifique à une tâche scolaire donnée. Elle porte plutôt sur des habiletés générales d'apprentissage des enfants. Pour plus de précisions, nous proposons l'article de Bong et Skaalvik (2003) où les auteurs font clairement cette distinction.

La première est l'intériorisation du message implicite de compétence que lui transmettent ses parents à travers leur offre d'activités. L'enfant interpréterait le fait que ses parents lui proposent des tâches présentant des défis comme leur reconnaissance de sa compétence à les relever. Or, diverses études (Bouffard & Bordeleau, 2002; Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, & Midgley, 1985; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Jussim, Soffin, Brown, Ley, & Kohlhepp, 1992) ont montré que l'auto-évaluation par l'enfant de sa compétence est davantage liée à la compétence qu'il croit que ses parents lui attribuent, ce que certains ont appelé sa perception de compétence réfléchie (Felson, 1989), qu'à celle que ces derniers lui attribuent réellement. Selon l'interactionnisme symbolique à l'origine de ce concept, l'évaluation de sa compétence — que l'enfant perçoit chez autrui — agirait comme un miroir dans lequel il se voit. Des recensions d'écrits ont validé la relation positive entre la perception de compétence personnelle et celle réfléchie par autrui (Harter, 1998; Lundgren, 2004; Shrauger & Schoeneman, 1979; Tice & Wallace, 2003), mais la direction du lien entre les deux perceptions n'a pas été encore clairement établie.

La seconde manière est la répétition des succès que vit l'enfant lui permettant, sous réserve qu'il s'en attribue la responsabilité, de développer et consolider sa perception de compétence (Bandura, 1986; Belsky, 1984; Bouffard-Bouchard & Gagné-Dupuis, 1994; Ginsburg & Bronstein, 1993; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1994; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). La répétition des expériences de maîtrise dans des contextes variés, et dans des tâches présentant des défis et nécessitant des efforts, est généralement reconnue comme la source la plus influente dans l'acquisition d'une perception de compétence positive.

Certains auteurs ont examiné la relation entre le sentiment d'efficacité parentale et la perception de compétence de l'enfant et ont observé que le sentiment d'efficacité parentale, scolaire (Bandura et al., 1996) ou général, était positivement lié à la perception de compétence des jeunes (Ardelt & Eccles, 2001; Bogenschneider et al., 1997; Schneewind, 1995; Steca et al., 2011). Ice et Hoover-Dempsey (2011) ont observé que le sentiment d'efficacité parentale scolaire était lié à l'implication parentale et que cette dernière prédisait positivement la perception de compétence des enfants. Choi, Chang, Kim et Reio (2015) ont récemment montré que la perception de compétence des enfants médiatisait la relation entre leur rendement scolaire et l'implication de leurs parents. Ces résultats sont cohérents avec ceux de l'étude longitudinale de Bandura et ses collègues

(1996) dans laquelle les auteurs ont testé avec succès un modèle montrant que le sentiment d'efficacité parentale scolaire était lié positivement à la perception de compétence des enfants à l'école qui, à son tour, était liée à leur rendement scolaire. Dans la même veine, Lynch (2002) a rapporté que le sentiment d'efficacité des mères était lié à la perception de compétence en lecture de leurs enfants, qui elle était liée à leur performance effective en lecture.

En résumé, qu'elles soient corrélationnelles ou longitudinales, les études sur le sentiment d'efficacité des parents (Bandura et al., 1996; Cheung & Pomerantz, 2012; Ice & Hoover-Dempsey, 2011; Steca et al., 2011) indiquent généralement qu'il soutient leur implication auprès de l'enfant ainsi que la qualité des expériences et de l'environnement qu'ils lui offrent. Ce type d'encadrement est propice au développement général de l'enfant et à l'acquisition d'une perception de compétence positive, vue par certains comme un médiateur potentiel du lien entre le sentiment d'efficacité parentale et le rendement scolaire des élèves. En ce sens, les enfants dont les parents ont un sentiment d'efficacité élevé se percevraient comme étant plus compétents et présenteraient ainsi des comportements et des attitudes favorisant leur bon rendement scolaire. Cependant, sauf dans le cas de l'étude de Bandura et ses collègues (1996), ce rôle médiateur n'a pas été étudié de manière extensive et, à notre connaissance, celui de la perception de compétence réfléchie ne l'a encore jamais été. Par ailleurs, un examen attentif des études recensées n'a pas permis d'en trouver une seule ayant contrôlé l'apport des habiletés mentales des jeunes. Or, cette caractéristique de l'enfant est fortement reliée à la fois à sa perception de compétence et à son rendement scolaire (Gottfredson, 2004) et est ainsi une variable importante à considérer dans l'examen de l'influence de variables plus distales — ici, le sentiment d'efficacité parentale scolaire — dans son rendement scolaire. À défaut de le faire, il devient impossible de déterminer quelle est la contribution propre des variables examinées dans le rendement au-delà de ce qui est expliqué par les habiletés mentales.

Enfin, certains auteurs rapportent que des variables socioéconomiques des parents, en particulier leur niveau de scolarité et leur revenu annuel, influenceraient positivement leur sentiment d'efficacité parentale (Coleman & Karraker, 2000; Junttila & Vauras, 2014), la perception de compétence de leurs enfants (Kim, 2014) et le rendement scolaire de ces derniers (Choi et al., 2015; Stull, 2013; Wiederkehr, Darnon, Chazal, Guimond & Martinot, 2015). En revanche, Ardel et Eccles (2001) ont trouvé que le sentiment d'efficacité des mères ne différerait pas selon leur aisance économique, mais que la relation entre

leur sentiment d'efficacité et leur implication était plus élevée chez celles de milieux peu aisés que chez celles de milieux plus aisés. Les travaux d'Elder (1995) indiquent pour leur part que l'effet du statut socioéconomique sur le sentiment d'efficacité parentale serait indirect, s'exerçant à travers la pression économique et les sentiments dépressifs vécus par les parents. Pour Bandura et ses collègues (1996), l'impact du statut économique des familles sur le rendement scolaire des élèves serait complètement médiatisé par les comportements prosociaux de ces derniers et les aspirations parentales scolaires à leur endroit. Considérant ces études, la contribution du statut socioéconomique des familles est également une variable dont l'impact dans le rendement scolaire des élèves doit être contrôlé. La présente étude s'intéresse donc à la relation entre le sentiment d'efficacité parentale scolaire et le rendement scolaire des élèves, et aux différents facteurs pouvant intervenir dans cette relation.

Objectifs et hypothèses

Le premier objectif de cette étude est de vérifier la relation entre le sentiment d'efficacité parentale scolaire, la perception de compétence scolaire des élèves, leur perception de compétence réfléchie par leurs parents et leur rendement scolaire. Nous fondant sur la recension des écrits, notre hypothèse est que plus le sentiment d'efficacité parentale scolaire sera élevé, plus les perceptions de compétence personnelle et réfléchie ainsi que le rendement scolaire des enfants seront aussi élevés. Le second objectif est d'examiner si les deux dimensions des perceptions de compétence des élèves sont des médiateurs dans la relation entre le sentiment d'efficacité parentale scolaire et leur rendement scolaire. Notre hypothèse est que la relation entre le sentiment d'efficacité parentale scolaire et le rendement scolaire de leurs enfants sera indirecte et médiatisée par les perceptions de compétence personnelle et réfléchie de ces derniers, même lorsque l'effet de leurs habiletés mentales est contrôlé. Considérant la contribution probable des habiletés mentales des élèves dans leur rendement et les travaux suggérant que des variables socioéconomiques des parents soient aussi liées à ce rendement, ces variables seront incluses à titre de contrôle dans les analyses. Les données provenant de trois sources d'information — soit le parent, l'élève et l'enseignant — permettent d'éviter le problème de variance commune partagée.

Méthodologie

Participants

Cette étude s'insère dans un projet longitudinal plus vaste portant sur le développement des biais d'auto-évaluation de compétence entre le milieu du primaire et la fin du secondaire. L'échantillon comprend 566 élèves (304 filles et 262 garçons) de 4^e et 5^e année du primaire ($M = 11$ ans et 6 mois, $ET = 7.64$ mois), dont au moins un de leurs parents (504 mères et 62 pères) et leur enseignant (43 femmes et 4 hommes) ont accepté de participer. La participation des trois types de répondants est le seul critère d'inclusion. Selon les indices de défavorisation établis par le MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) pour l'année 2009-2010³, soit l'indice de seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE), basé sur la scolarisation des mères et l'inactivité professionnelle des parents, sept des neuf écoles primaires publiques d'où provenaient les participants étaient situées en milieu socioéconomique moyen, une autre dans un milieu défavorisé et la dernière dans un milieu favorisé. L'approbation de la commission scolaire du territoire, celle des directeurs des écoles et celle des enseignants ont d'abord été obtenues. Une lettre décrivant le projet et ses objectifs accompagnée d'un formulaire de demande de consentement ont ensuite été transmis aux parents des élèves. Le taux d'acceptation de ces derniers a été d'un peu plus de 95 %. Tous les élèves ayant reçu le consentement de leurs parents ont accepté de participer. Parmi les enseignants sollicités, 94 % ont accepté de participer.

Instruments de mesure

Données collectées chez les parents. Le *sentiment d'efficacité parentale scolaire* a été mesuré à l'aide de six énoncés tirés de l'échelle développée par Bouffard, Dubuc et Vezeau (1996) et validée auprès d'environ 2000 parents francophones du Québec. Comme dans l'exemple qui suit, les énoncés questionnent les parents sur leur capacité

3 <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956> : indices de défavorisation 2009-2010

d'aider leur enfant dans ses activités et apprentissages scolaires. À la déclaration : « Habituellement, j'arrive bien à aider mon enfant à apprendre quelque chose qu'il trouve difficile », ils doivent indiquer, sur une échelle de type Likert à 6 points (1 = Pas du tout à 6 = Tout à fait), à quel point ils se sentent capables d'émettre le comportement décrit. Plus le score moyen des six énoncés est élevé, plus il indique un sentiment d'efficacité parentale scolaire élevé. La cohérence interne de l'échelle est satisfaisante ($\alpha = .80$).

Données socioéconomiques. Les données socioéconomiques des parents comprenaient des informations sur le niveau de scolarité le plus élevé atteint par le père et la mère, le revenu annuel familial et le nombre d'enfants dans la famille.

Données collectées chez les enfants. L'adaptation française (Guilbert, 1990) du *Perceived Competence Scale for Children* de Harter (1982) a servi à évaluer la *perception de compétence scolaire personnelle* des enfants. Ce questionnaire comprend cinq énoncés accompagnés d'une échelle de réponses de type Likert, allant de 1 (Pas du tout comme moi) à 4 (Tout à fait comme moi), permettant à l'enfant de dire à quel point il se sent semblable à l'élève fictif décrit dans chaque énoncé. Voici l'exemple d'un des énoncés : « Cet élève réussit très bien ses travaux scolaires ». Selon Harter (1982), le recours à un élève fictif montrant que d'autres jeunes peuvent présenter les caractéristiques ou comportements décrits dans les énoncés légitimerait le fait de les présenter soi-même. Un score moyen est calculé et plus il est élevé, plus il indique que l'élève a une perception de compétence scolaire élevée. La consistance interne de l'échelle est satisfaisante ($\alpha = .80$).

La *perception de compétence scolaire de l'enfant réfléchi* par le parent concerne les perceptions que l'enfant a de la compétence que lui attribuent ses parents. Les cinq énoncés de l'échelle précédente ont été repris et reformulés (Bordeleau, 2000) de manière à porter sur ce que l'élève pense de la compétence scolaire que ses parents lui attribuent. En voici un exemple : « Cet élève a des parents qui trouvent qu'il réussit très bien ses travaux scolaires ». L'échelle de réponses est identique à celle de l'instrument précédent et plus le score moyen est élevé plus la perception de compétence scolaire réfléchi de l'élève est élevée. La consistance interne de l'instrument est satisfaisante ($\alpha = .73$). Les questions pour mesurer les perceptions de compétence scolaire personnelle et réfléchi des élèves étaient réparties au hasard parmi les 230 énoncés composant le questionnaire du projet plus vaste dans lequel s'insérait cette étude.

Les *habiletés mentales* des élèves ont été mesurées à l'aide de la version française du *Otis-Lennon Mental Ability Test* (Sarrazin, McInnis, & Vaillancourt, 1983). Ce questionnaire comporte 80 questions faisant appel à diverses notions (sériation, comparaison, etc.) destinées à mesurer les capacités du sujet à raisonner de façon générale. Pour chaque élève, le nombre total de bonnes réponses a été converti en un indice d'habiletés mentales selon son âge chronologique. À noter que cet indice ne correspond pas à une mesure du quotient intellectuel proprement dit. Dans une étude précédente auprès d'un autre échantillon (Bouffard, Roy, & Vezeau, 2006), l'indice d'habiletés mentales s'est avéré très stable sur une période de cinq ans et fortement relié chaque année au rendement scolaire des élèves en français et en mathématiques (r variant de 0.74 à 0.79).

Données collectées chez les enseignants. Le rendement scolaire des élèves a été obtenu de leur enseignant. Ce dernier devait, pour chacun des élèves participant à l'étude, indiquer sur une échelle en cinq points (de « Très faible » à « Excellent ») son jugement du rendement de l'élève en français et en mathématiques comparé à celui des autres de la classe. Cette mesure subjective a été choisie en raison des variations entre les enseignants dans les modalités d'évaluation utilisées d'une école à l'autre, rendant ainsi les résultats des élèves difficilement comparables.

Procédure

Les élèves ont complété en séance collective les instruments de mesure lors de deux rencontres tenues à un mois d'intervalle dans leur école durant les heures régulières de classe. Une rencontre d'une durée de 50 minutes a servi à mesurer leurs habiletés mentales, et l'autre, d'une durée d'environ 55 minutes, a servi à mesurer leur perception de compétence scolaire personnelle et leur perception de compétence scolaire réfléchie, de même que les autres variables du projet plus vaste auquel ils participaient. Afin d'assurer le bon déroulement de la passation des questionnaires et de faciliter la compréhension des énoncés par les élèves pouvant avoir des difficultés de décodage, chaque question était lue à voix haute par un premier expérimentateur tandis qu'un second observait la classe, à l'affût de tout signe d'incompréhension ou d'inconfort des élèves. Après avoir rappelé aux élèves qu'en dépit du consentement de leurs parents, ils demeuraient libres de répondre ou non au questionnaire, les consignes insistaient sur l'absence de bonnes ou

de mauvaises réponses, sur le fait que les données resteraient confidentielles et qu'elles ne seraient transmises ni aux parents ni aux enseignants. Pendant que les élèves remplissaient leurs questionnaires, les enseignants se retiraient dans un autre local pour remplir le questionnaire évaluant le rendement scolaire de chacun des élèves participants. Le questionnaire destiné aux parents leur a été transmis par l'école. Le parent étant le plus impliqué dans la vie scolaire de l'enfant devait répondre au questionnaire. Les directives insistaient sur le fait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, puisque, selon les caractéristiques de son enfant, chaque parent a sa façon propre d'être et de faire les choses avec celui-ci. Le questionnaire rempli était retourné au laboratoire de recherche par la poste dans l'enveloppe-réponse affranchie prévue à cette fin.

Résultats

Analyses préliminaires et statistiques descriptives

Avant d'examiner les objectifs, certaines analyses préliminaires ont été conduites. La relation dans le jugement des enseignants entre le rendement des élèves en français et en mathématiques a d'abord été examinée. Comme elle était très forte ($r = .80, p < .001$), une moyenne de ces rendements a été calculée pour chaque élève pour constituer la mesure de son rendement scolaire. Le Tableau 1 présente les moyennes et écarts types de l'ensemble des variables. L'analyse de la variance selon le sexe et le niveau scolaire des élèves n'indique aucun effet du niveau scolaire, ni d'effet d'interaction entre ce dernier et le sexe des élèves. L'effet du sexe des élèves est cependant significatif ($F(5, 558) = 3.09, p < .01$) et porte sur le sentiment d'efficacité parentale ($F(1, 565) = 6.24, p < .02, \eta^2 = .011$) et le rendement des élèves ($F(1, 565) = 9.32, p < .005, \eta^2 = .017$). Les parents des filles rapportent un sentiment d'efficacité plus élevé que celui des parents des garçons, et les enseignants de ces derniers estiment que leur rendement scolaire est moins élevé que celui des filles. Comme l'indiquent les valeurs de l'êta-carré (η^2), dans les deux cas, les tailles d'effet sont faibles.

Tableau 1. Moyennes et écarts types des variables selon le sexe des élèves

	Garçons	Filles	Total	Effet $F(1,565)$ = =
Indice d'habiletés mentales	103.45 (11.01)	103.58 (10.83)	103.54 (10.90)	.07 n.s.
Perception de compétence scolaire personnelle	3.00 (.66)	3.06 (.64)	3.04 (.66)	1.46 n.s.
Perception de compétence scolaire réfléchie	3.34 (.65)	3.37 (.66)	3.36 (.65)	.48 n.s.
Sentiment d'efficacité parentale scolaire	4.65 (.51)	4,76 (.57)	4,71 (.59)	5.24 $p < .05$
Rendement scolaire	3.45 (1.20)	3.76 (1.14)	3.61 (1.17)	9.32 $p < .005$

Relations entre le sentiment d'efficacité parentale, les perceptions de compétence de l'élève et son rendement scolaire

Concernant le premier objectif visant à examiner les relations entre la perception de compétence personnelle de l'élève, sa perception de compétence réfléchie par ses parents, le sentiment d'efficacité parentale scolaire de ces derniers et le rendement scolaire de l'élève, une analyse de corrélation de Pearson a été utilisée. Cette analyse a d'abord été faite séparément chez les garçons et les filles de manière à comparer les patrons de relation entre les variables. Aucune différence attribuable au sexe n'a été observée. L'analyse a alors été reprise avec l'échantillon total et les coefficients de corrélation obtenus sont présentés dans le Tableau 2. Son examen permet d'abord de constater que plus la perception de compétence personnelle d'un élève est élevée, plus sa perception de compétence réfléchie par ses parents l'est aussi. Toutefois, ces deux perceptions de compétence de l'élève ne sont que modérément reliées, ce qui suggère que bien qu'apparentés, ces deux concepts sont néanmoins différents. Ensuite, plus le sentiment d'efficacité parentale scolaire est élevé, plus les deux mesures de perception de compétence de l'élève sont aussi élevées. Aussi, plus le rendement scolaire des élèves est élevé, plus leurs habiletés mentales, leur perception de compétence scolaire personnelle, leur perception de compétence réfléchie et le sentiment d'efficacité scolaire de leurs parents le sont également. Enfin, les résultats de cette analyse de corrélation confirment que les conditions préalables à

une analyse de médiations sont toutes satisfaites : la variable indépendante (le sentiment d'efficacité parentale scolaire) est liée à la variable dépendante (le rendement scolaire des élèves) et aux variables médiatrices (les perceptions de compétence personnelle et réfléchie des élèves) qui sont elles aussi liées à la variable dépendante.

Tableau 2. Coefficients de corrélation d'ordre zéro entre les variables

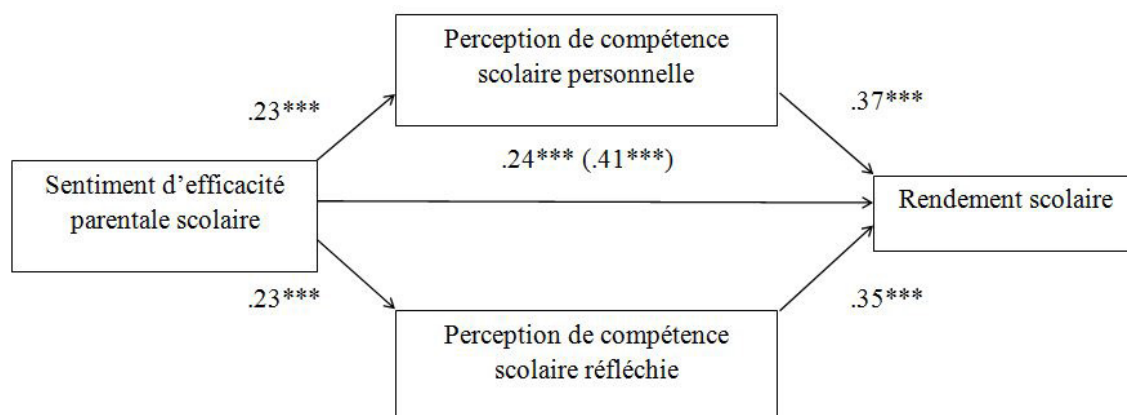
	Perception de compétence scolaire personnelle	Perception de compétence scolaire réfléchie	Sentiment d'efficacité parentale scolaire	Rendement scolaire
Indice d'habiletés mentales	.35***	.28***	.16***	.43***
Perception de compétence scolaire personnelle		.58***	.25***	.51***
Perception de compétence scolaire réfléchie			.25***	.46***
Sentiment d'efficacité parentale scolaire				.30***

*** $p < .001$

Médiation des perceptions de compétence de l'élève dans la relation entre le sentiment d'efficacité parentale et son rendement scolaire

L'analyse de médiation multiple (Preacher & Hayes, 2008) a été utilisée pour vérifier si les mesures de perception de compétence des élèves médiatisaient la relation entre leur rendement scolaire et le sentiment d'efficacité scolaire de leurs parents. L'analyse de médiation est une technique statistique permettant d'identifier les processus à l'œuvre dans la relation entre une variable indépendante — ici, le sentiment d'efficacité parentale scolaire — et une variable dépendante, ici, le rendement scolaire. La médiation permet de distinguer, dans le rendement scolaire, ce qui est directement associé au sentiment d'efficacité parentale scolaire et ce qui lui est indirectement associé via l'intervention de facteurs intermédiaires, qui sont, dans le cas présent, la perception de compétence personnelle des élèves et leur perception de compétence réfléchie par leurs parents. Afin de faciliter l'interprétation, toutes les variables ont été standardisées et ces scores ont été utilisés dans l'analyse. Dans une première analyse, l'indice d'habiletés mentales des élèves, leur

sexe et leur niveau scolaire ont été contrôlés, de même que les variables sociodémographiques des parents, comprenant le niveau de scolarité de chacun des parents, le revenu familial annuel et le nombre d'enfants dans la famille. Il ressort de cette première analyse que le sexe ($t = 2.77, p < .001$), le niveau scolaire ($t = 2.17, p < .05$) et les habiletés mentales ($t = 12.12, p < .001$) sont positivement liés au rendement, mais qu'aucun des trois indices socioéconomiques de la famille ne l'est. En conséquence, afin de préserver le maximum de puissance statistique et de parcimonie possible dans l'analyse, cette dernière a été reprise en ne conservant comme variables de contrôle que l'indice d'habiletés mentales des élèves, leur sexe et leur niveau scolaire. La Figure 1 illustre le modèle de médiation qui est significatif ($F(6,559) = 79.81, p < .001$) et explique 46.7% de la variance dans le rendement.



Note : *** $p < .0001$

Figure 1. Test de la médiation de la perception de compétence scolaire personnelle de l'élève et de sa perception de compétence scolaire réfléchie dans la relation entre le sentiment d'efficacité parentale scolaire et le rendement scolaire des enfants.

Les résultats indiquent que même lorsque l'effet des habiletés mentales des élèves, de leur sexe et de leur niveau scolaire est contrôlé, leurs perceptions de compétence personnelle et réfléchie sont toujours significativement liées à leur rendement scolaire. En outre, si la relation directe ($c = .41, p < .001$) entre le sentiment d'efficacité parentale scolaire et le rendement des élèves diminue lorsque les deux médiateurs sont inclus dans le modèle, elle reste significative ($c' = .24, p < .001$). Ce constat signifie que la perception de compétence scolaire personnelle ($t = 5.23, p < .001, BCa\ 95\%, CI [.0467, .1451]$) et

la perception de compétence scolaire réfléchie ($t = 5.09, p < .001, BCa\ 95\%, CI [.0420, .1439]$) des élèves sont des médiateurs significatifs, mais partiels de la relation entre le sentiment d'efficacité scolaire des parents et le rendement scolaire de leur enfant. Une analyse de régression hiérarchique a été conduite pour explorer l'importance propre de l'effet du sentiment d'efficacité parentale scolaire. Les résultats indiquent que le pourcentage de variance expliquée par ce sentiment dans le rendement scolaire est de 31.1% quand il est entré comme seul prédicteur dans l'analyse, mais n'est plus que de 7.9% quand il est entré après les mesures de perception de compétence. Ceci indique que 23.4% de la variance dans le rendement scolaire est expliqué par les perceptions de compétence personnelle et réfléchie des élèves, ce qui correspond à 75% ($23.4/31.1$) de l'effet total du sentiment d'efficacité parentale scolaire. En d'autres mots, le lien entre le sentiment d'efficacité parentale scolaire et le rendement scolaire des élèves s'explique en très grande partie par les perceptions de compétence scolaire personnelle et réfléchie de ces derniers.

Discussion

Le but général de cette étude était d'examiner la relation entre le sentiment d'efficacité parentale scolaire et le rendement scolaire des élèves ainsi que les facteurs pouvant intervenir dans cette relation. Avant de discuter des résultats relatifs aux deux objectifs principaux de l'étude, quelques commentaires sont de mise sur les différences sexuelles révélées dans les analyses préliminaires.

Nos résultats ont révélé que le sentiment d'efficacité parentale scolaire était plus élevé quand l'enfant était une fille plutôt qu'un garçon, et que le jugement par les enseignants du rendement scolaire des élèves était lui aussi plus élevé dans le cas des filles que des garçons. Dans les deux cas, les tailles d'effet étaient cependant faibles, ce qui incite à la prudence, d'autant plus que l'échantillon est grand et ainsi propice à rendre significatives des différences de faible ampleur. Ceci étant, ces résultats ne sont pas inédits. Très succinctement, les constats des chercheurs et des professionnels de l'éducation convergent : les filles présentent généralement une adaptation scolaire et un rendement supérieurs aux garçons (Downey & Yuan, 2005; Fischer, Schult, & Hell, 2013; Stowe, Arnold, & Ortiz, 2000; Van de gaer, Pustjens, Van Damme, & De Munter, 2009; Voyer

& Voyer, 2014). Les garçons sont souvent évalués par leurs professeurs comme étant moins attentifs en classe, faisant moins d'efforts et étant plus dérangeants que les filles (Chavous, Rivas-Drake, Smalls, Griffin, & Cogburn, 2008; Downey & Yuan, 2005; Li & Lerner, 2011). Comme nous, Kohlhoff et Barnett (2013) ont rapporté que les parents de filles avaient un sentiment d'efficacité parentale plus élevé que ceux de garçons et que les enseignants des filles jugeaient leur rendement scolaire supérieur à celui des garçons, et ce, même s'il n'y avait pas de différence entre leurs habiletés mentales. L'adaptation et le meilleur rendement des filles à l'école ont vraisemblablement un effet en retour sur le sentiment d'efficacité parentale scolaire (Schneewind, 1995), mais le devis de cette étude ne permet pas de vérifier cette possibilité. Considérant les différences liées au sexe des élèves, ce facteur a été contrôlé dans l'examen des relations faisant l'objet des deux hypothèses de cette étude.

Au regard des études antérieures, notre première hypothèse était que plus les parents se sentiraient efficaces pour aider et soutenir leur enfant à l'école, plus ce dernier se sentirait compétent et plus il croirait que ses parents le jugent compétent (Ardelt & Eccles, 2001; Bandura et al., 1996; Junttila et al., 2007; Shumow & Lomax, 2002; Steca et al., 2011). Les relations positives observées entre le sentiment d'efficacité parentale scolaire d'une part, et les perceptions de compétence scolaire personnelle et réfléchie des élèves d'autre part, confirment cette hypothèse. Cependant, bien que significatives, ces relations sont modestes, suggérant que d'autres facteurs interviennent dans le développement des perceptions de compétence des élèves. Un de ces facteurs, non mesuré dans la présente étude, mais lié au sentiment d'efficacité des parents, est la qualité de leur implication auprès des enfants (Bogenschneider et al., 1997; Castro et al., 2015; Cheung & Pomerantz, 2012; Deslandes & Bertrand, 2004, 2005; Shumow & Lomax, 2002; Steca et al., 2011). Kung et Lee (2016) ont montré que l'implication des parents était positivement associée à la perception de compétence des élèves. Un parent ayant le sentiment d'être efficace dans le développement de son enfant est plus proactif dans ses interactions avec ce dernier que celui qui doute de son efficacité (Coleman & Karraker, 1997, 2000, 2003; Jones & Prinz, 2005). Ces parents sont plus sensibles aux besoins de leur enfant. Ils le stimulent davantage, comprennent, puis répondent à ses signaux et sont plus actifs et directs dans leurs interactions avec celui-ci (Bogenschneider et al., 1997; Donovan, Leavitt, & Walsh, 1990). Wentzel (1998) a montré, dans une étude faite chez 363 parents d'élèves de la 1^{re} à la 6^e année du primaire, que plus les parents avaient un sentiment d'efficacité

élevé, plus ils concevaient l'intelligence de leur enfant comme étant malléable et davantage sujette aux changements. Croire que l'intelligence de l'enfant peut se développer et croire disposer des ressources pour y contribuer sont des facteurs importants du soutien de l'implication du parent envers son enfant.

Nous fondant sur les travaux d'Ardelt et Eccles (2001), de Bandura et ses collègues (1996) et de Lynch (2002), notre deuxième hypothèse était que les perceptions de compétence scolaire personnelle et réfléchie de l'élève expliqueraient le lien entre le sentiment d'efficacité scolaire de leur parent et leur rendement scolaire, une fois la contribution de leurs habiletés mentales contrôlée dans ce rendement. Nos résultats soutiennent cette hypothèse, mais en partie seulement. La prise en compte des perceptions de compétence personnelle et réfléchie des élèves réduit très substantiellement le pourcentage de la variance expliquée par le sentiment d'efficacité parentale scolaire dans le rendement scolaire des élèves, mais sa contribution demeure significative. Or, ces résultats sont importants, puisqu'ils soutiennent les résultats des études antérieures ayant établi des liens entre ces variables, mais n'ayant pas contrôlé l'effet des habiletés mentales des élèves. De plus, la présente étude montre que même s'il est vrai que les deux mesures de perception de compétence des élèves médiatisent une part relativement importante de l'effet du sentiment d'efficacité scolaire des parents, ce dernier demeure cependant significativement lié au rendement scolaire. Ceci indique que d'autres facteurs agissent aussi comme médiateurs dans cette relation.

À cet effet, des études ont montré que le sentiment d'efficacité parentale est lié à une plus grande motivation des enfants de bien réussir à l'école (Junttila et al., 2007). Cette motivation serait aussi favorisée par l'implication des parents dans la vie scolaire des enfants (Cheung & Pomerantz, 2012; Gonida & Cortina, 2014). La perception de compétence de l'élève est aussi positivement liée à une meilleure motivation qui, à son tour, est propice à un meilleur rendement (Bogianno, 1998; Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud, & Cury, 2005; Wigfield & Eccles 2000; Zisimopoulos & Galanaki, 2009). Les parents qui se sentent plus compétents arriveraient à augmenter la motivation des enfants à vouloir bien réussir à l'école, ce qui les mènerait à avoir un meilleur rendement scolaire. Une autre étude a démontré que les caractéristiques des parents, dont leur sentiment d'efficacité parentale, pouvaient influencer le rendement scolaire des élèves à travers l'effet du sentiment d'appartenance des élèves à l'école (Phillipson & McFarland, 2016). Il est alors possible que les élèves se sentant bien à l'école soient plus disponibles

pour profiter des occasions d'apprentissage qui leur sont offertes. En retour, cela pourrait positivement influencer leur rendement scolaire. De plus, certains ont aussi rapporté que les enfants de parents ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé avaient de meilleures compétences sociales et présentaient davantage de comportements prosociaux que les enfants de parents ayant un sentiment d'efficacité personnelle plus faible (Junttila et al., 2007). Ces attitudes et comportements prosociaux médiatisaient la relation entre leur rendement scolaire et le sentiment d'efficacité de leurs parents. En somme, outre les perceptions de compétence personnelle et réfléchie de l'élève, sa motivation et son sentiment d'appartenance à l'école, s'exprimant par la qualité de son engagement dans ses activités scolaires, pourraient être d'autres médiateurs importants de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle des parents et le rendement scolaire des élèves. Des études futures devraient examiner ces hypothèses.

Forces et limites

Comme toute autre, cette étude comporte des forces. La taille de l'échantillon, le ratio équilibré entre les garçons et les filles, le contrôle de l'effet des habiletés mentales des élèves et des indices socioéconomiques de même que les trois différentes sources de données comptent parmi ces forces. Pour autant, elle comporte aussi des limites. En premier lieu, la mesure du rendement scolaire des élèves repose sur une mesure subjective, celle du jugement des enseignants. Nous savons que les enfants se percevant comme plus compétents dégagent une attitude plus confiante dans leurs apprentissages (Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006), ce qui pourrait influencer le jugement subjectif des enseignants. Cependant, le lien très fort observé entre leur jugement et le score d'habiletés mentales des élèves suggère clairement que les élèves classés comme ayant le meilleur rendement sont aussi ceux présentant les habiletés mentales les plus élevées. Sans annuler la possibilité d'un biais dans le jugement des enseignants, ce constat en réduit nettement la portée. En deuxième lieu, le devis corrélationnel de l'étude empêche de bien cerner la nature de la relation entre les diverses variables. À cet effet, la théorie transactionnelle du développement propose que ce dernier résulte d'un processus d'influence réciproque continu dans le temps entre l'enfant et son environnement, où l'état de l'un affecte l'état de l'autre (Sameroff, 2010; Sameroff & Fiese, 2000; Sameroff & MacKenzie, 2003).

Cette théorie transactionnelle fait de plus en plus l'assentiment chez les chercheurs qui considèrent que le développement de l'enfant se fonde sur les interactions récursives entre lui et les agents importants de son environnement social. Ceci suggère qu'une meilleure compréhension du développement nécessite d'effectuer des études longitudinales pouvant permettre la mise à jour de ces processus.

Conclusions

En somme, cette étude a montré que les perceptions de compétence personnelle et réfléchie des élèves agissaient comme médiateurs partiels dans la relation entre le sentiment d'efficacité parentale scolaire et le rendement scolaire des élèves. Ainsi, ces résultats confirment ceux des études antérieures ayant rapporté des liens entre ces variables, mais ayant comme lacune de ne pas avoir contrôlé l'effet des habiletés mentales des élèves. De plus, cette étude contribue à préciser les connaissances actuelles sur l'effet du sentiment d'efficacité parentale scolaire sur le rendement scolaire des élèves en montrant que des facteurs autres que les perceptions de compétence des élèves pourraient expliquer cette relation. La motivation et le sentiment d'appartenance des élèves à l'école ont déjà été relevés comme médiateurs possibles de cette relation. D'autres facteurs, tels que l'estime de soi des élèves, gagneraient aussi à être étudiés éventuellement.

Au-delà de leur portée théorique, nos résultats ont une portée pratique. D'abord, ils soulignent la pertinence d'inclure dans la formation des professionnels de l'éducation des informations sur l'importance des perceptions de compétence des élèves et du sentiment d'efficacité parentale scolaire dans le rendement scolaire de leurs élèves. Les enseignants et autres spécialistes, comme les psychologues scolaires, doivent bien comprendre que si la perception de compétence des élèves est liée à leur compétence réelle, elle joue un rôle unique dans leur fonctionnement et leur rendement scolaires. Entretenir durablement une perception de compétence faible, qu'elle soit ou non justifiée, est un facteur de risque dans l'adaptation scolaire et psychologique des élèves (Bouffard, Vezeau, Roy, & Lengelé, 2011; Hoffman, Cole, Martin, Tram, & Seroczynski, 2000). Par ailleurs, les enseignants doivent aussi bien comprendre les sources du sentiment de compétence des élèves. Souligner les réussites des élèves, grandes ou petites, est sans conteste une des manières les plus efficaces à la portée des adultes, incluant les enseignants, pour

alimenter ce sentiment. Ces interventions des adultes sont cependant interprétées par les élèves et le sens qu'ils leur donnent s'incarne en partie dans leur perception de compétence réfléchie qui, comme nous l'avons vu, est aussi liée à leur rendement scolaire. Enfin, il nous paraît probant que les enseignants puissent jouer un rôle clé afin d'aider les parents d'élèves à développer et entretenir un sentiment d'efficacité parentale scolaire positif. La création d'un lien de confiance entre le parent et l'enseignant, entretenu par une bonne communication et une bonne coopération entre les deux, pourrait favoriser le développement de ce sentiment. Sachant que ce dernier est relié à l'implication des parents auprès de l'enfant, laquelle favorise, entre autres, la perception de compétence de l'enfant (Deslandes & Bertrand, 2004, 2005), toute action contribuant à influencer le sentiment d'efficacité scolaire des parents devrait avoir des retombées positives sur l'adaptation scolaire et psychologique des élèves.

Références

- Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monograph of the Society for Research in Child Development, Serial 218, 53(2)*, 1–157. doi: 10.2307/1166081
- Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mother's parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues, 22(8)*, 944–972. doi: 10.1177/019251301022008001
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(2)*, 191–215. Repéré à <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28(2)*, 117–148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67(3)*, 1206–1222. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55(1)*, 83–96. doi: 10.2307/1129836
- Bogenschneider, K., Small, S., & Tsay, J. (1997). Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents. *Journal of Marriage and the Family, 59(2)*, 345–362. doi: 10.2307/353475
- Bogianno, A. K. (1998). Maladaptive achievement patterns: A test of a diathesis-stress analysis of helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 74(6)*, 1681–1695. doi: 10.1037//0022-3514.74.6.1681
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O., & Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: The influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise, 6(4)*, 381–397. doi: 10.1016/j.psychsport.2004.03.003

- 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
- Bordeleau, L. (2000). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation* (Thèse de doctorat en psychologie inédite). Université du Québec à Montréal.
- Bouffard, T., & Bordeleau, L. (2002). Le rôle des parents dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune élève. Dans L. Lafortune & P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 185–207). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, *29*(1), 19–38. doi: 10.1080/03055690303270
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (1998). The development of the self-system and self-regulation among primary-school children. In M. Ferrari & R. J. Sternberg (Eds.), *Self-awareness: Its nature and development* (pp. 246–272). New York, NY: Guilford Press.
- Bouffard, T., Dubuc, Y., & Vezeau, C. (1996). *Adaptation et validation du questionnaire de Rouzier sur les pratiques éducatives* (Document inédit). Laboratoire de métacognition, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- 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., & Lengelé, A. (2011). Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children. *International Journal of Educational Research*, *50*(4), 221–229. doi: 10.1016/j.ijer.2011.08.003
- Bouffard-Bouchard, T., & Gagné-Dupuis, N. (1994). Pratiques parentales et développement métacognitif chez l'enfant d'âge préscolaire. *Enfance*, *48*(1),

- 33–50. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1994_num_47_1_2083
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33–46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Chavous, T. M., Rivas-Drake, D., Smalls, C., Griffin, T., & Cogburn, C. (2008). Gender matters, too: The influences of school racial discrimination and racial identity on academic engagement outcomes among African American adolescents. *Developmental Psychology, 44*(3), 637–654. doi: 10.1037/0012-1649.44.3.637
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 820–832. doi: 10.1037/a0027183
- Choi, N., Chang, M., Kim, S., & Reio, T. G. (2015). A structural model of parent involvement with demographic and academic variables. *Psychology in the Schools, 52*(2), 154–167. doi: 10.1002/pits.21813
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review, 18*(1), 47–85. doi: 10.1006/drev.1997.0448
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-aged children conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations, 43*(1), 13–24. doi: 10.1111/j.12413729.2000.00013.x
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal, 24*(2), 126–148. doi: 10.1002/imhj.10048
- Deslandes, R., & Bertrand, P. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(2), 411–431. doi: 10.7202/01265ar
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research, 98*(3), 164–175.

- Donovan, W. L., Leavitt, L. A., & Walsh, R. O. (1990). Maternal self-efficacy: Illusory control and its effect on susceptibility to learned helplessness. *Child Development*, *61*(5), 1638–1647. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02890.x
- Downey, D. B., & Yuan, A. S. V. (2005). Sex differences in school performance during high school: Puzzling patterns and possible explanations. *Sociological Quarterly*, *46*(2), 299–321. doi: 10.1111/j.1533-8525.2005.00014.x
- Eccles, J. P., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1985). Self-perceptions, task perceptions, socializing influences, and the decision to enroll in mathematics. In S. F. Chipman, L. R. Brush, & D. M. Wilson (Eds.), *Woman and mathematics: Balancing the equation*. (pp. 95–121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elder, G. H. Jr. (1995). Life trajectories in changing societies. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 46–68). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Felson, R. B. (1989). Parents and the reflected appraisal process: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(6), 965–971. doi: 10.1037/0022-3514.56.6.965
- Fischer, F., Schult, J., & Hell, B. (2013). Sex differences in secondary school success: why female students perform better. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(2), 529–543. doi: 10.1007/s10212-012-0127-4
- Froiland, J. M., Peterson, A., & Davison, M. L. (2012). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, *34*(1), 33–50. doi: 10.1177/0143034312454361.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, *64*(5), 1461–1474. doi: 10.2307/1131546
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(Pt3), 376–396. doi: 10.1111/bjep.12039

- Gottfredson, L. S. (2004). Schools and the g factor. *The Wilson Quarterly*, 28(3), 35–45. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/40260870>
- Gottfried, E. A., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 104–113. doi: 10.1037/0022-0663.86.1.104
- 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. Repéré à http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_GrolnickRyan.pdf
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508–517. Repéré à https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_GrolnickRyanDeci.pdf
- Guilbert, D. J. (1990). *Évaluation psychométrique du concept de soi chez les enfants d'âge scolaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87–97. doi: 10.2307/1129640
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective* (pp. 77–114). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representation. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 553–617). New York, NY: Wiley.
- Hoffman, K. B., Cole, D. A., Martin, J. M., Tram, J., & Seroczynski, A. D. (2000). Are the discrepancies between self- and others' appraisals of competence predictive or reflective of depressive symptoms in children and adolescents: A longitudinal study, part II. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(4), 651–662. doi: 10.1037/0021-843x.109.4.651

- Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 375–385. Repéré à <http://www.fincham.info/papers/jep1995-hokoda.pdf>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*(2), 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 2–42. doi: 10.3102/00346543067001003
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., & Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 30–60). London, UK: Routledge.
- Ice, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2011). Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in homeschooling and public schooling settings. *Education and Urban Society, 43*(3), 339–369. doi: 10.1177/0013124510380418
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25*(3), 341–363. doi: 10.1016/j.cpr.2004.12.004
- Junttila, N., & Vauras, M. (2014). Latent profiles of parental self-efficacy and children's multisource-evaluated social competence. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 397–414. doi: 10.1111/bjep.12040
- Junttila, N., Vauras, M., & Laakkonen, E. (2007). The role of parenting self-efficacy in children's social and academic behavior. *European Journal of Psychology of Education, 22*(1), 41–61. doi: 10.1007/BF03173688
- Jussim, L., Soffin, S., Brown, R., Ley, J., & Kohlhepp, K. (1992). Understanding reactions to feedback by integrating ideas from symbolic interactionism and cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*(3), 402–421. doi: 10.1037/0022-3514.62.3.402

- Kikas, E., & Mägi, K. (2015). Transactional development of parental beliefs and academic skills in primary school. *Early Child Development and Care, 185*(7), 1148–1165. doi: 10.1080/03004430.2014.983095
- Kim, M. (2014). Family background, students' academic self-efficacy, and students' career and life success expectations. *International Journal for the Advancement of Counselling, 36*(4), 395–407. doi: 10.1007/s10447-014-9216-1
- Kohlhoff, J., & Barnett, B. (2013). Parenting self-efficacy: Links with maternal depression, infant behaviour and adult attachment. *Early Human Development, 89*(4), 249–256. doi: 10.1016/j.earlhumdev.2013.01.008
- Kung, H. Y., & Lee, C. Y. (2016, sous presse). Multidimensionality of parental involvement and children's mathematics achievement in Taiwan: Mediating effect of math self-efficacy. *Learning and Individual Differences, 47*. doi: 10.1016/j.lindif.2016.02.004
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233–247. doi: 10.1037/a0021307
- Lundgren, D. C. (2004). Social feedback and self-appraisals: Current status of the Mead-Cooley hypothesis. *Symbolic Interaction, 27*(2), 267–286. doi: 10.1525/si.2004.27.2.267
- Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading, 25*(1), 54–67. doi: 10.1111/1467-9817.00158
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239–266). London, UK: Ablex Publishing.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Sources of self-efficacy in academic contexts: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly* (March 17, 2016). Repéré à <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000151>
- Phillipson, S., & McFarland, L. (2016). Australian parenting and adolescent boys' and girls' academic performance and mastery: The mediating effect of perceptions of

- parenting and sense of school membership. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 2021–2033. doi: 10.1007/s10826-016-0364-2
- Preacher, K. J., & 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. doi: 10.3758/BRM.40.3.879
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels, & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119–149). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J., & MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15(3), 613–640. doi: 10.1017/S0954579403000312
- Sarrazin, G., McInnis, C. E., & Vaillancourt, R. (1983). *Test d'habileté scolaire Otis Lennon : niveau élémentaire*. Montréal, QC : Institut de recherches psychologiques.
- Schneewind, K. A. (1995). Impact of family processes on control beliefs. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 114–148). New York, NY: Cambridge University Press.
- Shrauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86(3), 549–573. doi: 10.1037/0033-2909.86.3.549
- Shumow, L., & Lomax, R. (2002). Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice*, 2(2), 127–150. doi: 10.1207/S15327922PAR0202_03
- Steca, P., Bassi, M., Caprara, G. V., & Delle Fave, A. (2011). Parent's self-efficacy beliefs and their children's psychosocial adaptation during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 320–331. doi: 10.1007/s10964-010-9514-9

- Stowe, R. M., Arnold, D. H., & Ortiz, C. (2000). Gender differences in the relationship of language development to disruptive behavior and peer relationships in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*(4), 521–536. doi: 10.1016/S0193-3973(99)00024-6
- Stull, J. C. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education, 90*, 53–67. Repéré à <http://dx.doi.org/10.7227/RIE.90.1.4>
- Tice, D. M., & Wallace, H. M. (2003). The reflected self: Creating ourselves as (you think) others see you. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 91–105). New York, NY: Guilford Press.
- Van de gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2009). School engagement and language achievement: A longitudinal study of gender differences across secondary school. *Merrill-Palmer Quarterly, 55*(4), 373–405. doi: 10.1353/mpq.0.0034
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1174–1204. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1037/a0036620>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wentzel, K. (1998). Parents' aspirations for children's educational attainments: Relations to parental beliefs and social address variables. *Merrill-Palmer Quarterly, 44*(1), 20–37.
- Wiederkehr, V., Darnon, C., Chazal, S., Guimond, S., & Martinot, D. (2015). From social class to self-efficacy: Internalization of low social status pupils' school performance. *Social Psychology of Education, 18*(4), 769–784. doi: 10.1007/s11218-015-9308-8
- Wigfield, A., & J. S. Eccles. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68–81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015
- Yuan, S., Weiser, D. A., & Fischer, J. L. (2016). Self-efficacy, parent-child relationships, and academic performance: A comparison of European American and Asian

American college students. *Social Psychology of Education*, 19(2), 1–20. doi: 10.1007/s11218-015-9330-x

Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 33–43. doi: 10.1111/j.1540-5826.2008.01275.x