

BF  
20.5  
UL  
2001  
N1343

MARIE-FRANCE NADEAU

**LES DÉTERMINANTS DE LA PROCRASTINATION ACADÉMIQUE :  
UN MODÈLE MÉDIATIONNEL  
DU CONTEXTE FAMILIAL ET DES PROCESSUS DU SOI**

Mémoire  
présenté  
à la Faculté des études supérieures  
de l'Université Laval  
pour l'obtention  
du grade de maître en psychologie (M.Ps.)

École de psychologie  
FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES  
UNIVERSITÉ LAVAL

JUIN 2001

© Marie-France Nadeau, 2001



## AVANT-PROPOS

*La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans la collaboration précieuse de mes superviseurs, Caroline Senécal, Ph. D. et Frédéric Guay, Ph. D. Au départ, le choix de mes superviseurs s'est fait à partir de leurs intérêts de recherche mais aussi parce que je savais qu'ils étaient passionnés, dynamiques, rigoureux et rigoureux! Maintenant, je désire confirmer le fait qu'ils possèdent bien ces qualités qui m'ont permises d'évoluer dans un environnement propice à la recherche et au développement de mes habiletés de chercheure. Je tiens donc à remercier tout particulièrement Caroline pour son engouement pour la recherche, sa motivation contagieuse, son ouverture d'esprit qui a permis des discussions constructives et son soutien dans l'apprentissage de la patience. Ensuite, je tiens à remercier Frédéric, particulièrement pour son humour, ses conseils passionnés et son esprit d'analyse statistique qui me motivait à « percer le mystérieux secret des données recueillies ». Finalement, à travers tout ce cheminement avec eux, j'ai appris que la réussite ne peut être que l'aboutissement de nombreux recommencements.*

*Merci aux compagnes de labo extraordinaires qui constituaient en soi toute une source de motivation. Lysanne, qui encourageait ma constance au travail et avec qui la lecture des articles était moins pénible. Edith et Caro, dont je garde de bons souvenirs de rigolades qui rendaient l'atmosphère de la tour et les séances de travail beaucoup plus agréables. ☺*

*Finalement, merci à mes supers bonnes amies Anne et Virginie avec qui je pouvais décrocher et « souffler » de temps à autre. Merci également à ma famille, Guylaine, Paul et mon ami David pour leur appui et leur soutien inestimable.*

## Résumé

Connell et Wellborn (1991) ont proposé un modèle qui postule une influence du contexte social sur le développement des processus du soi de l'élève et l'impact de ceux-ci sur son engagement au plan scolaire. Le but de cette étude est de vérifier la validité de ce modèle en regard de la procrastination académique. Plus précisément, ce modèle propose que l'autodétermination en famille (l'implication) et la qualité des relations parents-enfants (la structure) sont associés positivement aux processus du soi de l'enfant (sentiments de compétence, d'autodétermination et d'appartenance sociale). En retour, il est postulé que les processus du soi sont négativement liés à la procrastination académique de l'élève. Cent familles (mère, père et enfant) de la région de Québec ont participé à l'étude. Globalement, les résultats de l'analyse acheminatoire soutiennent les liens proposés par le modèle. Les résultats sont discutés à la lumière du modèle de Connell et Wellborn (1991).

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	ii
RÉSUMÉ .....	iii
TABLE DES MATIÈRES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
LISTE DES FIGURES .....	vi
INTRODUCTION .....	1
Article : « Les déterminants de la procrastination académique : Un modèle motivationnel du contexte familial et des processus du soi. » .....	8
PROBLÉMATIQUE .....	10
MÉTHODOLOGIE .....	16
Participants .....	16
Procédure .....	16
Questionnaire .....	17
RÉSULTATS .....	22
DISCUSSION .....	26
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	33
TABLEAUX .....	37
FIGURES .....	40
RÉFÉRENCES .....	44
ANNEXES .....	50

## LISTE DES TABLEAUX

## Tableaux

1. Moyennes et Écarts-types des Échelles  
du Modèle des Déterminants de la Procrastination Académique  
pour les Participants Mères, Pères et Enfants ..... 37
2. Corrélations entre les Comportements de la Mère et du Père  
en Famille et les Comportements Académiques  
et Familiaux de l'Enfant ..... 38
3. Analyses de Régression Hiérarchiques en Fonction des Variables  
de l'Étudiant dans la Prédiction de la Procrastination Académique ..... 39

## LISTE DES FIGURES

## Figures

1. Modèle Motivationnel entre le Contexte Social, le Soi et l'Action (Connell & Wellborn, 1991).....	41
2. Modèle Médiationnel des Processus du Soi entre le Contexte Social et la Procrastination Académique.....	42
3. Résultats de l'Analyse Acheminatoire du Modèle Médiationnel des Processus du Soi.....	43

## Introduction

La procrastination académique réfère à la tendance à remettre à plus tard l'accomplissement d'une tâche scolaire malgré l'intention initiale de l'étudiant d'effectuer celle-ci dans les délais prévus (Ferrari, 1998; Lay, 1986). La principale caractéristique de la procrastination académique réside dans l'écart entre l'intention et l'action d'accomplir ses tâches scolaires (Lay, 1995). Parfois perçue comme de simple tracas, la procrastination académique est toutefois un comportement inefficace accompagné d'effets psychologiques et physiques néfastes (Flett, Blankstein, & Martin, 1995; Haycock, McCarthy, & Skay, 1998; Janssen & Carton, 1999; Saddler & Buley, 1999; Tice & Baumeister, 1997).

Les recherches dans ce domaine ont démontré qu'un bon nombre d'étudiants souffrent de procrastination académique. Les résultats de Hill, Hill, Chabot, et Barrall (1978) démontrent qu'environ 50% des étudiants universitaires font de la procrastination dans la moitié ou plus de la moitié de leurs tâches académiques. Pour leur part, Ellis et Knaus (1977) ont observé que 70% des étudiants universitaires ont tendance à retarder l'exécution de leurs tâches scolaires. Finalement, une des plus grandes études effectuée en regard de la fréquence de la procrastination académique (McCown & Roberts, 1994) a révélé que 27% des élèves de niveau secondaire trouvent que la procrastination est une source significative de stress personnel. De plus, 32% de ces mêmes élèves perçoivent leur tendance à faire de la procrastination académique comme nuisible à leur réussite scolaire. La procrastination académique est donc une tendance assez répandue, qui semble avoir un impact considérable au plan du cheminement scolaire de l'élève.

Parmi les conséquences associées à la procrastination académique, une étude longitudinale de Tice et Baumeister (1997) a permis d'observer qu'en début de session, les élèves qui effectuent de la procrastination académique rapportent moins de stress et de

maladies que ceux qui n'en font pas. Par contre, les élèves qui font de la procrastination académique vivent un haut degré de stress et sont davantage malades en fin de session. Ainsi, comparativement aux étudiants qui ne retardent pas l'exécution de leurs tâches, ceux qui effectuent de la procrastination académique obtiennent des notes significativement plus faibles, effectuent un travail de qualité inférieure et vivent plus de problèmes de santé physique. Tice et Baumeister (1997) ont donc constaté que la procrastination académique est associée à des bénéfices à court terme mais surtout à des coûts néfastes à long terme. Ces résultats appuient d'autres travaux qui ont observé que la procrastination académique est nuisible au cheminement et au succès académique (Muszinsky & Akamatsu, 1991; Owens & Newbegin, 1997; Solomon & Rothblum, 1984) et qu'elle peut être associée à plusieurs problèmes d'adaptation psychologique tels que l'anxiété (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988; Haycock & al., 1998; Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986; Saddler & Buley, 1999), la dépression et une perception négative de soi (Flett et al., 1995).

Jusqu'à ce jour, beaucoup d'effort a été consacré à l'identification des déterminants de la procrastination académique. De façon générale, les recherches ont observé que la tâche à effectuer, la personnalité de l'étudiant et le contexte académique dans lequel il se trouve sont trois déterminants importants de la procrastination académique. Au plan de la tâche, les études ont démontré que les raisons qui portent un élève à effectuer de la procrastination académique sont associées au manque d'intérêt envers la tâche et aux difficultés inhérentes à celle-ci (Lay, 1992; Milgram, Sroloff, & Rosenbaum, 1988; Sénécal, Koestner, & Vallerand, 1995). Quant aux recherches qui ont étudié l'impact de la personnalité de l'élève, elles ont révélé que la procrastination académique est associée à une faible motivation de l'élève (Sénécal et al., 1995), à un faible niveau d'autorégulation (Baumeister, Heatherton, & Tice, 1994; Milgram, Dangour & Raviv, 1992; Tice & Baumeister, 1997), à un faible sentiment de contrôle (Janssen

& Carton, 1999; Milgram et al., 1988; Saddler & Buley, 1999), à une faible conscience de soi (Ferrari, 1991a; Lay, Kovacs & Danto, 1997; Schouwenburg & Lay, 1995) à un haut niveau d'anxiété (Haycock et al., 1998; Rothblum et al., 1986; Milgram & Toubiana, 1999; Saddler & Buley, 1999) et à la peur d'échouer (Burka & Yuen, 1983; Muszinsky & Akamatsu, 1991; Senécal et al., 1995; Solomon & Rothblum, 1984).

Finalement, les recherches qui ont étudié le contexte social ont démontré que les situations d'évaluation favorisent la tendance à effectuer de la procrastination académique (Ferrari, 1991b; Senécal et al., 1995). À cet effet, Urdan, Midgely et Anderman (1998) affirment qu'une atmosphère de classe qui encourage la compétition et qui associe la réussite scolaire aux capacités personnelles suscite davantage de procrastination académique qu'une atmosphère de classe qui encourage les efforts, la coopération et la maîtrise d'objectifs raisonnables. Également, il semble que les changements psycho-sociaux survenant à l'adolescence sont liés à la procrastination académique. En effet, le désir de l'enfant d'être autonome et l'augmentation de l'inconfort des parents face à la complexité des travaux scolaires engendrent une moins grande implication des parents dans les études de leur enfant (Milgram, Mey-Tal, & Levison, 1998; Paulson & Sputa, 1996). Ceci laisse à l'enfant le soin de gérer son horaire, ce qui peut susciter de l'anxiété chez lui et ainsi l'amener vers la procrastination académique. D'ailleurs, les travaux de Milgram et Toubiana (1999) ont démontré qu'il existe une relation inverse entre l'implication des parents dans les travaux scolaires de leur enfant et la procrastination académique de celui-ci.

Paradoxalement, des parents peuvent s'impliquer dans les travaux scolaires de leur enfant mais cette implication ne diminue pas la tendance à effectuer de la procrastination académique. En effet, des études ont démontré qu'un style parental autoritaire et contraignant, caractérisé par des critiques et des attentes élevées, contribue à favoriser la procrastination

académique chez l'enfant (Ferrari & Olivette, 1993, 1994; Frost, Heimberg, Holt, Mattia, & Neubauer, 1993). Également, Ferrari (1998) suggère que les gens qui effectuent de la procrastination académique vivent des relations sociales difficiles avec leurs parents, c'est-à-dire qu'ils ressentent de l'insatisfaction par rapport au soutien qu'ils reçoivent. Plus précisément, Ferrari (1998) indique que la tendance à faire de la procrastination académique chez les filles est significativement reliée au style autoritaire du père. De plus, ces filles expérimenteraient beaucoup de colère refoulée et auraient une mère ayant un style plus ambivalent. Finalement, Ferrari (1998) propose que les enfants qui font de la procrastination académique vivent davantage de relations conflictuelles avec leur père et ont moins tendance à rechercher du soutien dans leur famille immédiate lors de situations stressantes et difficiles. Ainsi, il semble que le contexte familial est un déterminant important de la procrastination académique. Toutefois, de quelle façon les styles « laissez-faire » et « trop autoritaire » influencent la tendance à faire de la procrastination académique?

Jusqu'à aujourd'hui, aucune étude ne s'est attardée au rôle médiationnel que peuvent jouer les processus du soi entre le contexte familial et la procrastination académique d'un enfant. Par quels processus psychologiques l'influence des parents se fait-elle sentir? Le modèle de Connell et Wellborn (1991) nous procure une explication possible en postulant que le contexte social peut influencer le développement des processus du soi qui en retour influence l'engagement de l'individu dans son milieu scolaire.

#### Modèle médiationnel des processus du soi

Connell et Wellborn (1991) ont développé un modèle motivationnel concernant le contexte social, les processus du soi de l'individu et l'impact de ceux-ci sur son engagement envers le milieu scolaire (Figure 1). Ce modèle propose que les individus ont trois besoins psychologiques fondamentaux autour desquels se développent les processus du soi. Ces trois

besoins sont les besoins de compétence (avoir le sentiment d'être habile et efficace dans les activités reliées à l'école), d'autonomie (avoir le sentiment d'effectuer des activités scolaires par choix) et d'appartenance sociale (entretenir une bonne qualité de relations interpersonnelles avec les autres) (voir aussi Deci & Ryan, 1985; 1991; Ryan & Powelson, 1991, pour des perspectives théoriques similaires). Selon ce modèle, l'individu développe progressivement ses perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance en rapport avec ses interactions sociales.

Les aspects du contexte social les plus susceptibles de permettre la satisfaction de ces besoins sont une présence de structure (clarté des attentes et régularité des conséquences liées au fonctionnement de l'enfant), de soutien à l'autonomie (soutenir l'enfant dans ses propres choix en lien avec ses objectifs personnels) et d'implication (dévouement et intérêt dans un contexte d'influence psychologique favorable). Ainsi, la qualité des interactions sociales peut favoriser ou entraver le développement des sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. Par exemple, un milieu familial ou scolaire qui serait excessivement contrôlant (p. ex., punitif et contraignant) devrait interférer négativement avec le développement des processus du soi alors qu'un environnement qui procure un soutien à l'autonomie (p. ex., l'enfant a la possibilité de prendre des décisions) devrait favoriser un tel développement (Guay & Vallerand, 1997).

Une autre caractéristique du modèle réfère à l'influence des processus du soi sur les actions qu'entreprend l'individu. Selon Connell et Wellborn (1991), le fait de favoriser ou non les processus du soi influence un patron d'action spécifique, soit l'engagement ou le désengagement scolaire de l'individu dans son milieu. Par exemple, quand les processus du soi de l'élève sont favorisés par le contexte scolaire (p. ex., le professeur), l'engagement de l'élève envers son milieu scolaire se présente et se manifeste en sentiments positifs (p. ex., curiosité,

intérêt envers la matière) et en cognitions (p. ex., attentif, préférence pour les travaux ardu) et en comportements adaptatifs (p. ex., persévérance, participation à la classe). Inversement, lorsque les processus du soi sont entravés par le contexte scolaire, il y a un désengagement de l'individu. Ce désengagement s'accompagne alors de sentiments négatifs (p. ex., nervosité, découragement envers la matière) et de cognitions (p. ex., ennui, préférence pour les travaux faciles) et de comportements (p. ex., retard, évitement) aversifs envers le milieu scolaire. Ainsi, le processus d'action engagement-désengagement est lié aux processus du soi et à l'acquisition d'habiletés et à l'ajustement personnel de l'individu dans son milieu. Par exemple, le désengagement de l'élève face au milieu scolaire risque de diminuer les aptitudes et les habiletés scolaires de ce dernier, d'augmenter l'anxiété ressentie et de se transformer en mésadaptation scolaire (p. ex., la procrastination académique).

Jusqu'à maintenant, les études sur le rôle médiationnel des processus du soi ont davantage porté sur l'influence du contexte scolaire (les professeurs) sur l'engagement de l'élève (Connell & Wellborn, 1991) et sur l'influence des relations interpersonnelles avec les pairs sur la réussite scolaire (Guay, Boivin, & Hodges, 1999). Dans le cadre de cette étude, le contexte social visé est le contexte familial et son influence sur les processus du soi et la procrastination académique.

Le but de la présente étude consiste à appliquer le modèle motivationnel de Connell et Wellborn afin de comprendre comment le contexte familial influence les processus du soi de l'élève et en retour, comment les processus du soi influencent la tendance de l'élève à effectuer de la procrastination académique. Selon ce modèle, il est postulé que le contexte familial devrait influencer la tendance de l'enfant à faire de la procrastination académique dans la mesure où il affecte ses sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (processus du soi). Ainsi, un contexte familial où les parents s'impliquent et offrent du soutien

à leur enfant devrait influencer positivement le développement des processus du soi. En retour, il est postulé que le fait de favoriser les processus du soi entraînera l'engagement de l'enfant dans son milieu scolaire et sera donc lié négativement à la procrastination académique. À l'inverse, des sentiments de compétence, d'autodétermination et d'appartenance sociale faibles mèneront au désengagement de l'enfant qui se traduira par la tendance à effectuer de la procrastination académique (voir Figure 2).

En-tête : Les déterminants de la procrastination académique.

Les déterminants de la procrastination académique :  
un modèle médiationnel du contexte familial et des processus du soi

Marie-France Nadeau, Caroline Sénécal et Frédéric Guay

Université Laval

Article qui sera soumis à la Revue canadienne des sciences du comportement

## Résumé

Connell et Wellborn (1991) ont proposé un modèle qui postule une influence du contexte social sur le développement des processus du soi de l'élève et l'impact de ceux-ci sur son engagement au plan scolaire. Le but de cette étude est de vérifier la validité de ce modèle en regard de la procrastination académique. Plus précisément, ce modèle propose que l'autodétermination en famille (l'implication) et la qualité des relations parents-enfants (la structure) sont associés positivement aux processus du soi de l'enfant (sentiments de compétence, d'autodétermination et d'appartenance sociale). En retour, il est postulé que les processus du soi sont négativement liés à la procrastination académique de l'élève. Cent familles (mère, père et enfant) de la région de Québec ont participé à l'étude. Globalement, les résultats de l'analyse acheminatoire soutiennent les liens proposés par le modèle. Les résultats sont discutés à la lumière du modèle de Connell et Wellborn (1991).

## Les déterminants de la procrastination académique :

### un modèle médiationnel du contexte familial et des processus du soi

La procrastination académique réfère à la tendance à remettre à plus tard l'accomplissement d'une tâche scolaire malgré l'intention initiale de l'étudiant d'effectuer celle-ci dans les délais prévus (Ferrari, 1998; Lay, 1986). La principale caractéristique de la procrastination académique réside dans l'écart entre l'intention et l'action d'accomplir ses tâches scolaires (Lay, 1995).

Les recherches ont démontré que la procrastination académique est un comportement répandu et nuisible au cheminement et au succès académique des étudiants de tous les niveaux (Ellis & Knaus, 1977; Muszinsky & Akamatsu, 1991; Owens & Newbegin, 1997; Solomon & Rothblum, 1984; Tice & Baumeister, 1997). En effet, la procrastination académique est associée à plusieurs problèmes d'adaptation tels que l'anxiété (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988; Haycock, McCarthy, & Skay, 1998; Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986; Saddler & Buley, 1999), la dépression et une perception négative de soi (Flett, Blankstein, & Martin, 1995).

Jusqu'à ce jour, beaucoup d'effort a été consacré à l'identification des déterminants de la procrastination académique. Entre autres, des recherches au plan du contexte social ont démontré que les parents avaient une influence importante sur le développement de la procrastination académique. En effet, une attitude de laissez-faire de la part des parents dans les études de leur enfant susciterait de l'anxiété chez l'élève et l'amènerait à effectuer de la procrastination académique (Milgram, Mey-Tal, & Levison, 1998; Paulson & Sputa, 1996). D'ailleurs, une étude de Milgram et Toubiana (1999) a démontré que des parents qui s'impliquent et qui offrent un soutien à leur enfant dans leurs travaux scolaires réduisent la tendance de celui-ci à effectuer de la procrastination académique.

Paradoxalement, des parents peuvent s'impliquer dans les travaux scolaires de leur enfant mais cette implication ne diminue pas la tendance à effectuer de la procrastination académique. En effet, des études ont démontré qu'un style parental autoritaire et contraignant, caractérisé par des critiques et des attentes élevées, contribue à favoriser la procrastination académique chez l'enfant (Ferrari & Olivette, 1993, 1994; Frost, Heimberg, Holt, Mattia, & Neubauer, 1993). Également, Ferrari (1998) suggère que les gens qui effectuent de la procrastination académique vivent des relations sociales difficiles avec leurs parents, c'est-à-dire qu'ils ressentent de l'insatisfaction par rapport au soutien qu'ils reçoivent. Plus précisément, Ferrari (1998) indique que la tendance à faire de la procrastination chez les filles est significativement reliée au style autoritaire du père. De plus, ces filles expérimenteraient beaucoup de colère refoulée et auraient une mère ayant un style plus ambivalent. Finalement, Ferrari (1998) propose que les enfants qui font de la procrastination académique vivent davantage de relations conflictuelles avec leur père et ont moins tendance à rechercher du soutien dans leur famille immédiate lors de situations stressantes et difficiles. Ainsi, il semble que le contexte familial est un déterminant important de la procrastination académique. Toutefois, de quelle façon les styles « laissez-faire » et « trop autoritaire » influencent la tendance à faire de la procrastination académique?

Jusqu'à aujourd'hui, aucune étude ne s'est attardée au rôle médiationnel que peuvent jouer les processus du soi entre le contexte familial et la procrastination académique chez l'enfant. Par quels processus psychologiques l'influence des parents se fait-elle sentir? Le modèle médiationnel des processus du soi de Connell et Wellborn (1991) nous procure une explication possible en postulant que le contexte social influence le développement des processus du soi qui en retour, influence l'engagement de l'individu dans son milieu scolaire.

Ainsi, le contexte familial influencerait la tendance à effectuer de la procrastination académique par le biais des processus du soi.

### Modèle médiationnel des processus du soi

Connell et Wellborn (1991) ont développé un modèle motivationnel concernant le contexte social, les processus du soi de l'individu et l'impact de ceux-ci sur son engagement envers le milieu scolaire (Figure 1). Ce modèle propose que les individus ont trois besoins psychologiques fondamentaux autour desquels se développent les processus du soi. Ces trois besoins sont les besoins de compétence (avoir le sentiment d'être habile et efficace dans les activités reliées à l'école), d'autonomie (avoir le sentiment d'effectuer des activités scolaires par choix) et d'appartenance sociale (entretenir une bonne qualité de relations interpersonnelles avec les autres) (voir aussi Deci & Ryan, 1985; 1991; Ryan & Powelson, 1991, pour des perspectives théoriques similaires). Selon ce modèle, l'individu développe progressivement ses perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance en rapport avec ses interactions sociales.

Les aspects du contexte social les plus susceptibles de permettre la satisfaction de ces besoins sont une présence de structure (clarté des attentes et régularité des conséquences liées au fonctionnement de l'enfant), de soutien à l'autonomie (soutenir l'enfant dans ses propres choix en lien avec ses objectifs personnels) et d'implication (dévouement et intérêt dans un contexte d'influence psychologique favorable). Ainsi, la qualité des interactions sociales peut favoriser ou entraver le développement des sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. Par exemple, un milieu familial ou scolaire qui serait excessivement contrôlant (p. ex., punitif et contraignant) devrait interférer négativement avec le développement des processus du soi alors qu'un environnement qui procure un soutien à

l'autonomie (p. ex., l'enfant a la possibilité de prendre des décisions) devrait favoriser un tel développement (Guay & Vallerand, 1997).

Une autre caractéristique du modèle réfère à l'influence des processus du soi sur les actions qu'entreprend l'individu. Selon Connell et Wellborn (1991), le fait de favoriser ou non les processus du soi influence un patron d'action spécifique, soit l'engagement ou le désengagement de l'individu dans son milieu scolaire. Par exemple, quand les processus du soi de l'élève sont favorisés par le contexte scolaire (p. ex., le professeur), l'engagement de l'élève envers son milieu scolaire se présente et se manifeste en sentiments positifs (p. ex., curiosité, intérêt envers la matière) et en cognitions (p. ex., attentif, préférence pour les travaux ardu) et en comportements adaptatifs (p. ex., persévérance, participation à la classe). Inversement, lorsque les processus du soi sont entravés par le contexte scolaire, il y a un désengagement de l'individu. Ce désengagement s'accompagne alors de sentiments négatifs (p. ex., nervosité, découragement envers la matière) et de cognitions (p. ex., ennui, préférence pour les travaux faciles) et de comportements (p. ex., retard, évitement) aversifs envers le milieu scolaire. Ainsi, le processus d'action engagement-désengagement est lié aux processus du soi et à l'acquisition d'habiletés et à l'ajustement personnel de l'individu dans son milieu. Par exemple, le désengagement de l'élève face au milieu scolaire risque de diminuer les aptitudes et les habiletés scolaires, d'augmenter l'anxiété ressentie et de se transformer en mésadaptation scolaire (p. ex., la procrastination académique).

Jusqu'à maintenant, les études sur le rôle médiationnel des processus du soi ont davantage porté sur l'influence du contexte scolaire (les professeurs) sur l'engagement de l'élève (Connell & Wellborn, 1991) et sur l'influence des relations interpersonnelles avec les pairs sur la réussite scolaire (Guay, Boivin, & Hodges, 1999). Dans le cadre de cette étude, le contexte social visé est le contexte familial et son influence sur les processus du soi et la

procrastination académique. Le but de la présente étude consiste à appliquer le modèle motivationnel de Connell et Wellborn afin de comprendre comment le contexte familial influence les processus du soi de l'élève et en retour, comment les processus du soi influencent la procrastination académique. Selon ce modèle, il est postulé que le contexte familial devrait influencer la tendance de l'enfant à effectuer de la procrastination académique dans la mesure où il affecte ses sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (processus du soi). Ainsi, un contexte familial où les parents s'impliquent et offrent du soutien à leur enfant devrait influencer positivement le développement des processus du soi. En retour, il est postulé que le fait de favoriser les processus du soi entraînera l'engagement de l'enfant dans son milieu scolaire et sera lié négativement à la tendance à effectuer de la procrastination académique. À l'inverse, des sentiments de compétence, d'autodétermination et d'appartenance sociale faibles mèneront au désengagement de l'enfant qui se traduira ici par la tendance à effectuer de la procrastination (voir Figure 2).

Au plan du contexte familial, les aspects retenus du modèle de Connell et Wellborn sont la structure et l'implication des parents. Alors que la structure familiale sera évaluée par la qualité des relations parents-enfant, l'implication des parents sera évaluée par l'autodétermination en famille, c'est-à-dire l'intérêt envers les activités familiales. Ainsi, un contexte familial positif, où les parents sont impliqués de manière autodéterminée et où la qualité des relations parents-enfant est bonne, favorisera le développement des processus du soi chez l'enfant. Au plan des processus du soi, les sentiments de compétence académique, d'autodétermination académique et d'appartenance sociale seront évalués. Dans le cadre de cet article, le processus d'action engagement-désengagement sera évalué par une action spécifique au plan comportemental, soit la tendance à effectuer de la procrastination académique. Le rôle

médiateur du modèle proposé est donc tenu par les processus du soi, qui font le lien entre le contexte familial et la procrastination académique.

Cette étude postule également qu'il existe des différences significatives entre l'impact que la mère et le père ont sur le développement des processus du soi de l'enfant et sur sa tendance à effectuer de la procrastination. À cet effet, les études menées par Ferrari et Olivette (1993, 1994), ont démontré que le style d'autorité du père a plus de chance d'influencer la tendance à faire de la procrastination académique de l'enfant que le style d'autorité de la mère. À l'opposé, les recherches qui ont évalué les perceptions des parents eux-mêmes (Milgram et al., 1998; Milgram & Toubiana, 1999) ont observé que les mères influencent davantage la procrastination de leur enfant que les pères. Ces résultats contradictoires s'expliquent par la méthode de cueillette des données de chaque chercheur. Les études de Ferrari et Olivette (1993, 1994) ont utilisé la perception des enfants pour évaluer les comportements de leurs parents. Cette technique suppose que les variables prédictives sont obtenues par la même personne que celle qui procure les données sur la variable prédite. L'ordre d'administration de cette méthode implique que l'enfant réponde aux questions concernant ses propres comportements dans un premier temps pour ensuite répondre aux questions concernant les comportements de ses parents. Les données recueillies risquent alors d'être biaisées puisque l'enfant peut attribuer la responsabilité de ses propres comportements à ses parents. En lien avec les recommandations faites par Halverson (1988) et Ferrari et Olivette (1993), la présente étude questionne les parents eux-mêmes sur leurs comportements en famille au lieu de se baser sur la perception que les enfants ont des comportements de leurs parents. À l'instar des travaux de Milgram (Milgram et al., 1998; Milgram & Toubiana, 1999), il est donc attendu que, comparativement au père, les comportements de la mère devraient influencer davantage les

comportements de l'enfant. Youniss et Smollar (1985) attribuent la plus grande influence de la mère à sa plus grande présence et disponibilité à la maison.

## Méthode

### Participants

Cent familles complètes (mère, père et enfant) de la région de Québec ont participé à l'étude. Les parents cohabitent avec au moins un enfant (moyenne 1,5 enfants/famille) et forment une famille à double revenu. La moyenne d'heures de travail rémunérées est de 35 heures/semaine pour les mères et de 42 heures/semaine pour les pères. Le revenu familial moyen est d'environ 42 000\$/année. L'âge moyen des mères est de 42 ans et celui des pères est de 44 ans. Le sous-échantillon enfant est quant à lui formé de 52 filles et 48 garçons âgés en moyenne de 13 ans, où 59% des élèves sont en première année du secondaire et 41% sont en deuxième année du secondaire. La moyenne scolaire générale des étudiants est de 79%.

### Procédure

Dans le cadre d'une période de cours obligatoire, environ 900 élèves ont été rencontrés à deux reprises. La première rencontre consistait à présenter la recherche aux élèves et à leur remettre une enveloppe devant être remise à leurs parents. Une fois l'enveloppe remise aux parents, les parents ne désirant pas que leur enfant participe à cette étude devaient signer un formulaire prévu à cet effet inclus dans l'enveloppe. Ensuite, les parents désirant eux-mêmes participer à l'étude prenaient connaissance des critères de participation décrits sur la feuille de présentation de l'étude : cohabiter avec au moins un enfant et occuper un emploi rémunéré pour un minimum de 17,5 heures/semaine. La feuille de présentation expliquait également le but de l'étude, c'est-à-dire avoir une meilleure compréhension des comportements des parents en famille, et assurait la confidentialité des réponses fournies. Il fallait environ une demi-heure de temps à chacun des parents pour compléter le formulaire de consentement éclairé et le

questionnaire inclus dans l'enveloppe (deux copies conformes). Les questionnaires étaient retournés à l'expérimentatrice soit par le biais de l'enfant, soit à l'école où les élèves déposaient le questionnaire dans une boîte prévue à cette fin, ou par la poste, dans une enveloppe affranchie et adressée à l'Université Laval.

Lors de la deuxième rencontre, l'expérimentatrice récupérait les questionnaires complétés par les parents et distribuait un questionnaire différent aux élèves qui avaient obtenu la permission de leurs parents. L'expérimentatrice expliquait aux élèves que le questionnaire visait à mieux connaître et comprendre leurs comportements et attitudes envers l'école, la famille et leurs amis. Les élèves devaient signer le formulaire de consentement éclairé pour ensuite répondre au questionnaire qui nécessitait moins d'une demi-heure à compléter en classe. Afin d'assurer la confidentialité, le questionnaire de chaque participant (parents et enfant) était séparé de la lettre de consentement et identifié par un code chiffré dès son arrivée au laboratoire.

Puisque dans le cadre de cette étude, il était essentiel d'avoir un questionnaire complété par chacun des parents, le taux de participation est de 11 %. Compte tenu du fait que les statistiques dénotent 17.6% de familles monoparentales et que 33% des mères de familles ne sont pas sur le marché du travail (Statistique Canada, 1996), le taux de participation est satisfaisant.

### Questionnaires des parents

Autodétermination en famille. L'autodétermination en famille est mesurée à l'aide de 12 items tirés de l'Échelle de Motivation envers les Activités Familiales (ÉMAF, Senécal & Vallerand, 1999). Cette échelle mesure la motivation intrinsèque (MI), la motivation extrinsèque (ME) par régulation identifiée, la motivation extrinsèque (ME) par régulation introjectée et la motivation extrinsèque (ME) par régulation externe. Ce questionnaire

demande aux participants « Pourquoi participez-vous : 1) aux différentes activités reliées à l'apprentissage de vos enfants (p. ex., travaux scolaires), 2) aux différentes activités sportives ou culturelles de vos enfants (p. ex., cinéma, sorties) et 3) aux activités de loisir en famille (p. ex., voyages, jeux, sports) ». Les participants indiquent alors sur une échelle de type Likert, allant de 1 (pas du tout en accord) à 7 (très fortement en accord), à quel point chaque item correspond à une raison pour laquelle ils participent à ce type d'activité familiale. Les quatre items pour chaque type d'activité sont : « parce que j'ai du plaisir lorsque je fais cette activité » (MI), « parce que je choisis moi-même de le faire pour mon bien et celui de ma famille » (ME par régulation identifiée), « parce que je sens qu'il faut que je fasse cette activité » (ME par régulation introjectée) et « parce qu'on m'oblige à la faire » (ME par régulation externe) qui représentent les différents types de motivation. Les alphas de Cronbach des sous-échelles de l'ÉMAF, pour les mères et pour les pères respectivement, sont les suivants : MI= .77, .68, ME par régulation identifiée= .79, .78, ME par régulation introjectée= .82, .80 et ME par régulation externe= .73, .82.

Dans le cadre de cette étude, l'index de motivation a été utilisé afin d'évaluer le niveau d'autodétermination envers les activités familiales. Cette technique, utilisée dans plusieurs recherches (voir Vallerand, 1997 pour une recension exhaustive), consiste à attribuer un poids aux différents types de motivation en fonction de leur position sur le continuum d'autodétermination (Deci & Ryan, 1985; 1991; Vallerand, 1997). La motivation intrinsèque et la ME par régulation identifiée obtiennent un score de +2 et de +1 respectivement, alors que la ME par régulation introjectée et par régulation externe obtiennent un score de -1 et de -2 respectivement. Chaque poids est multiplié par les réponses du participant pour les quatre sous-échelles en utilisant la formule suivante :  $(2 \times \text{MI} + 1 \times \text{ME identifiée}) - (1 \times \text{ME introjectée} + 2 \times \text{ME externe})$ . La somme de ces quatre produits fourni l'index global

d'autodétermination. Les coefficients de cohérence interne sont de .90 pour les mères et de .91 pour les pères.

Échelle des relations parents-enfant. Cette mesure est tirée de l'Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles (ÉQRI) de Senécal, Vallerand et Vallières (1992). Cette échelle est formée de quatre énoncés. Elle consiste à mesurer le sentiment d'appartenance sociale du parent avec son enfant, c'est-à-dire à quel point la personne se sent liée ou a le sentiment d'être en bonne relation (traduit de l'anglais « relatedness ») avec son enfant. Des exemples d'énoncés tirés de cette échelle sont : « À quel point vos relations interpersonnelles avec votre enfant... », « ...sont harmonieuses », « ...sont valorisantes », « ...sont satisfaisantes » et « ...inspirent confiance ». À chaque énoncé, les participants répondent sur une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout en accord) à 7 (très fortement en accord). L'indice de cohérence interne de cette échelle est de .94 pour les mères et de .92 pour les pères.

#### Questionnaire de l'enfant

Le questionnaire administré à l'enfant est constitué des échelles suivantes: l'échelle des sentiments de compétence académique, l'échelle d'autodétermination académique, l'échelle d'appartenance sociale, l'échelle de procrastination académique, en plus des données socio-démographiques recueillies. Dû au jeune âge des participants et à leur capacité d'attention plus limitée, le questionnaire a été allégé en réduisant le nombre d'énoncés contenus dans chacune des échelles.

Sentiments de compétence académique. Cette échelle est adaptée de la sous-échelle des perceptions de compétence en éducation et tirée de l'Échelle de Perception de Compétence dans les Domaines de Vie (16 items), construite et validée par Losier, Vallerand, et Blais (1992). Dans le cadre de l'étude, trois énoncés sur quatre sont utilisés. Ils mesurent à quel point l'élève se sent compétent à l'école par les affirmations suivantes : « je crois que j'ai un



talent naturel pour les études », « je réussis très bien à l'école », et « je me trouve bon à l'école ». Les élèves indiquent à quel point ils sont en accord avec chacun des énoncés sur une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout en accord) à 5 (complètement en accord).

L'indice de cohérence interne est de .86.

Échelle d'autodétermination académique. Cette échelle est une version abrégée de l'Échelle de Motivation en Éducation, développée et validée par Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (ÉMÉ; 1989). Dans le cadre de l'étude, 12 énoncés sont utilisés. L'échelle contient quatre sous-échelles de motivation composées de trois énoncés chacune. Chacune des sous-échelles évalue la motivation intrinsèque (MI), la motivation extrinsèque (ME) par régulation identifiée, la ME par régulation externe et l'amotivation. Les participants répondent à la question « Pourquoi vas-tu à l'école? » par le biais des différents types d'énoncés suivants : « parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses » (MI), « parce que selon moi, des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie » (ME par régulation identifiée), « pour avoir un meilleur salaire plus tard » (ME par régulation externe) et « je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal » (amotivation). Les participants, à l'aide d'une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout en accord) à 7 (complètement en accord), indiquent dans quelle mesure ils sont en accord avec chacun des énoncés. Les alphas de Cronbach des sous-échelles sont les suivants : MI= .84, ME par régulation identifiée= .73, ME par régulation externe= .59 et amotivation= .78.

Comme pour l'ÉMAF, un index de motivation est calculé afin d'évaluer le niveau de motivation autodéterminée des élèves vis-à-vis des activités scolaires. Le calcul de l'index implique l'attribution d'un poids positif aux scores des sous-échelles MI et ME par régulation identifiée et d'un poids négatif aux scores des sous-échelles ME par régulation externe et

amotivation (voir Vallerand, 1997, pour une recension exhaustive). Chaque poids est multiplié par le pointage du participant pour les quatre sous-échelles et la somme de ces quatre produits fourni l'index global d'autodétermination académique. La formule utilisée pour calculer cet index est la suivante :  $(2 \times MI + 1 \times ME \text{ identifiée}) - (1 \times ME \text{ par régulation externe} + 2 \times \text{l'amotivation})$ . L'indice de cohérence interne de l'index d'autodétermination académique est de .94.

Échelle d'appartenance sociale en famille. Cette échelle est tirée de l'ÉQRI de Senécal, Vallerand et Vallières (1992). Pour l'enfant, elle consiste à mesurer le sentiment d'appartenance sociale (traduit de l'anglais « relatedness ») perçu avec sa famille par 3 énoncés correspondant à : « présentement, tes relations avec ta famille... », « ...sont harmonieuses », « ...sont satisfaisantes » et « ...inspirent confiance ». Les participants indiquent leur degré d'accord avec l'énoncé selon une échelle de type Likert allant de 0 (pas du tout) à 4 (extrêmement). L'indice de cohérence interne de cette échelle est de .87.

Échelle de procrastination académique. Cette échelle est traduite à rebours à partir de l'échelle « Procrastination Assessment Scale – Student Pass » (Solomon & Rothblum, 1984). Elle est composée de deux parties et contient 35 items au total. Afin de ne pas exposer les jeunes participants à un trop grand nombre d'énoncés et pour maximiser leur intérêt envers le questionnaire, 10 énoncés de la première partie ont été conservés. En introduction à la première partie, la mise en situation suivante est présentée au participant : « La date de la remise du travail est prévue très bientôt. Tu n'as pas encore commencé ton travail ». La tâche du participant est de réfléchir à la dernière fois qu'il a vécu une situation semblable et d'indiquer à quel point chaque énoncé suggéré représente une raison pour laquelle il était à la dernière minute pour faire son travail. Des exemples d'énoncés sont : « tu étais inquiet d'obtenir un mauvais résultat », « tu avais de la difficulté à choisir le sujet de ton travail ». Le

participant répond selon son degré d'accord avec les énoncés sur une échelle de type Likert allant de 1 (correspond jamais) à 5 (correspond toujours). L'indice de cohérence interne pour l'échelle de procrastination académique est de .61.

## Résultats

Afin d'examiner la qualité psychométrique des échelles de nos questionnaires, des analyses préliminaires tels que le calcul des moyennes, des écarts-types, des corrélations et des analyses de variances ont été effectuées. Finalement, une analyse acheminatoire (path-analysis) a été effectuée afin de tester le modèle proposé.

### Analyses préliminaires

#### Homogénéité, moyennes et écarts-types des échelles

Les moyennes et les écarts-types de chaque échelle sont rapportés au Tableau 2. Le score des participants (sous-échantillon mère, père et enfant) sur chacune des variables correspond à la moyenne de leurs réponses aux énoncés de chacune des échelles. Par ailleurs, les moyennes des participants obtenues pour les échelles de l'ÉMAF et de l'ÉMÉ correspondent aux moyennes des réponses des participants après le calcul de l'index global de motivation expliqué précédemment. Les moyennes pour les différentes variables du modèle révèlent que les scores des parents sont plutôt supérieurs à la borne centrale des échelles respectives. Les scores des enfants, quant à eux, démontrent que les moyennes sont légèrement supérieures à la borne centrale des échelles, sauf pour la variable procrastination académique dont la moyenne est légèrement en-dessous de la borne centrale. Il est à noter qu'aucun effet de plafonnement ni de plancher n'a été constaté.

### Analyses de variance univariées

Des tests-t ont été effectués afin de vérifier s'il existe des différences entre les mères et les pères au plan de l'autodétermination en famille et des relations interpersonnelles entretenues

avec l'enfant. Afin de contrôler la possibilité d'effectuer une erreur de type I, une correction de Bonferroni a été appliquée à chaque test [ $\alpha = .05/\text{nombre de test}$ ] (Tabachnick & Fidell, 1996). Le niveau alpha initial de .05 a été ajusté à .025 pour les deux tests effectués. Les résultats révèlent qu'il n'y a aucune différence significative entre les mères et les pères en ce qui a trait à l'autodétermination en famille ( $F(1,101) = -.80, p > .42$ ), et à la qualité des relations parents-enfant ( $F(1,102) = .17, p > .87$ ). Ainsi, aucune distinction entre les résultats des mères et des pères ne sera faite dans le cadre des prochaines analyses.

#### Analyse de variance multivariée

Afin d'examiner s'il existe des différences entre les filles et les garçons au plan des variables mesurées (autodétermination en famille, qualité des relations parents-enfant, sentiments de compétence, d'autodétermination, d'appartenance sociale et procrastination académique), une analyse de variance multivariée (MANOVA) utilisant un niveau alpha de .05 a été effectuée. Les résultats du Wilks'Lambda démontrent un effet multivarié non-significatif entre les filles et les garçons sur l'ensemble des variables mesurées ( $F(11, 88) = .90, p > .59$ ). Ainsi, le cadre des prochaines analyses se poursuivra sans aucune distinction entre les résultats des filles et des garçons.

#### Analyses corrélationnelles

Les résultats des analyses de corrélations de Pearson sont détaillés au Tableau 3. En ce qui concerne les corrélations significatives entre les variables des parents et des enfants, nous observons que plus l'autodétermination en famille ressentie par la mère et par le père est élevée, plus l'enfant a un fort sentiment de compétence académique ( $r = .33, p < .001$  avec la mère;  $r = .27, p < .01$  avec le père). Pour sa part, la qualité des relations parents-enfant est liée positivement à des sentiments de compétence académique élevés ( $r = .32, p < .001$  avec la mère), à des sentiments d'autodétermination académique élevés ( $r = .36, p < .001$  avec la mère;

$r = .30$ ,  $p < .01$  avec le père), à un haut niveau d'appartenance sociale avec sa famille ( $r = .32$ ,  $p < .001$  avec la mère;  $r = .36$ ,  $p < .001$  avec le père) et à une faible tendance à effectuer de la procrastination ( $r = -.20$ ,  $p < .05$  avec la mère;  $r = -.20$ ,  $p < .05$  avec le père).

Les échelles répondues uniquement par les enfants sont significativement reliées entre elles. Tel qu'attendu, nous observons que plus le sentiment de compétence académique de l'enfant est élevé, moins ce dernier a tendance à effectuer de la procrastination académique ( $r = -.46$ ,  $p < .001$ ). Également, un fort sentiment d'autodétermination académique est lié négativement à la procrastination ( $r = -.32$ ,  $p < .001$ ), tout comme un sentiment d'appartenance sociale élevé est associé à une faible tendance à effectuer de la procrastination académique ( $r = -.36$ ,  $p < .001$ ).

#### Analyse acheminatoire

Afin de tester le modèle des déterminants de la procrastination académique dans son ensemble, une analyse acheminatoire (traduit de l'anglais "path analysis") a été effectuée. L'analyse acheminatoire consiste en une série de régressions multiples qui a comme avantage de tenir compte des interrelations entre les variables du modèle. Dans le cadre de cette étude, nous voulons vérifier la contribution des comportements parentaux (autodétermination en famille et qualité des relations parents-enfant) de la mère et du père et des variables des processus du soi de l'enfant (sentiments de compétence et d'autodétermination académique et d'appartenance sociale en famille) pour prédire la tendance à effectuer de la procrastination académique.

Les résultats de l'analyse acheminatoire sont présentés au Tableau 4 et à la Figure 3. Ainsi, des analyses de régression consécutives permettent de vérifier l'influence des parents dans la prédiction des sentiments de compétence académique (première analyse), d'autodétermination académique (deuxième analyse) et d'appartenance sociale (troisième

analyse) de l'enfant. Finalement, une quatrième analyse indique la contribution des comportements des parents et des processus du soi de l'enfant sur la tendance à effectuer de la procrastination académique.

Les résultats démontrent que l'autodétermination en famille de la mère est seulement liée significativement aux sentiments de compétence académique de l'enfant ( $\beta = .23, p < .05$ ). Pour sa part, la qualité des relations mère-enfant est liée de façon positive et significative à tous les processus du soi, notamment les sentiments de compétence ( $\beta = .23, p < .05$ ), d'autodétermination ( $\beta = .29, p < .01$ ) et d'appartenance sociale ( $\beta = .26, p < .05$ ). L'autodétermination en famille du père n'est associée à aucune variable des processus du soi de l'enfant. Toutefois, la qualité des relations père-enfant est liée positivement, mais de façon marginale, à l'autodétermination académique ( $\beta = .19, p < .08$ ) et significativement au sentiment d'appartenance sociale ( $\beta = .33, p < .01$ ) de l'enfant.

En somme, la perception de sentiments de compétence académique de l'enfant est uniquement liée aux comportements de la mère, c'est-à-dire à l'autodétermination en famille et la qualité des relations parent-enfant de celle-ci avec son enfant. Quant aux sentiments d'autodétermination académique et d'appartenance sociale de l'enfant, ils sont reliés à la qualité des relations parents-enfant qu'entretiennent ses deux parents avec lui.

En retour, les résultats démontrent que deux processus du soi sont reliés négativement à la tendance à effectuer de la procrastination académique. En effet, les sentiments de compétence académique sont liés à une faible tendance à faire de la procrastination ( $\beta = -.41, p < .001$ ), tout comme un fort sentiment d'appartenance sociale en famille est associé de manière marginalement significative à une faible tendance à faire de la procrastination ( $\beta = -$

.19,  $p < .08$ ). Finalement, des trois processus du soi, seule l'autodétermination académique n'est pas associée de façon significative à la procrastination académique ( $\beta = -.01$ ,  $p > .89$ ).

En résumé, les comportements familiaux des parents évalués dans ce modèle expliquent 19% du sentiment de compétence, 17% du sentiment d'autodétermination et 21% du sentiment d'appartenance sociale de l'enfant. L'ensemble du modèle médiationnel des processus du soi, quant à lui, permet d'expliquer 28% de la procrastination académique.

### Discussion

Le but de cette étude était de tester un modèle médiationnel des processus du soi afin d'expliquer la procrastination académique. Ce modèle postule que le contexte familial influence la tendance de l'enfant à effectuer de la procrastination académique dans la mesure où il affecte les sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale de l'enfant (processus du soi). Les résultats de l'étude appuient le modèle proposé. Plus précisément, les résultats de l'analyse acheminatoire démontrent que plus le contexte familial est empreint d'une bonne qualité des relations parents-enfant (structure) et d'autodétermination en famille (présence d'implication et de soutien), plus les processus du soi sont élevés et moins l'enfant a tendance à effectuer de la procrastination académique.

Des recherches ont démontré l'importance de l'influence des parents dans le développement de la procrastination académique (Ferrari, 1998; Ferrari & Olivette, 1993, 1994; Milgram et al., 1998; Milgram & Toubiana, 1999; Paulson & Sputa, 1996). Cependant, ces recherches n'ont pas indiqué comment le contexte familial influence le degré de procrastination académique de l'enfant. Les résultats de la présente étude sont novateurs en ce sens puisqu'ils tiennent compte de la nature des processus du soi de l'enfant pour expliquer l'impact du contexte familial sur la procrastination académique. De plus, les résultats de la présente étude sont appuyés par les travaux de Connell et Wellborn (1991) qui ont déjà observé que les

processus du soi, c'est-à-dire les sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale, sont des aspects centraux du soi qui interviennent entre le contexte familial et l'ajustement de l'enfant à l'école. Finalement, les résultats de la présente étude permettent de mieux comprendre les recherches antérieures dans ce domaine qui ont révélé des résultats divergents quant à l'influence du contexte familial sur la tendance à effectuer de la procrastination académique. En effet, certains résultats divergents ont été soulevés par rapport à l'importance du contexte familial dans le développement de la procrastination académique chez l'enfant. Par exemple, il a été démontré qu'un comportement de laissez-faire de la part des parents est lié négativement à la tendance à effectuer de la procrastination académique chez l'enfant (Milgram et al., 1998; Milgram & Toubiana, 1999; Paulson & Sputa, 1996). Le parent qui adopte un style laissez-faire est celui qui s'implique peu ou même pas du tout dans les travaux scolaires de son enfant. Paradoxalement, les recherches ont démontré qu'un style parental autoritaire et contraignant produit le même effet chez l'enfant (Ferrari, 1998; Ferrari & Olivette, 1993, 1994; Frost et al., 1993). Ainsi, un parent qui s'implique au point de contrôler le cheminement scolaire de son enfant peut faire sentir à l'enfant qu'il a beaucoup de pression et par le fait même l'amener à faire de la procrastination académique. Face à de tels résultats, on peut se demander comment des comportements divergents tels que des styles laissez-faire ou trop autoritaire en viennent à influencer le développement de la tendance à effectuer de la procrastination académique? En étudiant le rôle médiateur des processus du soi de l'enfant, la présente étude permet de mieux comprendre la relation entre le contexte familial et la procrastination académique de l'enfant. Effectivement, un style de laissez-faire ou trop autoritaire sont liés à la tendance à effectuer de la procrastination académique parce qu'ils ne permettent pas à l'enfant de développer des sentiments positifs à l'égard de sa compétence, son autonomie et son appartenance sociale.

### Processus du soi

Dans un premier temps, les résultats de la présente étude démontrent que plus le sentiment de compétence académique est élevé, moins l'enfant a tendance à effectuer de la procrastination académique. Les résultats appuient ceux de Connell et Wellborn (1991), qui démontrent que le sentiment de compétence est un des trois facteurs médiationnels qui fait le lien entre le contexte familial et l'engagement de l'enfant dans son milieu scolaire. Selon ces chercheurs, plus l'enfant croit en ses capacités à réussir (sentiment de compétence), plus il est actif et attentif dans son milieu scolaire (engagement cognitif), plus il participe aux activités de la classe (engagement comportemental), et plus il est curieux et excité d'apprendre de nouvelles choses (engagement affectif). À l'instar des travaux de Connell et Wellborn (1991), Skinner et al. (1990) ont également démontré qu'il existe des relations positives directes entre la perception de compétence de l'étudiant et son engagement à l'école. En lien avec ces résultats, le modèle de la présente étude confirme la présence d'une relation entre les perceptions de compétence et les patrons d'action à l'école. Ainsi, un parent qui adopte une attitude rigide et exigeante envers l'enfant, laisse peu d'indépendance et de responsabilité sociale à l'enfant qui développe alors des faibles sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (faibles processus du soi). En retour, cela amène l'enfant à vivre des difficultés d'ajustement, à se sentir moins engagé à l'école et à effectuer de la procrastination académique.

Dans un deuxième temps, les résultats obtenus indiquent que plus le sentiment d'appartenance sociale est faible, plus l'élève a tendance à faire de la procrastination académique. Ces résultats sont en lien avec ceux de Ferrari (1998) qui suggèrent que les enfants qui effectuent de la procrastination académique vivent des relations sociales difficiles avec leurs parents, c'est-à-dire qu'ils ressentent de l'insatisfaction par rapport au soutien parental qu'ils reçoivent. L'insatisfaction par rapport au soutien parental peut alors se vivre

avec des parents trop permissifs et tolérants par rapport aux comportements de l'enfant. Cette attitude parentale favorise l'insécurité affective (faible sentiment d'appartenance), l'immaturation et le manque de contrôle chez l'enfant qui développe alors un sentiment d'irresponsabilité et de dépendance. Encore une fois, l'enfant développe des processus du soi négatifs et a tendance à effectuer de la procrastination académique. Les résultats de la présente étude appuient également les travaux de Connell et Wellborn (1991) qui proposent que plus l'enfant a un sentiment d'appartenance élevé (processus du soi), plus il est engagé dans son milieu scolaire.

Finalement, la présente recherche démontre que le sentiment d'autodétermination (processus du soi) a une contribution non-significative sur la tendance à effectuer de la procrastination académique. Ce résultat inattendu peut s'expliquer par le fait que la présente étude est la première qui vérifie l'effet concomitant de la perception d'autonomie et de compétence sur la procrastination académique. Il est probable, contrairement à ce que révèle les études antérieures, que la perception de compétence soit un meilleur prédicteur de la procrastination académique comparativement à la perception d'autonomie. Des recherches ultérieures devraient étudier plus avant cette question.

### Contexte familial

Auparavant, l'influence des parents sur la tendance à effectuer de la procrastination académique de leur enfant (Ferrari & Olivette, 1993, 1994) s'évaluait à partir des réponses fournies des enfants. Malgré les recommandations effectuées par Halverson (1988) et Ferrari et Olivette (1993) concernant la pertinence d'utiliser les réponses fournies par les parents, très peu d'étude (Milgram et al. 1998; Milgram & Toubiana, 1999) se sont basées sur les réponses fournies par les parents eux-mêmes. Une force majeure de la présente étude est l'utilisation des réponses fournies par les parents afin d'étudier l'influence du contexte familial sur la tendance à effectuer de la procrastination académique. Cette étude évalue donc la perception que la mère

et le père ont de leur propre autodétermination en famille (implication) et de leurs relations interpersonnelles avec leur enfant (structure et soutien).

Les résultats de l'analyse acheminatoire démontrent que seule l'autodétermination en famille de la mère est associée aux processus du soi de l'enfant, plus précisément au sentiment de compétence de celui-ci. De plus, les résultats indiquent que les comportements de la mère semblent davantage reliés aux processus du soi de l'enfant que ceux du père. Ainsi, les comportements de la mère sont davantage liés à la tendance à effectuer de la procrastination académique. À cet effet, les travaux antérieurs ont observé que les mères ont une plus grande influence que les pères sur la tendance de leur enfant à faire de la procrastination académique (Milgram et al., 1998; Milgram & Toubiana, 1999). Ces résultats concordent avec le fait que les mères ont plus de facilité que les pères à négocier quotidiennement avec leur enfant (Paulson & Sputa, 1996). La plus grande influence de la mère s'explique par sa plus grande présence et disponibilité à la maison comparativement à son mari (Youniss & Smollar, 1985). Par exemple, les mères sont généralement plus présentes à la maison avec leur enfant que les pères, ont plus d'opportunités d'observer le comportement de leur enfant et ont plus de chances de corriger un comportement dérangeant. Ainsi, en s'impliquant davantage, la mère peut encourager l'enfant et favoriser le développement des processus du soi élevés.

La qualité des relations interpersonnelles que le père entretient avec son enfant a toutefois un lien significatif sur la procrastination académique de ce dernier. D'ailleurs, Ferrari (1998) propose que les enfants qui font de la procrastination académique vivent davantage de relations conflictuelles avec leur père et ont moins tendance à rechercher du soutien dans leur famille immédiate lors de situations stressantes et difficiles. Nous pouvons donc comprendre que malgré le fait que l'implication du père dans le cheminement scolaire de son enfant est moins relié à son sentiment de compétence académique, la qualité des relations

interpersonnelles que le père entretient avec son enfant est largement associée à la sécurité affective de celui-ci (sentiment d'appartenance sociale) et par le fait même, son engagement émotif à l'école (faible tendance à faire de la procrastination académique).

Bien que les résultats de la présente étude soient intéressants et appuyés théoriquement, leur interprétation doit s'effectuer en regard de certaines limites. Tout d'abord, la nature de l'étude ne permet pas de stipuler des liens de cause à effet. Il serait donc nécessaire d'effectuer une étude longitudinale où nous pourrions vérifier les effets à long terme du contexte familial sur la tendance à effectuer de la procrastination académique par le biais des processus du soi et par le fait même, valider les conclusions de la présente étude. Plus précisément, il serait intéressant de réévaluer ce modèle, avec le même échantillon, lors de la transition du secondaire vers le collégial. Ensuite, compte tenu du fait que c'est la première fois que l'évaluation des déterminants de la procrastination académique s'effectue auprès d'enfants de niveau secondaire, l'utilisation de mesures plus adaptées pour l'âge des participants pourrait favoriser une meilleure compréhension et l'obtention de meilleurs résultats. Finalement, il serait essentiel d'augmenter la grandeur de l'échantillon afin de généraliser les résultats de cette étude.

En dépit des limites mentionnées précédemment, le modèle proposé a été testé et appuyé. En effet, les résultats de cette étude ont permis de mieux comprendre le lien entre le contexte familial et la tendance à effectuer de la procrastination académique par le biais des processus du soi. Ainsi, nous pouvons stipuler que des styles laissez-faire ou trop autoritaire influencent positivement la tendance à effectuer de la procrastination académique parce qu'ils nuisent tous les deux au développement des processus du soi. En lien avec plusieurs autres études (Connell & Wellborn, 1991; Grolnick & Ryan, 1989; Guay & Vallerand, 1997), il semble que le rôle du contexte familial est de fournir des conditions qui vont permettre à

l'enfant de satisfaire ses besoins psychologiques fondamentaux. Ces conditions favorables peuvent être de soutenir l'autonomie de l'enfant et de favoriser ses sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance. Ce faisant, le parent favorise un bon ajustement scolaire chez l'enfant et réduit la possibilité d'effectuer de la procrastination académique de ce dernier. Le milieu scolaire étant de plus en plus compétitif et impersonnel, il semble nécessaire que les parents soient présents auprès de leur enfant et qu'ils préconisent des conditions favorables au développement optimal des processus du soi.

## Conclusion

Le but de cette étude était de tester un modèle médiationnel des processus du soi afin d'expliquer la procrastination académique. Ce modèle postule que le contexte familial influence la tendance de l'enfant à effectuer de la procrastination académique dans la mesure où il affecte les sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale de l'enfant (processus du soi). Les résultats de l'étude appuient le modèle proposé. Plus précisément, ils démontrent que plus la qualité des relations parents-enfant (structure) et l'autodétermination en famille sont élevées (présence d'implication et de soutien), plus les processus du soi sont élevés et moins l'enfant a tendance à effectuer de la procrastination académique.

Jusqu'à aujourd'hui, certains résultats divergents ont été soulevés par rapport à l'importance du contexte familial dans le développement de la procrastination académique. Par exemple, il a été démontré qu'un comportement de laissez-faire de la part des parents est lié négativement à la tendance à effectuer de la procrastination académique chez l'enfant (Milgram et al., 1998; Milgram & Toubiana, 1999; Paulson & Sputa, 1996). Le parent qui adopte un style laissez-faire est celui qui s'implique peu ou même pas du tout dans les travaux scolaires de son enfant. Paradoxalement, les recherches ont démontré qu'un style parental autoritaire et contraignant produit le même effet chez l'enfant (Ferrari, 1998; Ferrari & Olivette, 1993, 1994; Frost et al., 1993). Ainsi, un parent qui s'implique au point de contrôler le cheminement scolaire de son enfant peut faire sentir à l'enfant qu'il a beaucoup de pression et par le fait même l'amener à faire de la procrastination académique. Face à de tels résultats, on peut se demander comment des comportements divergents tels que des styles laissez-faire ou trop autoritaire en viennent à influencer la tendance à effectuer de la procrastination académique? En étudiant le rôle médiateur des processus du soi de l'enfant, la présente étude permet de mieux comprendre la relation entre le contexte familial et la procrastination académique de

l'enfant. Effectivement, des styles laissez-faire ou trop autoritaire influencent négativement la tendance à effectuer de la procrastination académique parce qu'ils ne permettent pas à l'enfant de développer des sentiments positifs à l'égard de sa compétence, son autonomie et son appartenance sociale.

Afin de mieux comprendre cette relation, le modèle de la présente étude tient compte de la nature des processus du soi pour faire le lien entre le contexte familial et la procrastination académique. D'ailleurs, Connell et Wellborn (1991) ont observé que les processus du soi, c'est-à-dire les sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale, sont des aspects centraux du soi qui interviennent entre le contexte familial et l'ajustement de l'enfant à l'école.

Les résultats de la présente étude appuient les résultats antérieurs divergents et déterminent de quelle façon le contexte familial peut influencer la tendance à effectuer de la procrastination académique et ce, par le biais des processus du soi. Ainsi, nous pouvons stipuler que des styles laissez-faire ou trop autoritaire influencent négativement la tendance à effectuer de la procrastination académique parce qu'ils nuisent tous les deux au développement des processus du soi. Par exemple, un père ou une mère qui tente de contrôler et d'évaluer les comportements de son enfant vis-à-vis des tâches scolaires demande à son enfant de très bien performer dans les cours et de travailler constamment dans ses leçons. Cette attitude du parent, rigide et très exigeante envers l'enfant, laisse peu d'indépendance et de responsabilité sociale à l'enfant qui développe alors des faibles sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (faibles processus du soi). Par conséquent, cela amène l'enfant à avoir des difficultés d'ajustement, à se sentir moins engagé à l'école et à effectuer de la procrastination académique. De la même façon, des parents trop permissifs et tolérants par rapport aux comportements de l'enfant favorisent l'insécurité affective, l'immaturation et le

manque de contrôle chez l'enfant qui développe alors un sentiment d'irresponsabilité et de dépendance. Encore une fois, l'enfant développe des processus du soi négatifs, ce qui l'amène à faire de la procrastination académique.

En lien avec plusieurs autres études (Connell & Wellborn, 1991; Grolnick & Ryan, 1989; Guay & Vallerand, 1997), il semble que le rôle du contexte familial est de fournir des conditions qui vont permettre à l'enfant de satisfaire ses processus du soi. Ces conditions favorables peuvent être de soutenir l'autonomie de l'enfant et de favoriser ses sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance. Par exemple, le parent peut manifester clairement ses attentes et établir une certaine structure où l'enfant connaît les limites mais jouit d'une certaine liberté. Une autre façon de favoriser des processus du soi élevés pour le parent est de s'impliquer auprès de son enfant en démontrant de l'intérêt pour lui, en passant des moments agréables avec lui et en le soutenant affectivement pour qu'il sache qu'il n'est pas seul. Ce faisant, le parent favorise un bon ajustement scolaire chez l'enfant et réduit la possibilité d'effectuer de la procrastination académique de ce dernier. Par conséquent, l'ajustement scolaire de l'enfant et son engagement envers l'école sont influencés par le contexte familial dans la mesure où il affecte ses sentiments de compétence, d'autodétermination et d'appartenance sociale.

Dans un milieu scolaire de plus en plus compétitif et impersonnel, il semble nécessaire que les parents soient présents auprès de leur enfant et qu'ils préconisent des conditions favorables au développement optimal des processus du soi. Ainsi, en étant plus sensibles aux processus du soi de l'enfant, les parents pourront réduire l'anxiété associée au milieu scolaire et prévenir la procrastination académique. De cette façon, ils favorisent le développement d'habiletés spécifiques chez l'enfant, réduisent la possibilité d'effectuer de la procrastination académique et maximisent un ajustement scolaire adéquat. À long terme, ce meilleur

ajustement vis-à-vis de l'école permettra à l'enfant de mieux gérer son attitude face aux situations anxiogènes futures et réduira les chances qu'il effectue de la procrastination académique.

Tableau 1

Moyennes et Écarts-types des Échelles du Modèle des Déterminants de la Procrastination

Académique pour les Participants Mères, Pères et Enfants (N=100)

Échelles du modèle	Participants					
	Mères		Pères		Enfants	
	<u>M</u>	<u>ÉT</u>	<u>M</u>	<u>ÉT</u>	<u>M</u>	<u>ÉT</u>
Autodétermination en famille (index) <sup>□</sup>	9.78	4.68	10.19	3.91	--	--
Qualité des relations parents-enfant <sup>§</sup>	5.28	.99	5.27	1.00	--	--
Sentiments de compétence académique <sup>†</sup>	--	--	--	--	3.37	1.01
Autodétermination académique (index) <sup>*</sup>	--	--	--	--	2.13	3.43
Appartenance sociale en famille <sup>◇</sup>	--	--	--	--	3.12	0.95
Procrastination académique <sup>†</sup>	--	--	--	--	2.17	0.55

Notes.

N correspond au nombre de familles complètes, chacune constituée d'une mère, d'un père et de leur enfant. <sup>□</sup> scores pouvant varier de -18 à +18 (avec 0 comme borne centrale).

<sup>§</sup> scores pouvant varier de 1 à 7 (avec 4 comme borne centrale).

<sup>†</sup> scores pouvant varier de 1 à 5 (avec 3 comme borne centrale).

<sup>\*</sup> scores pouvant varier de -12 à +12 (avec 0 comme borne centrale).

<sup>◇</sup> scores pouvant varier de 0 à 4 (avec 2 comme borne centrale).

Tableau 2

Corrélations entre les Comportements de la Mère et du Père en Famille et les Comportements Académiques et Familiaux de l'Enfant (N=100)

Échelles du modèle	1	2	3	4	5	6	7	8
<u>Mères</u>								
1. Autodétermination en famille	--	.27**	.30**	.22*	.33***	.16	.00	-.13
2. Qualité des relations mère-enfant		--	.19 <sup>t</sup>	.35***	.32***	.36***	.32***	-.20*
<u>Pères</u>								
3. Autodétermination en famille			--	.22*	.27**	.13	-.06	.00
4. Qualité des relations père-enfant				--	.15	.30**	.36***	-.20*
<u>Enfants</u>								
5. Sentiments de compétence académique					--	.50***	.29**	-.46***
6. Autodétermination académique						--	.47***	-.32***
7. Appartenance sociale en famille							--	-.36***
8. Procrastination académique								--

Notes. N correspond au nombre de familles complètes, chacune constituée d'une mère, d'un père et de leur enfant.

<sup>t</sup> p<.07. \* p<.05. \*\* p<.01. \*\*\* p<.001.

Tableau 3

Analyses de Régression Hierarchiques en Fonction des Variables de l'Étudiant dans la Prédiction de la Procrastination Académique (N = 100)

Variables prédites	Prédicteurs	$\beta$	$t$	$R^2$
<u>Première analyse</u>				
Compétence Académique	Autodétermination Mère	.23*	2.27	.15
	Relations mère-enfant	.23*	2.29	
	Autodétermination-Père	.16	1.61	
	Relations père-enfant	-.02	-.16	
<u>Deuxième analyse</u>				
Autodétermination Académique	Autodétermination Mère	.03	.32	.17
	Relations mère-enfant	.29**	2.79	
	Autodétermination-Père	.03	.29	
	Relations père-enfant	.19 <sup>t</sup>	1.84	
<u>Troisième analyse</u>				
Appartenance Sociale	Autodétermination Mère	-.1	-.99	.21
	Relations mère-enfant	.26*	2.59	
	Autodétermination-Père	-.15	-1.53	
	Relations père-enfant	.33**	3.29	
<u>Quatrième analyse</u>				
Procrastination Académique	Autodétermination Mère	-.00	-.02	.28
	Relations mère-enfant	.01	.08	
	Autodétermination-Père	.12	1.18	
	Relations père-enfant	-.09	-.90	
	Compétence Académique	-.41***	-3.74	
	Autodétermination Aca.	-.01	-.13	
	Appartenance Sociale	-.19 <sup>t</sup>	-1.78	

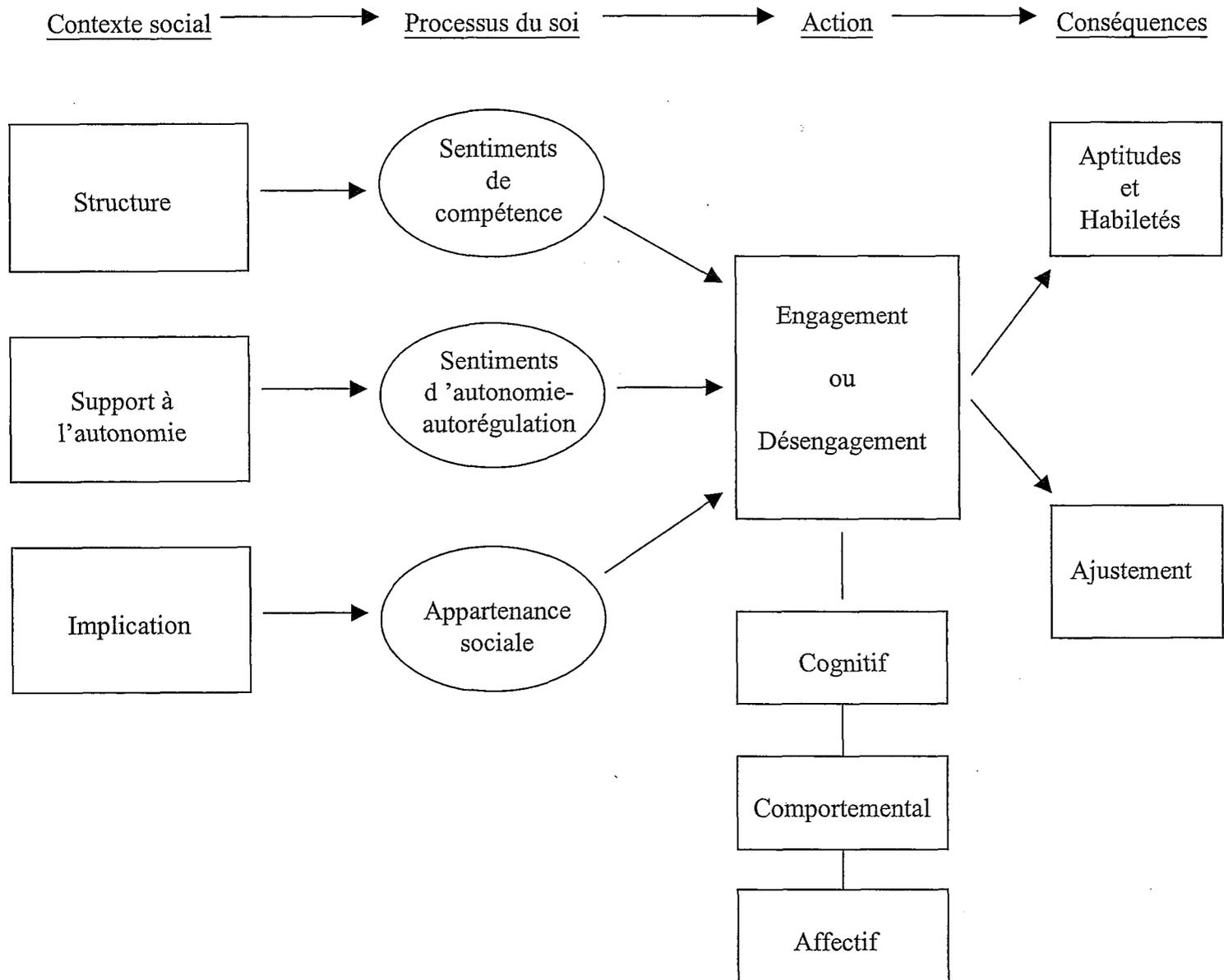
Note. <sup>t</sup>  $p < .08$ . \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

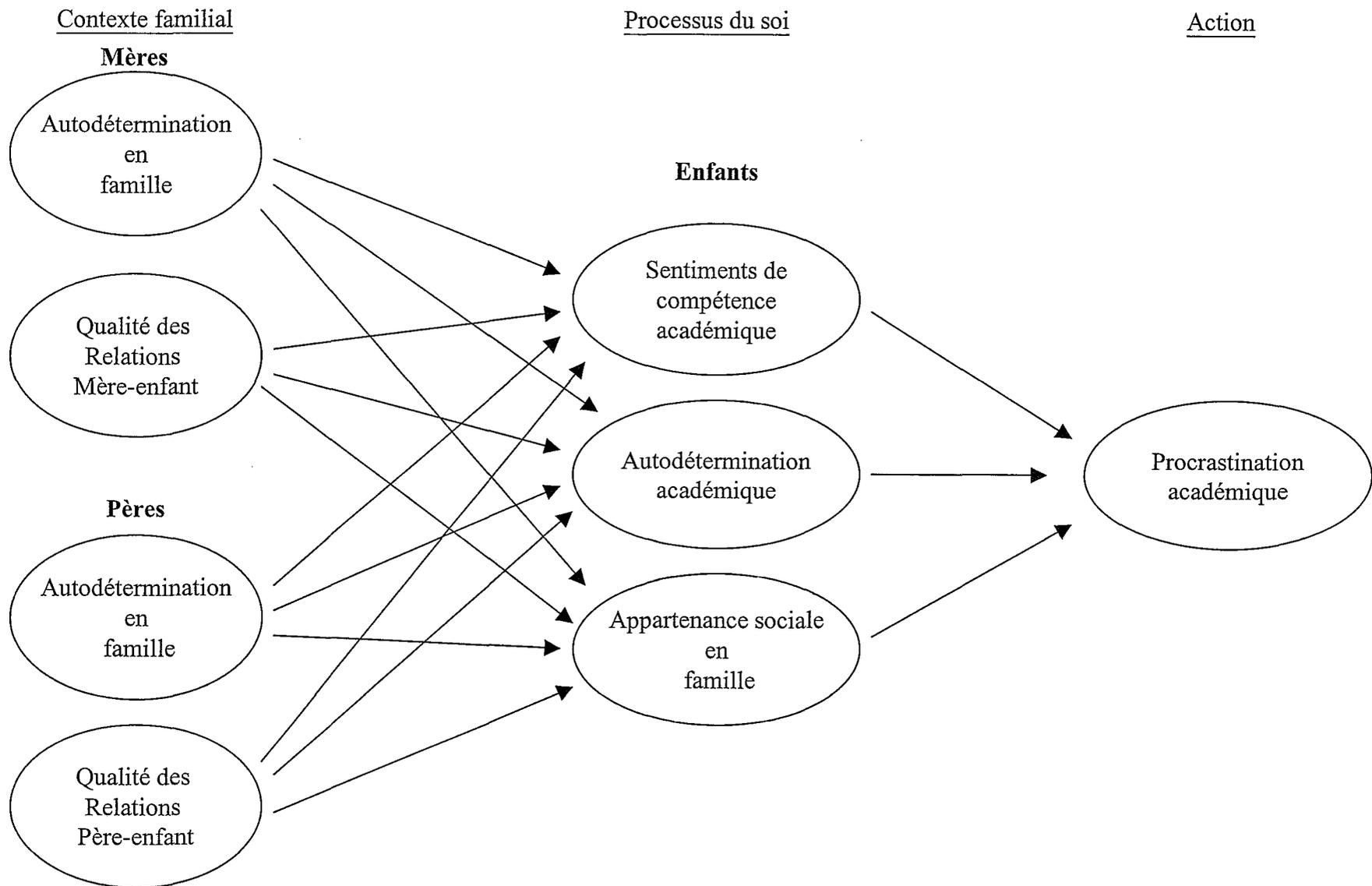
Liste des figures

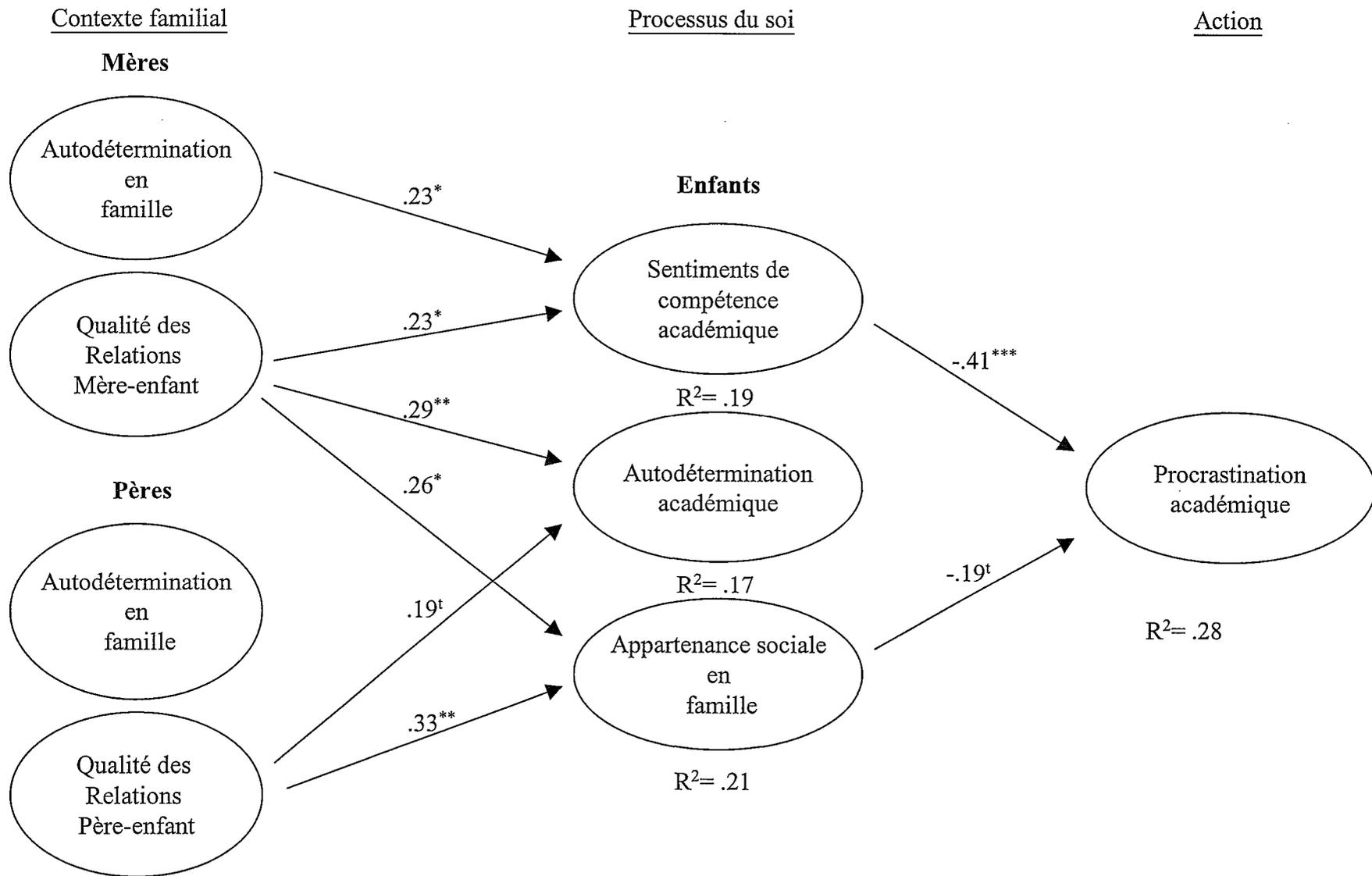
Figure 1. Modèle Motivationnel entre le Contexte Social, le Soi et l'Action (Connell & Wellborn, 1991) ..... 41

Figure 2. Modèle Médiationnel des Processus du Soi entre le Contexte Social et la Procrastination Académique ..... 42

Figure 3. Résultats de l'Analyse Acheminatoire du Modèle Médiationnel des Processus du Soi ..... 43







Notes.  $^{\dagger}$  Uniquement les liens significatifs apparaissent sur cette figure.  
 $^{\dagger}p < .08$ .  $^*p < .05$ .  $^{**}p < .01$ .  $^{***}p < .001$ .

Références

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monographs, 4, 1-102.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). Losing control: How and why people fail at self-regulation. San Diego: Academic Press.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. Australian Psychologist, 23, 207-217.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (1983). Procrastination: Why you do it and what to do about it. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds), Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology, 23, pp. 43-77. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self : Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation : Vol.38. Perspectives on motivation (pp.237-288). Lincoln, NE : University of Nebraska Press.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). Overcoming procrastination. New York: Institute for Rational Living.
- Ferrari, J. R. (1991a). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? Journal of Research in Personality, 25, 245-261.

Ferrari, J. R. (1991b). A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. Personality and Individual Differences, 12, 1233-1237.

Ferrari, J. R. (1998). Procrastination. Encyclopedia of Mental Health, X, p.5.1-5.7.

Ferrari J. R. & Olivette, M. J. (1993). Perceptions of parental control and the development of indecision among late adolescent females. Adolescence, 28, 963-970.

Ferrari J. R. & Olivette, M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. Journal of Research in Personality, 28, 87-100.

Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Eds), Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment, pp. 137-167. New York: Plenum Press.

Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perception. Personality and Individual Differences, 14, 119-126.

Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. Journal of Educational Psychology, 91, 105-115.

Guay, F. & Vallerand, R. J. (1997). Social context, students' motivation, and academic achievement : Toward a process model. Social Psychology of Education, 1, 211-233.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent-styles associated with children's self-regulation and competence in school. Educational Psychology, 81, 143-154.

Halverson, C. E., Jr. (1988). Remembering your parents: Reflections on the retrospective method. Journal of Personality, 56, 435-443.

Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. Journal of Counseling and Development, 76, 317-324.

Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barrall, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. College Student Personnel Journal, 12, 256-262.

Janssen, T. & Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. Journal of Genetic Psychology, 160, 436-442.

Lay, C. H. (1986). At last, my research on procrastination. Journal of Research in Personality, 28, 474-495.

Lay, C. H. (1992). Trait Procrastination and the Perception of Person-Task Characteristics. Journal of Social Behavior and Personality, 7, 483-494.

Lay, C. H. (1995). Trait procrastination, agitation, dejection, and self-discrepancy. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Eds), Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment, pp. 97-112. New York: Plenum Press.

Lay, C., Kovacs, A., & Danto, D. (1997). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: An assessment with primary-junior school children based on self-report scales. Personality and Individual Differences, 25, 187-193.

Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1992). Construction et validation de l'échelle des perceptions de compétence dans les domaines de vie (EPCDV). Science et Comportement, 23, 1-16.

McCown, W. & Roberts, R. (1994). A studies of academic and work-related dysfunctioning relevant to the college version of an indirect measure of impulsive behavior. Integra Technical Paper 94-128, Radnor, PA: Integra, Inc.

Milgram, N. A. & Arad, R. (1990). The effects of hassles at work and at home on mental and physical health. Technical Report, The Golda Meir Foundation for Research on Work and Society, Tel-Aviv University.

Milgram, N., Dangour, W., & Raviv, A. (1992). Situational and personal determinants of academic procrastination. Journal of General Psychology, 11, 123-133.

Milgram, N. A., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. Personality and Individual Differences, 25, 297-316.

Milgram, A. N., Sroloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. Journal of Research in Personality, 22, 197-212.

Milgram, A. N. & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. British Journal of Educational Psychology, 69, 345-361.

Muszynski, S. Y. & Akamatsu, T. J. (1991). Delay in completion of doctoral dissertations in clinical psychology. Professional Psychology: Research and Practice, 22, 119-123.

Owens, A. M. & Newbegin, I. (1997). Procrastination in High School Achievement: A Causal Structural Model. Journal of Social Behavior and Personality, 12, 869-887.

Paulson, S. E. & Sputa, C. L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: Perceptions of adolescents and parents. Adolescence, 31, 370-381.

Ryan, R. M. & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. Journal of Experimental Education, 60, 49-66.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators. Journal of Counseling Psychology, 33, 387-394.

Saddler, C. D. & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. Psychological Reports, 84, 686-688.

Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. The Journal of Social Psychology, 135, 607-619.

Senécal, C. & Vallerand, R. J. (1999). Construction et validation de L'Échelle de Motivation envers les Activités Familiales (ÉMAF). Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 49, 261-274.

Senécal, C. B., Vallerand, R. J., & Vallières, E.F. (1992). Construction et validation de l'Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles (ÉQRI). Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 42, 315-324.

Schouwenburg, H. C. & Lay, C. H. (1995). Trait Procrastination and the Big-Five factors of Personality. Personality and Individual Differences, 18, 481-490.

Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. Journal of Educational Psychology, 82.

Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal of Counseling Psychology, 31, 503-509.

Statistique Canada (1996). Les profils, population du Canada: statistiques choisies. Ottawa: Statistique Canada.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbush, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. Child Development, 63, 1266-1281.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). Using Multivariate Statistics, 3<sup>ème</sup> édition, New York: Harper & Row.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. Psychological Science, 8, 454-458.
- Urdu, T., Midgely, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. American Educational Research Journal, 35, 101-122.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology, p.271-360. New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). Canadian Journal of Behavioral Science, 21, 323-349.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). Adolescent relations with mothers, fathers, and friends. Chicago: Chicago University Press.

Annexes

Questionnaire parents ..... 51

Questionnaire enfant ..... 57

**"PERMETTEZ-MOI DE SOLLICITER VOTRE COLLABORATION  
À UNE RECHERCHE SUR**

**"LA CONCILIATION FAMILLE-TRAVAIL"**

CE QUE VOUS PENSEZ NOUS INTÉRESSE ET  
VOTRE PARTICIPATION EST PRÉCIEUSE POUR NOUS

PUISQU'ELLE NOUS PERMETTRA DE :

- \* FAIRE AVANCER LES CONNAISSANCES DANS CE DOMAINE
  - \* TROUVER DES SOLUTIONS AUX DIFFICULTÉS QUE DE  
NOMBREUX PARENTS PEUVENT VIVRE
- ET EN COMPLÉTANT LE QUESTIONNAIRE, VOUS POURREZ  
EN APPRENDRE PLUS SUR VOUS-MÊME !

*Pour pouvoir répondre à ce questionnaire vous devez:*

- \* *Travailler à temps plein ou à temps partiel  
(minimum 17,5 heures/semaine)*
- \* *Avoir au moins un enfant qui vit avec vous à la maison  
(cela inclut les gardes partagées)*

---

Caroline Sénécal, Ph.D.  
Professeure adjointe  
Directrice du Laboratoire de  
Psychologie Sociale  
École de Psychologie  
Pavillon Félix-Antoine-Savard  
Université Laval  
Tél :656-2131 poste 2469  
[caroline.senecal@psy.ulaval.ca](mailto:caroline.senecal@psy.ulaval.ca)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ  
À LA RECHERCHE SUR LA  
CONCILIATION FAMILLE-TRAVAIL

**But réel de la recherche**

Parvenir à mieux comprendre la nature des comportements et des attitudes des parents qui doivent concilier une vie familiale et une vie professionnelle.

**Nature des questions**

Le questionnaire que vous complétez n'est pas un test de performance ou d'intelligence. Il nécessite de votre part qu'une simple évaluation de ce que vous pensez ou de ce que vous ressentez. Vous devez répondre spontanément aux questions en encerclant le chiffre correspondant à ce que vous pensez.

**Avantages et inconvénients**

Comme toute recherche, la présente étude comporte certains avantages et inconvénients. Parmi les avantages, notons la possibilité de faire avancer les connaissances dans le domaine de la conciliation famille/travail et la possibilité d'en apprendre plus sur vous-même. En ce qui a trait aux inconvénients, ce questionnaire nécessitera de votre temps pour le compléter.

**Aspect confidentiel**

Afin d'assurer l'entière confidentialité de vos réponses, le questionnaire sera séparé de ce formulaire de consentement éclairé dès son arrivée au laboratoire. Ainsi, votre nom ne pourra être associé à vos réponses en aucune façon.

**Droits**

Votre participation est importante pour nous, toutefois, vous n'êtes pas obligé-e de répondre au questionnaire. Vous pouvez également cesser de le compléter à n'importe quel moment, et ce, sans aucun préjudice.

**Suite à la lecture des éléments mentionnés ci-dessus, j'accepte de participer à cette étude.**

Signature \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Je désire recevoir une copie du résumé de l'étude (√)   
J'accepte d'être contacté-e pour la 2<sup>e</sup> phase de cette étude (√)

(caractère d'imprimerie s.v.p.)

Nom : \_\_\_\_\_ Adresse \_\_\_\_\_

Ville : \_\_\_\_\_ Code Postal : \_\_\_\_\_ Téléphone : \_\_\_\_\_

**CETTE RECHERCHE EST APPROUVÉE PAR LE COMITÉ DE DÉONTOLOGIE  
DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL.**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ À LA  
PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT**

Les parents d'une personne d'âge mineur ont le droit de refuser que leur enfant participe à une étude.

Suite à la lecture des éléments suivants, vous pourrez exercer votre droit de non-consentement à la participation de votre enfant à cette recherche en nous retournant ce formulaire portant votre signature.

**Description de la recherche**

Le but de cette recherche est d'évaluer la nature des comportements et des attitudes des jeunes face à leurs relations interpersonnelles et à leur vie scolaire. Le questionnaire qui sera administré à votre enfant n'est pas un test de performance ou d'intelligence. Il s'agit d'une simple évaluation de ses comportements et de ses attitudes dans son milieu.

Soyez assuré-e que les données recueillies seront strictement confidentielles. Afin d'assurer l'entière confidentialité des réponses, nous demanderons aux élèves de ne pas inscrire leur nom sur le questionnaire.

**Droits**

La participation de votre enfant est importante pour nous afin de mieux comprendre ce que vivent les jeunes face à l'école et leurs relations interpersonnelles. Toutefois, vous n'êtes pas obligé-e de donner votre consentement. Si vous refusez que votre enfant participe à cette étude même s'il le désire, vous n'avez qu'à signer ce formulaire à l'endroit approprié et nous le faire parvenir par votre enfant. **Sans votre non-consentement, votre enfant sera tout à fait libre d'accepter ou de refuser de participer à cette étude.**

Suite à la lecture des éléments mentionnés ci-dessus, je refuse que mon enfant participe à cette étude même s'il le désire.

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**IMPORTANT**

*Vous devez remettre ce formulaire à votre enfant afin qu'il le transmette à  
l'expérimentatrice dans sa classe du \_\_\_\_\_.*

**CETTE RECHERCHE EST APPROUVÉE PAR LE COMITÉ DE DÉONTOLOGIE  
DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL.**

**Veillez répondre aux questions du sondage spontanément.  
Merci de votre participation !**

**Directives**

*Veillez indiquer à quel point vous êtes en accord avec les énoncés suivants.*

Pas du tout en accord 1	Très peu en accord 2	Un peu en accord 3	Moyennement en accord 4	Assez en accord 5	Fortement en accord 6	Très fortement en accord 7
-------------------------------	----------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------	-----------------------------	----------------------------------

1. À quel point vos relations interpersonnelles **avec votre conjoint-e...**  
(si cela ne s'applique pas à vous, veuillez passer au numéro 2)

... sont harmonieuses	1	2	3	4	5	6	7
... sont valorisantes	1	2	3	4	5	6	7
... sont satisfaisantes	1	2	3	4	5	6	7
... inspirent confiance	1	2	3	4	5	6	7

2. À quel point vos relations interpersonnelles **avec votre-vos enfant-s...**

... sont harmonieuses	1	2	3	4	5	6	7
... sont valorisantes	1	2	3	4	5	6	7
... sont satisfaisantes	1	2	3	4	5	6	7
... inspirent confiance	1	2	3	4	5	6	7

3. À quel point vos relations interpersonnelles **avec vos confrères de travail...**

... sont harmonieuses	1	2	3	4	5	6	7
... sont valorisantes	1	2	3	4	5	6	7
... sont satisfaisantes	1	2	3	4	5	6	7
... inspirent confiance	1	2	3	4	5	6	7

## Directives

*Dans les questions suivantes, on vous demande pourquoi vous faites différentes activités familiales. Pour chacune des activités, on vous présente 4 types de raison. Ces 4 types de raison se répètent d'une question à l'autre. Veuillez indiquer jusqu'à quel point chaque type de raison correspond à ce que vous ressentez lorsque vous accomplissez l'activité familiale en question. Il est important que vous répondiez à chacun des 4 types de raison.*

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

**Pourquoi participez-vous aux différentes activités qui sont reliées à l'apprentissage de vos enfants (p.ex. les aider dans leurs travaux scolaires ou toutes autres activités semblables) ?**

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Parce que j'ai du plaisir lorsque je fais cette activité.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Parce qu'on m'oblige à le faire.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Parce que je sens qu'il faut que je fasse cette activité.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Parce que je choisis moi-même de le faire pour mon bien et celui de ma famille. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

**Pourquoi participez-vous aux différentes activités sportives ou culturelles de vos enfants (p.ex. les reconduire à leurs sorties, aller au cinéma, ou toutes autres activités semblables) ?**

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Parce que j'ai du plaisir lorsque je fais cette activité.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Parce qu'on m'oblige à le faire.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Parce que je sens qu'il faut que je fasse cette activité.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Parce que je choisis moi-même de le faire pour mon bien et celui de ma famille. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

**Pourquoi faites-vous des activités de loisirs en famille, c.-à-d. toute la famille ensemble (p.ex. voyager, faire des jeux, du sport, ou toutes autres activités semblables) ?**

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Parce que j'ai du plaisir lorsque je fais cette activité.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Parce qu'on m'oblige à le faire.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Parce que je sens qu'il faut que je le fasse.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Parce que je choisis moi-même de le faire pour mon bien et celui de ma famille. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
-

**INFORMATIONS GÉNÉRALES**

Âge: \_\_\_\_\_

Sexe : (✓) Féminin  Masculin

Situation familiale : (✓) Cohabite avec conjoint-e et avec enfant(s) à charge   
Monoparental-e et avec enfant(s) à charge

Âge des enfants (p.ex. : 3, 8 et 13 ans) : \_\_\_\_\_

Avez-vous de l'aide à la maison (aide familiale, femme de ménage...) : (✓) Oui \_\_\_ Non \_\_\_

Si oui, précisez le type d'aide \_\_\_\_\_ Nombre d'heures / semaine \_\_\_\_\_

Au cours du dernier mois, avez-vous fumé des cigarettes? (✓) Oui \_\_\_ Non \_\_\_

Au cours du dernier mois, vous est-il arrivé de consommer plus de 5 verres d'alcool dans une soirée ? (✓) Oui \_\_\_ Non \_\_\_

**En ce qui concerne votre travail:**

Nombre d'heures de travail par semaine (en moyenne) : \_\_\_ h/sem.

Horaire de travail habituel : (✓) Jour  Soir  Nuit  Variable

Nombre d'années d'expérience (au même endroit) : \_\_\_\_\_ an-s

Revenu annuel brut (revenu familial) : (✓) entre 10 000\$ et 19 999\$   
entre 20 000\$ et 29 999\$   
entre 30 000\$ et 39 999\$   
entre 40 000\$ et 49 999\$   
plus de 50 000\$

Votre horaire de travail est-il flexible ? (✓) Oui \_\_\_ Non \_\_\_

**En ce qui concerne votre conjoint-e :**

Quel est son emploi ? \_\_\_\_\_

Nombre d'heures de travail par semaine (en moyenne) : \_\_\_\_\_ h/sem.

Horaire de travail : (✓) Jour  Soir  Nuit  Variable

Son horaire de travail est-il flexible ? (✓) Oui \_\_\_ Non \_\_\_

**MERCI DE VOTRE PRÉCIEUSE COLLABORATION !!!**

CODE ID: \_\_\_\_\_

**QUESTIONNAIRE SUR TES RELATIONS INTERPERSONNELLES**  
**ET TON MILIEU SCOLAIRE**

☞ Nous aimerions mieux comprendre tes attitudes et comportements dans tes relations interpersonnelles et face à l'école.

☞ Ce que tu penses nous intéresse!!!

☞ Si tu as des questions n'hésite pas à le demander à l'expérimentatrice.

Merci de ta précieuse collaboration! 😊

---

Caroline Sénécal, Ph.D.  
Professeure adjointe  
Directrice du Laboratoire de Psychologie Sociale  
École de psychologie  
Pavillon Félix-Antoine-Savard  
Université Laval  
Sainte-Foy, Québec  
G1K 7P4

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

☞ Tu n'es pas obligé-e de répondre aux questions, toutefois ta participation est importante pour nous afin de bien mener cette recherche.

☞ Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions qui te seront posées puisque ce questionnaire n'est ni un test de performance, ni un examen.

☞ Ce questionnaire est confidentiel: personne ne connaîtra tes réponses. Nous détacherons le formulaire de consentement éclairé du questionnaire dès son arrivée au laboratoire

---

Caroline Senécal, Ph.D.  
Professeure adjointe  
Directrice du Laboratoire de Psychologie Sociale  
École de psychologie  
Pavillon Félix-Antoine-Savard  
Université Laval  
Sainte-Foy, Québec  
G1K 7P4

---

Suite à la lecture des éléments mentionnés ci-dessus, j'accepte de participer à cette étude.

Signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Nom: \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_

Code postal: \_\_\_\_\_

Téléphone:( ) \_\_\_\_\_

Réponds aux questions du sondage spontanément.  
Merci de ta participation !



**Directives**

*À chacun des énoncés suivants encerle le chiffre qui correspond à ton degré d'accord.*

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Assez en accord 4	Complètement en accord 5
-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------	--------------------------------

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Je crois que j'ai un talent naturel pour les études. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Je réussis très bien à l'école.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Je me trouve bon-ne à l'école.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
- 

**Directives**

*Indique la qualité des relations que tu as présentement avec les personnes de ton entourage.*  
(SVP n'encerle qu'un seul chiffre par énoncé).

Pas du tout 0	Un peu 1	Modérément 2	Beaucoup 3	Extrêmement 4
------------------	-------------	-----------------	---------------	------------------

**PRÉSENTEMENT, tes relations :**

**avec ta famille . . .**

- |                              |   |   |   |   |   |
|------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. ...sont harmonieuses.     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. ...sont satisfaisantes.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. ...t'inspirent confiance. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
-

**Directives**

*Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas à l'école.*

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Assez en accord 4	Complètement en accord 5
----------------------------	-----------------------	----------------------------	----------------------	-----------------------------

***POURQUOI VAS-TU À L'ÉCOLE ?***

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Parce que ça me prend au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Parce que j'aime vraiment ça aller à l'école.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Honnêtement je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Parce que je crois que mes études de niveau secondaire vont augmenter ma compétence comme travailleur-euse.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
-

## Directives

*Pense à la dernière fois qu'une situation pareille t'est arrivée :*

*«La date de la remise du travail est prévue très bientôt.  
Tu n'as pas encore commencé ton travail».*

*À chaque énoncé, indique à quel point cela représentait une raison pour laquelle tu étais à la dernière minute pour faire ton travail.*

Jamais 1	2	Quelquefois 3	4	Toujours 5			
1. Tu étais préoccupé-e par rapport au fait que ton professeur n'aime pas ton travail.			1	2	3	4	5
2. Tu avais beaucoup de difficulté à savoir quoi inclure et ne pas inclure dans ton travail.			1	2	3	4	5
3. Tu attendais qu'un-e étudiant-e ait commencé pour qu'il-elle te donne des conseils.			1	2	3	4	5
4. Tu étais inquiet-e d'obtenir un mauvais résultat.			1	2	3	4	5
5. Tu as eu de la difficulté à choisir le sujet de ton travail.			1	2	3	4	5
6. Tu sentais à quel point ce serait long de faire un travail.			1	2	3	4	5
7. Tu aimais le défi d'attendre à la dernière minute.			1	2	3	4	5
8. Tu te sentais juste trop paresseux-se pour commencer plus tôt ton travail.			1	2	3	4	5
9. Tes ami-e-s te poussaient à faire d'autres activités.			1	2	3	4	5
10. Tu es plus concentré-e quand tu fais ton travail à la dernière minute.			1	2	3	4	5

### INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Âge : \_\_\_\_\_
2. Sexe : Féminin\_\_\_ Masculin\_\_\_
3. En quelle année du secondaire es-tu ? \_\_\_\_\_
4. Moyenne générale lors de ta dernière étape : \_\_\_\_\_
5. As-tu déjà rencontré un psycho-éducateur ou un psychologue ?      1- oui      2- non  
    Si oui, en quelle année? \_\_\_\_\_  
    Combien d'heure-s/semaine le voyais-tu? \_\_\_\_\_
6. As-tu déjà suivi des cours privés en français, en mathématique ou autres 1- oui      2- non
7. Fais-tu des activités durant la semaine, par exemple, de la natation, du hockey, de la peinture, ou autres      1- oui      2- non  
    si oui, combien d'heure-s/semaine fais-tu des activités ? \_\_\_\_\_

**MERCI DE TA PRÉCIEUSE COLLABORATION!**

