

Influence du soutien conditionnel parental perçu sur l'anxiété-trait : rôle du perfectionnisme

Jeremy Pouille & Marine Hascoët¹

Résumé

Cette étude s'inscrit dans la lignée des travaux relatifs à l'influence des pratiques familiales sur le développement de l'anxiété. Elle vise plus spécifiquement à examiner les relations entre l'anxiété-trait, le perfectionnisme et la perception d'un soutien conditionnel parental à l'école en général, en mathématiques et en dessin. Les résultats de l'étude conduite auprès de 69 élèves de CM2 indiquent que, chez les filles, le soutien conditionnel parental perçu, quel que soit son objet, est lié positivement à l'anxiété-trait et que ces relations sont médiatisées par le perfectionnisme négatif. Les modèles de médiations expliquent entre 40 et 43% de la variance de l'anxiété-trait.

1. Introduction

Si de nombreuses recherches ont étudié le rôle des parents dans le développement de l'anxiété chez les enfants (Rapee, 1997), peu d'entre elles se sont intéressées plus précisément à la relation entre la qualité du soutien parental perçu et la prédisposition à manifester des états anxieux.

■ **Ancrage théorique**

Spielberger (1966) distingue deux facettes de l'anxiété, l'anxiété-état et l'anxiété-trait. La première est décrite comme une émotion passagère, désagréable, proche de la peur qui induit appréhension, crainte et tension couplées à certaines manifestations physiologiques (par exemple, accélération du rythme cardiaque, maux de ventre, transpiration, etc.). La seconde est ancrée dans la personnalité des individus et peut être définie comme la prédisposition à interpréter des stimuli plus ou moins neutres par le prisme d'un filtre perceptif qui conduit à une analyse de la réalité sur un plan anxiogène. L'anxiété-trait détermine ainsi l'intensité et la récurrence des états anxieux. En milieu scolaire, pour la majorité des élèves et quels que soient les domaines considérés, l'anxiété est reconnue pour impacter significativement et négativement la performance (Ashcraft, 2002 ; Eysenck & Calvo, 1992 ; Rouxel, 2000 ; Zeidner, 1998, 2007), entretenant, *in fine*, une prédisposition à vivre des épisodes anxieux. La stabilité de l'anxiété-trait et son caractère prédictif des états anxieux à venir confèrent ainsi un intérêt tout particulier à l'étude de ses antécédents. Les pratiques éducatives familiales sont, par exemple, reconnues pour être un déterminant majeur de la propension à être anxieux (pour une revue, cf. Rapee, 1997). Parmi ces pratiques, le soutien conditionnel parental à la réussite académique et plus particulièrement la perception de ce soutien par les enfants influencerait l'anxiété-état en milieu scolaire, comme le relève Roth (2008). Le soutien conditionnel est défini, ici, comme celui reçu uniquement en contingence de standards de performance et de conduite fixés par les adultes (Harter, 1990). Les enfants soutenus conditionnellement ont l'impression de recevoir plus d'affection et d'attention s'ils atteignent les standards fixés par les adultes, et de se voir retirer ce soutien s'ils échouent à rencontrer ces attentes. Celles-ci seraient d'ailleurs variables selon la

¹ Doctorants, Laboratoire des Sciences de l'Éducation (LSE), Université de Grenoble Alpes. Les auteurs tiennent à souligner leur égale contribution dans le cadre de ce travail.

valorisation sociale de la discipline (Dutrévis & Toczek, 2007) et si, comme le relève Chambon (1990a), les parents perçoivent une plus grande utilité sociale aux mathématiques qu'au dessin, il est d'autant plus probable qu'ils aient des attentes plus élevées dans cette discipline. Les enfants, sur ce point, ne se distinguent d'ailleurs pas de leurs parents (Chambon, 1990b). Dans ce cas, il semblerait donc pertinent de distinguer un soutien conditionnel à l'école d'un soutien conditionnel plus spécifique aux mathématiques (discipline valorisée) ou au dessin (discipline moins valorisée).

Au-delà de son effet sur l'anxiété, le soutien conditionnel parental induit, en cas de succès, une satisfaction tout au plus éphémère et, en cas d'échec, honte et culpabilité. Les effets délétères d'un tel type de soutien conduisent généralement les enfants et adolescents à manifester de l'animosité à l'égard des parents, une faible estime de soi (Assor & *al.*, 2004) et à éprouver des sentiments de dépression (Harter, 1999 ; Harter & Marold, 1994). Percevoir la conditionnalité du soutien parental peut conduire, par ailleurs, les enfants à avoir des exigences très élevées envers eux-mêmes. En effet, si l'approbation des parents est contingente à la performance, l'enfant devra, pour se sentir aimé, atteindre les standards (perçus) de performance parentaux et ce faisant, finira par développer un perfectionnisme négatif orienté vers soi (Hamachek, 1978). Ce dernier est un type de perfectionnisme non adaptatif, caractérisé par des attentes envers soi très élevées, voire inatteignables (Boivin & Marchand, 1996 ; Hamachek, 1978). En parallèle de leur insatisfaction chronique, les perfectionnistes développent une forme de motivation davantage liée à la peur de l'échec qu'au désir de s'améliorer et s'imaginent ne pas avoir le droit de se tromper. Ils vivent mal la critique et se dévaluent sévèrement en cas d'erreurs qu'ils considèrent comme des échecs. Le succès les conforte également dans leur perfectionnisme car il réévalue à la hausse leurs exigences. Ils ont aussi tendance à développer une pensée dichotomique de type « tout ou rien », « mal ou bien » (Todorov & Bazinet, 1996, p.293) et à surestimer la probabilité d'irruption d'évènements négatifs dans leur vie. Ils seraient donc plus anxieux que d'autres puisque, comme l'indiquent Flett, Hewitt & Dyck (1989), ce type de perfectionnisme est étroitement lié à l'anxiété-trait.

En définitive, le soutien conditionnel parental perçu accroîtrait les risques de manifester un perfectionnisme négatif. Il constitue également l'une des sources potentielles de l'anxiété-état. Le perfectionnisme négatif est, lui, lié à l'anxiété-trait. Qu'en est-il alors de la relation entre soutien conditionnel parental perçu et anxiété-trait ? Quel rôle joue le perfectionnisme négatif dans cette relation ? L'effet éventuel du soutien conditionnel parental sur l'anxiété-trait est-il dépendant de l'objet de la conditionnalité du soutien ?

■ **Objectifs et hypothèses**

L'objet central de cette recherche est de comprendre en quoi certaines attitudes parentales à l'égard de l'école, telles qu'elles sont perçues par les enfants, participent à la construction de caractéristiques stables de leur personnalité. Plus précisément, le premier objectif de cette étude est d'examiner la relation entre la perception du soutien conditionnel à l'école et l'anxiété-trait. Afin d'investiguer plus avant les mécanismes en jeu dans cette relation, nous avons cherché à vérifier l'existence d'une médiation par le perfectionnisme négatif. Le second objectif de ce travail vise à mettre en perspective l'effet du soutien conditionnel spécifique à des disciplines, plus ou moins valorisées socialement, avec la prédisposition générale à vivre des épisodes anxieux. À nouveau, le rôle du perfectionnisme négatif comme médiateur sera examiné.

Nous faisons, en premier lieu, l'hypothèse que, compte tenu de l'importance différenciée accordée aux disciplines par les parents, les enfants devraient ressentir plus de soutien conditionnel en mathématiques qu'en dessin. Nous supposons ensuite que plus les élèves perçoivent un soutien conditionnel à l'école plus ils manifesteront une prédisposition à l'anxiété. De plus, nous présumons que plus les enfants se sentent soutenus conditionnellement plus ils développeront un perfectionnisme négatif élevé. Ce dernier serait, quant à lui, positivement lié à l'anxiété-trait et médierait les relations entre le soutien conditionnel et la prédisposition à l'anxiété. Nous faisons enfin l'hypothèse que plus les élèves se sentent soutenus conditionnellement en mathématiques (c'est-à-dire matière importante pour eux) plus ils auront

tendance à être anxieux. Cette relation serait, là encore, médiatisée par le perfectionnisme. En revanche dans le cas d'un soutien conditionnel en dessin (c'est-à-dire matière peu importante pour les élèves) nous supposons qu'il n'y aura pas de lien entre la perception de la conditionnalité d'un soutien en dessin et la prédisposition à manifester de l'anxiété.

2. Méthodologie

Les données ont été recueillies en mai-juin 2012 auprès d'un échantillon de 69 élèves (31 filles et 38 garçons) de cours moyen deuxième année (CM2) scolarisés dans l'agglomération grenobloise. L'âge moyen de ces élèves était de 10,46 ans ($\sigma = 0,6$ an). Les élèves ont répondu à deux questionnaires durant leur temps scolaire.

Pour le premier questionnaire, les élèves devaient indiquer pour chaque énoncé à quel point ce qu'il décrivait était vrai pour eux sur une échelle en quatre points allant de 1 (pas du tout vrai pour moi) à 4 (vraiment vrai pour moi). L'ordre de présentation des énoncés dans le questionnaire était aléatoire.

L'échelle mesurant le soutien conditionnel parental à l'école a été adaptée à partir de huit items issus du *Social Support Scale for Children and Adolescents* de Harter (1985). Les huit énoncés évaluaient si l'élève percevait le soutien de ses parents comme étant conditionnel à la réalisation de leurs exigences en termes de conduite et de réussite scolaire. L'énoncé qui suit est tiré de cette échelle : « Je pense que mes parents ont une meilleure opinion de moi si je réussis à l'école ». Plus le score moyen à l'échelle est élevé, plus il indique que l'élève perçoit le soutien de ses parents comme étant conditionnel. L'indice de consistance interne, mesuré par l'alpha de Cronbach, est satisfaisant ($\alpha = .75$).

L'échelle mesurant le soutien conditionnel en mathématiques (adaptation contextualisée de l'échelle précédente) évaluait si l'élève percevait le soutien de ses parents comme étant conditionnel à l'atteinte de leurs standards de comportement et de performance en mathématiques. L'énoncé qui suit est tiré de cet instrument : « Je pense que mes parents exigent que je réussisse toujours mieux en mathématiques pour être fier de moi ». À nouveau, plus le score moyen à l'échelle est élevé, plus il indique que l'élève perçoit le soutien de ses parents comme étant conditionnel à l'atteinte des exigences de ces derniers en mathématiques. L'indice de consistance interne est satisfaisant ($\alpha = .79$).

La contextualisation dans le cadre du dessin respecte le même principe et mesurait si l'élève percevait le soutien de ses parents comme étant conditionnel à la réalisation de leurs exigences en termes de conduite et de réussite en dessin. L'énoncé qui suit est tiré de cet instrument : « Je pense que mes parents me font la tête lorsque je ne réussis pas en dessin ». L'indice de consistance interne est bon ($\alpha = .80$) et là encore, plus le score moyen à l'échelle est élevé, plus il indique que l'élève perçoit le soutien de ses parents comme étant conditionnel à l'atteinte des exigences de ces derniers en dessin.

Les énoncés pour mesurer le perfectionnisme négatif sont extraits du *Positive and Negative Perfectionism* de Terry-Short, Owens, Slade et Dewey (1995) adaptés et validés en français par Seidah, Bouffard et Vezeau (2002). Les sept énoncés portent sur la dimension de sensibilité à l'erreur du perfectionnisme négatif. Pour exemple : « J'ai honte de moi si mon travail n'est pas parfait ». L'indice de consistance interne est satisfaisant ($\alpha = .76$). Plus le score moyen à l'échelle est élevé, plus il indique la présence d'un perfectionnisme négatif élevé chez l'élève.

L'importance accordée aux disciplines était mesurée par huit énoncés, quatre pour les mathématiques ($\alpha = .67$) et quatre pour le dessin ($\alpha = .88$). Un exemple d'énoncé était : « Je pense que les mathématiques sont une matière importante ».

Le second questionnaire utilisé était la version trait de la *State Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC)* de Spielberger et Gorsuch (1983) validée en français par Turgeon et Chartrand (2003). Cette échelle est composée de vingt items mesurant la prédisposition à vivre des épisodes anxieux. Les enfants sont questionnés sur la fréquence (presque jamais, quelquefois, souvent) à laquelle ils éprouvent certaines manifestations, somatiques et cognitives, typiques de l'anxiété, par exemple « Je remarque que mon cœur bat vite » ou « Je m'inquiète trop ». L'indice de consistance interne est très bon ($\alpha = .85$). Plus le score moyen à l'échelle est élevé, plus l'élève risque de manifester de l'anxiété au quotidien.

Nous avons également recueilli, auprès des enseignants, le niveau scolaire des élèves en général ($\bar{x} = 6,54$; $\sigma = 2,09$), en mathématiques ($\bar{x} = 6,64$; $\sigma = 2,17$) et en dessin ($\bar{x} = 6,70$; $\sigma = 1,97$) sur une échelle de 0 (élève très faible) à 10 (élève très bon).

3. Résultats

■ Statistiques descriptives

Que ce soit pour les filles ou pour les garçons, les élèves disent percevoir plus de soutien conditionnel en mathématiques qu'en dessin (pour les filles, $t(30) = 4,29$, $p < 0,01$, $r = .58^2$; pour les garçons $t(37) = 6,13$, $p < 0,01$, $r = .64$). Parallèlement, ils accordent également plus d'importance aux mathématiques qu'au dessin (pour les filles, $t(30) = -3,96$, $p < 0,01$, $r = .11$; pour les garçons $t(37) = -6,11$, $p < 0,01$, $r = .22$). Le tableau 1 résume les moyennes pour chaque variable.

Tableau 1 - Moyennes et écarts-types selon le sexe de l'élève

	Filles (n = 31)		Garçons (n = 38)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Soutien conditionnel perçu à l'école	1,93	0,58	2,15	0,61
Soutien conditionnel perçu en mathématiques	2,02	0,71	2,09	0,67
Soutien conditionnel perçu en dessin	1,54	0,63	1,54	0,64
Anxiété-trait	1,56	0,35	1,35	0,26
Perfectionnisme	2,20	0,67	1,91	0,54

Afin d'étudier d'éventuelles différences entre les filles et les garçons un test t pour échantillon indépendant a été conduit. Les résultats indiquent un effet significatif du sexe. Les filles présentent une disposition à l'anxiété ($t(65) = 2,92$, $p < 0,01$, $r = .34$) ainsi qu'un perfectionnisme négatif ($t(67) = 1,98$, $p < 0,06$, $r = .23$) plus important que les garçons. L'effet du sexe n'est pas significatif sur les autres variables mesurées.

² Ici le coefficient de corrélation « r » est un indicateur de taille d'effet et se calcule grâce à la formule suivante : $r = \frac{s_{xy}}{\sqrt{s_x^2 s_y^2}}$. Un effet faible correspond à $r = .10$, un effet moyen à $r = .30$ et un effet fort à $r = .50$ (Field, 2009, p.332).

Tableau 2 - Matrice de corrélations entre les différentes variables chez les filles et les garçons

	Filles	1.	2.	3.	4.	5.
Garçons						
Soutien conditionnel perçu à l'école		-	.80**	.55**	.40*	.52**
Soutien conditionnel perçu en mathématiques		.78**	-	.58**	.53**	.59**
Soutien conditionnel perçu en dessin		.50**	.64**	-	.44*	.62**
Anxiété-trait		.19	.21	.15	-	.63**
Perfectionnisme		.44**	.51**	.40*	.39*	-

** $p < .01$ * $p < .05$

Chez les filles les corrélations entre les différentes variables sont toutes significatives (cf. tableau 2). En revanche, chez les garçons la perception d'un soutien conditionnel à la réussite scolaire, en mathématiques et en dessin n'est pas corrélée à l'anxiété-trait.

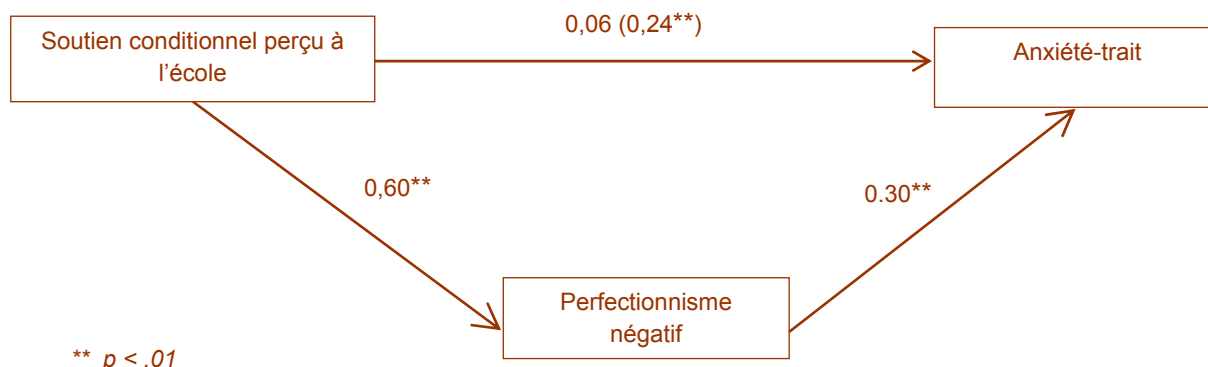
■ Tests de médiations

Tester une médiation consiste à faire l'hypothèse que l'effet indirect de la variable indépendante sur la variable dépendante est transmis par la variable médiatrice (Brauer, 2000). L'hypothèse de médiation a été testée grâce à la méthode de test des effets indirects par *bootstrap* de Preacher et Hayes (2008). Cette méthode présente notamment l'avantage de diminuer l'erreur de type 1 et de fournir un intervalle de confiance du lien indirect.

Dans la mesure où les corrélations observées entre les différentes variables d'intérêt (soutien conditionnel et anxiété) sont significatives uniquement pour les filles, les garçons ne sont pas pris en compte dans l'analyse. Les médiations ont été testées en contrôlant le niveau scolaire et l'importance accordée aux domaines. Ces deux variables n'ayant pas d'influence significative nous les excluons des analyses.

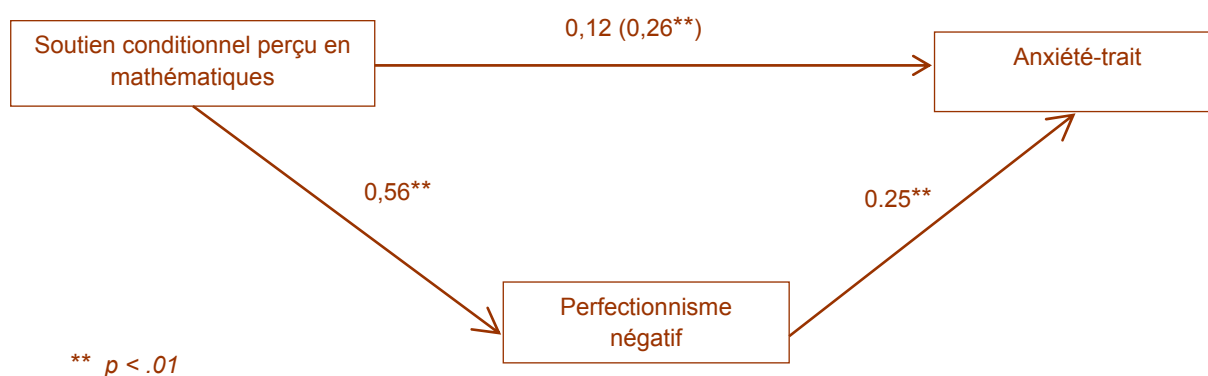
Comme l'illustre la figure 1, chez les filles, la perception d'un soutien conditionnel à l'école est positivement liée au perfectionnisme ($\beta = 0,6$, $t(30) = 3,26$, $p < 0,01$). La relation entre le perfectionnisme et l'anxiété-trait est également positive et significative ($\beta = 0,30$, $t(30) = 3,36$, $p < 0,01$). De plus, le lien direct entre la perception d'un soutien conditionnel à l'école et l'anxiété-trait est significatif et positif ($\beta = 0,24$, $t(30) = 2,33$, $p < 0,05$). Toutefois, ce lien devient non significatif lors de l'ajout du perfectionnisme dans le modèle ($\beta = 0,06$, $t(30) = 0,58$, *ns.*) et, puisque l'intervalle de confiance du lien indirect ne comprend pas le zéro ($IC_{95}(0,0537 ; 0,03833)$), l'hypothèse de médiation est validée. Ainsi, plus les filles perçoivent un soutien conditionnel à l'école, plus elles développent un perfectionnisme négatif et, *in fine*, une plus grande prédisposition à l'anxiété. La perception d'un soutien conditionnel à l'école et le perfectionnisme négatif, dans cette étude, expliquent 40% de la variance de l'anxiété-trait.

Figure 1 - Médiation de la relation entre le soutien conditionnel perçu à l'école et l'anxiété-trait par le perfectionnisme négatif (chez les filles)



Chez les filles (cf. figure 2), le perfectionnisme négatif médie également la relation entre la perception d'un soutien conditionnel en mathématiques et l'anxiété-trait (IC₉₅ (0,2985 ; 0,3438)). Le lien positif et significatif entre le soutien conditionnel en mathématiques et l'anxiété-trait ($\beta = 0,26$, $t(30) = 3,33$, $p < 0,01$) se révèle non significatif une fois le perfectionnisme négatif intégré comme médiateur ($\beta = 0,12$, $t(30) = 1,36$, *ns.*). De plus, le soutien conditionnel en mathématiques est positivement lié au perfectionnisme ($\beta = 0,56$, $t(30) = 3,93$, $p < 0,01$), ce dernier étant lié positivement à l'anxiété-trait ($\beta = 0,25$, $t(30) = 2,75$, $p < 0,05$). Ainsi, plus les filles perçoivent un soutien conditionnel en mathématiques, plus elles développent un perfectionnisme négatif et, en définitive, une plus grande prédisposition à l'anxiété. Dans ce modèle, la part de variance de l'anxiété-trait expliquée par le soutien conditionnel perçu en mathématiques et le perfectionnisme négatif s'élève à 43%.

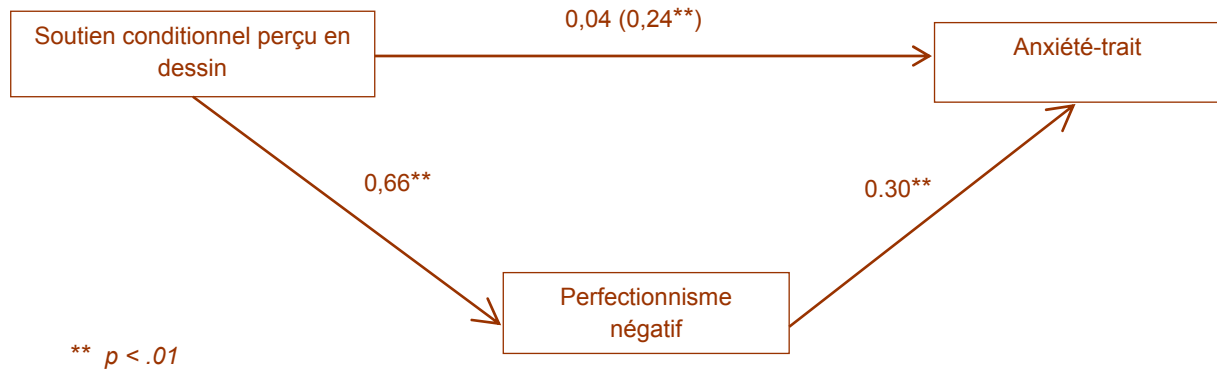
Figure 2 - Médiation de la relation entre le soutien conditionnel perçu en mathématiques et l'anxiété-trait par le perfectionnisme négatif (chez les filles)



Enfin, chez les filles et pour le soutien conditionnel perçu en dessin (cf. figure 3), on observe, contrairement à ce qui a été postulé, le même pattern de résultats qu'en mathématiques : le perfectionnisme négatif médie la relation entre le soutien conditionnel perçu en dessin et l'anxiété-trait (IC₉₅ (0,056 ; 0,4210)). Ainsi, la perception d'un soutien conditionnel en dessin est liée positivement et significativement au perfectionnisme négatif ($\beta = 0,66$, $t(30) = 4,25$, $p < 0,01$), celui-ci étant lié positivement et significativement à l'anxiété-trait ($\beta = 0,30$, $t(30) = 3,01$, $p < 0,01$). Le soutien conditionnel perçu en dessin entretient une relation directe, positive et significative avec l'anxiété-trait ($\beta = 0,24$, $t(30) = 2,61$, $p < 0,05$). À nouveau, la significativité du lien direct disparaît quand le perfectionnisme est introduit dans l'analyse ($\beta = 0,04$, $t(30) = 0,42$,

ns). Le soutien conditionnel perçu en dessin et le perfectionnisme négatif expliquent 40% de la variance de l'anxiété-trait.

Figure 3 - Médiation de la relation entre le soutien conditionnel perçu en dessin et l'anxiété-trait par le perfectionnisme négatif (chez les filles)



4. Discussion-conclusion

L'objectif de cette étude était d'examiner le lien entre l'anxiété-trait et la perception d'un soutien conditionnel parental à l'école, en mathématiques et en dessin ainsi que le rôle joué par le perfectionnisme négatif dans cette relation.

Dans cette étude, les filles manifestent plus d'anxiété-trait que les garçons. Ce résultat va dans le sens des études déjà réalisées sur l'anxiété en général (Block, 1983), dans le cadre des mathématiques (Goet & *al.*, 2013) ou encore de l'évaluation (Zeidner, 1998). Mais, il doit être mis en perspective avec d'autres recherches qui insistent sur le fait que les garçons sont moins enclins à admettre et exprimer leur anxiété (Hembree, 1988). Or, ce sont bien les perceptions des élèves qui ont été recueillies ici, et il est possible que les filles aient admis plus facilement leur prédisposition à l'anxiété.

Les filles rapportent également être plus perfectionnistes que les garçons. Ces résultats sont cohérents avec l'étude de Felouzi (1993) qui montre que les filles ont un comportement plus appliqué et impliqué en classe, qui peut être vu comme une conséquence de leur perfectionnisme. Ce résultat est cependant à prendre avec précaution. D'une part, les résultats dans la littérature à ce sujet sont inconsistants ; certaines études n'indiquent pas de différence entre les sexes (Hewitt & Flett, 1991 ; Flett & *al.*, 1992) et d'autres rapportent un perfectionnisme plus important pour les garçons (Bouffard & *al.*, 2006 ; Marcotte, 2007). D'autre part, nos résultats révèlent une taille d'effet modeste et une significativité à la limite du seuil fixé.

Par ailleurs, conformément à notre hypothèse, les élèves (garçons et filles) rapportent plus de soutien conditionnel en mathématiques qu'en dessin. Ce résultat n'est pas surprenant pour deux raisons.

Tout d'abord, les parents accordent plus d'importance aux mathématiques qu'au dessin (Chambon, 1990a) et ont un niveau d'attente plus élevé (Dutrévis & Toczek, 2007). Ils sont vraisemblablement plus enclins à soutenir conditionnellement leur enfant dans cette matière. D'ailleurs, si le soutien conditionnel de l'enfant est, consciemment ou non, entretenu dans une perspective motivationnelle par les parents, il est tout à fait possible qu'il soit plus important en mathématiques afin que l'enfant, dans cette logique, réussisse au mieux.

Ensuite, rappelons-le c'est la perception de ce soutien, par l'enfant, qui a été mesurée et nos résultats indiquent que les élèves accordent plus d'importance aux mathématiques qu'au dessin. Il est donc probable que ceux-ci soient plus sensibles et attentifs aux feedbacks et au soutien conditionnel parental en mathématiques.

En ce qui concerne l'hypothèse d'une influence du soutien conditionnel parental perçu sur l'anxiété-trait, nos résultats sont à différencier selon le sexe. Chez les garçons la perception d'un soutien conditionnel parental, quel que soit son objet, n'est pas significativement liée à l'anxiété-trait. Les garçons seraient, en effet, moins sensibles aux interactions avec leur entourage pour s'évaluer (Gecas, 1971). Les premiers constats sociologiques relatifs aux différences d'expérience de socialisation selon le sexe (Hoffman, 1977 ; Block, 1983) indiquent que l'éducation des filles est orientée de manière à ce qu'elles développent des comportements pro-sociaux et une sensibilité aux interactions avec autrui. En revanche, l'éducation des garçons serait plus axée sur l'acquisition d'une forte autonomie (Hoffman, 1977), les rendant moins dépendants aux feedbacks des autres. Ils construiraient leur image d'eux-mêmes en référence à leurs actions et leurs conséquences plutôt qu'en fonction de l'évaluation fournie par leur entourage (Gecas & Schwalbe, 1986). Par la suite, certains auteurs (Roberts, 1991 ; Roberts & Nolen-Hoeksema, 1994) ont avancé l'idée que les filles accorderaient plus de valeur que les garçons à l'information évaluative véhiculée dans le cadre des interactions avec autrui. En résumé, les garçons seraient moins sensibles aux feedbacks des parents pour s'évaluer. Ils seraient donc moins enclins à ce que l'influence délétère d'un soutien conditionnel se diffuse et affecte leur prédisposition générale à l'anxiété.

Nous avons, en outre, supposé que selon l'importance accordée par les parents et les élèves aux objets de la conditionnalité, il existerait ou non un lien avec l'anxiété. En effet, nous avons imaginé que dans le cadre du dessin, le soutien conditionnel n'influencerait pas la prédisposition à l'anxiété. Nos résultats indiquent le contraire puisque, quel que soit l'objet de la conditionnalité du soutien, chez les filles (c'est-à-dire général ou spécifique, sur une matière valorisée ou non) le lien avec l'anxiété est avéré. Ainsi la perception d'un soutien conditionnel, qu'il ait pour objet l'école en général ou une discipline spécifique, exerce les mêmes effets délétères. De même, que ce soit en mathématiques ou en dessin – matière respectivement valorisée et peu valorisée par les parents et les élèves – l'influence du soutien conditionnel perçu est semblable. Tout se passe comme si le risque de perdre l'amour parental transcendait l'importance académique de l'objet sur lequel se porte cette conditionnalité.

En définitive, chez les filles, on observe bien un lien entre le soutien conditionnel perçu, quel que soit son objet, et l'anxiété-trait. De plus, cette relation est systématiquement médiatisée par le perfectionnisme. Ainsi conformément à ce que supposait Hamachek (1978), les filles qui se disent soutenues conditionnellement rapportent un perfectionnisme négatif important. En effet, si leurs parents les soutiennent uniquement lorsqu'elles se conforment à leurs attentes, du moins le croient-elles, elles vont se fixer des standards de performance très élevés pour s'assurer leur affection et leur soutien. Ces standards de performance quasi irréalistes et le sentiment de ne pas avoir le droit à l'erreur favorisent une propension importante à vivre des épisodes anxieux. Concrètement dans notre échantillon, le soutien conditionnel perçu associé au perfectionnisme négatif explique entre 40 et 43% de la variance de l'anxiété-trait selon l'objet de la conditionnalité du soutien.

Plus généralement, il est intéressant de noter qu'un soutien conditionnel spécifique à l'école ou à certaines disciplines exerce un effet important sur une prédisposition générale à l'anxiété, globalement indépendante du contexte scolaire. En effet, si l'anxiété-trait exerce un effet significatif à l'école, notamment sur les performances, via les états anxieux qu'il suscite (Rouxel, 1999 ; Seipp, 1991), son caractère dispositionnel, personologique participe à la construction d'une perception du monde dont les conséquences dépassent le cadre scolaire. Par conséquent, le soutien conditionnel, pourtant perçu positivement par certains parents comme une source de motivation à l'école, serait susceptible d'influencer indirectement et négativement la personnalité de l'enfant puisqu'il contribue à l'élaboration de sa perception anxieuse du monde.

Bien entendu, compte tenu de la taille réduite de l'échantillon, nos résultats doivent être pris avec précaution et invitent, par conséquent, à des investigations complémentaires sur un plus grand nombre d'individus. De surcroît, l'origine socioéconomique des élèves n'a pu être recueillie. Considérant l'influence de l'origine sociale dans les rapports entre la famille et l'école (Claes & Comeau, 1996 ; Terrail, 1997 ; Thin, 1998), il serait utile, pour de futures recherches, de prendre en compte cette variable.

Par ailleurs, si notre intérêt de recherche et la littérature associée nous conduisent à considérer la perception de la qualité du soutien des parents comme un déterminant de l'anxiété, il est probable que cette relation soit bidirectionnelle. En effet, la distorsion perceptive manifestée par les enfants anxieux les amènerait peut-être à interpréter les renforcements « ordinaires » de leurs parents comme étant contingents à leur réussite. Ils pourraient également, plus fréquemment que d'autres, focaliser leur attention sur le caractère conditionnel que pourrait effectivement revêtir le soutien de leurs parents. Pour étudier cette dynamique, un format d'étude longitudinal serait tout particulièrement pertinent.

Au-delà des limites méthodologiques exposées précédemment et de manière à prolonger ce travail, il serait opportun de questionner les enfants quant à la conditionnalité du soutien qu'ils estiment recevoir d'autres personnes signifiantes, notamment des enseignants. Nous pourrions enfin, de manière à spécifier davantage la relation entretenue par le soutien conditionnel et l'anxiété en milieu scolaire, envisager une modélisation impliquant des formes d'anxiétés académiques spécifiques (c'est-à-dire d'évaluation, en lecture, etc.).

Bibliographie

- ASHCRAFT M.H. (2002), « Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences », *Current Directions in Psychological Science*, volume XI, p.181-185
- ASSOR A., ROTH G. & DECI E.L. (2004), « The Emotional Costs of Parents' Conditional Regard: A Self-Determination Theory Analysis », *Journal of Personality*, volume LXXII, n°1, p.47-88.
- BLOCK J.H. (1983), « Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures », *Child development*, volume LIV, n°6, p.1335-1354.
- BOIVIN I. & MARCHAND A. (1996), « Le perfectionnisme et les troubles anxieux », *Revue québécoise de psychologie*, volume XVII, n°1, p.125-154.
- BOUFFARD T., VEZEAU C., CHOUINARD R. & MARCOTTE G. (2006), « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », *Revue française de pédagogie*, volume CLV, p.9-20.
- BRAUER M. (2000), « L'identification des processus médiateurs dans la recherche en psychologie », *L'année psychologique*, volume C, n°4, p.661-681.
- CHAMBON M. (1990a), « La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves : enjeux de valeurs, enjeux sociaux », *Revue française de pédagogie*, volume XCII, p.31-40.
- CHAMBON M. (1990b), « La perception d'une discipline scolaire par les élèves. Représentation et effets identitaires », *European Journal of Psychology of Education*, volume V, n°3, 337-354.
- CLAES M. & COMEAU J. (1996), « L'école et la famille : deux mondes? », *Lien social et Politiques*, volume XXXV, p.75-85.
- DUTREVIS M. & TOCZEK M. C. (2007), « Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France », *L'orientation scolaire et professionnelle*, volume XXXVI, n°3, p.379-400.
- EYSENCK M.W. & CALVO M.G. (1992), « Anxiety and performance: The processing efficiency theory », *Cognition & Emotion*, volume VI, n°6, p.409-434.

- FELOUZIS G. (1993), « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, volume XXXIV, n°2, p.199-222.
- FIELD A. (2009), *Discovering statistics using SPSS*, Londres, Sage publications.
- FLETT G.L., BLANKSTEIN K.R., HEWITT P.L. & KOLEDIN S. (1992), « Components of perfectionism and procrastination in college students », *Social Behavior and Personality: an international journal*, volume XX, n°2, p.85-94.
- FLETT G.L., HEWITT P.L. & DYCK, D.G. (1989), « Self-oriented perfectionism, neuroticism and anxiety », *Personality and Individual Differences*, volume X, n°7, p.731-735.
- GECAS V. (1971), « Parental behavior and dimensions of adolescent self-evaluation », *Sociometry*, volume XXXIV, n°4, p.466-482.
- GECAS V. & SCHWALBE, M.L. (1986), « Parental behavior and adolescent self-esteem », *Journal of Marriage and the Family*, volume XLVIII, n°1, p.37-46.
- GOETZ T., BIED M., LÜDTKE O., PEKRUN R. & HALL N.C. (2013), « Do Girls Really Experience More Anxiety in Mathematics ? », *Psychological Science*, published online 28 August 2013.
- HAMACHEK D.E. (1978), « Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism », *Psychology: A Journal of Human Behavior*, volume XV, n°1, p.27-33.
- HARTER S. & MAROL D.B. (1994), « Psychosocial risk factors contributing to adolescent suicidal ideation », *New Directions for Child and Adolescent Development*, volume LXIV, p.71-91.
- HARTER S. (1985), *Manual for the Social Support Scale for Children and Adolescents*, Denver, University of Denver.
- HARTER S. (1999), *The construction of the self: A developmental perspective*, New York, The Guilford Press.
- HARTER S. (1990), « Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective », *Competence considered*, R.J. Sternberg. & J. Kolligian Jr (dir.), New Haven, Yale University Press, p.67-97.
- HEMBREE R. (1988), « Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety », *Review of educational research*, volume LVIII, n°1, p.47-77.
- HEWITT P.L. & FLETT G.L. (1991), « Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology », *Journal of Personality and Social Psychology*, volume LX, n°3, p.456-470.
- HOFMAN L.W. (1977), « Changes in family roles, socialization, and sex differences », *American Psychologist*, volume XXXII, n°8, p.644-657.
- MARCOTTE G. (2007), *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire*, Thèse de doctorat non publiée de l'Université du Québec à Montréal (Canada).
- PREACHER K.J. & HAYES A.F. (2008), « Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models », *Behavior research methods*, volume XL, n°3, p.879-891.
- RAPEE R.M. (1997), « Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression », *Clinical Psychology Review*, volume XVII, p.47-67.
- ROBERTS T.A. (1991), « Gender and the influence of evaluations on self-assessments in achievement settings », *Psychological bulletin*, volume CIX, n°2, 297-308.
- ROBERTS T.A. & NOLEN-HOEKSEMA S. (1994), « Gender comparisons in responsiveness to others' evaluations in achievement settings », *Psychology of Women Quarterly*, volume XVIII, n°2, p.221-240.
- ROTH G. (2008), « Perceived Parental Conditional Regard and Autonomy Support as Predictors of Young Adults' Self-Versus Other-Oriented Prosocial Tendencies », *Journal of personality*, volume LXXVI, n°3, p.513-534.

- ROUXEL G. (1999), « Path analyses of the relations between self-efficacy, anxiety and academic performance », *European journal of psychology of education*, volume XIV, n°3, p-403-421.
- ROUXEL G. (2000), « Cognitive–affective determinants of performance in mathematics and verbal domains: Gender differences », *Learning and Individual differences*, volume XII, n°3, p-287-310.
- SEIDAH A., BOUFFARD T. & VEZEAU C. (2002), « La mesure du perfectionnisme. Validation en langue française du Positive and negative perfectionism scale », *Revue canadienne des sciences du comportement*, volume XXXIV, p.168-171.
- SEIPP B. (1991), « Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings », *Anxiety Research*, volume IV, n°1, p.27-41.
- SPIELBERGER C.D. (1966), *Anxiety and behavior*, New York, Academic Press.
- SPIELBERGER C.D. & GORSUCH R.L. (1983), *State-trait anxiety inventory (Form Y)*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- TERRAIL J.P. (1997), « La sociologie des interactions famille/école », *Sociétés contemporaines*, volume XXV, n°1, p.67-83.
- TERRY-SHORT L.A., OWENS R.G., SLADE P.D. & DEWEY, M.E. (1995), « Positive and negative perfectionism », *Personality and Individual Differences*, volume XVIII, n°5, p.663-668.
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.
- TODOROV C. & BAZINET A. (1996), « Le perfectionnisme: Aspects conceptuels et cliniques », *Canadian journal of psychiatry*, volume XLI, n°5, p.291–298.
- TURGEON L. & CHARTRAND E. (2003), « Psychometric Properties of the French Canadian Version of the State-Trait Anxiety Inventory for Children », *Educational and Psychological Measurement*, volume LXIII, n°1, p.174-85.
- ZEIDNER M. (1998), *Test Anxiety: The State of the Art*, New York, Plenum press.
- ZEIDNER M. (2007), « Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions », *Emotion in education*, P. Schute & R. Pekrun (dir.), San Diego, Academic Press, p.165-184.