

**Étude des types de compliments et leurs liens avec l'estime de soi et les processus
motivationnels d'enfants de 8 à 12 ans**

**par
Fanny Grenier**

Département de Psychologie

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.)
en psychologie
option psychologie clinique

Avril, 2a019

© Fanny Grenier, 2019

Différents courants de recherches se sont intéressés à identifier les compliments à éviter afin de ne pas nuire au développement de l'estime de soi et des processus motivationnels optimaux chez les enfants (p.ex. Kamins et Dweck, 1999 ; Kast et Konnor, 1988). Pourtant, aucune étude n'avait tenté d'identifier les compliments potentiellement optimaux pour favoriser ces développements. À travers 3 études, cette thèse exploratoire visait ainsi à comparer différents types de compliments recensés comme positifs dans la documentation à l'aide d'un échantillon de dyades mères-enfants ($N = 65$; Âge moyen des enfants = 10,20 ans).

La première étude de la thèse a examiné les relations entre les différents types de compliments, d'une part, et l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants, d'autre part, tout en contrôlant pour les variables démographiques de sexe et d'âge des enfants. Étant donné que les différents types de compliments étaient hautement susceptibles de coexister, mais qu'ils n'avaient jamais été comparés au sein d'une même étude, leurs relations avec les variables dépendantes ont été examinées en considérant également leurs interrelations à l'aide de régressions multiples. La deuxième étude de cette thèse visait à mettre en lumière les liens entre la perception des enfants des pratiques parentales typiques de leur mère et les compliments recensés comme positifs dans la documentation grâce à des questionnaires complétés par les enfants et leur mère. La troisième étude, de nature expérimentale, a examiné les impacts situationnels des compliments comparatifs, orientés vers le résultat et descriptifs sur la compétence perçue (ou l'estime de soi situationnelle) et les processus motivationnels des enfants en s'intéressant aux impacts potentiels de trois modérateurs susceptibles d'accentuer ou de diminuer l'impact de la manipulation expérimentale, soit le sexe, l'âge et l'estime de soi globale des enfants.

Les principaux résultats révèlent qu'il est possible de dresser un portrait des compliments

les compliments orientés vers le résultat et les compliments orientés vers l'effort, semblent être les plus utilisés. La thèse révèle également que seul le compliment descriptif semble lié positivement à l'estime de soi des enfants (globale et situationnelle), en particulier chez les filles et chez les enfants ayant une estime de soi plus faible que la moyenne. À travers ces trois objectifs, cette thèse contribue à l'avancement des connaissances sur les compliments, à la théorie de l'autodétermination (TAD) et permet d'identifier des pistes d'interventions qui permettront aux parents d'intervenir et de communiquer de façon optimale auprès de leurs enfants.

Mots clés : compétence, compliments, estime de soi, fixation d'objectif, motivation autodéterminée et non-autodéterminée, orientation des buts, pratiques contrôlantes, pratiques parentales, processus motivationnels, relation parents-enfants, rétroaction positive, soutien à l'autonomie, structure, théorie de l'autodétermination

Different lines of research have focused on compliments that parents should avoid in order not to jeopardize the development of children's self-esteem and optimal motivational processes (e.g. Kamins and Dweck, 1999; Kast and Konnor, 1988). However, no study had yet attempted to identify potentially optimal compliments to favor these developments. Through three studies, this exploratory thesis thus aimed at comparing different compliments conceptualized as positive in the literature using a sample of mother-child dyads ($N = 65$, mean age of the children = 10.20 years).

The first study examined the relations between different types of compliments, on one hand, and children's self-esteem and motivational processes on the other, while controlling for demographic variables of children's sex and age. Given that the different types of compliments were likely to coexist but were never compared in a single study, their relations with the dependent variables were examined while also controlling for their interrelations using multiple regressions. The second study aimed at highlighting the links between children's perception of their mother typical parenting practices and the different types of compliments conceptualized as positive in the literature. To investigate these relations, we relied on questionnaires filled out by two different respondents (children and their mothers). The third study relied on an experimental design to investigate the situational impacts of comparative, result-oriented and descriptive compliments on children's perceived competence (or their situational self-esteem) and motivational processes, with a focus on the potential impacts of three moderators likely to accentuate, or reduce, the effect of the experimental manipulation (i.e. sex, age and children's global self-esteem).

The main results show that it is possible to provide a comprehensive portrait of the compliments conceptualized as positive in the literature by distinguishing four types: comparative, result-oriented, process-oriented and descriptive compliments. Two of these compliments, namely

esteem (global and situational), especially for girls and children reporting lower than average self-esteem. Through the pursuit of these three objectives, this thesis contributes to the advancement of knowledge on compliments, to self-determination theory (SDT) and helps identify intervention avenues that will allow parents to intervene and communicate optimally with their children.

Keywords: autonomy support, competence, compliments, controlling practices, goal orientation, goal setting, motivational processes, parent-child relationship, parenting, positive feedback, self-determination theory, self-determined and non-self-determined motivation, self-esteem, structure

Résumé	I
Abstract.....	III
Liste des tableaux.....	VII
Liste des sigles et des abréviations.....	VIII
Position du problème.....	1
Contexte théorique	2
Estime de soi	3
Processus motivationnels	4
Orientation des buts.....	5
Motivation.....	7
Estime de soi et processus motivationnels	10
Les compliments.....	11
Compliments et estime de soi.	13
Compliments et processus motivationnels.	14
Les types de compliments	15
Compliments contrôlants et non-contrôlants	15
Compliments orientés vers la personne, le processus ou le résultat.	18
Compliments positifs	19
Compliments comparatifs.....	20
Compliments orientés vers le résultat.	22
Compliments orientés vers l'effort.....	24
Compliments descriptifs.....	26
Constats principaux.....	29
Les pratiques parentales	30
Pratiques parentales et compliments	33
Covariables.....	34
Étude 1- Étude corrélacionnelle des liens entre les compliments des mères ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels d'enfants de 8 à 12 ans.	40
Hypothèses	40
Méthode	43
Plan des analyses	53
Résultats	54
Discussion de l'étude 1	60
Forces et limites.....	65
Étude 2- Étude corrélacionnelle des liens entre les pratiques parentales des mères et les compliments.....	69
Hypothèses	70

Plan des analyses.....	74
Résultats.....	74
Discussion de l'étude 2.....	79
Forces et limites.....	82
Étude 3- Étude expérimentale des impacts des types de compliments sur la compétence perçue et les processus motivationnels d'enfants de 8 à 12 ans.....	85
Hypothèses.....	86
Méthode.....	89
Plan des analyses.....	96
Résultats.....	96
Discussion de l'étude 3.....	103
Forces et limites.....	106
Discussion générale de la thèse.....	112
Synthèse des principaux résultats obtenus.....	115
Apports distinctifs de la thèse.....	118
Forces et limites principales de la thèse.....	124
Implications pratiques.....	135
Conclusion.....	138
Références.....	139
Annexes.....	168
Annexe A : Questionnaire des mères.....	169
Annexe B : Protocole expérimental.....	175
Annexe C : Questionnaire situationnel des enfants.....	183
Annexe D : Questionnaire général des enfants.....	187

Étude 1

Tableau 1	<i>Qualités de représentation initiales, saturations, valeurs propres et pourcentages de variances expliquées par les facteurs de l'Échelle des compliments des mères</i>	49
Tableau 2	<i>Statistiques descriptives des variables à l'étude</i>	55
Tableau 3	<i>Corrélations entre les compliments des mères, l'estime de soi et les processus motivationnels</i>	57
Tableau 4	<i>Analyses de régressions hiérarchiques pour prédire les variables d'intérêts à l'aide des compliments de la mère, en contrôlant pour l'âge et le sexe des enfants</i>	59

Étude 2

Tableau 5	<i>Statistiques descriptives des variables à l'étude</i>	75
Tableau 6	<i>Corrélations entre la perception des enfants des pratiques parentales des mères et les compliments des mères</i>	76
Tableau 7	<i>Analyses de régressions hiérarchiques pour prédire les compliments à l'aide de la perception des enfants des pratiques parentales des mères</i>	78

Étude 3

Tableau 8	<i>Statistiques descriptives des variables à l'étude</i>	97
Tableau 9	<i>Corrélations entre les processus motivationnels et l'estime de soi autorapportés et comportementales ainsi que leurs modérateurs</i>	98
Tableau 10	<i>Nombre de participants par condition selon le sexe</i>	100
Tableau 11	<i>Moyennes (É-T) de la perception de compétence des enfants en fonction de leur sexe et des types de compliments</i>	100
Tableau 12	<i>Nombre de participants par condition selon l'âge</i>	101
Tableau 13	<i>Nombre de participants par condition selon l'estime de soi</i>	102
Tableau 14	<i>Moyennes (É-T) de la perception de compétence des enfants en fonction de leur estime de soi globale et des types de compliments</i>	102

<i>ANOVA</i>	Analyse de variance
c.-à-d.	C'est-à-dire
<i>df</i>	Dans les <i>ANOVAs</i> , degré de liberté
<i>ES</i>	Erreur Standard
<i>É-T</i>	Écart-type
<i>F</i>	Test d'hypothèse <i>F</i> indiquant si les variables indépendantes permettent d'expliquer une partie de la variance de la variable dépendante de façon significative
<i>KMO</i>	Dans les analyses factorielles, test de Keiser-Meyer-Olkin
<i>M</i>	Moyenne
<i>N</i>	Nombre total de participants dans l'échantillon
<i>p</i>	Probabilité de commettre l'erreur de Type-I
p.ex.	Par exemple
<i>R</i>	Coefficient de corrélation multiple
<i>R</i> ²	Coefficient de détermination
<i>r</i>	Coefficient de corrélation de Pearson
<i>SSE</i>	Statut socio-économique
<i>TAD</i>	Théorie de l'autodétermination
<i>VIF</i>	Indice d'inflation de la variance
α	Alpha de Cronbach, coefficient de consistance interne
β	Coefficient de régression standardisé
η_p^2	Dans les ANOVA, eta-carré partiel
χ^2	Test d'hypothèse du khi-carré

« Quand les enfants se sentent compris, leur solitude et leur souffrance diminuent et leur amour pour leur parent va grandissant. La bienveillance d'un parent sert de premier secours émotionnel pour les sentiments douloureux. »

- Haim Ginott

Je ne pense pas qu'il soit possible de comprendre ce en quoi consiste un parcours doctoral sans en avoir fait un. Chaque jour de ces 5 dernières années m'a permis à sa façon d'évoluer et, ensemble, ces années m'ont fait me définir comme individu et future clinicienne. Avoir la chance de travailler sur la Théorie de l'autodétermination, c'est plus que faire de la recherche : c'est également s'ouvrir à une perspective de vie empreinte d'ouverture, de bienveillance et de reconnaissance de soi et de l'autre. C'est réaliser qu'il est primordial de comprendre l'importance des connaissances scientifiques qui toucheront directement le quotidien des gens. Faire un doctorat, c'est aussi être entouré de personnes inspirantes et importantes que je prendrai le temps de remercier.

D'abord Geneviève, c'est impossible pour moi de te faire part de l'immensité de l'admiration que j'ai pour toi comme femme et comme chercheuse. Ton soutien, ton écoute et surtout ton empathie ont rendu mon parcours plus enrichissant que je n'aurais jamais pu l'imaginer. Je ne pourrai jamais assez te remercier. Je remercie également mes collègues de laboratoire : Julien, Marie-Claude, Marie-Pier, Jean-Michel, Mélodie, Laurence et Émilie, pour les discussions (pas toujours) pertinentes qui me permirent d'apprécier le temps passé au laboratoire et de réfléchir de manière plus approfondie sur mes questions de recherches. Je vous souhaite à tous et toutes de continuer de briller dans tout ce que vous accomplirez.

Merci, Marie, Gary, Julie, Alexane et Pascale pour votre ouverture d'esprit. Votre soutien a représenté pour moi un accompagnement incroyable à travers les années à la clinique universitaire. Aux personnes qui ont formés avec moi le Conseil d'Administration de l'AÉCSPUM au cours des années 2014-2015/2015-2016-/2016-2017, les apprentissages que j'ai faits au sein de l'association étudiante m'ont démontré l'importance de se battre pour ce que l'on veut, de

nous pouvons accomplir de grandes choses.

Mes amies, ces 8 années d'universités n'auraient jamais été les mêmes sans vous. Merci de m'avoir fait voyager, triper et surtout de m'avoir toujours soutenu dans les grands moments, comme dans les plus difficiles. Mes parents : Michel et Nicole, qui m'ont toujours poussé à persévérer dans tout ce que j'entreprenais pour que je puisse accomplir ce que je chérissais. Je n'y serais pas arrivée sans votre soutien. Finalement, merci à ma sœur Émilie, qui a toujours été pour moi un modèle de forces et de caractère. C'est un peu dans tes pas que je marche !

Vous avez maintenant fini de m'entendre répéter que « j'ai presque fini ». Voici le temps de me lancer de nouveaux défis ! Les années passées au doctorat en psychologie furent pour moi marquantes, mais je suis fébrile à l'idée de débiter de nouvelles aventures.

Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

Le soutien des parents joue un rôle primordial dans le développement des enfants (Felson et Zielinski, 1989). En particulier, plusieurs études suggèrent que les compliments peuvent être un outil puissant pour favoriser le développement de leur estime de soi (p.ex. Kernis, 2005 ; Moreau et Mageau, 2013 ; Ryan, Connell et Deci, 1985) ainsi que l'adoption de processus motivationnels optimaux (Deci, Koestner et Ryan, 2001 ; Hattie et Timperley, 2007). D'autres recherches suggèrent toutefois que certains compliments amèneraient les enfants à ressentir de la pression face à leurs performances futures. Cette pression pourrait, en retour, avoir un effet contreproductif et délétère sur l'estime de soi et les processus motivationnels (Deci et al., 2001). D'ailleurs, la documentation scientifique s'est surtout intéressée à déterminer quels types de compliments pouvaient être dommageables pour le développement des enfants, sans toutefois tenter de comprendre quels seraient les compliments optimaux à utiliser (Henderlong et Lepper, 2002).

La recherche sur les compliments nous apprend ainsi que les compliments contrôlants (c.-à-d., dont le but est d'amener les enfants à répéter l'action désirée) sont moins bénéfiques pour la motivation intrinsèque des enfants que les compliments non-contrôlants (c.-à-d., dont le but est d'informer les enfants au sujet de leurs compétences ; Kast et Konnor, 1988 ; Ryan, 1982). D'autres études soutiennent que les compliments qui visent la personnalité ou les habilités des enfants les briment dans leur fixation d'objectif, contrairement aux compliments qui visent à complimenter l'énergie qu'ils ont mise dans une tâche (Dweck, 2007 ; Kamins et Dweck, 1999). Bien que ces recherches proposent des définitions claires des types de compliments ayant des répercussions négatives (c.-à-d., contrôlants et orientés vers la personne), les compliments proposés comme étant positifs ont varié d'une étude à l'autre. En particulier, quatre types de compliments (c.-à-d., comparatifs, orientés vers le résultat, orientés vers l'effort et descriptifs), pourtant fort différents

étude. La façon optimale pour les parents de féliciter leurs enfants demeure ainsi méconnue.

Dans le but ultime d'identifier les compliments devant être privilégiés, cette thèse visait à examiner les relations entre, d'une part, les différents types de compliments utilisés par les mères et recensés comme ayant des retombées positives dans la documentation et, d'autre part, l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants à l'aide d'un devis corrélationnel. Déterminer les corrélats et les conséquences des différents types de compliments devait permettre en retour de mieux comprendre l'importance des différents types de compliments pour les enfants en situation d'apprentissage guidé (Grusec et Davidov, 2010). Cette thèse avait comme deuxième objectif d'identifier quels types de mères avaient davantage tendance à utiliser certains compliments plutôt que d'autres. Pour ce faire, les liens entre les pratiques parentales typiques des mères et les compliments furent explorés. Comprendre ces relations devait nous permettre d'évaluer les fonctions possibles des différents types de compliments quant à leur capacité à communiquer de la structure, du soutien à l'autonomie ou, à l'inverse, à induire des pressions visant à modifier les comportements des enfants. Ces connaissances étaient nécessaires afin de mieux cibler les interventions futures auprès des parents et les aider à soutenir leurs enfants de façon optimale lors de leurs apprentissages. Finalement, le troisième objectif de la thèse visait à mieux comprendre l'impact relatif des compliments sur l'estime de soi et la compétence perçue des enfants dans une situation d'apprentissage guidée à l'aide d'un devis expérimental.

Contexte théorique

Afin d'évaluer les impacts des compliments sur le développement des enfants, deux variables doivent être considérées de concert : l'estime de soi et les processus motivationnels. En effet, alors que certains types de compliments pourraient influencer positivement l'estime de soi

favoriser une estime de soi élevée au détriment de processus motivationnels autodéterminés (c.-à-d., au détriment de processus motivationnels caractérisés par un sentiment de libre arbitre et d'autodétermination), par exemple si ces compliments augmentent la pression de performance des enfants (Altermatt et Pomerantz, 2005 ; Hattie et Timperley 2007; Henderlong et Lepper, 2002 ; Koestner, Zuckerman et Olsson, 1990). D'autres encore pourraient amener les enfants à être davantage dépendants de l'approbation des autres, ce qui les empêcherait d'élaborer des bases claires sur lesquelles appuyer leurs évaluations personnelles, favorisant à nouveau des processus motivationnels non-autodéterminés (c.-à-d., des processus caractérisés par des raisons d'agir qui ne sont pas complètement endossés par les individus ; Deci et Ryan, 2000 ; Ryan, Mims et Koestner, 1983). Il semble donc essentiel d'évaluer les impacts des compliments à la fois sur l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants.

Estime de soi

L'estime de soi fait référence à la valeur que s'accorde une personne. Elle constitue un facteur déterminant dans le développement d'un individu et a été liée à plusieurs conséquences positives (p.ex. bonheur, satisfaction de la vie, sentiment d'être intelligent, performance scolaire ; Fox, 2000 ; Hein et Hagger, 2007 ; Standage et Gillison, 2007). Un individu possédant une estime de soi qui est stable, non contingente et forte est moins dépendant du regard des autres et moins défensif devant une épreuve (Kernis, Paradise, Whitaker, Wheatman et Goldman, 2000). Une estime de soi stable et non contingente signifie qu'elle varie peu dans le temps, que l'individu base son évaluation personnelle sur des aspects invariables de lui-même et qu'il croit avoir de la valeur, peu importe les hauts et les bas de la vie quotidienne (Deci et Ryan, 1995 ; Kernis et al., 2000 ; Ryan et Brown, 2003). Au contraire, un individu qui possède une estime de soi instable et

Metalsky, Katz et Beach, 1999). Plusieurs stratégies peuvent influencer la contingence de l'estime de soi, notamment, la comparaison sociale. Lorsqu'un individu base son estime de soi sur des contingences externes, il sera davantage dépendant de l'évaluation des autres. Qui plus est, une personne constamment à la recherche d'éléments externes qui augmenteront son estime personnelle pourra être tenté d'éviter la prise de risque, ce qui conséquemment influencera ses relations sociales ainsi que son sentiment d'autonomie (Crocker & Knight, 2005 ; Crocker, Lee, & Park, 2014 ; Crocker, Luhtanen, 2003). Finalement, l'estime de soi de chacun peut être faible ou élevée. Une personne qui possède une estime de soi élevée possède un concept de soi clairement défini, qui se rapproche de ce qu'elle désire être. Cette dernière s'évalue ainsi de façon positive et confiante. Inversement, une personne qui possède une estime de soi plus faible identifie un écart important entre ce qu'elle désire être et son concept de soi (Kernis et al., 2000). Ainsi, de façon générale, les individus possédant une estime de soi élevée rechercheront plus de défis (Lee et Kim, 2014) et pourront expérimenter une multitude d'émotions et d'événements de façons non défensives (Hodgins et Knee, 2002), sans devenir tristes ou déprimés lorsque l'issue d'une situation est négative (Sedikides et Greffs, 2007). En résumé, bien que l'estime de soi représente un facteur primordial au bien-être de chacun, celle-ci peut également devenir une source de préoccupations, ce qui en retour peut grandement influencer les processus motivationnels (Hein et Hagger, 2007).

Processus motivationnels

Les processus motivationnels permettent aux individus de canaliser leur énergie et d'orienter leurs comportements vers certains objectifs plutôt que d'autres. Parmi les nombreux processus motivationnels, deux processus centraux ont été proposés : l'orientation des buts et la motivation.

comportementales qui façonnent la façon dont un individu s'engage dans une tâche (Nicholls, 1984 ; Vezeau, Bouffard et Dubois, 2004). Trois types de buts furent étudiés en relation avec les compliments : les buts de maîtrise, de performance ainsi que d'évitement du travail (p.ex. Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Fillion, 1998 ; Butler, 1987 ; Dweck, 1986 ; Elliott et Dweck, 1988 ; Smiley et Dweck, 1994 ; Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens et Mouratidis, 2014).

Les buts de maîtrise, ou buts d'apprentissage, visent l'acquisition de nouvelles habiletés et l'amélioration des compétences. L'erreur y est considérée comme faisant partie intégrante de l'apprentissage et les réalisations sont évaluées à l'aide de comparaisons temporelles où l'individu est comparé à lui-même dans le temps. Chez les enfants, l'adoption de buts de maîtrise les encourage à considérer leur amélioration personnelle, plutôt que de se comparer aux autres (Black et William, 1998). Les *buts de performance* visent, quant à eux, l'obtention d'un rendement supérieur aux autres et sont plus susceptibles de créer des apprentissages superficiels, ce qui en retour peut diminuer l'intériorisation des acquis (Black et William, 1998 ; Kitsantas, Steen, & Huie, 2009). En effet, les liens positifs entre les buts de performance et les résultats académiques pourraient être observés sans qu'il n'y ait maîtrise des tâches (Kitsantas et al., 2009). Par exemple, un élève peut apprendre par cœur la matière enseignée en classe dans le but d'obtenir une bonne note à son examen, mais sans tenter de réellement maîtriser la matière et de l'intérioriser pour une utilisation future. Finalement, les *buts d'évitement* du travail visent à déployer un minimum d'efforts pour atteindre un objectif. Dans ces situations, l'individu vise à accomplir une tâche sans égard à sa performance. Par exemple, il se contentera d'obtenir la note de passage dans un cours plutôt que de tenter d'obtenir la meilleure note possible ou même d'acquérir les connaissances enseignées (Dweck, 1986 ; Vezeau et al., 2004). Ces trois types de buts orientent ainsi, chacun à

rencontrent des défis (Diener et Dweck, 1978 ; 1980 ; Smiley et Dweck, 1994) ainsi que les stratégies d'apprentissages qu'ils utilisent (Kitsantas et al., 2009). Par exemple, les étudiants rapportant de hauts buts de maîtrise font généralement plus d'efforts, persistent davantage et s'engagent plus dans des défis que leurs pairs ayant de hauts buts de performance (Zimmerman & Schunk 2008 ; Kitsantas et al, 2009). Ainsi, au niveau motivationnel, les buts de maîtrise restent à privilégier. Dans un même ordre d'idées, une personne orientant ses buts vers la performance désirera généralement prouver qu'elle possède les ressources nécessaires pour atteindre l'objectif visé et aura davantage tendance à vouloir éviter l'échec, ce qui restreindra sa prise de risque (Jagacinski, Kumar et Kokkinou, 2008). À l'inverse, une personne qui endosse plutôt des buts de maîtrise s'engage dans une tâche pour les apprentissages qu'elle pourra y faire, ce qui la pousse à rechercher des défis subséquents sans craindre l'échec (Barron et Harackiewicz, 2001 ; Lee et Kim, 2014 ; Mouratidis, Michou, Demircioğlu et Sayil, 2018 ; Wolters, 2004).

Dès lors, il n'est pas surprenant que les buts de performance soient également associés à plus d'anxiété (Daniels, Stupnisky, Pekrun, Haynes, Perry et Newall, 2009) ainsi qu'à une motivation intrinsèque et un intérêt plus faible envers une tâche que les buts de maîtrise (Elliot et Harackiewicz, 1994). Les enfants qui adoptent des buts de maîtrise apprécient ainsi généralement plus les tâches dans lesquelles ils s'engagent. De même, les enfants qui adoptent des buts de performance vont être plus enclins à adopter des stratégies autohandicapantes (p.ex. l'impuissance acquise ou l'autosabotage ; Elliot et Church, 2003 ; Leondari & Gonida, 2007). Malgré ces effets délétères, les buts de performance sont tout de même liés positivement aux résultats scolaires des individus de l'école primaire à l'université (p.ex. Elliot et Church, 2003 ; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot et Thrash, 2002 ; Pekrun, Elliot et Maier, 2009 ; Wolters, 2004) et ils ne se

d'évitement semblent faire consensus. En effet, ce type de buts amène les individus à se désinvestir de la tâche (p.ex. Elliot, Cury, Fryer, et Huguet, 2006 ; Elliot, Shell, Henry et Maier, 2005 ; Van Yperen et al., 2015) et à ressentir de l'anxiété (Jagacinski et al., 2008). Il semble ainsi que, dans l'ensemble, les buts de maîtrise soient plus bénéfiques que ceux d'évitement pour le développement optimal des enfants, alors que ceux de performance présenteraient plutôt des effets mitigés (Linnenbrink, 2005).

Or, au-delà de l'orientation des buts, les recherches ancrées dans la théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci et Ryan, 2000) avancent que les raisons pour lesquelles une personne s'engage dans une tâche ou poursuit un but ont également un impact crucial sur l'énergie qui sera déployée et sur la façon dont la tâche sera réalisée. Pour avoir une vision d'ensemble des processus motivationnels, il importe ainsi d'examiner l'orientation des buts des enfants, mais aussi leurs motivations.

Motivation. La motivation est un concept qui englobe les forces permettant l'initiation, la direction et le maintien des comportements. Celle-ci peut provenir de forces internes ou externes qui influenceront l'intensité avec laquelle un comportement est émis ainsi que sa qualité (Vallerand et Thill, 1993). La TAD distingue les différents types de motivation grâce au niveau d'autodétermination qu'elles suscitent. Dans ce cadre théorique, l'autodétermination fait référence au sentiment d'agir de son plein gré, de façon cohérente avec ses intérêts ou ses valeurs (Deci et Ryan, 2000). De la motivation la plus autodéterminée à la moins autodéterminée, nous retrouvons : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque par régulation identifiée, par régulation introjectée et par régulation externe.

La motivation intrinsèque réfère à l'engagement dans une activité pour l'intérêt et le plaisir

ses comportements et agit ainsi de plein gré (Deci et Ryan, 2000 ; Koestner, Ryan, Bernieri et Holt, 1984). La motivation par régulation identifiée est plutôt une forme de motivation extrinsèque, c'est-à-dire que l'individu s'engage dans l'activité pour des raisons externes à celle-ci. Ce type de motivation est néanmoins autodéterminée puisque l'individu comprend et valorise les raisons derrière son comportement. L'individu motivé par régulation identifiée a ainsi internalisé les valeurs qui sous-tendent son comportement et agit de plein gré, en ressentant une cohérence importante entre ses valeurs et son comportement (Kernis et al., 2000 ; Legault, Green-Demers et Pelletier, 2006). Pour les enfants d'âge scolaire, les motivations de types autodéterminées auraient un impact non négligeable sur la performance scolaire (voir Taylor et al., 2014 pour une revue de la documentation) et sur le bien-être des enfants (Burton, Lydon, D'Alessandro et Koestner, 2006).

La régulation introjectée et la régulation externe représentent, quant à eux, des types de motivations extrinsèques qui sont non-autodéterminées, c'est-à-dire que les raisons qui sous-tendent les comportements ne sont pas complètement endossées. Dans le cas de la régulation introjectée, l'individu agit par pressions internes, soit pour obtenir du prestige, parce qu'il se sent obligé d'émettre le comportement ou parce qu'il se sentirait coupable de faire autrement. L'individu a ainsi intériorisé les pressions externes le poussant à émettre un comportement, mais sans comprendre ou sans endosser les valeurs qui le sous-tendent. Enfin, lorsqu'aucune forme d'internalisation n'a eu lieu, on fait alors référence à la régulation externe. Un individu motivé par régulation externe agit ainsi en fonction des contingences externes de l'environnement, soit pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition. Par exemple, les notes poussent généralement les individus à s'impliquer dans une tâche pour l'obtention d'un bon résultat plutôt que pour acquérir les apprentissages qui découlent de la tâche (Kohn, 1999, p.205). La régulation externe

pour une revue de la documentation) et l'anxiété de performance (Vansteenkiste, Zhou, Lens et Soenens, 2005), alors que la régulation introjectée est associée à des difficultés d'adaptation suite à un échec, à de l'anxiété en classe (Ryan et Connell, 1989) et à des buts de performance (Ryan, 1982).

Étant donné que la documentation rapporte que les types de motivation ont généralement tendance à être en compétition les uns avec les autres (Wrzesniewski, Schwartz, Cong, Kane, Omar et Kolditz, 2014) et que les régulations de types non-autodéterminés n'ont pas tendance à être internalisées et à devenir davantage autodéterminées, même lorsque les pressions externes sont éliminées (Deci et Ryan, 1985 ; Vansteenkiste et al., 2018), il est nécessaire de favoriser, dès les premières interactions et dans les différents domaines de leur vie, des régulations autodéterminées chez les enfants. Qui plus est, ces distinctions entre les différents types de motivations sont importantes puisque plus les individus sont motivés pour des raisons autodéterminées, plus ils vivront des conséquences positives au niveau cognitif, affectif et comportemental (Deci et Ryan, 1985 ; Grouzet, Vallerand, Thill et Provencher, 2004). Par exemple, il a été démontré que les personnes présentant des formes de motivations plus autodéterminées réussissent mieux à l'école et ont plus de chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires que ceux ayant des motivations non-autodéterminées (Taylor et al., 2014). En effet, la motivation autodéterminée est liée positivement aux résultats scolaires, à la persévérance, à une expérience plus positive à l'école, à la recherche de défis et à des apprentissages plus approfondis (*deep learning* en anglais) dans les matières scolaires ou dans un contexte expérimental (voir Guay, Ratelle et Chanal, 2008 pour une revue de la documentation).

Les paragraphes précédents témoignent de l'importance de s'intéresser à l'estime de soi et aux processus motivationnels lorsque nous étudions le bien-être des enfants. À leur tour, ces deux facteurs sont liés. D'abord, l'estime de soi est liée aux types de buts que se fixent les individus. Spécifiquement, lorsqu'une personne rapporte posséder une forte estime de soi, elle rapporte généralement être davantage orientée vers la maîtrise que vers la performance dans une tâche (Kavussanu et Harnisch, 2000). Ceci pourrait être expliqué par le fait que les individus adoptant davantage des buts de performance sont également plus dépendants de l'évaluation des autres et basent davantage leurs évaluations sur la comparaison sociale, ce qui en retour fragiliserait leur estime de soi (Crocker et Luhtanen, 2003 ; Kavussanu, et Harnisch, 2000).

Au niveau de la motivation, les personnes qui émettent des comportements pour des raisons autodéterminées présentent généralement une estime de soi plus élevée (Deci et Ryan, 1985 ; 2000 ; Hein et Hagger, 2007), alors que le contraire est observé pour les personnes se comportant pour des raisons non-autodéterminées (Hodgins, Brow et Carver, 2007 ; Ryan et Deci, 2004). Qui plus est, les individus qui possèdent une estime de soi stable s'engagent généralement davantage dans des comportements par plaisir ou parce qu'ils en reconnaissent l'importance (Kernis et al., 2000). Ainsi, les enfants qui ont tendance à adopter des types de régulations introjectées, par exemple ceux qui ont tendance à agir afin de ne pas décevoir leurs parents, pourraient avoir tendance à s'évaluer moins positivement (Assor, Roth et Deci, 2004). Les parents qui communiquent que leur appréciation est contingente aux performances de leur enfant pourraient d'ailleurs encourager de tels types de régulations introjectées. Au niveau situationnel, certaines études ont démontré qu'être exposé à des éléments visant à activer de la motivation non-autodéterminée amène les individus à s'évaluer de façon plus négative que ceux étant exposés à des éléments activant de la motivation

autodéterminés sur l'ajustement psychologique des enfants, il est essentiel de favoriser le développement d'une estime de soi forte, des buts orientés vers la maîtrise des tâches ainsi que des régulations autodéterminées chez ces derniers. Les parents étant les agents sociaux principaux des enfants (Grolnick, 2003), ils sont parfaitement positionnés pour favoriser l'estime de soi et des processus motivationnels optimaux chez leurs enfants. De plus, l'utilisation des compliments s'est avérée une façon efficace d'y arriver chez les individus de tous les âges (voir Henderlong et Lepper, 2002 pour une recension des écrits). Par contre, leur utilisation n'est pas sans risque, puisque certains types de compliments pourraient amener une diminution du sentiment de compétence et de l'estime de soi globale des enfants ainsi que favoriser des processus motivationnels sous-optimaux. Il semble ainsi primordial de s'attarder davantage à l'impact des différents types de compliments afin de mieux comprendre ceux qui pourraient influencer le développement des enfants de façon déficiente et ceux qui, au contraire, leur permettraient de se développer de façon optimale.

Les compliments

Les compliments, aussi connus sous le nom de rétroaction positive¹, font référence à de la rétroaction interpersonnelle favorable (Baumeister, Hutton et Cairns, 1990). Les parents peuvent complimenter les enfants pour plusieurs raisons. Par exemple, ils peuvent complimenter les enfants pour les informer au sujet de leur performance, renforcer les comportements désirés, les motiver à faire des efforts (Carpentier et Mageau, 2013), leur donner de l'énergie, leur indiquer la direction à suivre (Koka et Hein, 2003), les encourager (Hester, Hendrickson et Gable, 2009) ou augmenter

¹ Le compliment sera la terminologie privilégiée dans ce projet puisqu'il a été démontré que la rétroaction « positive » peut également avoir des conséquences négatives (Carpentier et Mageau, 2013). L'emploi du mot « compliment » permet donc d'éviter des expressions contradictoires, telle que « rétroaction positive ».

de motivation et pourraient être un facteur indispensable pour apprendre (Avila, Chiviacowsky, Wulf et Lewthwaite, 2012 ; Koka et Hein, 2003).

Les compliments peuvent généralement être conceptualisés en deux étapes. D'abord, le parent considère l'information qui lui est présentée de manière appréciative. Ensuite, il verbalise son appréciation, soit le résultat de son évaluation. Dans sa forme évaluative, le compliment peut prendre la forme d'une évaluation qui compare les enfants aux normes ou à leurs pairs. Il peut également évaluer le résultat à une tâche ou le processus qu'utilisent les enfants pour accomplir quelque chose. Inversement, lorsque le compliment est descriptif, les commentaires portent sur les accomplissements observés sans faire mention des normes de façon explicite (Tunstall et Gsipp, 1996). Les recherches rapportent que l'aspect informationnel de la rétroaction est un facteur capital dans les apprentissages futurs (Sendziuk, 2010), qu'il serait plus bénéfique que l'aspect évaluatif (Brophy, 1981 ; Hollembeak et Amorose, 2005) et que les compliments « gonflés » (inflated praise), peuvent amener certains enfants, notamment ceux avec une faible estime de soi, à éviter les défis puisqu'ils ont l'impression que les attentes de l'évaluateur sont trop élevées pour qu'ils puissent les rencontrer (Brummelman, Thomaes, Orobio de Castro, Overbeek & Bushman, 2014). De façon similaire, les compliments seraient davantage bénéfiques lorsqu'ils sont sincères et contingents à l'accomplissement réel des enfants (Brophy, 1981 ; Hollembeak et Amorose, 2005).

De manière générale, les compliments diminueraient les comportements indésirables et augmenteraient l'intérêt, la persévérance et le plaisir ressenti envers une tâche (voir Henderlong et Lepper, 2002 pour une recension des écrits). Bien que plusieurs études suggèrent que les compliments ont des impacts favorables, d'autres ont plutôt démontré que les compliments n'auraient pas les effets positifs attendus (Butler, 1987 ; Hatty et Timperley, 2007). De tels effets

enfants.

Compliments et estime de soi. Différentes études ont examiné les liens pouvant exister entre les compliments et l'estime de soi, sans toutefois opérationnaliser les compliments de façon constante d'une étude à l'autre. De façon générale, les revues de la documentation (Deci et al., 2001 ; Deci et Ryan, 2000 ; Henderlong et Lepper, 2002) révèlent que les compliments sont positivement associés à un plus grand sentiment de compétence et à une estime de soi plus élevée. La fréquence des compliments a, quant à elle, été positivement liée à la perception personnelle d'habiletés, à la fierté et à l'attente de succès futurs chez les enfants d'âge scolaire (Hattie et Timperley, 2007). À leur tour, des études expérimentales ont démontré que les enfants de 5^e et 6^e année qui reçoivent des compliments lors de l'exécution d'une tâche ont généralement une plus grande perception de leurs succès que ceux recevant des notes élevées (Butler, 1987).

Malgré ces liens positifs entre les compliments et l'estime de soi, d'autres études ont suggéré que les individus sont parfois inconfortables lorsqu'ils reçoivent des compliments, surtout lorsque ces derniers sont évaluatifs. Plus spécifiquement, des études corrélationnelles ont lié les compliments perçus comme fallacieux et non contingents à l'accomplissement à une plus faible perception de compétence et d'autonomie chez les athlètes (Hollembek et Amorose, 2005) et chez les adolescents (Hein, Koka et Hagger, 2015). Les compliments évaluatifs peuvent également rendre les enfants plus dépendants de l'évaluation des autres (voir Hattie et Timperley 2007 pour une revue de la documentation). De surcroît, les évaluations positives peuvent parfois engendrer de la pression de performance, amenant les enfants à avoir recours à des techniques d'autosabotage. En agissant de façon contraire au compliment, ces derniers peuvent alors invalider le compliment précédemment reçu et ainsi diminuer des attentes trop élevées, communiquées par de telles

est susceptible d'inciter les enfants à craindre l'échec, ce qui pourrait, en retour, affecter leurs processus motivationnels (Deci et al., 2001).

Compliments et processus motivationnels. Un des objectifs principaux des compliments est d'amener les individus à associer une tâche à des émotions positives (p.ex. la joie) pour qu'ils aient envie de la faire de nouveau (Harackiewicz, Manderlink et Sansone, 1984). Toutefois, les compliments peuvent influencer négativement la propension des enfants à se fixer des objectifs élevés et diminuer leur motivation intrinsèque (Deci et al., 2001). À ce sujet, bien que certaines études soutiennent que les compliments augmentent généralement les comportements prosociaux (Henderlong et Lepper, 2002), d'autres soutiennent que les enfants recevant des compliments de la part de leur mère pour avoir émis des comportements prosociaux auront généralement moins tendance à répéter ces comportements par la suite (Grusec, 1991), qu'ils persévèreront moins dans une tâche et rechercheront davantage l'approbation des autres (Rowe, 1974). Qui plus est, les compliments sont positivement liés à la motivation lorsqu'une tâche est faite de manière autodéterminée, mais la diminuent lorsque la tâche est faite de manière non-autodéterminée (Hattie et Timperley, 2007 ; Van-Dijk and Kluger, 2000 ; 2001).

Les études expérimentales se sont intéressées aux différences individuelles chez les participants qui pourraient possiblement modérer l'impact des compliments sur les processus motivationnels. Les résultats de ces études démontrent que recevoir des compliments pour un accomplissement dans une tâche augmente la motivation intrinsèque des enfants d'âge préscolaire (Anderson, Manoogian et Reznick, 1976 ; Sarafino, Russo, Barker, Consentino et Consentino, 1982) et des adolescents (Harackiewicz, 1979), mais pas celle des enfants d'âge scolaire (Sarafino et al., 1982). Chez ces derniers, la rétroaction verbale (positive et négative) augmenterait toutefois

ces études rapportent que les individus qui croient avoir mal performé vont répondre plus positivement aux compliments en persistant davantage dans une tâche que ceux qui croient avoir bien réussi (Mumm et Mutlu, 2011).

À la lumière de ces résultats parfois contradictoires, il est difficile de se positionner sur l'impact des compliments ; ceux-ci semblent bénéfiques dans certaines études alors qu'ils semblent nuire au développement de l'estime de soi et des processus motivationnels optimaux dans d'autres. Une des raisons pour lesquelles l'impact des compliments pourrait avoir varié est que leurs formulations variaient considérablement d'une étude à l'autre, influençant ainsi l'intensité d'évaluation qu'ils impliquaient. L'opérationnalisation variable des compliments dans les recherches antérieures a donné lieu à deux courants théoriques distincts ayant chacun opérationnalisé différents types de compliments. Le premier courant de recherche est ancré dans la TAD et permet de distinguer les compliments contrôlants des compliments non-contrôlants (Bartholomew, Ntoumanis et Thøgersen-Ntoumani, 2009 ; Deci et Ryan, 1985 ; Kast et Connor, 1988 ; Ryan, 1982). Le second courant, quant à lui, distingue plutôt les compliments en identifiant leur cible, soit la personne, le processus ou le résultat (Kamins et Dweck, 1999).

Les types de compliments

Compliments contrôlants et non-contrôlants. Les premières études portant sur les compliments ont d'abord distingué le compliment contrôlant, dont le but est d'amener les enfants à répéter une action désirée, et le compliment non-contrôlant, dont le but est d'informer les enfants au sujet de leur compétence et de leur faire vivre l'expérience positive qui y est reliée (Bartholomew et al., 2009 ; Deci et Ryan, 1985 ; Kast et Connor, 1988 ; Ryan, 1982). Ces études ont démontré que, lorsque le compliment est contrôlant, il souligne à la fois les attentes de la figure

amènerait à s'engager dans l'activité de façon non-autodéterminée (Deci et Ryan, 2000). Par exemple, dans une étude menée par Ryan et ses collègues (1983), 96 étudiants en psychologie devaient compléter des casse-têtes tout en recevant des compliments contrôlants (p.ex. « Tu as performé comme tu devais le faire² »), des compliments non-contrôlants (p.ex. « Tu as très bien réussi celui-là³ ») ou en ne recevant pas de compliments. Lorsque les participants recevaient des compliments contrôlants ou lorsqu'ils ne recevaient pas de compliments, ils avaient moins tendance à s'engager de nouveau dans la tâche expérimentale lors d'une période de choix libre (c.-à-d. une période où il pouvait choisir entre la tâche expérimentale et une autre activité) que les participants ayant reçu des compliments non-contrôlants, ce qui suggère que ces derniers étaient davantage motivés de façon autodéterminée envers la tâche expérimentale.

D'autres exemples de formulations de compliments contrôlants et non-contrôlants sont présentés dans une étude de Kast et Connor (1988). Dans cette étude, 80 participants de la troisième année du primaire à secondaire II furent assignés de façon aléatoire à l'une des quatre conditions expérimentales suivantes : une condition contrôlante (« Bien. Continue, je voudrais que tu fasses encore mieux lors du prochain jeu⁴), une condition non-contrôlante (« Bien. Tu as très bien réussi ce jeu. Tu as presque réussi tous les casse-têtes⁵), une condition mixte (« Bien. Tu as bien réussi ce jeu. J'aimerais que tu fasses encore mieux lors du prochain⁶ ») ou une condition sans compliments. Les résultats de cette étude expérimentale démontrent que les compliments contrôlants diminuent l'intérêt dans une tâche subséquente comparativement aux compliments

² You performed as you should.

³ You did very well on that one.

⁴ Good. Keep it up. I would like you to do even better on the next game.

⁵ Good. You did really well on that one. You did almost all the puzzles.

compliments et la condition avec compliments non-contrôlants.

Grâce à ces études, il est possible de statuer que le compliment contrôlant tend à prédire une issue moins autodéterminée que le compliment non-contrôlant, suggérant l'importance de favoriser ces derniers. Toutefois, la valeur ajoutée des compliments non-contrôlants n'a pas été observée de façon systématique. Par exemple, il arrivait que le compliment non-contrôlant augmentait la motivation autodéterminée comparativement à une condition sans compliments (Ryan et al., 1983), alors que dans d'autres situations, aucune différence n'était observée (Kast et Connor, 1988). Ces variations pourraient être dues au fait que les différentes études ont accordé davantage d'attention à la condition contrôlante et à ses effets, manquant ainsi de précision quant à l'opérationnalisation de la condition non-contrôlante. Celle-ci a en effet varié d'une étude à l'autre et incluait parfois une appréciation de la performance (Ryan et al., 1983), une comparaison aux autres participants (Pittman, Davey, Alafat, Wetherill, et Kramer, 1980 ; Ryan, 1982) ou une évaluation de ce qui a été réussi et non réussi (Kast et Connor, 1988). En plus de possiblement expliquer la variabilité des résultats en lien avec l'impact des compliments non-contrôlants, ce manque de précision dans l'opérationnalisation des compliments non-contrôlants limite la capacité des figures d'autorité à offrir de bons compliments. Des recherches additionnelles demeurent ainsi nécessaires afin de mieux définir le compliment non-contrôlant optimal.

Dans cette perspective, il n'y a pas que les compliments contrôlants qui mettent l'accent sur l'aspect évaluatif des compliments plutôt que sur leur aspect informationnel. En effet, en distinguant les compliments par la cible qu'ils évaluent, un second courant de recherche identifie les compliments orientés vers la personne comme étant particulièrement évaluatif, comparativement aux compliments orientés vers le processus et ceux orientés vers le résultat.

personne, les enfants auraient tendance à réduire les attentes à leur égard en utilisant des stratégies autohandicapantes, telles que l'impuissance acquise, l'autocritique et l'autosabotage (Berglas et Jones, 1978). Ces stratégies permettraient ainsi aux enfants d'ajuster la rétroaction à leur propre perception de leurs forces réelles et à leurs difficultés (Henderlong et Lepper, 2002). L'utilisation de compliments orientés vers le processus et orientés vers le résultat engendrerait moins de risques à cet égard puisque ces compliments portent sur un comportement spécifique.

Malgré les avantages possibles des compliments orientés vers le processus et orientés vers le résultat, ces derniers ont surtout été examinés en les comparant aux compliments orientés vers la personne. De surcroît, à l'instar des recherches portant sur les compliments non-contrôlants, l'opérationnalisation des compliments orientés vers le processus et vers le résultat a grandement varié d'une étude à l'autre. De plus, les trois types d'orientation semblent être utilisés de manière interchangeable et mixte. Par exemple, le compliment orienté vers la personne était parfois suivi d'un compliment orienté vers le résultat : « Bon garçon, c'est correct ! »⁹ (Hattie et Timperley, 2007). Ce courant de recherche offre ainsi des évidences suggérant que les compliments orientés vers la personne seraient moins positifs que les compliments orientés vers le résultat ou vers le processus, mais ne permet pas de déterminer si le compliment orienté vers le processus et celui vers le résultat ont des effets bénéfiques ni si l'un des deux est préférable.

Compliments positifs

À la lumière des études précédemment décrites, il semblerait que trois types de compliments potentiellement positifs ressortent de la documentation : les compliments comparatifs, orientés vers l'effort et orientés vers le résultat. Plus précisément, les compliments

référence aux comparaisons avantageuses de l'individu à ses pairs (Pittman, 1980), les compliments orientés vers le processus furent généralement opérationnalisés en visant l'effort mis dans la tâche (Schunk, 1983; Koestner et al., 1987 ; Kamins et Dweck, 1999 ; Mueller et Dweck, 1998) et les compliments orientés vers le résultat ont été étudiés dans les deux courants de recherche précédemment décrits. Bien que ces trois types de compliments soient susceptibles d'avoir des liens positifs avec l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants, ils diffèrent potentiellement quant à la saillance relative de leur aspect évaluatif et informationnel. Qui plus est, ces deux courants de recherche n'ont jamais considéré un type de compliments non évaluatif et potentiellement hautement informationnel, le compliment descriptif (Ginott, 1965). Or, pour complimenter les enfants de façon efficace, il serait important de déterminer si les compliments comparatifs, orientés vers l'effort, orientés vers le résultat et descriptifs présentent des relations différentes avec l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants. Malheureusement, la documentation sur l'impact de ces différents types de compliments demeure limitée, quoique certaines évidences peuvent permettre de formuler des hypothèses relativement précises à ce sujet.

Compliments comparatifs. D'abord, les recherches antérieures démontrent que le compliment comparatif, qui consiste à évaluer la performance des enfants en les comparant aux autres, est lié à l'estime de soi des enfants. Dès l'âge de 7 ans, les enfants ont déjà tendance à comparer leurs performances à celles des autres (Butler, 1989 ; Nicholls, 1984). Toutefois, l'appréciation du comportement étant tributaire des comportements adoptés par les pairs, ce compliment est grandement basé sur des aspects qui sont en dehors du contrôle des enfants. En effet, bien que la rétroaction comparative puisse amener les enfants à apprendre par modelage en

leur capacité à maintenir des performances futures similaires.

Les recherches examinant les liens entre les compliments comparatifs et l'estime de soi révèlent que les enfants qui se font comparer à des pairs moins performants qu'eux s'évaluent plus positivement que les enfants se faisant comparer à des pairs plus performants (Altermatt et Pomerantz, 2005 ; Dijkstra, Kuyper, Van der Werf, Buunk, et Van der Zee, 2008). Cela dit, les enfants performant mieux lorsqu'ils sont comparés à des enfants meilleurs qu'eux. En effet, dans leur étude longitudinale menée auprès de 485 jeunes de la 5^e année au premier secondaire, Altermatt et Pomerantz (2005) concluent que, chez les enfants qui performant généralement moins bien, avoir des amis également moins performants les amènera à s'évaluer plus positivement, mais pas nécessairement à mieux performer à long terme. Inversement, lorsque les enfants qui performant moins bien ont des amis qui performant mieux qu'eux, ils s'évalueront de façon moins positive, mais performeront mieux à long terme. Cet avantage au niveau de la performance vient toutefois avec des inconvénients, tel que l'anxiété (Butler, 1989), des affects négatifs et de la tristesse (Dijkstra et al., 2008). En effet, dès l'âge de 3 ans, les enfants expriment de la détresse après avoir performé moins bien que les autres (Avila et al., 2012 ; Stipek, Recchia, McClintic et Lewis, 1992).

Au niveau des processus motivationnels, certaines études soutiennent que les compliments comparatifs diminuent la motivation intrinsèque comparativement à un groupe contrôle ou un groupe se faisant promettre une récompense (Harackiewicz, Abraham et Wageman, 1987) et qu'ils sont moins utiles que les compliments orientés vers l'effort pour favoriser le développement de l'intérêt envers une tâche (Rakoczy, Harks, Klieme, Blum et Hochweber, 2013). Des différences individuelles seraient toutefois observées. D'abord, les participants qui ont tendance à attribuer

qui ont tendance à attribuer leurs succès à des causes externes bénéficieront davantage de compliments orientés vers le résultat (p.ex. « C'est bon ! Je vois que tu commences à comprendre le principe »¹¹; Koestner et al., 1990). Au niveau de l'orientation des buts, les compliments comparatifs seraient liés aux buts de performance chez les adultes (Kaplan et Maehr, 2007 ; Smith, Balaguer et Duda, 2006), mais ces liens n'ont jamais été testés chez les enfants. Enfin, une étude à devis expérimentale a été menée auprès de 192 participants qui devaient accomplir une tâche informatisée en étant comparés, ou non, à leurs pairs. Les résultats de cette étude démontrent que les participants qui étaient comparés à leurs pairs étaient davantage motivés intrinsèquement que ceux qui ne l'étaient pas (Mumm et Mutlu, 2011). Les compliments comparatifs auraient donc potentiellement des effets bénéfiques à court terme sur la motivation intrinsèque des individus.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les compliments comparatifs sont en mesure de fournir de l'information pertinente aux enfants afin qu'ils puissent évaluer positivement leur performance, ce qui viendrait en retour nourrir leur estime de soi et leurs processus motivationnels. Toutefois, ce type de compliments serait également associé à certaines conséquences négatives, telles que l'anxiété ou des émotions négatives, ce qui pourrait avoir un effet délétère sur l'estime de soi à plus long terme. Le compliment comparatif pourrait ainsi être généralement moins bénéfique que les autres compliments.

Compliments orientés vers le résultat. Un type de compliments qui félicite les enfants pour leurs accomplissements, mais sans les comparer aux autres, est le compliment orienté vers le résultat. Ce type de compliments permet aux parents de communiquer aux enfants que leur travail a obtenu une évaluation positive en ciblant davantage le résultat de l'évaluation du travail que le

¹⁰ That's good. I can see you are better at this than most people?"

« Génial ! ») et transmettent relativement peu d'informations au sujet des aspects de la tâche qui furent bien accomplis. Néanmoins, en ciblant la tâche plutôt que les habiletés des enfants, les compliments orientés vers le résultat seraient moins évaluatifs que les compliments orientés vers la personne et favoriseraient davantage l'estime de soi que ces derniers. Spécifiquement, lorsque les compliments orientés vers le résultat sont étudiés séparément des compliments orientés vers l'effort, ils favorisent davantage la compétence perçue des enfants suite à une tâche que les compliments orientés vers la personne (Kamins et Dweck, 1999).

En ce qui concerne les processus motivationnels, il semblerait que la rétroaction orientée vers le résultat, qu'elle soit positive (c.-à-d. compliments) ou négative, ne se généraliserait pas aux autres tâches (Thompson, 1998), suggérant que les informations fournies par ce type de compliments ne seraient pas intériorisées. Dans leur méta-analyse, Kluger et DeNisi (1996) suggèrent également que ces compliments détourneraient l'attention des participants de la tâche, ce qui empêcherait l'atteinte d'une performance maximale. Ainsi, dans une étude expérimentale, Baumeister et ses collègues (1990) ont recruté 42 étudiants pour participer à une tâche de jeux vidéo où ils recevaient des compliments orientés vers le résultat (« Très bien !¹²» et « Bon travail¹³ ») lorsqu'ils obtenaient un score plus élevé que leur performance de base (comparaison normative à eux-mêmes). Les conclusions de cette étude indiquent que les compliments orientés vers le résultat réduisaient la performance subséquente des participants, contrairement à un groupe contrôle qui ne recevait pas de rétroaction. Les auteurs proposent que ce résultat pourrait être tributaire des pressions de performance engendrées par les compliments qui, en retour, diminueraient la confiance des participants en leurs capacités de s'améliorer, et donc leur niveau

¹² Very Good!

vers le résultat, puisque tout comme les compliments comparatifs où les individus n'ont pas de contrôle sur la performance des autres, les individus ne peuvent pas toujours contrôler le résultat qu'ils obtiendront dans une tâche ou dans un travail.

Dans l'ensemble, les compliments orientés vers le résultat semblent ainsi avoir des retombées positives sur l'estime de soi des enfants, mais semblent être inefficaces pour favoriser des processus motivationnels optimaux, puisqu'ils ne permettent pas d'intérioriser les aspects bien réussis d'une tâche et pourraient générer de la pression de performance. Ces résultats n'ont toutefois jamais été reproduits auprès d'enfants d'âge scolaire. Un autre type de compliments rapportés comme positif dans la documentation pourrait permettre de réduire la pression de performance en ciblant des aspects contrôlables de la tâche, soit les compliments orientés vers l'effort.

Compliments orientés vers l'effort. Comme mentionné précédemment, les études s'étant intéressées aux compliments orientés vers le processus se sont davantage intéressées à la notion d'effort impliquée dans le processus, négligeant d'autres aspects de ce dernier (p.ex. la stratégie utilisée, le plaisir qu'a ressenti l'enfant ou la persévérance). Selon ces études, les compliments orientés vers l'effort aideraient les individus à évaluer positivement leur compétence personnelle dans une tâche (Rakoczy et al., 2013). Toutefois, ces compliments ne fournissent pas d'informations aux enfants sur leur performance objective dans la tâche, ce qui pourrait en retour créer un doute au niveau de la qualité du travail qu'ils ont accompli. Certaines études rapportent en effet que les enfants qui se font complimenter pour leurs efforts perçoivent parfois ces compliments comme un synonyme d'un manque de compétence (p.ex. Henderlong et Lepper, 2002 ; Lam, Yim et Ng, 2008), ce qui pourrait avoir un effet délétère sur leur estime de soi. Ce type de

assez d'effort dans une tâche pour mériter le compliment (Henderlong et Lepper, 2002).

Au niveau des processus motivationnels, les enfants complimentés pour leurs efforts persisteront plus, ressentiront plus de plaisir et rapporteront leurs résultats de façon plus véridique que des enfants qui sont complimentés sur leur personnalité ou leurs habiletés (Mueller et Dweck, 1998). De plus, lorsque des enfants ayant reçu des compliments orientés vers l'effort vivent un échec lors d'une tâche subséquente, ils auront tendance à se fixer des objectifs plus élevés que des enfants ayant plutôt reçu des compliments orientés vers la personne (Henderlong et Lepper, 2002). Les compliments orientés vers l'effort pourraient ainsi prévenir la crainte de l'échec et encourager la fixation d'objectifs élevés. Dans l'étude expérimentale de Kamins et Dweck (1999), 64 enfants d'âge scolaire recevaient soit des compliments orientés vers l'effort, orientés vers le résultat ou orientés vers la personne. Les résultats de leur étude démontrent que le groupe d'enfants recevant des compliments orientés vers l'effort était le seul qui se distinguait positivement des compliments orientés vers la personne en ce qui concerne les affects négatifs et la persévérance. Ils seraient donc les plus bénéfiques pour favoriser des processus motivationnels optimaux chez les enfants.

Dans l'ensemble, les compliments orientés vers l'effort semblent plus positifs que les compliments orientés vers la personne lorsque les processus motivationnels sont examinés, mais pourraient comporter des risques au niveau de l'estime de soi puisqu'ils n'informent pas les enfants sur leur performance objective. Les compliments orientés vers l'effort seraient néanmoins plus bénéfiques que les compliments comparatifs (Rakoczy et al., 2013) étant donné leur aspect moins évaluatif. Dans cette perspective, une nouvelle forme de compliments, le compliment descriptif, serait susceptible d'offrir les avantages du compliment comparatif (c.-à-d., offrir de l'information claire sur les raisons pour lesquelles les enfants ont bien performé), mais sans ses inconvénients

enfants sur ce qu'ils ont accompli, mais en s'abstenant de conclure par une évaluation finale et sans faire de comparaisons sociales (Ginott, 1965). Les compliments descriptifs font ainsi référence à une description appréciative du comportement (p.ex. Je vois des livres rangés sur les étagères, des blocs dans le coffre et un lit fait) et des émotions ressenties par l'adulte (p.ex. C'est un plaisir que d'entrer dans cette chambre). Puisqu'il se doit d'être authentique, le compliment descriptif va au-delà de la verbalisation de ce qui est observé et implique nécessairement une composante émotionnelle. Si l'évaluateur n'observe pas les comportements suffisamment pour ressentir une appréciation envers ces derniers, son compliment ne peut alors pas être réellement descriptif puisqu'il n'aura pas vécu d'émotions positives qu'il peut décrire. Le compliment descriptif découle ainsi d'une réelle observation des comportements au quotidien et de la communication des aspects positifs observés et ressentis par l'adulte.

C'est le seul compliment recensé dans la documentation où l'évaluateur verbalise les éléments positifs qu'il a considérés lors du processus d'évaluation (première étape du compliment), mais sans proposer d'évaluation finale (deuxième étape du compliment). Ce type de compliments a ainsi pour but de donner aux enfants les informations qui leur sont nécessaires pour constater l'ampleur de leur réussite et proposer eux-mêmes une appréciation de leur comportement sur la base des éléments positifs relevés par les parents (Kohn, 1999 p.108). Formulés à l'aide d'un langage non-contrôlant, qui ne vise pas à pousser ou à contraindre les enfants (Reeve, 2006), ce type de compliments leur permet d'être actifs dans leur évaluation personnelle. En effet, les enfants ne reçoivent pas de confirmation au sujet de leur évaluation ; cette dernière est plutôt ajustée à chaque nouvelle information et est adaptée aux compétences individuelles de ces derniers (Boistrup et Thornberg, 2018). Enfin, en ne proposant pas d'évaluation finale, ce compliment ne s'appuie

être touchée par divers comportements ou différents aspects d'une réalisation.

En ce sens, une estime de soi construite à partir de compliments descriptifs devrait refléter davantage les forces réelles des enfants, ce qui pourrait favoriser une estime de soi plus élevée. Par exemple, une étude a démontré que les compliments qui sont spécifiques, c'est-à-dire qui placent le comportement dans son contexte, augmentent la compétence perçue des enfants à l'école comparativement aux compliments qui ne soulignent que les affects ressentis par les enseignants fournissant l'évaluation (Chalk et Bizo, 2007). Cependant, dans cette étude, les descriptions fournies aux enfants étaient entremêlées à des compliments orientés vers l'effort. Dans un même ordre d'idées, une autre étude suggère l'existence d'une relation positive entre les compliments descriptifs et l'estime de soi des athlètes (Carpentier et Mageau, 2016). Aucune étude n'a cependant étudié la relation spécifique possible entre les compliments descriptifs et l'estime de soi des enfants.

En ce qui concerne les processus motivationnels, les enfants recevant des compliments descriptifs démontreraient plus d'intérêt lors d'une tâche et auraient de meilleures performances subséquentes que ceux recevant des compliments évaluatifs (p.ex. « Très bien !¹⁴ »), des notes ou ne recevant pas de rétroaction (Butler, 1987). Qui plus est, les enfants recevant des compliments contenant des descriptions se sentent généralement plus autodéterminés, puisque ces compliments leur permettraient de se fixer des buts visant l'amélioration personnelle (Rohrkemper et Corno, 1988). D'ailleurs, la coopération et les interactions positives entre les élèves d'une classe augmentent lorsque ces derniers sont entraînés à donner de la rétroaction descriptive à leurs pairs (Jones, Young et Friman, 2000). Les recherches soutiennent également que les enfants se sentent

Zuehlke, Stanek et Ryan, 2004). Par exemple, dans leur étude expérimentale, Butler et Nisan (1986) offraient des commentaires descriptifs à 461 élèves de 6^e année. Les élèves dans la condition informative recevaient des commentaires tels que : « Les mots que tu as écrits sont corrects, mais tu n'as pas écrit beaucoup de mots.¹⁵ » et les autres élèves recevaient des notes ou ne recevaient aucune rétroaction. Les résultats de cette étude suggèrent que l'ajout d'informations est bénéfique pour la motivation des enfants. Néanmoins, cette étude ne permet pas d'isoler les impacts des compliments descriptifs étant donné que dans cette situation, les descriptions étaient jointes à de la rétroaction négative. Une autre étude a plutôt ajouté des compliments orientés vers le résultat aux descriptions (p.ex. « Tu as utilisé des mots que tu ne connaissais pas et des descriptions de mots. Tu réussis très bien ! »¹⁶ ; Tunstall et Gsipp, 1996), ce qui ne permet pas, encore une fois, d'isoler l'impact spécifique des compliments descriptifs sur les processus motivationnels. Les résultats de cette étude suggèrent toutefois que la rétroaction descriptive pourrait s'avérer cruciale pour les apprentissages des enfants.

Ainsi, bien que dans l'ensemble, la relation spécifique entre les compliments descriptifs et les processus motivationnels des enfants n'ait jamais été testée de manière empirique, les études antérieures suggèrent que ces compliments pourraient être liés positivement aux processus motivationnels autodéterminés. Étant moins évaluatifs que les compliments comparatifs, orientés vers le résultat et orientés vers l'effort, ces compliments pourraient même limiter la dépendance des enfants face à l'évaluation des autres et diminuer la peur de l'échec. Il convient toutefois de noter que ces prédictions n'ont pas été observées en milieu sportif, où les compliments descriptifs

¹⁵ The words you wrote were correct, but you did not write many words »

¹⁶ 'You used some words that you didn't know about, and some description words, you're doing

additionnelles demeurent ainsi nécessaires afin d'explorer les relations entre les compliments descriptifs d'une part et l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants d'autre part.

Constats principaux

Le portrait général qui se dégage de la documentation permet d'identifier quatre types de compliments potentiellement positifs et qui pourraient différer au niveau de l'évaluation et de l'information qu'ils communiquent (comparatifs, orientés vers le résultat, orientés vers l'effort et descriptifs). Parmi ces compliments, seul le compliment descriptif est informationnel, sans être évaluatif. L'avantage de ne pas inclure d'évaluation est que ce type de compliments, une fois reçu, ne peut pas être annulé par une mauvaise action ultérieure (Ginott, 1965). Par exemple, la description de ce qui a été bien fait (p.ex. Je vois plusieurs lignes d'écriture parfaitement alignées sur cette page) demeure inchangée, peu importe les prochains comportements des enfants. Au contraire, avec les autres compliments, le « beau travail » peut devenir du « mauvais travail », le « bel effort » peut devenir un « manque d'effort » et le « meilleur que les autres » peut devenir « moins bon que les autres ». Les descriptions offertes par les compliments descriptifs pourraient en retour s'avérer déterminantes dans la construction de l'estime de soi des enfants.

Bien que certaines hypothèses se dégagent des études antérieures, il demeure difficile d'avoir un portrait clair des impacts des différents types de compliments puisque, tel que mentionné, ces derniers n'ont jamais été étudiés de façon simultanée au sein d'une même étude. De plus, les recherches sur les relations entre les compliments dits positifs ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants, en particulier celles qui ont trait aux compliments descriptifs, sont peu nombreuses de sorte que des études plus systématiques s'imposent afin de

bien.

En outre, la documentation actuelle ne nous permet pas de comprendre quels parents offrent chaque type de compliments. Les compliments ont comme objectif de promouvoir le développement des enfants, par exemple en visant leur estime de soi et leurs processus motivationnels. Afin de mieux comprendre leurs visées et leurs impacts potentiels, il serait utile d'explorer leurs liens avec des pratiques parentales optimales ayant déjà démontré avoir un impact significatif sur l'estime de soi et les processus motivationnels. En connaissant quelles pratiques parentales sont liées aux différents types de compliments, il sera possible de mieux comprendre les fonctions potentielles des différents types de compliments ou d'identifier les processus qui sous-tendent les relations entre les parents et les enfants.

Les pratiques parentales

Certaines pratiques parentales ont démontré une grande importance pour favoriser l'intériorisation des apprentissages des enfants. En particulier, la structure semble jouer un rôle important en contexte d'apprentissage guidé (Grusec et Davidov, 2010), tandis que le soutien à l'autonomie et le contrôle devraient également avoir des impacts non négligeables sur le développement des enfants, puisqu'ils influencent l'ambiance dans laquelle seront faits leurs apprentissages. Un parfait exemple d'un environnement structurant, mais soutenant l'autonomie est l'apprentissage par étayage (*scaffolding* en anglais ; Vygotsky, 1978) où les parents travaillent avec leurs enfants dans leur zone proximale de développement pour favoriser des apprentissages optimaux (Grusec et Davidov, 2010). Ceci permet aux enfants d'augmenter leur niveau de fonctionnement, sans être découragés par une tâche trop difficile. L'apprentissage par étayage permet de structurer les apprentissages des enfants tout en soutenant leur autonomie puisque les

qui communiquent aux enfants l'information dont ils ont besoin afin que l'environnement soit prévisible, tout en soutenant leur autorégulation et leur sentiment compétence (Farkas et Grolnick, 2010 ; Grolnick et Pomerantz, 2009 ; Grolnick et Ryan, 1989). Ces comportements permettent aux parents d'exercer leur autorité, tout en créant un climat où les règles et les attentes sont claires et prévisibles, où ils font preuve de soutien et où de la rétroaction et des contraintes comportementales sont fournies à la suite de transgressions persistantes (Mageau, Lessard, Carpentier, Robichaud, Joussemet et Koestner, 2018 ; Ratelle, Duchesne et Guay, 2017 ; Soenens et Vansteenkiste, 2010).

La structure des mères est généralement associée à des conséquences positives chez les enfants telles qu'une plus forte motivation intrinsèque (Koestner et al., 1984) ainsi qu'une meilleure performance et plus d'engagements scolaires (Flamm et Grolnick, 2013). La structure des parents représenterait également un facteur de protection pour les enfants vivant des événements stressants, ces derniers présentant moins de problèmes externalisés et de symptômes dépressifs que leurs pairs dont les parents offrent un encadrement limité (Flamm et Grolnick, 2013; Prevatt, 2003).

Soutien à l'autonomie. Le soutien à l'autonomie, quant à lui, fait référence aux pratiques parentales qui démontrent du respect et de la considération envers l'individualité des enfants (Deci 1973 ; Moreau et Mageau, 2013). Les enfants sont ainsi considérés comme des personnes à part entière ayant des idées et des sentiments qui leur sont propres. Afin de soutenir l'autonomie, les parents doivent faire preuve d'empathie, être informatifs plutôt qu'évaluatifs et ils doivent soutenir la participation active de leurs enfants (Koestner et al., 1984 ; Ryan, Deci, Grolnick et La Guardia, 2015). Trois comportements sont typiquement utilisés afin d'opérationnaliser le soutien à l'autonomie : (1) reconnaître les sentiments de l'autre, (2) expliquer les raisons derrière les règles

pressions que peuvent subir leurs enfants (Moreau et Mageau, 2013).

Le soutien à l'autonomie des mères est lié à de multiples conséquences positives chez les enfants, telles qu'une meilleure estime de soi, un plus grand sentiment de compétence, une motivation intrinsèque élevée, des buts de maîtrise, de la créativité, une meilleure performance dans les devoirs et à l'école et une plus grande persistance dans une tâche. Inversement, le soutien à l'autonomie des parents a été associé négativement aux problèmes de comportements et d'apprentissages (voir Moreau et Mageau, 2013 pour une revue de la documentation). Finalement, lorsque les enfants sont confrontés à des tâches moins attrayantes, le soutien à l'autonomie faciliterait l'intériorisation des raisons qui sous-tendent l'importance de leurs accomplissements (Joussemet, Landry et Koestner, 2008).

Pratiques contrôlantes. À l'inverse, les pratiques contrôlantes font référence aux pratiques parentales qui sont intrusives, dominantes et qui exercent des pressions afin que les enfants se comportent d'une certaine façon (Grolnick et Pomerantz, 2009). Les pratiques parentales contrôlantes représentent un facteur distinct du soutien à l'autonomie (Mageau, Ranger, Joussemet, Koestner, Moreau et Forest, 2015) et peuvent prendre plusieurs formes : menacer de punir l'enfant, le culpabiliser ou encourager les buts de performance (Barber, 1996; Soenens et Vansteenkiste, 2010). Devant ces pressions, les enfants ont tendance à développer des types de régulations qui ne sont pas autodéterminés (p.ex. Deci et Ryan, 2000 ; De Meyer et al., 2014 ; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens et Van Petegem, 2015) et une estime de soi plus basse et plus instable (Kernis, Brown, et Brody, 2000). Les pratiques contrôlantes des parents sont également liées à des sentiments de culpabilité élevés (Kamins et Dweck, 1999 ; Soenens et Vansteenkiste, 2010), à des perceptions de compétence et d'affiliation plus faibles (Haerens et al., 2015), à plus de difficultés

recherches démontrent enfin que des impacts négatifs sont observés même lorsque les pratiques contrôlantes se manifestent en faible quantité (De Meyer et al., 2014).

Ainsi, la structure, le soutien à l'autonomie et l'absence de pratiques contrôlantes ont été liés à un développement plus optimal chez les enfants (Joussemet et al., 2008 ; Farkas et Grolnick, 2010). Toutefois, les liens entre ces pratiques et les types de compliments ont très peu été étudiés, bien que la quantité de rétroaction fasse partie intégrante de la structure parentale et que les types de compliments pourraient véhiculer du soutien à l'autonomie ou, au contraire, exercer des pressions auprès des enfants afin qu'ils modifient leurs comportements.

Pratiques parentales et compliments

Les études qui se sont intéressées à comprendre les liens entre les pratiques parentales et les compliments ont révélé un lien positif entre l'implication parentale et l'utilisation de compliments, ainsi qu'un lien négatif entre la présence de méthodes disciplinaires inconsistantes et l'utilisation de compliments (Hawes et Dadds, 2006). Le soutien à l'autonomie des mères, quant à lui, n'est pas lié à la quantité de compliments offerts lorsque tous les types de compliments sont confondus (Joussemet, Koestner, Lokes, et Landry, 2005). Toutefois, dans le domaine du sport, plus les entraîneurs sont perçus comme soutenant l'autonomie de leurs athlètes, plus ils ont tendance à offrir des compliments descriptifs (Carpentier et Mageau, 2016).

Si le degré d'évaluation des compliments est considéré afin de distinguer les types de compliments, le soutien à l'autonomie devrait être associé aux compliments qui sont informatifs plutôt qu'évaluatifs et le contrôle devrait être associé aux compliments plus évaluatifs. La structure, quant à elle, devrait être associée à tous les types de compliments qui fournissent de l'information claire. Toutefois, aucune étude ne s'est encore intéressée à étudier les liens entre les pratiques

opérationnalisés comme positifs dans la documentation (comparatifs, orientés vers le résultat, orientés vers l'effort et descriptifs).

Covariables

Certaines variables doivent toutefois être considérées lorsque nous nous intéressons aux compliments ainsi qu'à l'estime de soi et aux processus motivationnels. En effet, les recherches antérieures soutiennent que le sexe et l'âge peuvent influencer l'estime de soi (p.ex. Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002) et les processus motivationnels (p.ex. D'Lima, Winsler, et Kitsantas, 2014 ; Lepper, Corpus, et Lyengar, 2005) des individus.

Sexe. De façon générale, les femmes se sentent moins compétentes que les hommes (p.ex. Cavallo et al., 2004 ; Kendler, Gardner et Prescott, 1998 ; Kling, Hyde, Showers et Buswell, 1999) et leurs évaluations personnelles sont plus dépendantes de l'évaluation des autres (Nicaise, Cogérino, Bois et Amorose, 2006). Ces différences seraient perceptibles dès l'école primaire (Jacobs et al., 2002), mais dépendraient du domaine étudié. Par exemple, les garçons se sentent généralement plus compétents dans les domaines du sport et des mathématiques alors que les filles se sentent plus compétentes dans le domaine des arts (Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfeld, 1993 ; Jacobs et al., 2002). De manière générale, ces différences pourraient être dues, entre autres, à la façon dont sont socialisés les enfants. Par exemple, les enseignants attribueraient les échecs des garçons à un manque de motivation, alors que, pour les filles, les échecs seraient attribués à un manque d'habiletés (Dweck, Davidson, Nelson et Enna, 1978).

Au niveau de l'orientation des buts, les garçons se fixent davantage de buts de performance que les filles (D'Lima et al., 2014) et ils sont plus performants en contexte compétitif (p.ex. Croson et Gneezy, 2009 ; Gneezy et Rustichini, 2004 ; Sutter et Glätzle-Rützler, 2014). Les filles, quant à

et Holt, 1993 ; Nolen,1988). Sur le plan de la motivation scolaire, les filles sont plus curieuses (indice de motivation intrinsèque ; Green et Foster, 1986), rapportent une plus grande motivation autodéterminée (Vallerand, Fortier et Guay,1997), mais recherchent davantage l'approbation des autres (indice de motivation extrinsèque ; Davis et al., 2006) que les garçons. En contexte sportif, les garçons rapporteraient généralement une plus grande motivation autodéterminée (Amorose et Horn, 2000).

La documentation suggère aussi qu'en classe, les filles reçoivent généralement moins de compliments que les garçons (Drudy et Chatháin, 2002), que les compliments qui leur sont fournis le sont de façon plus aléatoire (versus dans l'attente d'une performance ; Parsons, Kazczala et Meece, 1982) et qu'elles sont davantage attentives à l'aspect contrôlant des compliments (versus informationnel ; Deci et Ryan, 1985). Qui plus est, les filles sont davantage sensibles à l'aspect contrôlant des compliments, alors que les garçons s'attardent à leur aspect informationnel (Kast et Connor, 1988). Ainsi, le sexe pourrait modérer les relations entre les types de compliments et la motivation (Deci et Ryan, 1985). Plus spécifiquement, les compliments orientés vers la personne sont liés à une plus forte compétence perçue ainsi qu'à davantage de motivation intrinsèque chez les garçons. Pour les filles, ces effets sont retrouvés lorsqu'elles reçoivent des compliments orientés vers l'effort (Koestner, Zuckerman et Koestner, 1989), alors que les compliments orientés vers la personne diminuent généralement leur motivation (Henderlong, 2001; Koestner et al., 1990). Considérés ensemble, ces résultats suggèrent que le sexe doit être considéré lorsque nous nous intéressons aux liens entre les compliments et les processus motivationnels des enfants.

Âge. L'estime de soi et les processus motivationnels fluctuent également en fonction de l'âge des individus. Généralement, l'estime de soi a tendance à diminuer à l'approche de

Tuominen-Soini, Salmela-Ar et Niemivirta, 2011). L'âge agirait également comme modérateur dans la relation entre la motivation et l'accomplissement scolaire. En effet, la motivation intrinsèque a une plus forte relation avec l'accomplissement scolaire pour les élèves du secondaire et les étudiants universitaires que pour les enfants du primaire. À l'inverse, la régulation identifiée présenterait une plus forte relation avec l'accomplissement scolaire pour les élèves du primaire que pour les étudiants plus âgés (Taylor et al., 2014).

En ce qui concerne les liens entre l'âge et les compliments, la documentation soutient que les enfants, dès l'âge de 11 ans, ont tendance à percevoir les compliments orientés vers l'effort comme synonyme d'un manque de compétences, alors que les enfants plus jeunes percevraient ce type de compliments comme un indice qu'ils ont des compétences élevées (Lam et al., 2008). Qui plus est, certaines études s'étant intéressées aux processus motivationnels soutiennent que, de façon générale, la rétroaction verbale, positive ou négative, augmenterait la motivation des étudiants universitaires, mais pas celle des enfants d'âge scolaire (Deci, 1971 ; Henderlong et Lepper ; 2002 ; Shanab, Peterson, Dargahi et Deroian, 1981). D'autres démontrent que, lorsque nous considérons l'âge, les compliments orientés vers l'effort sont liés positivement à la motivation des enfants d'âge préscolaire et scolaire, alors que les compliments orientés vers la personne ne sont liés positivement qu'à la motivation des enfants d'âge préscolaire. Pour les enfants d'âge scolaire, les compliments orientés vers la personne sont plutôt liés négativement à la motivation (Henderlong, 2001).

Estime de soi. Les recherches antérieures suggèrent aussi que l'estime de soi influence la perception qu'on les enfants des compliments qu'ils reçoivent. D'abord, les enfants ayant une faible estime de soi sont plus sensibles à la qualité des compliments qui leur sont offerts lors d'une tâche expérimentale (Neff et Vonk, 2009). Pour ces enfants, les compliments ne sont pas

2001 ; 2006). Par exemple, l'enfant peut remarquer que son parent n'a pas souligné un aspect de la tâche qu'il croyait avoir bien réussi, ce qui pourrait l'amener à remettre en question son évaluation personnelle. Qui plus est, après avoir reçu un compliment, les individus possédant une faible estime de soi ont davantage tendance à s'engager dans une tâche dans le seul but d'améliorer leur performance ou à éviter la tâche par crainte d'infirmer les compliments précédemment reçus (Hattie et Timperley, 2007 ; Swann et Hill, 1982). À l'inverse, lorsque les individus possèdent une estime de soi élevée, la rétroaction est habituellement perçue comme un indice d'habiletés potentielles, mais n'influence pas nécessairement le sentiment de valeur personnelle (Brown, 2010; Brown et Marshall, 2001 ; 2006). Il semble ainsi que les effets potentiels du sexe, de l'âge et de l'estime de soi des enfants doivent être considérés lors de l'étude des relations entre les compliments ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels.

Objectifs de la thèse

Cette thèse exploratoire visait ainsi à mieux comprendre l'importance des compliments dans la relation mère-enfant, tout en contrôlant pour les covariables mentionnées. Bien que les compliments se retrouvent dans toutes les relations hiérarchiques (p.ex. coach-athlète, enseignant-élève), la relation mère-enfant fut choisie comme point de départ puisque les parents, en particulier les mères, représentent les agents de socialisation principaux des enfants (Grolnick, 2003). Trois objectifs furent poursuivis au sein d'un même échantillon de dyades mère-enfant. D'abord, nous avons tenté d'identifier les liens entre les compliments ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels d'enfants de 8 à 12 ans à l'aide d'un devis corrélationnel. Les relations entre les compliments d'une part ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels d'autre part furent examinées en considérant leurs interrelations.

de compliments, en nous intéressant à leurs-pratiques parentales. Examiner les relations entre les pratiques parentales et les compliments visait à mieux comprendre quelles mères étaient les plus susceptibles d'utiliser certains types de compliments plutôt que d'autres, ce qui en retour permettrait d'évaluer les fonctions possibles des différents types de compliments quant à leur capacité à communiquer de la structure, du soutien à l'autonomie ou, à l'inverse, à induire des pressions visant à modifier les comportements des enfants. Les pratiques parentales des mères étaient évaluées par les enfants, alors que les compliments étaient autorapportés par les mères. L'inclusion de plusieurs répondant permettait ainsi de limiter le biais de variance commune. De plus, les études antérieures démontrent que c'est la perception qu'a l'enfant des comportements de son parent qui est davantage déterminante pour son vécu que les comportements réellement émis par ce dernier (Deci, Nezlek, et Sheinman, 1981 ; Soenens, Vansteenkiste & Van Petegem, 2015). Toutefois, étant donné que l'échelle de compliments n'avait jamais été utilisée auprès d'enfants et qu'il était difficile de savoir si les enfants feraient la distinction entre les différents types de compliments, les mères ont complétés cette échelle. Les relations entre les pratiques parentales et les compliments ont été examinées en considérant leurs interrelations ainsi que les covariables ci-haut mentionnées.

Finalement, nous avons examiné les impacts situationnels des compliments visant les accomplissements (c.-à-d. compliments orientés vers le résultat, comparatifs et descriptifs) sur l'estime de soi et les processus motivationnels d'enfants de 8 à 12 ans à l'aide d'un devis expérimental. Étant donné qu'il s'agissait d'un contexte expérimental et que les recherches antérieures suggèrent que les facteurs personnels influencent la façon dont les enfants perçoivent les différentes pratiques parentales (Soenens, Vansteenkiste et Van Petegem, 2015), nous nous

d'accentuer ou de diminuer l'impact de la manipulation expérimentale. Ces modérateurs furent également choisis puisqu'ils présentent des associations significatives avec le sentiment de compétence des enfants et leurs processus motivationnels (p.ex. Cavallo et al., 2004 ; Hattie et Timperley, 2007 ; Winsler, et Middleton, 2006). Documenter les conséquences de chaque compliment pourrait permettre de déterminer quels types de compliments devraient être privilégiés par les mères, et pour quels enfants en particulier. Si l'on considère les impacts potentiellement négatifs de certains compliments, ces connaissances devraient être inestimables pour guider le développement d'interventions efficaces dans le futur.

Afin d'atteindre ces trois objectifs, trois études ont été conduites auprès d'enfants âgés de 8 à 12 ans et leur mère, qui ont été invités à remplir des questionnaires (étude 1 et 3). Les enfants étaient également invités à participer à une étude en laboratoire (étude 3). Ce groupe d'âge a été ciblé puisque les enfants de cet âge sont capables de répondre à des questions en lien avec leurs expériences, leurs compétences (Nicholls, 1979 ; Schunk, 1983) et leur concept de soi (Harter, 1990), tout en étant suffisamment jeunes pour que leurs parents demeurent leurs agents de socialisation principaux (Grolnick, Deci et Ryan, 1997).

de soi et les processus motivationnels d'enfants de 8 à 12 ans.

La première étude visait ainsi à examiner, à l'aide de questionnaires, les liens entre d'une part les types de compliments opérationnalisés comme positifs dans la documentation (descriptifs, orientés vers l'effort, orientés vers le résultat et comparatifs) et, d'autre part, l'estime de soi et les processus motivationnels (orientation des buts et motivation) des enfants. Afin de limiter le biais de variance commune, les mères évaluaient leur utilisation des différents types de compliments, alors que les enfants rapportaient leur estime de soi, les types de buts qu'ils se fixent et leur motivation. Étant donné que les différents types de compliments n'ont jamais été comparés au sein d'une même étude, leurs relations avec les variables dépendantes furent examinées en considérant également leurs interrelations à l'aide de régressions multiples. Enfin, les effets possiblement confondants du sexe et de l'âge des enfants furent contrôlés lors des analyses.

Covariables

Le sexe et l'âge ont été inclus comme covariables dans les analyses, puisque comme mentionnés précédemment, ces variables peuvent influencer les relations entre les compliments ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants. L'estime de soi n'a toutefois pas été incluse comme covariable puisqu'elle y est traitée comme une variable dépendante dans les analyses principales.

Hypothèses

La recension des écrits sur les différents types de compliments suggère que les compliments varient en termes d'intensité d'évaluation qu'ils proposent. De façon hypothétique, il est ainsi possible de positionner les compliments sur un continuum allant de la verbalisation descriptive à la verbalisation évaluative (Tunstall et Gsipp, 1996). Alors que les compliments

Les différents types de compliments devraient ainsi présenter des liens quelque peu différents avec l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants selon leur degré d'évaluation.

Estime de soi. Au niveau de l'estime de soi, les recherches en milieu sportif ont démontré que les compliments descriptifs sont liés positivement à l'estime de soi des athlètes (Carpentier et Mageau, 2016). Toutefois, ces relations n'ont jamais été testées auprès d'enfants ni au sein de la relation parent-enfant. Les compliments orientés vers l'effort, orientés vers le résultat et comparatifs, quant à eux, ont été liés à l'estime de soi des enfants, mais présentent des liens inconsistants.

Hypothèse 1a. Il était ainsi attendu que les compliments descriptifs seraient le type de compliments le plus fortement lié à l'estime de soi des enfants.

Hypothèse 1b et 1c. Il était également attendu que les compliments orientés vers l'effort et orientés vers le résultat seraient liés positivement à l'estime de soi des enfants, mais moins fortement que les compliments descriptifs. En effet, bien que ces compliments félicitent les enfants sur l'énergie qu'ils ont mise dans un travail ou sur la qualité du travail accompli, respectivement, ils offrent peu d'informations sur les aspects de la tâche qui ont été particulièrement bien maîtrisés. Les enfants apprennent donc qu'ils ont été bien évalués, mais ne connaissent pas les critères utilisés par l'adulte, ce qui en retour pourrait limiter la construction d'une estime de soi forte.

Enfin, aucun lien n'était attendu entre les compliments comparatifs et l'estime de soi des enfants. En effet, les performances des enfants relativement aux autres sont changeantes selon les contextes et l'utilisation fréquente de compliments comparatifs pourrait rendre saillants les moments où les enfants n'ont pas adopté de bons comportements ainsi que ceux où ils ont atteint une performance plus normative. Ce manque de prévisibilité devrait limiter la relation entre ce type

les processus motivationnels en milieu sportif (Carpentier et Mageau, 2016). De façon similaire, très peu d'évidences nous permettent de prévoir les liens entre, d'une part, les compliments orientés vers l'effort et orientés vers le résultat et, d'autre part, les processus motivationnels. Toutefois, les compliments comparatifs ont généralement été associés à des formes sous-optimales de buts (Butler, 1987 ; Kaplan et Maehr, 2007 ; Smith et al., 2006) et à des types de motivations non-autodéterminées chez les enfants (p.ex. Koestner et al, 1990). Si l'on considère que les compliments comparatifs sont plus évaluatifs que les trois autres compliments et que les compliments descriptifs sont les compliments les moins évaluatifs, il est possible de s'attendre à un patron de corrélations qui reflète ces différences.

Hypothèse 2a. De façon spécifique, il était attendu que les compliments descriptifs, n'étant pas évaluatifs, seraient les plus positivement liés aux processus motivationnels optimaux (buts de maîtrise, motivation autodéterminée) et les plus négativement liés aux processus motivationnels sous-optimaux (buts de performance et d'évitement, motivation non-autodéterminée).

Hypothèse 2b. Il était aussi attendu que les compliments orientés vers l'effort, en centrant les enfants sur ce qu'ils accomplissent par rapport à eux-mêmes plutôt que par rapport aux autres, seraient positivement liés aux processus motivationnels optimaux (buts de maîtrise, motivation autodéterminée) et négativement aux processus motivationnels sous-optimaux (buts de performance et d'évitement, motivation non-autodéterminée). Ces liens devraient, par contre, être moins forts que ceux retrouvés pour les compliments descriptifs.

Hypothèse 2c. Les compliments orientés vers le résultat pourraient, quant à eux, encourager des processus motivationnels sous-optimaux puisque les enfants qui reçoivent de tels compliments pourraient avoir tendance à orienter leurs comportements afin de recevoir de nouveaux

motivationnels sous-optimaux (buts de performance et d'évitement, motivation non-autodéterminée) et, qu'au contraire, des liens négatifs seraient observés entre les compliments orientés vers le résultat et les processus motivationnels optimaux (buts de maîtrise, motivation autodéterminée).

Hypothèse 2d. Finalement, il était attendu que les compliments comparatifs, étant les plus évaluatifs, présenteraient un patron sous-optimal pour les enfants, c'est-à-dire que, d'une part, ils seraient liés négativement aux buts de maîtrise et à la motivation autodéterminée et que, d'autre part, ils seraient liés positivement aux buts de performance, à ceux d'évitement ainsi qu'à la motivation non-autodéterminée. Ces relations devraient être plus fortes que celles retrouvées pour les compliments orientés vers le résultat.

Méthode

Participants. L'échantillon était composé de 65 dyades mères-enfants francophones. Les enfants étaient âgés de 8 à 12 ans ($M_{\text{âge, enfants}} = 10,20$; $\acute{E}-T = 0,98$; $M_{\text{âge, mères}} = 40,38$; $\acute{E}-T = 4,97$). Environ la moitié des enfants de notre échantillon étaient des filles (52,3%). Au niveau de la situation familiale, 9,1% des familles étaient recomposées et le nombre d'enfants par famille se situait entre un (17,1%) et quatre (3,4%), bien que plus de la moitié des familles (50,6%) étaient composées de deux enfants. Qui plus est, 83,1% des mères rapportaient être dans une relation à long terme, 74% rapportaient être en couple avec une personne tenant rôle d'une figure parentale auprès de leur enfant et 16,9% des mères rapportaient être monoparentales.

L'échantillon était majoritairement composé de mères ayant comme langue maternelle le français (80%), mais 18% rapportaient une autre langue (6,5% anglais ; 5,2% arabe ; 2,6% italien; 1,3% ukrainien, 1,3% japonais; 1,3% arménien; 1,3% espagnol). Néanmoins, toutes les mères ont

minorité (7,8%) de mères bénéficiaient d'un revenu familial de 30 000\$ par année et moins. Le niveau d'éducation atteint par les mères participantes était généralement élevé. En effet, les mères avaient toutes terminé leurs études secondaires et la majorité (66,2%) détenait au moins un diplôme de premier cycle universitaire. Lors de la complétion du questionnaire, 71,4% des mères occupaient un emploi à temps plein, 6,5% occupaient un emploi à temps partiel, 5,2% étaient mères à la maison et 11,7% étaient aux études.

Procédures. L'approbation éthique concernant le déroulement de cette étude a été obtenue auprès de l'université d'attache de la chercheuse principale ainsi qu'auprès des milieux participants. La chercheuse principale a d'abord contacté différents milieux dans la grande région de Montréal qui étaient susceptibles de démontrer de l'intérêt à participer à l'étude (camps de jours, écoles primaires, maisons de jeunes). Afin d'encourager la participation des différents milieux, elle proposait d'offrir aux parents et aux intervenants des établissements un atelier d'une durée de 1h30 sur la communication adulte-enfant basée sur la formation « Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent » (Faber et Mazlish, 2012 ; Joussemet, Mageau et Koestner, 2014). Cette formation comprend 30 habiletés qui permettent aux adultes de soutenir l'autonomie des enfants tout en gardant un encadrement adéquat.

Lorsque les milieux acceptaient de diffuser l'étude, les mères étaient contactées par lettre ou par courriel, selon la préférence du milieu, afin de les informer qu'une étude avait lieu dans l'établissement que fréquentait leur enfant et pour les inviter à y participer. Dans la lettre, une description brève du projet de recherche était présentée ainsi qu'un lien web permettant de remplir le questionnaire de l'étude en ligne. Les mères pouvaient également rapporter le coupon-réponse de la lettre afin d'obtenir un questionnaire en format papier.

qu'elles puissent donner un consentement libre et éclairé pour leur participation et celle de leur enfant. Dans le formulaire, il était indiqué qu'un seul enfant par famille, l'enfant fréquentant le milieu recruté, pouvait participer à cette étude. Si plusieurs enfants d'une même famille fréquentaient l'établissement participant, les mères devaient identifier leur enfant dont l'âge était le plus près de 9 ans et répondre aux questions en pensant à cet enfant participant. Les mères étaient aussi informées de la possibilité de se retirer de l'étude à tous moments. Afin de s'assurer que le questionnaire ne générât pas d'inconforts, l'expérimentatrice tentait de joindre les mères n'ayant pas terminé le questionnaire en ligne ou n'ayant pas remis le questionnaire papier qui leur avait été fourni, soit par téléphone ou par courriel. Lors de cette communication, l'expérimentatrice ne demandait pas aux mères les raisons du retrait, mais s'informait plutôt des soucis ou des difficultés que les mères auraient pu vivre en lisant le questionnaire et répondait à leurs questions, le cas échéant. Aucune difficulté n'a été relevée lors de ces appels. Les mères ayant rempli le consentement et le questionnaire en formats papier les retournaient à l'aide d'une enveloppe affranchie ou pouvaient les remettre dans une enveloppe scellée à l'enseignant ou à l'éducateur de leur enfant. Le questionnaire des mères permettait d'évaluer les types de compliments qu'elles utilisent avec leur enfant ainsi que les variables sociodémographiques.

Une fois le questionnaire et le consentement parental remis, la chercheuse principale demandait au responsable du milieu participant de prévenir les enfants qu'ils seraient invités à participer à l'étude et de spécifier le moment où celle-ci aurait lieu. Elle rencontrait les enfants dans leur milieu (école, camp de jour, maison de jeunes) durant une période libre, soit le matin avant le début des classes/activités, durant la période de dîner ou après la fin des classes/activités. Les enfants et l'expérimentatrice avaient à leur disposition une salle vide pour la durée de

l'expérimentation, les parents étaient informés que la salle fournie pour faire l'activité ne devait pas contenir de distractions (p.ex. jouets) et que l'enfant et l'expérimentatrice ne devaient pas être dérangés pour toute la durée de la rencontre. Ces directives ont été respectées par les parents.

Avant de débiter, les enfants étaient informés des tâches qu'ils auraient à accomplir durant la rencontre avec l'expérimentatrice. Ils étaient également assurés que, dans cette étude, il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, que les chercheuses étaient simplement intéressées par leur opinion et que leurs réponses étaient confidentielles. Seule l'expérimentatrice connaîtrait leur nom et ce dernier serait remplacé par un code numérique avant que les données ne soient examinées. Un consentement verbal était ensuite demandé (en plus de l'obtention du consentement signé de son parent). Tous les enfants ont donné leur consentement.

Les enfants ont ensuite participé à différentes tâches permettant de réaliser les trois études de la présente thèse (voir l'étude 2 pour une description des autres activités auxquelles les enfants ont participé). Pour la présente étude, l'estime de soi et les processus motivationnels furent évalués à l'aide de questionnaires. Plus spécifiquement, les enfants rapportaient leur estime de soi, les types de buts (maîtrise, performance, évitement) qu'ils se fixent lorsqu'ils font un travail scolaire et les types de régulation qu'ils utilisent lorsqu'ils font leurs devoirs. Afin de les remercier de leur participation, chaque enfant recevait une carte-cadeau de 15\$ provenant d'une librairie populaire à la fin de l'expérimentation.

Questionnaire des mères.

Échelle des compliments des mères. Une étude préliminaire a d'abord été effectuée auprès de 44 mères ($M_{\text{âge}} = 47,42$; $E-T = 4,71$) afin d'évaluer une première version de l'échelle. Les mères utilisaient majoritairement le français comme langue de communication avec leurs enfants à la

répondu au questionnaire en français. Finalement, toutes les mères de ce deuxième échantillon rapportaient avoir terminé leurs études secondaires et la majorité (90,02%) détenait au moins un diplôme de premier cycle universitaire.

Dans la première version de l'échelle, 15 items avaient été développés sur la base de la documentation portant sur les compliments identifiés comme ayant des conséquences positives sur les enfants. Cette version préliminaire était composée de trois sous-échelles : les compliments descriptifs, les compliments comparatifs et les compliments orientés vers le résultat. Lors de l'étude préliminaire, les items ont été soumis à une analyse factorielle visant à déterminer des items marqueurs pour chacune des sous-échelles, c'est-à-dire des items présentant les plus fortes relations avec leur facteur et sur lesquelles nous pouvions nous baser pour développer d'autres items. Ces items marqueurs furent ensuite utilisés afin de créer la seconde version de l'échelle, utilisée dans la présente étude.

Lors de la création de cette seconde version, de nouveaux items furent développés et combinés aux items marqueurs afin de compléter chacune des trois sous-échelles. De plus, une sous-échelle additionnelle a été élaborée afin de mesurer les compliments orientés vers l'effort. Ces derniers avaient en effet été conceptualisés à tort comme des compliments orientés vers le résultat lors de l'étude préliminaire. Cette seconde version de l'échelle, composée de 20 items, a été soumise à une analyse factorielle, ce qui a permis d'obtenir la version finale de l'Échelle des compliments.

Analyse factorielle et cohérence interne. Une analyse factorielle avec rotation *Oblimin* a d'abord été effectuée afin d'examiner la structure factorielle de l'échelle des compliments autorapportée par les mères. Le test du coude a permis d'identifier la présence de 4 facteurs

échelle des compliments comparatifs (3 items), des compliments orientés vers le résultat (4 items), des compliments orientés vers l'effort (3 items) et des compliments descriptifs (4 items). Les paramètres de l'échelle sont satisfaisants. Le test de Keiser-Meyer-Olkin (indice KMO) présente un score de 0,83, ce qui se trouve au-dessus de la limite recommandée de 0,6. Le test de sphéricité de Barlett est significatif ($\chi^2(91) = 592.144, p < 0,001$) et la matrice anti-image présente des scores se situant tous entre 0,71 et 0,94 (Field, 2013). Les items retenus des quatre sous-échelles ont tous des saturations satisfaisantes (c.-à-d. au-dessus de 0,41) et des qualités de représentations élevées (entre 0,51 et 0,76 ; voir le Tableau 1) et permettent d'expliquer 66% de la variabilité des scores. L'échelle présente ainsi une structure factorielle suffisamment claire pour que celle-ci puisse être considérée valide même avec un échantillon de moins de 100 participants (MacCallum et al., 1999). Finalement, la cohérence interne de chacune des sous-échelles est également satisfaisante (entre $\alpha = 0,83$ et $\alpha = 0,86$).

Qualités de représentation initiales, saturations, valeurs propres et pourcentages de variances expliquées par les facteurs de l'Échelle des compliments des mères

Items	Saturations				Qualités de représentation initiales
	Orientés vers le résultat	Comparatifs	Descriptifs	Orientés vers l'effort	
Elle/la complimente sur ce qu'il/elle a fait (ex. C'est beau !).	0,81	0,01	0,08	-0,13	0,63
Elle s'exclame devant son bon coup (ex. wow ! super !).	0,8	-0,02	-0,08	0,09	0,58
Lui dis que ce qu'il/elle a fait était très bien (ex. C'est super que tu as fait !).	0,65	-0,03	-0,01	0,06	0,51
Elle trouve un mot qui résume ce qu'il/elle a fait (ex. Ton travail est excellent !).	0,41	0,11	-0,08	-0,33	0,53
Lui dis qu'il/elle est meilleur(e) que plusieurs autres enfants.	0	0,9	0,06	0,06	0,66
Lui fais remarquer qu'il/elle est le/la meilleur/e de son équipe.	0	0,85	0,08	-0,6	0,61
Lui dis que personne n'est aussi bon/bonne que lui/elle.	-0,41	0,75	-0,18	0,13	0,57
Elle décrit ses comportements et je résume ce que j'ai vu (ex. Je vois que tu as déjà fait tes devoirs ; c'est ce que j'appelle l'autonomie !).	0,16	0,1	-0,81	0,05	0,73
Elle souligne ce que j'ai ressenti (ex. Ton aide avec la vaisselle a rendu la tâche plus facile et plus agréable).	-0,08	-0,04	-0,78	-0,14	0,66
Elle mentionne ce que je vois (ex. Je vois plusieurs phrases écrites sans erreur).	0,26	0,11	-0,7	0,04	0,71
Elle décrit les émotions que j'ai vécues (ex. Je me sens choyée quand tu partages un bonbon avec moi).	-0,07	0,04	-0,67	-0,04	0,51
Elle souligne son effort (ex. Tu as mis beaucoup d'efforts quand tu as travaillé fort).	-0,03	0,05	-0,1	-0,88	0,67
Lui dis qu'il/elle a travaillé fort.	0,1	0,06	-0,01	-0,67	0,57
Elle félicite son effort (ex. Bel effort !).	0,24	-0,03	-0,33	-0,46	0,76
<i>Valeurs propres</i>	5,86	2,37	1,46	0,91	
<i>% de variances expliquées</i>	41,82%	16,96%	10,41%	6,55%	

distribués en quatre sous-échelles : les compliments comparatifs (3 items), les compliments orientés vers le résultat (4 items), les compliments orientés vers l'effort (3 items) et les compliments descriptifs (4 items). Les compliments comparatifs communiquent l'appréciation de la mère du comportement de son enfant en le comparant à ses pairs (p.ex. Je lui dis qu'il/elle est meilleur(e) que plusieurs autres enfants). Les compliments orientés vers le résultat soulignent qu'une tâche a été bien réussie (p.ex. Je lui dis que ce qu'il/elle a fait était très bien [p.ex. « C'est super ce que tu as fait ! »]). Les compliments orientés vers l'effort soulignent que les enfants ont investi beaucoup d'efforts dans une tâche (p.ex. Je lui dis qu'il/elle a travaillé fort). Les compliments descriptifs font référence à une description appréciative du comportement et des émotions ressenties par l'adulte (p.ex. Je mentionne ce que je vois [p.ex. « Je vois plusieurs phrases écrites sans erreur »]). Les mères indiquèrent la fréquence avec laquelle elles utilisent chacun de ces différents compliments à l'aide d'une échelle de réponse en 7 ancrages (1 = *Presque jamais* à 7 = *Presque toujours*) et de la mise en contexte suivante : « *Lorsque mon enfant se comporte bien ou fait quelque chose correctement...* ». Un score élevé sur chacune des sous-échelles indiquait que les mères donnent souvent ce type de compliments en général.

Mesures sociodémographiques. Les mères ont rapporté leur âge, le sexe, leur statut socio-économique et l'âge des enfants ciblés par l'étude, leur origine culturelle, leur situation maritale et le nombre d'enfants dans la famille.

Questionnaire des enfants. Pour faciliter la complétion des questionnaires, les enfants répondaient à chaque mesure à l'aide d'une échelle de réponse à 4 ancrages (1 = *Pas du tout vrai pour moi* à 4 = *Très vrai pour moi*).

francophone d'estime de soi de Rosenberg (1965) adaptée pour les enfants. Cette échelle est composée de 5 items et a été validée auprès d'enfants âgés de 8 à 12 ans (Joussemet et al., 2013 ; p.ex. Je pense que j'ai plusieurs belles qualités). Dans la documentation, cette échelle démontre une bonne cohérence interne ($\alpha = 0,71$) et corrèle avec les affects positifs et la satisfaction de vie ($0,41 < r < 0,70$; Joussemet et al., 2013). Dans notre étude, l'échelle présente une cohérence interne satisfaisante ($\alpha = 0,74$).

Processus motivationnels.

Orientation des buts. Le questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS ; Bouffard et al., 1998) a été utilisé pour nous permettre d'évaluer l'orientation des buts des enfants participants. Cette échelle a été précédemment utilisée avec succès auprès d'enfants du troisième cycle du primaire (Bouffard, Vezeau et Simard, 2006). Les sous-échelles présentent des alphas de Cronbach satisfaisants (buts de maîtrise $\alpha = 0,88$; buts de performance $\alpha = 0,75$; buts d'évitement $\alpha = 0,75$; Bouffard et al., 1998) et une bonne stabilité test-retest (r variant entre 0,81 et 0,84). Les études précédentes démontrent que les buts de maîtrise et de performance sont corrélés positivement ($r = 0,30, p < 0,001$) et que les buts de maîtrise et d'évitement sont corrélés négativement ($r = - 0,59, p < 0,001$). Les buts présentent également des relations significatives avec la motivation. En effet, les buts de maîtrise sont plus fortement liés à la motivation intrinsèque ($r = 0,44, p < 0,001$) qu'à la motivation extrinsèque ($r = 0,18, p < 0,001$) et sont négativement liés à l'absence de motivation ($r = - 0,33, p < 0,001$). Les buts de performance sont liés positivement à la motivation extrinsèque ($r = 0,31, p < 0,001$) et à la dimension accomplissement de la motivation intrinsèque ($r = 0,32, p < 0,001$), alors qu'ils sont liés négativement à l'absence de motivation ($r = - 0,27, p < .001$). Enfin,

négativement à la motivation intrinsèque ($r = -0,33, p < .001$).

Dans la présente étude, le questionnaire a été abrégé à 12 items afin d'alléger la tâche des participants. Les items démontrant la meilleure saturation avec leur facteur respectif (saturations entre 0,52 et 0,83) dans l'article de validation de Bouffard et ses collègues (1998) ont été retenus pour évaluer les trois types de buts : maîtrise (p.ex. Ce qui est d'abord important pour moi, c'est d'apprendre des choses nouvelles), performance (p.ex. Ce qui est d'abord important pour moi, c'est d'avoir des notes élevées) et évitement du travail (p.ex. Je fais seulement ce qui est nécessaire pour éviter l'échec). Les cohérences internes des échelles abrégées évaluant les buts de maîtrise et de performance étaient acceptables ($\alpha = 0,79$ et $\alpha = 0,68$, respectivement). Pour la sous-échelle évaluant les buts d'évitement du travail, un item a été retiré afin d'améliorer la cohérence interne (de $\alpha = 0,60$ à $\alpha = 0,68$).

Motivation. Afin de mesurer la motivation des enfants, une échelle inspirée du *Self Regulation Questionnaire* de Ryan et Connel (1989) a été utilisée. Cette version adaptée de l'échelle a déjà été utilisée avec succès auprès d'enfants d'âge scolaire (Lessard et Mageau, 2019) et mesure les raisons d'agir d'un enfant dans quatre activités quotidiennes (c.-à-d., faire ses devoirs, ranger sa chambre, brosser ses dents et se coucher à l'heure demandée). Ces raisons représentent trois types de régulation : la régulation externe (p.ex. Parce que je me ferais chicaner si je ne le faisais pas), la régulation introjectée (p.ex. Parce que je me sentirais coupable de ne pas le faire) et la régulation identifiée (p.ex. Parce que c'est important pour moi de le faire). La motivation intrinsèque n'a pas été incluse dans cette échelle étant donné que ces tâches quotidiennes ne sont habituellement pas faites par plaisir. La motivation autodéterminée est donc évaluée à l'aide d'un seul indicateur, soit la régulation identifiée. La motivation non-autodéterminée, quant à elle, est

Par exemple, la satisfaction de vie est positivement liée à la régulation identifiée ($r = 0,14, p < 0,05$) et négativement liée à la régulation externe ($r = - 0,18, p < 0,05$). La régulation identifiée corrèle également avec l'estime de soi ($r = 0,19, p < 0,05$).

Dans le cadre de notre étude, seule l'activité quotidienne de *faire ses devoirs* a été conservée pour mesurer la motivation des enfants. Elle a été choisie parce qu'elle représente un contexte idéal pour étudier l'impact des compliments des mères sur la motivation des enfants. En effet, les devoirs sont quotidiens et souvent supervisés par un parent. Ils représentent aussi plusieurs occasions de réussites qui peuvent être soulignées par les parents à l'aide de compliments. Dans le cadre de notre étude, la régulation externe corrélait positivement avec la régulation introjectée ($r = 0,45, p < 0,001$) et négativement avec la régulation identifiée ($r = - 0,34, p < 0,05$). Bien que marginalement, l'estime de soi était liée à la régulation identifiée ($r = 0,24, p = 0,06$), mais pas aux autres types de régulation comme pour l'étude de Lessard et Mageau (2019). Comme le suggère la documentation, des liens significatifs ont été retrouvés entre l'orientation des buts et la motivation des enfants. D'abord, les buts de maîtrise étaient liés positivement à la motivation autodéterminée ($r = 0,39, p < 0,001$) et ceux de performance étaient liés marginalement à la motivation contrôlée ($r = 0,21, p = 0,1$). Toutefois, contrairement à l'étude de Bouffard et ses collègues (1998), les buts de performance étaient négativement liés aux buts d'évitement ($r = - 0,27, p = 0,03$), mais n'étaient pas liés aux buts de maîtrise. Malgré ces quelques différences, le patron de corrélations de la présente étude est cohérent avec les liens attendus entre l'orientation des buts et la motivation, soutenant ainsi la validité des échelles utilisées.

Plan des analyses

Des analyses préliminaires ont d'abord été effectuées afin de vérifier la normalité et

des compliments afin d'évaluer quelle était l'utilisation moyenne des différents types de compliments par les mères de notre échantillon. Des analyses corrélationnelles nous ont enfin permis de vérifier si des relations existaient entre les compliments des mères, l'estime de soi des enfants et leurs processus motivationnels.

Étant donné qu'il était fort probable que les types de compliments soient corrélés entre eux et que les recherches antérieures démontrent une association entre le sexe et l'âge des enfants ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels, des régressions hiérarchiques furent utilisées comme analyses principales afin d'examiner les relations entre les compliments et les variables d'intérêt, tout en contrôlant pour les intercorrélations entre les types de compliments et pour les effets possibles du sexe et de l'âge. Des analyses par équations structurelles n'ont pas été considérées étant donnée la petite taille de notre échantillon.

Résultats

Analyses préliminaires.

Statistiques descriptives. Toutes les variables étaient normalement distribuées, comme indiqué par les scores d'asymétrie et d'aplatissement se situant entre -1,908 à 2,58, soit à l'intérieur de l'intervalle recommandé de -3 et 3 (Kline, 1999). Les statistiques descriptives des variables clés sont présentées dans le Tableau 2. Pour l'ensemble des analyses de régressions, les critères d'inflation de la variance (*VIF*) se situaient près de 1 (minimum de 1,2 et maximum de 2,6), ce qui indique une absence de problèmes au niveau de la multicolinéarité.

Variables	Étendue						
	<i>M</i>	<i>É-T</i>	α	Potentiel	Actuel	Asymétrie	Aplatissement
Compliments des mères							
Comparatifs	2,74	1,47	0,86	1-7	1-7	0,82	-0,17
Orientés vers le résultat	6,11	0,82	0,83	1-7	3,5-7	-0,88	0,29
Orientés vers l'effort	5,97	0,97	0,85	1-7	3-7	-1,07	1,11
Descriptifs	5,14	1,33	0,86	1-7	2,25-7	-0,64	-0,26
Mesure des enfants							
Estime de soi	3,32	0,54	0,74	1-4	2,2-4	-0,34	-0,92
Orientation des buts							
Buts de maîtrise	3,39	0,56	0,79	1-4	2-4	-0,59	-0,72
Buts de performance	2,15	0,67	0,68	1-4	1-4	0,58	0,15
Buts d'évitement	2,61	0,94	0,6	1-4	1-4	-0,25	-1,16
Motivation							
Autodéterminée	3,52	0,9	--	1-4	1-4	-1,91	2,57
Non-autodéterminée	4,7	2,18	--	1-8	1-8	0,13	-1,31
Âge de l'enfant	10,09	1	-		8-12	0,14	0,72
Statut socio-économique	8,47	2,28	-		2-12	-0,89	0,23

Différences de moyenne entre les compliments. Les moyennes entre les types de compliments ont été comparées grâce à une ANOVA à mesures répétées. Cette analyse nous permettait d'évaluer quelle était l'utilisation moyenne des différents types de compliments par les mères de notre échantillon et de les comparer entre elles. Les mères ont rapporté donner significativement ($p < 0,001$) plus de compliments orientés vers le résultat ($M = 6,10$; $É-T = 0,82$) et de compliments orientés vers l'effort ($M = 5,99$; $É-T = 0,97$) que de compliments descriptifs ($M = 5,16$; $É-T = 1,34$). Ces trois types de compliments étaient également davantage utilisés que

orientés vers le résultat et les compliments orientés vers l'effort seraient les types de compliments les plus employés par les mères. Les compliments descriptifs seraient, quant à eux, moins utilisés par les mères, bien qu'ils semblent plus courants que les compliments comparatifs.

Analyses corrélationnelles. Pour ce qui est des corrélations entre les variables clés (voir le Tableau 3), un lien négatif est observé entre les compliments comparatifs et les buts de maîtrise ($r = -0,33$ $p < 0,01$). Toutefois, et de façon surprenante, aucune autre corrélation n'est observée entre les types de compliments, l'estime de soi et les processus motivationnels. Cette quasi-absence de lien significatif pourrait être expliquée par les forts liens observés entre les différents types de compliments. En effet, comme des relations contraires étaient attendues entre les différents compliments de la mère ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants, le fait que des compliments pourtant fort différents dans leur conceptualisation tendent à coexister pourrait amoindrir les corrélations entre les compliments et les variables d'intérêts.

Corrélations entre les compliments des mères, l'estime de soi et les processus motivationnels

Variables	Corrélations											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Qualité des compliments comparatifs	-	0,15	0,05	0,23*	-0,21 [†]	-0,33**	0,08	-0,06	0,3*	0,08	-0,26*	0,2 [†]
Orientés vers le résultat		-	0,65***	0,51***	-0,01	-0,02	-0,12	0,001	-0,18	0,01	0,13	0,08
Orientés vers l'effort			-	0,59***	-0,13	0	-0,3	-0,14	-0,14	-0,15	0,18	0,15
Descriptifs				-	0,12	0,03	-0,16	-0,06	-0,06	-0,07	0	0,09
Estime de soi					-	0,27*	0,01	-0,07	0,24 [†]	-0,11	0,31**	-0,04
Perception des buts												
Maîtrise						-	-0,2	0,08	0,39***	-0,16	0,11	-0,11
Performance							-	-0,27*	-0,01	0,21	-0,03	0,23 [†]
Engagement								-	-0,05	-0,04	-0,06	-0,01
Motivation déterminée										-	-0,13	0,30*
Non-déterminée											-	0,06
Les contrôles												
1. Sexe												-
2. Âge												-0,07
Statut socio-économique												-

te. [†] $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Régressions hiérarchiques. Étant donné les corrélations de modérées à fortes entre les différents compliments, il était important de vérifier les relations entre, d'une part, les types de compliments et, d'autre part, l'estime de soi et les processus motivationnels lorsque les intercorrélations entre les types de compliments étaient contrôlées. Tel que mentionné, les effets potentiellement confondants du sexe et de l'âge des enfants étaient également considérés à l'aide de régressions hiérarchiques. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le Tableau 4.

Estime de soi. Tel que prévu, le modèle permettant de prédire l'estime de soi des enfants était significatif. D'abord, le sexe et l'âge des enfants contribuaient de façon significative à la prédiction de l'estime de soi ($F(2,62) = 3,26, p < 0,05$) et permettaient d'expliquer 9,5% de la variance totale. En ajoutant les compliments au modèle, ces derniers permettaient d'expliquer 15,7% de variance additionnelle ($F(4,58) = 3,04, p < 0,05$). Les compliments descriptifs étaient, tel qu'attendu, positivement liés à l'estime de soi des enfants ($\beta = 0,41, p < 0,01$). Par contre, contrairement aux hypothèses de départ, les compliments orientés vers l'effort ($\beta = -0,47, p < 0,01$) et les compliments comparatifs ($\beta = -0,21, p < 0,10$) étaient liés négativement à l'estime de soi. Le lien entre les compliments comparatifs et l'estime de soi était toutefois marginal. Finalement, les compliments orientés vers le résultat n'étaient pas liés à l'estime de soi.

Processus motivationnels. Contrairement à ce qui était attendu, les modèles permettant de prédire l'orientation des buts (maîtrise, performance et évitement) et les types de motivation (autodéterminée, non-autodéterminée) n'étaient pas significatifs.

régressions hiérarchiques pour prédire les variables d'intérêts à l'aide des compliments de la mère, en contrôlant pour l'âge e

	<u>Orientation des buts</u>									<u>Motivation</u>				
	<u>Estime de soi</u>			<u>Maîtrise</u>			<u>Performance</u>			<u>Évitement</u>		<u>Autodéterminée</u>		<u>autod</u>
	R ²	Δ R ²	β	R ²	Δ R ²	β	R ²	Δ R ²	β	R ²	Δ R ²	β	R ²	β
	0,1*	0,1*		0,02	0,02		0,06	0,06		0	0		0,11	0,11*
			-0,02			-0,11			0,23			-0,02		-0,14
			0,31**			0,1			-0,01			-0,06		0,29*
	0,25	0,16*		0,13	0,11		0,11	0,05		0	0,04		0,21	0,1
			0,41**			0,17			-0,21			0,01		0,18
			0,07			0,01			-0,15			0,18		-0,16
			-0,21†			-0,35**			0,1			-0,1		-0,22 †
			-0,47**			-0,08			0,15			-0,25		-0,17
	0,25			0,13			0,11			0,04			0,21	

0,10 ; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Discussion de l'étude 1

Cette première étude a d'abord permis de dresser un portrait de l'utilisation moyenne des différents types de compliments par les mères de notre échantillon. Ainsi, nous avons démontré que les mères rapportent utiliser davantage de compliments orientés vers le résultat et de compliments orientés vers l'effort que de compliments descriptifs, mais plus de compliments descriptifs que de compliments comparatifs. Cette différence entre l'utilisation des compliments comparatifs pourrait être due à la désirabilité sociale des mères qui savent potentiellement que ces derniers ne sont pas optimaux pour les enfants. Ces résultats pourraient également signifier qu'il est plus habituel pour les mères d'utiliser des compliments évaluatifs. Les études futures permettront d'examiner les raisons pour lesquelles les mères utilisent certains compliments plutôt que d'autres. Par exemple, il est possible que les mères reconnaissent que les compliments comparatifs ne sont pas idéaux pour soutenir l'estime de soi et les processus motivationnels de leurs enfants. Afin de tester cette hypothèse, les perceptions des mères de l'efficacité et de l'acceptabilité des différents compliments devront être évaluées.

Ensuite, les corrélations entre les compliments mettent en lumière une forte relation entre les compliments orientés vers l'effort et les compliments orientés vers le résultat. Ce lien n'a rien d'étonnant puisqu'il s'agit de deux types de compliments évaluatifs où seule la cible de l'évaluation varie, soit l'effort ou le résultat. Également, les compliments descriptifs présentent des liens significatifs avec tous les compliments. Ces résultats préliminaires offrent un premier aperçu de la façon dont les mères ont habituellement tendance à complimenter leurs enfants. En effet, ces corrélations suggèrent que les mères qui utilisent un type de compliments utilisent également les autres types de compliments. Des recherches futures pourront s'intéresser à comprendre si les mères ont tendance à jumeler les descriptions à de la rétroaction évaluative de toute sorte (p.ex. Bravo ! Je vois que tu as mis du jaune du bleu et du rouge sur ton dessin) ou si certaines situations

les amènent à utiliser un type de compliments plutôt qu'un autre. Ces études pourront également déterminer si le lien retrouvé entre les compliments descriptifs et les compliments comparatifs, bien que plus faible que les autres, pourrait être attribuable aux visées informatives de ces deux compliments. En effet, il est possible que les mères souhaitant informer leurs enfants au sujet de leur compétence aient tendance à le faire de manière comparative ou descriptive. Dans cette optique, les recherches futures permettront d'identifier plus précisément quelles mères ont davantage tendance à utiliser certains compliments plutôt que d'autres, par exemple, en considérant quelles pratiques parentales elles ont également tendance à utiliser. Tel que mentionné, cette question de recherche fera l'objet de l'étude 2 de la thèse.

Les analyses principales de la présente étude ont, quant à elles, soutenu certaines des hypothèses portant sur les liens attendus entre les compliments et l'estime de soi des enfants, mais n'ont pas soutenu celles portant sur les relations entre les compliments et leurs processus motivationnels. En effet, en contrôlant pour les intercorrélations entre les compliments ainsi que pour les effets potentiellement confondants du sexe et de l'âge des enfants, les régressions hiérarchiques ont révélé une relation positive entre les compliments descriptifs de la mère et l'estime de soi des enfants. Ce résultat contribue aux études qui ont précédemment tenté d'isoler le lien entre les compliments descriptifs et l'estime de soi des athlètes (Carpentier et Mageau, 2016) et du même coup, soutient la documentation clinique qui conceptualise le compliment descriptif comme étant potentiellement le plus favorable pour l'estime de soi des enfants (Faber et Mazlish, 2012). Les compliments descriptifs pourraient présenter l'avantage de fournir aux enfants les informations nécessaires pour qu'ils soient en mesure de constater l'ampleur de leurs accomplissements et, en conséquence, leurs permettent de proposer eux-mêmes une appréciation de leurs comportements sur la base des éléments positifs relevés par leurs parents (Kohn, 1999 p.108).

Bien que les résultats de la présente étude aient soutenu l'hypothèse concernant le lien attendu entre les compliments descriptifs et l'estime de soi des enfants, une relation contraire à l'hypothèse de départ a plutôt été observée en ce qui concerne les compliments orientés vers l'effort. En effet, bien que certaines études antérieures présentaient les compliments orientés vers l'effort comme étant favorables pour l'estime de soi (p.ex. Rakoczy et al., 2013), les résultats de notre étude révèlent plutôt une relation négative entre ces compliments et l'estime de soi des enfants. Une relation positive était attendue puisque ces compliments visent des aspects contrôlables du travail des enfants (c.-à-d. l'effort mis dans la tâche). Toutefois, le lien négatif obtenu est cohérent avec les études rapportant que les compliments orientés vers l'effort peuvent être perçus comme un manque de compétences par ceux qui les reçoivent (p.ex. Henderlong et Lepper, 2002 ; Lam et al., 2008) ou qu'ils peuvent créer de l'inconfort si les enfants ne considèrent pas avoir mis assez d'efforts dans la tâche pour mériter le compliment (Henderlong and Lepper, 2002). Rappelons également que dans les études ayant déterminé que les compliments orientés vers l'effort étaient positifs, ils étaient comparés aux compliments orientés vers la personne, soit un type de compliments hautement évaluatif. Il semble ainsi que les compliments orientés vers l'effort soient plus positifs que les compliments orientés vers la personne, mais qu'ils s'avèrent néanmoins liés négativement à l'estime de soi des enfants lorsque les effets des autres compliments potentiellement positifs sont considérés. Des études futures demeurent nécessaires afin de statuer avec certitude sur les raisons sous-tendant le lien négatif entre les compliments orientés vers l'effort et l'estime de soi globale des enfants tel qu'observé dans notre étude. Ces recherches pourraient, par exemple, tenter de mieux cerner la perception des enfants des différents compliments et investiguer l'effet modérateur de ces perceptions sur les relations entre les compliments et leur estime de soi.

Contrairement aux compliments orientés vers l'effort et aux compliments descriptifs, aucun lien d'envergure n'a été observé entre les compliments orientés vers le résultat et l'estime de soi. Bien que ce résultat aille à l'encontre de la documentation antérieure (Kamins et Dweck, 1999), il nous amène à réfléchir sur l'utilité de ce type de compliments. Il est en effet possible que les compliments orientés vers le résultat soient trop flous ou vagues pour permettre aux enfants de les intérioriser afin de nourrir leur estime de soi. En effet, leur caractère générique et l'absence d'informations concrètes qu'ils fournissent pourraient grandement réduire leur efficacité, surtout considérant que, pour être efficaces, les compliments doivent être honnêtes, contingents à l'accomplissement réel des enfants et informatifs (Hollebeak et Amorose, 2005). D'autres études s'avèrent ainsi nécessaires afin d'examiner la capacité des enfants à intérioriser ce genre de compliments. Par exemple, leur capacité à se souvenir de différents types de compliments reçus pourrait être étudiée. Il pourrait également être hautement instructif d'examiner la tendance des enfants à se baser sur les compliments reçus pour prédire leurs performances futures à certaines tâches.

Pour continuer, un lien négatif et marginal est retrouvé entre les compliments comparatifs et l'estime de soi des enfants. Ainsi, bien que certaines études soutiennent que les enfants apprécient se faire comparer à des pairs moins performants qu'eux (Altermatt et Pomerantz, 2005 ; Dijkstra et al., 2008), les compliments comparatifs ne semblent pas favoriser l'estime de soi des enfants de façon générale. Au niveau théorique, les compliments comparatifs sont, au contraire, susceptibles de nuire à l'estime de soi des enfants puisqu'ils sont basés sur de nombreux aspects incontrôlables des accomplissements des enfants tout en étant hautement évaluatifs. Il est ainsi possible que ces compliments puissent amener certains enfants à se préoccuper davantage de leurs performances futures, à devenir dépendants des évaluations des autres et à éprouver de la difficulté à se complimenter eux-mêmes. Qui plus est, les évaluations comparatives qui proviennent des

mères seront changeantes étant donné que les enfants ne peuvent pas toujours être meilleurs que les autres. Le lien négatif entre les compliments comparatifs et l'estime de soi des enfants était toutefois marginal, ce qui suggère que, pour certains enfants (possiblement ceux présentant des compétences généralement élevées), de tels compliments ne nuiraient pas à leur estime de soi. D'autres études sont ainsi nécessaires afin de clarifier l'impact des compliments comparatifs sur l'estime de soi des enfants, à court et à long terme, ainsi que lors de circonstances variées (p.ex., suite à un succès vs suite à échec ; tâche difficile vs facile ; tâche maîtrisée vs nouvelle tâche). Les résultats de ces recherches pourront en retour guider les mères vers une utilisation plus optimale des compliments favorisant une meilleure estime de soi chez leurs enfants.

Enfin, des liens significatifs, parfois positifs, d'autres fois, négatifs, étaient attendus entre les compliments et les processus motivationnels des enfants. Ces hypothèses étaient basées sur la documentation antérieure suggérant l'existence de liens significatifs entre les compliments comparatifs, orientés vers le résultat, orientés vers l'effort et descriptifs, d'une part, ainsi que la motivation et l'orientation des buts des individus d'autre part (p.ex. Chalk et Bizo, 2007 ; Kaplan et Maehr, 2007 ; Koestner et al, 1990 ; Mueller et Dweck, 1998). Toutefois, notre étude n'a pas démontré l'existence de ces liens et suggère plutôt que les compliments n'auraient pas d'effets systématiques sur les processus motivationnels des enfants. Encore une fois, il demeure difficile de comprendre cette absence de lien étant donné qu'un des buts principaux des compliments est de donner de l'énergie et de motiver les enfants lorsqu'ils accomplissent une tâche. Bien que ces résultats soient surprenants, il est nécessaire de considérer que, dans le domaine du sport, Carpentier et Mageau (2016) n'avaient pas non plus observé de liens entre les compliments descriptifs et les processus motivationnels chez les athlètes universitaires, suggérant que l'impact des compliments descriptifs pourrait être spécifique à l'estime de soi. Ces autrices n'avaient toutefois pas inclus les autres types de compliments dans leur étude. Dans cette perspective, et

considérant qu'aucune étude avant celle-ci ne s'était spécifiquement intéressée aux compliments recensés comme positifs dans la documentation ou n'avait opérationnalisé les différents compliments de manière aussi distinctive, d'autres études sont nécessaires afin de bien cerner les relations entre les compliments et les processus motivationnels des enfants.

Ainsi, pris dans son ensemble, cette première étude contribue à la documentation en suggérant des effets possiblement bénéfiques des compliments descriptifs sur l'estime de soi des enfants ainsi que certains risques associés à l'utilisation de compliments orientés vers l'effort pour cette même variable.—D'autres études sont toutefois nécessaires, d'une part, pour confirmer les résultats obtenus auprès d'un échantillon plus grand et plus varié et, d'autre part, pour tenter de clarifier les raisons sous-tendant l'absence de lien entre les compliments et les processus motivationnels des enfants ainsi qu'entre les compliments orientés vers le résultat et les variables d'intérêts. Qui plus est, les études futures permettront d'examiner si l'ajout d'une description aux mots d'encouragement évaluatifs pourrait être bénéfique pour les enfants et si cette combinaison de compliments pourrait s'avérer plus positive, parce que plus naturelle pour les parents, que des compliments descriptifs seuls.

Forces et limites

La force principale de l'étude 1 réside dans le fait qu'elle compare les compliments rapportés comme positifs dans la documentation afin de dresser un portrait de l'utilisation de ces derniers par les mères. En effet, comme mentionné précédemment, les études antérieures comparaient les compliments « positifs » aux compliments « négatifs » à l'intérieur de deux courants de recherches fort distincts. Alors que certains opérationnalisait les compliments comme étant contrôlants ou non-contrôlants (Bartholomew et al., 2009 ; Deci et Ryan, 1985 ; Kast et Connor, 1988 ; Ryan, 1982), d'autres opérationnalisait les compliments en les distinguant par

la cible qu'ils visaient soit, le résultat, le processus ou la personne (Dweck, 2007 ; Kamins et Dweck, 1999 ; Hattie et Timperley, 2007 ; Pomerantz et Kempner, 2013). Cette thèse a permis d'intégrer ces différents courants de recherche pour tenter d'identifier le compliment optimal pour favoriser une forte estime de soi et des processus motivationnels optimaux chez les enfants. La deuxième force de l'étude est qu'elle impliquait plusieurs répondants, soit les enfants et leur mère. Au niveau méthodologique, avoir plusieurs répondants permet de diminuer la variance commune et augmente par le fait même la validité de nos résultats (De Los Reyes, Thomas, Goodman et Kunder, 2013).

Malgré ces forces, les résultats de la présente étude doivent néanmoins être interprétés à la lumière de ses limites méthodologiques. Premièrement, des recherches additionnelles sur les propriétés psychométriques de l'échelle des compliments sont souhaitables. D'une part l'échantillon ayant permis de procéder à l'analyse factorielle était petit et d'autre part, ce dernier était le même que pour les analyses subséquentes. Deuxièmement, le petit échantillon a également pu influencer la stabilité des liens retrouvés et diminuer la puissance de nos analyses. Notre capacité à trouver des liens de plus petite envergure (c.-à-d., $\beta < 0,30$) entre les types de compliments des mères ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants a pu être entravée. Qui plus est, le petit échantillon ne nous permettait pas d'ajouter davantage de variables contrôles ou d'utiliser des analyses statistiques plus sophistiquées. Par exemple, les liens auraient pu être testés grâce à des équations structurelles, ce qui aurait permis de considérer l'intercorrélation entre les variables dépendantes.

Troisièmement, bien que la plupart des échelles utilisées avaient précédemment été validées dans la documentation, certaines d'entre elles présentaient, dans notre étude, des alphas de Cronbach sous la barre de 0,70. Les études futures devront tenter de reproduire les résultats de la présente étude à l'aide d'échelles présentant des consistances internes plus élevées. Ensuite, afin

d'utiliser des mesures précédemment validées, la motivation était mesurée en s'intéressant aux régulations utilisées par les enfants lorsqu'ils font des devoirs, alors que la fixation d'objectif était, quant à elle, mesurée en évaluant les types de buts utilisés lorsque les enfants font un travail scolaire. Une uniformisation de la situation de référence aurait permis un meilleur examen des hypothèses. Dans un même ordre d'idées, l'estime de soi a été mesurée de manière globale, mais pourrait, dans les études futures, être mesurée en fonction de la même situation de référence que celle utilisées pour évaluer la motivation et la fixation d'objectif (Harter, 1982). L'utilisation de mesures auto-rapportées constitue également une limite de la présente étude puisque ces mesures sont sensibles aux biais perceptifs des mères. Bien que les mesures auto-rapportées offrent l'avantage non négligeable d'évaluer les comportements maternels à un niveau de généralité plus élevée que les mesures observationnelles, il serait néanmoins important de reproduire les résultats obtenus à l'aide de mesures plus objectives.

Quatrièmement, le devis transversal de notre étude ne nous permet pas de tirer de conclusions quant à la direction du lien entre les types de compliments des mères et l'estime de soi des enfants. Il est ainsi possible qu'il soit plus facile de complimenter les enfants de façon descriptive lorsque ces derniers présentent un niveau d'estime de soi plus élevé, en particulier s'ils ont également tendance à démontrer des niveaux de compétence supérieurs. Cette hypothèse ne permet toutefois pas d'expliquer l'absence de liens entre l'estime de soi des enfants et les autres types de compliments. Afin d'explorer le lien de causalité entre les types de compliments et l'estime de soi des enfants, la deuxième étude de la thèse tentera de reproduire les présents résultats dans un contexte expérimental.

Finalement, considérant le lien négatif entre les compliments orientés vers l'effort et l'estime de soi, une étude plus exhaustive de ce type de compliment s'avère nécessaire. En effet, les compliments orientés vers l'effort font partie d'un concept plus large, soit les compliments

orientés vers le processus. La rétroaction sur d'autres aspects du processus tels que la concentration, la recherche de solution ou la persévération, n'ont pas été considérés dans cette étude. Il est possible que lorsque ces aspects sont observés et soulignés, les compliments orientés vers le processus et les compliments descriptifs se ressemblent davantage puisqu'alors seule l'évaluation finale du processus comme étant « bien » les distinguerait. Il est également important de noter que les compliments comparatifs peuvent également porter sur le processus (p.ex. « tu as travaillé plus fort que les autres »). Une conceptualisation plus complète des compliments orientés vers le processus aurait potentiellement conduit à des résultats différents et demeurent nécessaire.

Étude 2- Étude corrélacionnelle des liens entre les pratiques parentales des mères et les compliments.

La deuxième étude visait à mieux comprendre, à l'aide de questionnaires, quelles mères avaient davantage tendance à utiliser certains compliments plutôt que d'autres, en examinant les liens entre la perception des pratiques parentales dites optimales en contexte d'apprentissage guidé (c.-à-d. structure, soutien à l'autonomie et pratiques contrôlantes) et les compliments opérationnalisés comme positifs dans la documentation (c.-à-d., descriptifs, orientés vers l'effort, orientés vers le résultat et comparatifs). Afin de répondre à cette question de recherche, l'échantillon de dyades mères-enfants détaillé dans la première étude a été invité à remplir des questionnaires additionnels, inclus pour les besoins de la présente étude. Afin de limiter le biais de variance commune, les mères évaluaient leur utilisation des différents types de compliments et les enfants rapportaient leurs perceptions des pratiques parentales typiques de leur mère.

Covariables

Les mêmes covariables que pour la première étude ont été considérées pour cette étude, c'est-à-dire, le sexe et l'âge des enfants. Comme mentionné précédemment, lorsque les compliments sont examinés, les filles en reçoivent généralement moins que les garçons (Drudy et Chatháin, 2002), ce qui pourrait potentiellement influencer les relations entre les compliments et la perception des pratiques parentales des mères. Au niveau de l'âge des enfants, le nombre d'interventions parentales tend à diminuer lorsque les enfants vieillissent, entre autres, parce qu'ils développent de meilleures capacités d'autorégulation ainsi qu'une plus grande connaissance de leur environnement et de ce qui est attendu d'eux (Pomerantz et Grolnick, 2017). Qui plus est, certains enfants plus jeunes pourraient avoir davantage de difficultés à saisir les différentes raisons pouvant motiver les compliments des parents compte tenu de leur stade développemental, alors que

les plus vieux pourraient percevoir certains compliments comme plus intrusifs. De manière concrète, les compliments comparatifs pourraient paraître davantage contrôlants pour les enfants plus vieux que pour les enfants plus jeunes, ce qui pourrait influencer les liens entre les pratiques parentales et ce type de compliments

Hypothèses

Étant donné que les compliments varient potentiellement au niveau de l'intensité de l'évaluation qu'ils impliquent, ils devraient grandement varier en termes du niveau de structure, de soutien à l'autonomie et de contrôle qu'ils communiquent. De manière générale, il était attendu que la perception des pratiques parentales optimales des mères (c.-à-d., une structure adéquate, un haut niveau de soutien à l'autonomie et une absence de pratiques contrôlantes) serait liée positivement aux compliments les moins évaluatifs, soit les compliments descriptifs. En effet, en offrant de l'information hautement pertinente afin de guider les enfants vers des comportements socialement valorisés, mais sans toutefois être évaluatifs, les compliments descriptifs pourraient faire partie de l'arsenal des pratiques parentales permettant d'offrir de la structure de façon à soutenir l'autonomie des enfants. En effet, les compliments descriptifs sont le seul type de compliments où les enfants sont appelés à s'évaluer eux-mêmes. Les compliments descriptifs seraient ainsi hautement cohérents avec la conceptualisation de la structure, où les parents fournissent de l'information qui rend l'environnement prévisible pour les enfants, tout en soutenant leur autorégulation et leur sentiment de compétence (Farkas et Grolnick, 2010 ; Grolnick et Pomerantz, 2009). Ces compliments seraient également compatibles avec le soutien à l'autonomie, où le parent tente d'être empathique, informatif et de soutenir la participation active des enfants, tout en minimisant la pression que ces derniers peuvent vivre lorsqu'ils s'engagent dans une tâche (Deci, 1973 ; Ryan, Deci, Grolnick et La Guardia, 2015). En se basant sur ces propositions, il était attendu que les compliments descriptifs seraient liés positivement à la perception de structure

parentale et de soutien à l'autonomie, ainsi que négativement à la perception de pratiques contrôlantes.

À l'inverse, il était attendu que les compliments les plus évaluatifs, soit les compliments comparatifs, seraient liés négativement à la perception des enfants du soutien à l'autonomie de leur mère, mais positivement à leur perception des pratiques contrôlantes. De plus, bien que les compliments comparatifs puissent amener les enfants à ressentir de la pression à agir d'une certaine façon afin d'être évalués plus positivement que leurs pairs (soutien à l'autonomie faible et pratiques contrôlantes élevées), ces compliments communiquent des informations pertinentes au sujet des capacités des enfants à mieux réussir ou à mieux se comporter que les autres, ce qui, en conséquence, permet aux parents de communiquer leurs attentes envers les enfants (structure élevée). Une relation positive était ainsi attendue entre les compliments comparatifs et la structure parentale.

Enfin, des liens non significatifs étaient attendus entre la perception des pratiques parentales ainsi que les compliments orientés vers le résultat et orientés vers l'effort. En effet, alors que certaines mères offrant une structure et un soutien à l'autonomie élevés pourraient utiliser ces compliments afin de guider leur enfant vers des comportements qu'elles valorisent, d'autres pourraient considérer qu'ils sont trop évaluatifs, et donc ne pas les utiliser. De façon similaire, certaines mères plus contrôlantes pourraient les utiliser davantage pour tenter d'influencer leur enfant, alors que d'autres pourraient leur préférer des stratégies plus coercitives. Ainsi, les compliments orientés vers le résultat et orientés vers l'effort ne devraient pas être systématiquement privilégiés, ni par les mères adoptant des pratiques parentales optimales ni par celles adoptant des pratiques plus contrôlantes.

Il était attendu que tous ces liens postulés seraient observés en contrôlant pour les effets possibles des variables confondantes (sexe et âge des enfants).

Méthode

Participants et déroulement de la recherche. Les participants et le déroulement de la recherche étaient les mêmes que pour l'étude 1. En effet, les questionnaires utilisés pour la présente étude faisaient partie d'une étude plus large dont le premier objectif a été présenté dans le cadre de l'étude 1 de la présente thèse.

Questionnaire des mères.

Échelle des compliments des mères. Ce questionnaire évalue les compliments comparatifs, orientés vers le résultat, orientés vers l'effort et descriptifs rapportés par les mères. Son format ainsi que ses propriétés psychométriques sont décrits dans la section *Questionnaire des mères* de l'étude 1 de la présente thèse.

Questionnaire des enfants. Pour faciliter la complétion des questionnaires, les enfants répondaient à chaque mesure à l'aide d'une échelle de réponse à 4 ancrages (1 = *Pas du tout vrai pour moi* à 4 = *Très vrai pour moi*).

Perception des pratiques parentales des mères. La structure, le soutien à l'autonomie et les pratiques contrôlantes des mères étaient évalués par les enfants.

Perception de la structure des mères. La perception de la structure des mères a été mesurée à l'aide de deux sous-échelles de l'échelle de Ratelle et ses collègues (2017). Cette dernière a été développée suite aux travaux de Farkas et Grolnick (2010) qui proposent six dimensions à la structure, soit (1) les règles, attentes claires et constantes, (2) le caractère prévisible, (3) la rétroaction, (4) les opportunités de satisfaire les attentes, (5) les explications pour les règles et attentes ainsi que (6) l'autorité/leadership. La documentation antérieure soutient que les sous-échelles peuvent être jointes afin de créer un facteur global (*G-factor* ; Ratelle, Duchesne, Guay et Boisclair-Châteauvert, 2018), mais que certaines sous-échelles ont des saturations plus faibles avec ce facteur global. Afin d'alléger la tâche des enfants, seulement les deux sous-échelles ayant les

saturations les plus élevées avec le facteur global de structure (variant entre 0,46 et 0,67) et les meilleures fiabilités composites ($\omega \geq 0,80$; Ratelle et al., 2018) ont été utilisées. Il s'agit de la sous-échelle permettant d'évaluer la présence de règles et d'attentes claires et constantes (p.ex. Les règles et attentes de ma mère envers moi sont claires) et celle permettant d'évaluer les opportunités de satisfaire les attentes (p.ex. Lorsque je dois faire quelque chose, ma mère me montre comment faire). Ces deux échelles permettent d'évaluer le niveau de structure offert pour permettre aux enfants de respecter les règles et satisfaire les attentes de leurs parents. Dans la présente étude, les items furent regroupés afin d'obtenir un score global de structure. La cohérence interne de cette échelle était acceptable ($\alpha = 0,61$).

Perception du soutien à l'autonomie et des pratiques contrôlantes des mères. La perception des enfants des comportements de soutien à l'autonomie et des pratiques contrôlantes des mères a été mesurée avec l'*Échelle de la Perception de Soutien parental à l'Autonomie pour enfants* (PASS-C ; Joussemet et al., 2013 ; Mageau et al., 2015). Cette échelle est composée de 18 items formant deux facteurs distincts. Le premier facteur, la perception de soutien à l'autonomie, est composé de trois sous-catégories de comportements : (1) offrir du choix à l'intérieur de certaines limites, (2) expliquer les raisons derrière les demandes et les règlements ainsi que (3) reconnaître les sentiments de l'enfant. Le deuxième facteur, la perception des pratiques contrôlantes, est également composé de trois sous-catégories de comportements : (1) menacer de punir l'enfant, (2) le culpabiliser et (3) encourager les buts de performance.

Les études de validation de cette échelle ont documenté des liens significatifs entre le soutien à l'autonomie et le contrôle ($r = - 0,46, p < 0,05$; Mageau et al., 2015), des saturations élevées des items avec leur facteur respectif (égales ou supérieures à 0,48) ainsi que des relations positives entre le facteur de soutien à l'autonomie et l'affiliation ($r = 0,53, p < 0,01$) et le bien-être des enfants ($r = 0,46, p < 0,01$; Joussemet, Mageau, et Koestner, 2013). La cohérence interne de

chacune des sous-échelles variait entre 0,89 et 0,94 (Mageau et al., 2015). Finalement, cette échelle a été précédemment utilisée avec succès auprès d'enfants âgés de 8 à 12 ans ($0,70 < \alpha < 0,78$; Joussemet et al., 2013). Dans la présente étude, la cohérence interne des deux sous-échelles était faible, mais acceptable (soutien à l'autonomie, $\alpha = 0,57$; pratiques contrôlantes, $\alpha = 0,71$; Nunnally, 1978).

Plan des analyses. La normalité et l'absence de multicolinéarité des scores globaux ont d'abord été vérifiées afin de nous assurer de la validité de nos analyses subséquentes. Par la suite, des analyses corrélationnelles nous ont permis de vérifier si des relations existaient entre la perception des enfants des pratiques parentales de leur mère et les compliments rapportés par ces dernières. Étant donné que, d'une part, les perceptions des enfants des différentes pratiques parentales de leur mère sont potentiellement corrélées et que, d'autre part, le sexe et l'âge des enfants peuvent influencer ces dernières ainsi que les compliments, des régressions hiérarchiques furent utilisées comme analyses principales. Ces analyses nous ont permis d'examiner les relations entre la perception des pratiques parentales ainsi que les types de compliments tout en contrôlant pour l'intercorrélation entre les pratiques parentales et les effets possibles du sexe et de l'âge des enfants.

Résultats

Analyses préliminaires.

Statistiques descriptives. Toutes les variables étaient normalement distribuées comme indiqué par les scores d'asymétrie et d'aplatissement se situant entre -1,319 et 1,06, soit à l'intérieur des scores recommandés de -3 et 3 (Kline, 1999). Les statistiques descriptives des variables clés sont présentées dans le tableau 8. Pour l'ensemble des analyses de régressions, les critères d'inflation de la variance (VIF) se situent près de la valeur recommandée de 1 (minimum 1,005 et maximum 1,419), ce qui indique une absence de problèmes au niveau de la multicolinéarité.

Tableau 5

Statistiques descriptives des variables à l'étude

Variables	Étendue						
	M	É-T	α	Potentiel	Actuel	Asymétrie	Aplatissement
Pratiques parentales							
Structure	3,48	0,38	0,6	1-4	2,5-4	-0,99	0,4
Soutien à l'autonomie	3,4	0,38	0,57	1-4	2,33-4	-0,38	-0,2
Contrôle	1,64	0,46	0,71	1-4	1-3	0,58	0,13
Compliments des mères							
Comparatifs	2,74	1,47	0,86	1-7	1-7	0,82	-0,17
Orientés vers le résultat	6,11	0,82	0,83	1-7	3,5-7	-0,88	0,29
Orientés vers l'effort	5,97	0,97	0,85	1-7	3-7	-1,07	1,11
Descriptifs	5,14	1,33	0,86	1-7	2,25-7	-0,64	-0,26

Analyses corrélationnelles. Pour ce qui est des corrélations entre les variables clés (voir le Tableau 6), une forte corrélation est retrouvée entre la perception des enfants de la structure et du soutien à l'autonomie des mères ($r = 0,53$ $p < 0,01$). Une corrélation marginale est à son tour retrouvée entre la perception des enfants du soutien à l'autonomie et des pratiques contrôlantes des mères ($r = -0,21$ $p = 0,1$). Toutefois, et de façon surprenante, aucune autre corrélation n'est observée entre la perception des enfants des pratiques parentales des mères et les compliments. Les corrélations entre les compliments ayant été abordées dans l'étude 1 de la présente thèse (section Analyses préliminaires, tableau 2), elles ne seront pas discutées dans le cadre de cette étude.

Tableau 6

Corrélations entre la perception des enfants des pratiques parentales des mères et les compliments des mères

Variables	Corrélations								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pratiques parentales									
1. Structure	-	0,53***	-0,09	0,06	0,07	-0,08	-0,01	0,12	0,05
2. Soutien à l'autonomie		-	-0,21	-0,17	0,07	0,08	-0,07	0,29	0,06
3. Pratiques contrôlantes			-	-0,1	-0,02	0,09	-0,03	-0,05	0,19
Échelle des compliments									
4. Comparatifs				-	0,15	0,05	0,23*	0,20 [†]	-0,26
5. Orientés vers le résultat					-	0,65***	0,51***	0,09	0,13
6. Orientés vers l'effort						-	0,59***	0,015	0,18
7. Descriptifs							-	0,09	-0,00
Variables contrôles									
8. Âge								-	-0,07
9. Sexe									-

Note. [†] $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Analyses principales.

Régressions hiérarchiques. Étant donné la forte corrélation identifiée entre la perception de structure et la perception de soutien à l'autonomie des mères, il importait d'examiner les relations entre la perception des pratiques parentales et les compliments lorsque les intercorrélations entre les pratiques parentales étaient contrôlées. Tel que mentionné, les effets potentiellement confondants du sexe et de l'âge des enfants étaient également considérés à l'aide de régressions hiérarchiques. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le Tableau 10.

D'abord, contrairement à nos attentes, le modèle permettant de prédire les compliments descriptifs n'était pas significatif. Au niveau des compliments comparatifs, les covariables (sexe et âge) ne contribuaient pas de façon significative au modèle. Toutefois, en introduisant les pratiques

parentales, le modèle devint marginalement significatif ($F(3,53) = 2,41$, $p = 0,08$) et permit d'expliquer 21,1% de la variance. Tel que prévu dans nos hypothèses, la perception de soutien à l'autonomie des mères était négativement liée aux compliments comparatifs ($\beta = -0,40$, $p < 0,01$) et la structure y était positivement liée ($\beta = 0,27$, $p = 0,07$). Le lien entre la structure et les compliments comparatifs était toutefois marginal. Les pratiques contrôlantes et les compliments comparatifs n'étaient pas liés. Finalement, tel qu'attendu, les pratiques parentales n'étaient pas liées aux compliments orientés vers l'effort ni aux compliments orientés vers le résultat

Tableau 7

Analyses de régressions hiérarchiques pour prédire les compliments à l'aide de la perception des enfants des pratiques parentales des mères

Variables prédictrices	Compliments											
	Descriptifs			Orientés vers le résultat			Orientés vers l'effort			Comparatifs		
	R ²	Δ R ²	β	R ²	Δ R ²	β	R ²	Δ R ²	β	R ²	Δ R ²	β
Étape 1	0,01	0,01		0,03	0,03		0,06	0,06		0,1	0,10*	
Âge			0,09			0,1			0,17			0,19
Sexe			0			0,14			0,19			-0,25†
Étape 2	0,02	0,02		0,03	0		0,08	0,03		0,21	0,11†	
Structure			0,06			0,03			-0,17			0,27†
Soutien à l'autonomie			-0,15			0,02			0,14			-0,4**
Pratiques contrôlantes			-0,05			-0,03			0,08			-0,11
Total R ²	0,02			0,03	0,03		0,14			0,21†		

Note. † $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Discussion de l'étude 2

Dans l'ensemble, les analyses principales de la présente étude n'ont pas soutenu les hypothèses de recherche. En effet, en contrôlant pour les intercorrélations entre les pratiques parentales ainsi que pour les effets potentiellement confondants du sexe et de l'âge des enfants, nos analyses n'ont pas révélé de relations significatives entre la perception des pratiques parentales des mères et les compliments descriptifs. Cette absence de liens nous paraît surprenante puisque plusieurs correspondances théoriques étaient apparentes entre, d'une part, le soutien à l'autonomie et les compliments descriptifs et, d'autre part, la structure et les compliments descriptifs. D'abord, autant pour le soutien à l'autonomie (p.ex. Joussemet et al., 2008 ; Ryan et al., 2015) que pour les compliments descriptifs (Faber et Mazlish, 2012), les parents tentent de communiquer avec leurs enfants de façon informative, en minimisant la pression qu'ils peuvent ressentir lorsqu'ils s'engagent dans une tâche. Ensuite, comme pour la structure (Farkas et Grolnick, 2010 ; Grolnick et Pomerantz, 2009 ; Grolnick et Ryan, 1989), les compliments descriptifs fournissent de l'information qui vise à rendre les attentes des parents claires et prévisibles.

Au-delà de la limite imposée par le petit échantillon de l'étude qui a pu diminuer notre capacité à identifier les liens entre les variables, plusieurs hypothèses peuvent expliquer l'absence de lien entre les pratiques parentales et les compliments descriptifs. D'une part, considérant que cette absence de lien signifie qu'environ la moitié des mères soutenant l'autonomie de leur enfant utilisent les compliments descriptifs et que l'autre moitié ne les utilisent pas, il est possible que certaines mères soutenant l'autonomie de leurs enfants se soucient peu du type de compliments à prioriser étant donné qu'elles adoptent, de façon générale, une posture empathique et bienveillante auprès de ces derniers. Elle se préoccupe donc peut-être davantage de leur attitude générale envers leur enfant plutôt que du type de compliments spécifiques qu'elles emploient. Il est aussi possible que certaines mères ignorent que le compliment descriptif pourrait s'avérer plus

informationnel, et potentiellement plus bénéfique pour l'estime de soi des enfants, tel que suggéré dans l'étude 1 (Brophy, 1981 ; Hollembeak et Amorose, 2005). D'ailleurs, l'étude 1 a démontré que les compliments descriptifs sont généralement moins utilisés par les mères que les compliments orientés vers le résultat et orientés vers l'effort. Dans cette optique, afin de réellement comprendre les liens entre les pratiques parentales et les compliments descriptifs, les études futures pourraient tenter d'aborder cette question à l'aide d'un essai randomisé contrôlé où certaines mères seraient encouragées et outillées à utiliser ce type de compliments. Ces études permettraient d'émettre des recommandations concrètes en lien avec les compliments à utiliser pour adopter des pratiques parentales optimales.

Dans un autre ordre d'idées, la relation négative identifiée entre la perception du soutien à l'autonomie des mères et les compliments comparatifs nous permet de supposer que les mères soutenant davantage l'autonomie de leur enfant seraient plus sensibles aux compliments qu'elles doivent éviter lorsqu'elles félicitent leur enfant. En effet, les mères perçues comme soutenant l'autonomie de leur enfant rapportent utiliser moins de compliments comparatifs. À l'inverse, les mères perçues comme offrant un encadrement plus serré auraient tendance à utiliser davantage les compliments comparatifs, possiblement parce qu'ils fournissent des indications claires aux enfants au sujet de leur niveau de compétence. Ces résultats sont en accord avec nos hypothèses de départ et contribuent à la documentation portant sur la rétroaction telle qu'elle est opérationnalisée dans la TAD (Ryan et Deci, 2000).

Selon la TAD, lorsque les parents fournissent de la rétroaction à leurs enfants, cette dernière devrait être formulée de manière à ne pas leur faire ressentir de pressions. Elle devrait également fournir de l'information et intégrer la perspective de l'autre (Levesque et al., 2004 ; Ryan et Deci, 2000). Considérant cela, les compliments comparatifs seraient potentiellement efficaces pour amener les enfants à agir d'une certaine manière puisqu'ils sont informationnels et qu'ils

permettent aux enfants de situer leur performance par rapport aux autres. En contrepartie, bien que certaines études ancrées dans la TAD aient précédemment utilisé les compliments comparatifs dans l'opérationnalisation des compliments non-contrôlants (Pittman et al., 1980 ; Ryan, 1982), ces derniers priorisent la comparaison sociale, ce qui peut potentiellement amener les enfants à déployer leur énergie sur des aspects incontrôlables de la tâche, soit la performance des autres, plutôt que sur le développement de leurs propres habiletés. Ce manque de contrôle, en retour, pourrait générer de l'anxiété de performance, favorisant ainsi des motivations introjectées et des stratégies d'évitement. L'absence de liens clairs entre les compliments comparatifs ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants, observée dans l'étude 1 de la présente thèse, suggère toutefois que ces effets présumés ne seraient pas observés chez une majorité d'enfants ou du moins que ces effets ne seraient pas de grande taille. Des recherches futures demeurent ainsi nécessaires afin d'examiner si ces liens pourraient être observés avec de plus grands échantillons ou chez certains enfants, par exemple, en considérant des problématiques plus spécifiques telles que des troubles internalisés (p.ex. dépression ou anxiété) ou des troubles externalisés (p.ex. problèmes de comportements).

Enfin, comme attendu, la perception des enfants des pratiques parentales des mères n'était pas liée aux compliments orientés vers le résultat et aux compliments orientés vers l'effort. D'abord, l'étude 1 soutient l'idée que les mères rapportent utiliser davantage de compliments orientés vers le résultat et de compliments orientés vers l'effort que de compliments descriptifs et de compliments comparatifs. Ces résultats pourraient signifier, d'une part, qu'il est plus habituel pour les mères d'utiliser des compliments évaluatifs et que, d'autre part, la majorité d'entre elles les utilisent, peu importe si elles offrent un encadrement serré, si elles soutiennent l'autonomie des enfants ou si elles adoptent des pratiques contrôlantes. Or, les observations de l'étude 1 suggèrent que ces types de compliments ne semblent pas présenter des effets bénéfiques systématiques ou de

grande envergure sur l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants. Au contraire, l'étude 1 suggère même que les compliments orientés vers l'effort devraient être utilisés avec prudence puisqu'ils étaient liés négativement à l'estime de soi des enfants.

Ainsi, pris dans son ensemble, la présente étude permet d'engager une réflexion quant aux pratiques généralement adoptées lorsque les mères désirent complimenter leurs enfants. D'abord, elle a permis d'identifier que les mères qui adoptent des pratiques parentales plus optimales ne priorisent pas les compliments descriptifs, mais qu'elles ont tendance à éviter les compliments comparatifs. Néanmoins, il demeure difficile d'expliquer les raisons qui sous-tendent l'absence de lien entre la perception des enfants des pratiques parentales de leur mère et leur utilisation des différents compliments. Qui plus est, au terme de ces deux premières études, les avantages présumés des compliments non évaluatifs pourraient véritable pour l'estime de soi, mais ces derniers ne semblent pas être suffisants pour amener les mères adoptant généralement des pratiques parentales optimales à les utiliser davantage. En effet, les mères utilisent davantage les compliments orientés vers le résultat et ceux orientés vers l'effort, bien que leurs impacts réels demeurent imprécis. Des recherches futures demeurent nécessaires avant que des recommandations claires puissent être formulées afin de guider les interventions futures auprès des mères qui, par leurs pratiques, désirent favoriser une estime de soi forte et des processus motivationnels optimaux.

Forces et limites

La force principale de cette deuxième étude réside dans le fait qu'elle était la première à s'intéresser aux liens potentiels entre la perception des pratiques parentales des mères et les différents compliments qu'elles utilisent. En effet, bien que des hypothèses théoriques avaient précédemment été émises quant aux liens possiblement positifs entre les pratiques parentales et les compliments descriptifs (Faber et Mazlish, 2012), ces liens n'avaient jamais été testés. La deuxième force de l'étude est qu'elle incluait des mesures s'intéressant à la perception des enfants

des pratiques parentales de leur mère en utilisant des échelles adaptées à leur âge, tout en questionnant les mères au sujet des compliments qu'elles utilisent. Cette approche impliquant plusieurs répondants permet de diminuer le biais de variance commune et, par le fait même, d'améliorer la validité de nos résultats (De Los Reyes et Kazdin, 2005 ; Ratelle et al., 2018).

Malgré ces forces, les résultats de la présente étude doivent être interprétés à la lumière de certaines limites méthodologiques. Premièrement, par sa nature exploratoire, la taille de l'échantillon était restreinte, ce qui a pu influencer la stabilité des liens retrouvés et diminuer la puissance de nos analyses. Notre capacité à trouver des liens de plus petite envergure (c.-à-d., $\beta < 0,30$) entre la perception des enfants des pratiques parentales des mères ainsi que les compliments des mères a pu être entravée. En conséquence, les conclusions basées sur les liens non significatifs observés doivent être tirées avec prudence en tenant compte de cette limite. Dans un même ordre d'idées, bien que la plupart des échelles utilisées avaient précédemment été validées dans la documentation, certaines d'entre elles présentaient, dans notre étude, des alphas de Cronbach sous la barre de 0,70. Les études futures devront tenter de reproduire les résultats de la présente étude à l'aide d'échelles présentant des consistances internes plus élevées.

Deuxièmement, le devis transversal de notre étude ne nous permet pas de tirer des conclusions quant à la direction du lien de causalité entre la perception des pratiques parentales des mères et les compliments qu'elles utilisent. Tel n'était pas non plus l'objectif de la présente étude puisque les compliments sont en soi des pratiques parentales. Examiner les relations entre les pratiques parentales et les compliments nous permettait plutôt d'évaluer les fonctions possibles des différents types de compliments quant à leur capacité à communiquer de la structure, du soutien à l'autonomie ou, à l'inverse, à induire des pressions visant à modifier le comportement des enfants. Bien que les résultats suggèrent que les compliments comparatifs seraient moins utilisés par les mères soutenant davantage l'autonomie de leur enfant et plus utilisés par les mères offrant

davantage de structure, les autres types de compliments ne semblent pas être utilisés de façon différentielle par les mères qui utilisent différentes pratiques parentales. Des études futures demeurent ainsi nécessaires afin d'identifier si d'autres types de compliments pourraient être des manifestations des différentes dimensions parentales.

Troisièmement, la présente thèse avait comme objectif principal de comparer les compliments préalablement opérationnalisés comme positifs dans la documentation et d'identifier celui qui serait possiblement optimal. Considérant que chaque compliment utilisé avait précédemment montré avoir des impacts plus positifs que les compliments opérationnalisés comme « négatifs » dans la documentation (c.-à-d. compliments contrôlants et compliments orientés vers la personne), il est possible que les distinctions entre les types de compliments étudiés dans la présente thèse n'étaient pas suffisamment importantes pour présenter des relations différentes avec les pratiques parentales ou les expériences des enfants. Ainsi, les études futures devront inclure les compliments contrôlants et orientés vers la personne afin d'établir un portrait plus exhaustif des liens entre les pratiques parentales des mères et les compliments.

Étude 3- Étude expérimentale des impacts des types de compliments sur la compétence perçue et les processus motivationnels d'enfants de 8 à 12 ans

La deuxième étude visait ainsi à examiner de manière expérimentale les impacts des différents types de compliments qui soulignent les réalisations des enfants et qui sont rapportés comme positifs dans la documentation (c.-à-d., descriptifs, orientés vers le résultat et comparatifs) sur l'estime de soi situationnelle (c.-à-d., la compétence perçue) et les processus motivationnels des enfants. Bien qu'également potentiellement positif, le compliment orienté vers l'effort a été exclu de l'étude puisque ce type de compliments vise à louer les enfants sur l'énergie qu'ils ont investie dans une tâche plutôt que sur leurs réalisations concrètes.

L'échantillon d'enfants de l'étude 1 a été invité à prendre part à une tâche expérimentale, en plus de remplir des questionnaires. Lors de cette tâche, les enfants participaient à une activité d'art plastique et recevaient un de trois types de compliments de la part de l'expérimentatrice. L'estime de soi situationnelle était mesurée en évaluant la perception de compétence des enfants et les processus motivationnels étaient évalués en examinant la qualité de leurs buts et leur motivation lors de l'activité. Ces variables étaient évaluées à l'aide d'un questionnaire. L'impact des différents compliments a également été examiné à l'aide de mesures comportementales, une évaluant la fixation d'objectif des enfants et l'autre évaluant leur motivation. Ces mesures comportementales visaient à corroborer les résultats obtenus via les mesures auto-rapportées. La fixation d'objectif a été évaluée en demandant aux enfants de sélectionner une deuxième activité parmi des options à difficultés variables. Le choix effectué était ensuite interprété comme un indicateur de prise de risque (Nicholls, 1984). Pour mesurer la motivation à l'aide d'un indice comportemental, les enfants étaient observés lors d'une période libre où ils avaient le choix entre refaire l'activité originale ou faire une activité alternative. Le temps passé sur l'activité originale

était interprété comme un indice de motivation interne envers la tâche (Ryan, 1982 ; Ryan et al., 1983).

Modérateurs

Comme mentionné précédemment, certaines recherches suggèrent que le sexe, l'âge et l'estime de soi globale des enfants seraient particulièrement susceptibles de modérer leurs impacts. À titre de rappel, les garçons semblent apprécier davantage les tâches qui demandent de fournir la meilleure performance possible et ils se sentiraient également plus compétents suite à des tâches compétitives (Jagacinski et al., 2008). Les filles, quant à elles, rechercheraient davantage l'approbation des autres (Davis et al., 2006) et seraient potentiellement plus sensibles à l'aspect évaluatif des compliments que les garçons. La rétroaction verbale en générale augmenterait également davantage la motivation des jeunes plus âgés (Deci, 1971 ; Henderlong et Lepper, 2002 ; Shanab et al., 1981). Des différences plus marquées des impacts des différents compliments pouvaient ainsi être attendues chez les filles et chez les enfants plus vieux, comparativement aux garçons et aux enfants plus jeunes.

Au niveau de l'estime de soi, les études suggèrent que les enfants ayant une faible estime de soi pourraient bénéficier davantage de compliments dont l'aspect évaluatif est minimisé. Afin d'explorer si les impacts des différents compliments reçus variaient en fonction de l'estime de soi globale des enfants, mais aussi de leur sexe et de leur âge, les effets modérateurs de ces différences individuelles furent examinés dans la présente étude.

Hypothèses

Hypothèse 1 : Compétence perçue. Il était d'abord attendu que la compétence perçue des enfants recevant des compliments descriptifs ou comparatifs serait plus élevée que celle des enfants recevant des compliments orientés vers le résultat. En effet, les compliments orientés vers le résultat ne donnent aucune information claire aux enfants à propos de leur performance. Ces

derniers auraient alors plus de difficulté à intégrer les aspects de leurs comportements qui étaient dignes d'éloges. Au contraire, les compliments descriptifs et comparatifs fournissent ces informations. Par exemple, au niveau situationnel, les enfants qui sont comparés à des pairs moins compétents qu'eux se sentent généralement plus efficaces (Bandura et Jourden, 1991 ; Hutchinson, Sherman, Martinovic et Tenenbaum, 2008).

Hypothèse 2 : Processus motivationnels. Comme les compliments varient en termes d'intensité d'évaluation qu'ils suggèrent, il était attendu que les compliments les plus évaluatifs favorisent les processus motivationnels les moins optimaux. De plus, seuls les compliments descriptifs donnent de l'information aux enfants au sujet de leurs accomplissements dans la tâche, ce qui devrait les encourager à se centrer sur leurs apprentissages comparativement aux compliments comparatifs, qui encouragent plutôt le désir d'être meilleur que les autres, et aux compliments orientés vers le résultat, qui ne fournissent pas d'informations claires sur la nature des compétences à exploiter. Ces différentes orientations devraient se refléter tant au niveau de l'orientation des buts des enfants que du type de motivation vécu.

Il était ainsi attendu que les enfants recevant des compliments descriptifs rapporteraient généralement des processus motivationnels plus optimaux (buts de maîtrise, motivation autodéterminée) que ceux recevant des compliments orientés vers le résultat ou des compliments comparatifs. Les enfants recevant des compliments orientés vers le résultat rapporteraient, quant à eux, des processus motivationnels plus optimaux que ceux recevant des compliments comparatifs.

Le patron contraire était attendu pour les processus motivationnels sous-optimaux. Les enfants recevant des compliments descriptifs devaient ainsi rapporter moins de processus motivationnels sous-optimaux (buts de performance et d'évitement, motivation non-autodéterminée) que les enfants recevant des compliments orientés vers le résultat ou des compliments comparatifs. Les enfants recevant des compliments orientés vers le résultat devaient

rapporter, quant à eux, moins de processus motivationnels sous-optimaux que les enfants recevant des compliments comparatifs.

Mesures comportementales. Des liens similaires à ceux mentionnés précédemment étaient attendus pour les mesures comportementales des processus motivationnels. Spécifiquement, les enfants recevant des compliments descriptifs devaient se fixer des objectifs de niveaux de difficulté plus élevés et s'engager davantage dans la tâche originale lors de la période libre (indice comportemental de motivation interne), que ceux recevant des compliments orientés vers le résultat ou des compliments comparatifs. Les enfants recevant des compliments orientés vers le résultat se fixeraient, quant à eux, des objectifs plus difficiles et présenteraient un indice comportemental de motivation interne plus élevé que ceux recevant des compliments comparatifs, ces derniers étant les plus évaluatifs.

Tous les liens postulés devaient être observés en contrôlant pour les effets possibles du sexe, de l'âge et de l'estime de soi globale des enfants.

Hypothèse 3 : Effet modérateur du sexe, de l'âge et de l'estime de soi sur l'impact des compliments.

Sexe. Bien que les hypothèses concernant les effets de modulation soient exploratoires, les études antérieures suggèrent que les différences entre les compliments devraient être davantage accentuées pour les filles que pour les garçons.

Âge. Il était également attendu que les différences entre les compliments seraient accentuées chez les enfants plus vieux de notre échantillon comparativement aux enfants plus jeunes au niveau de la compétence perçue et des processus motivationnels, notamment sur le plan de la motivation autodéterminée.

Estime de soi globale. Il était enfin attendu que les enfants ayant une estime de soi plus faible que la moyenne seraient plus sensibles aux différences entre les compliments. Les impacts

des compliments sur la compétence perçue et les processus motivationnels devaient ainsi être accentués chez ces enfants comparativement aux enfants ayant une estime de soi plus élevée.

Méthode

Participants. Les participants ainsi que la procédure de recrutement sont les mêmes que pour l'étude 1.

Déroulement de la recherche. En plus de remplir les questionnaires de l'étude 1, l'échantillon d'enfants décrit dans la première étude a également participé à une tâche en présence de l'expérimentatrice (un participant par séance expérimentale). La tâche expérimentale consistait à décorer une maison hantée. Celle-ci était préalablement imprimée sur une feuille de papier 12x18 pouces pour chaque participant. Cette activité a été choisie parce qu'elle représentait une tâche nouvelle qui permettait un haut niveau de créativité de la part des enfants tout en étant suffisamment complexe pour provoquer des interactions fréquentes avec l'expérimentatrice. Cette dernière était chargée de complimenter les enfants lors de la tâche expérimentale. Avant de débiter, les enfants étaient informés que la tâche expérimentale serait enregistrée sur bande vidéo, simplement pour s'assurer que l'expérimentatrice animait correctement l'activité. Ils étaient ensuite assignés à l'une de trois conditions expérimentales en utilisant un ordre aléatoire préétabli (voir la section *Manipulation expérimentale* pour plus de détails).

Chaque enfant avait 15 minutes pour décorer sa maison hantée. Les enfants recevaient du matériel d'art plastique (feutres, ciseaux, colle) ainsi que des images d'éléments et de créatures qui sont habituellement retrouvés dans une maison hantée (p.ex. fantômes, vampires, toiles d'araignées). Ils étaient informés qu'ils pouvaient utiliser ces images pour décorer leur propre maison hantée en les coupant et les collant sur leur feuille ou qu'ils pouvaient simplement les utiliser comme source d'inspiration. Ils étaient également invités à ajouter tout ce qu'ils pouvaient imaginer sur leur maison hantée. Pendant les 5 premières minutes de la tâche, l'expérimentatrice

restait silencieuse pour permettre aux participants de débiter leur création et de se familiariser avec le matériel. À 5 minutes et pendant les 10 minutes suivantes, elle fournissait des compliments en accord avec la condition expérimentale dans laquelle étaient placés les enfants.

À la fin des 15 minutes et afin d'évaluer la motivation interne des enfants envers l'activité à l'aide d'un indice comportemental, ils participaient à une période de choix libre (*free-choice period* ; Ryan, 1982 ; Ryan et al., 1983 ; Mabbe, Soenens, De Muynck & Vansteenkiste, 2018). Cette période de choix libre, d'une durée de 6 minutes, consistait à laisser les enfants seuls en présence de deux activités concurrentes, soit l'activité originale et une activité alternative, et de calculer le temps passé sur l'activité originale (voir la section *Mesures comportementales* pour plus de détails). Afin d'offrir une période de choix libre sans que les enfants se doutent que leurs comportements seraient codés, l'expérimentatrice les informait qu'elle devait quitter la pièce un moment pour préparer la suite de l'étude. Prétextant vouloir les occuper pendant qu'ils l'attendaient, elle leur proposait les deux activités possibles, soit décorer une nouvelle maison hantée en utilisant une nouvelle feuille ou faire un mot croisé adapté à leur âge. L'expérimentatrice déposait le matériel (nouvelle feuille 12x18 et mot croisé) devant les enfants, juste avant de sortir de la pièce.

À la fin de la période de choix libre, l'expérimentatrice revenait dans la salle d'expérimentation avec quatre feuilles de papier et un questionnaire. Sur chaque feuille de papier se trouvait un labyrinthe, dont le niveau de difficulté variait (facile, moyen, difficile et très difficile). Afin de mesurer la fixation d'objectif, l'expérimentatrice demandait aux enfants de choisir lequel de ces labyrinthes ils voudraient résoudre à la fin de l'étude et de le glisser dans une enveloppe sans le lui montrer (voir la section *Mesures comportementales* pour plus de détails). Les enfants remplissaient ensuite un questionnaire mesurant leur compétence perçue, les types de buts qu'ils s'étaient fixés et leur motivation durant la tâche. À la fin de l'étude, en prétextant un manque

de temps, les enfants étaient informés qu'ils n'avaient pas à faire leur labyrinthe. Ils étaient invités à poser leurs questions à l'expérimentatrice, le cas échéant. Ils ont ensuite été remerciés pour leurs temps et ont reçu leur compensation.

Manipulation expérimentale. Les conditions expérimentales différaient en termes du type de compliments que l'expérimentatrice fournissait pendant la tâche expérimentale : (1) compliments comparatifs, (2) compliments orientés vers le résultat ou (3) compliments descriptifs. Ces types de compliments ont été sélectionnés puisque, selon la documentation, ils auraient potentiellement des conséquences positives chez les enfants. De plus, ces compliments visent à donner de l'information sur la réussite à une tâche, plutôt que sur l'énergie mise dans la tâche. Plus précisément, les compliments comparatifs informaient les enfants quant à leur niveau de performance par rapport aux autres enfants (p.ex. Tu réussis vraiment mieux que les autres enfants qui ont fait cette activité). Les compliments orientés vers le résultat fournissaient une évaluation de la performance des enfants (p.ex. Bravo, je pense que ta maison hantée va être vraiment belle !). Enfin, les compliments descriptifs étaient des descriptions appréciatives se basant sur des éléments observables par l'expérimentatrice (p.ex. Je vois que tu as mis [X] qui rendra les visiteurs nerveux et dans cette pièce [Y] les fera sursauter).

Dans chaque condition, les compliments étaient fournis de manière équivalente (c.-à-d., même nombre de mots au total). Ils étaient également donnés aux enfants à des moments spécifiques (c.-à-d., temps proportionnel entre chaque intervention d'une condition à l'autre). Pour les compliments descriptifs, comme ceux-ci se basaient sur ce que les enfants faisaient concrètement durant la tâche, seuls les thèmes furent décidés à l'avance lors de la conceptualisation de l'expérimentation (c.-à-d., couleur, créativité, sentiments vécus et forme). Ils étaient toutefois abordés dans le même ordre et adaptés aux œuvres des enfants. Ainsi, pour chaque intervention

descriptive, l'expérimentatrice devait sélectionner des éléments spécifiques de la maison hantée qui pourraient être décrits avec appréciation (p.ex. Je vois que tu as mis [une toile d'araignée] qui rendra le visiteur nerveux, puis dans cette pièce [une sorcière] les fera sursauter !). De plus, étant donné que les compliments descriptifs contenaient généralement plus de mots que les compliments orientés vers le résultat ou que les compliments comparatifs, la condition descriptive contenait moins d'énoncés. Ceux-ci étaient alors donnés à des intervalles plus longs que pour les deux autres conditions (voir Annexe B pour les énoncés exacts). Au terme du recrutement, 10 filles et 12 garçons composaient la condition comparative, 12 filles et 10 garçons composaient la condition orientée vers le résultat et 12 filles et 9 garçons composaient la condition descriptive.

Équivalence des conditions. Pour assurer l'équivalence entre les trois conditions expérimentales (compliments comparatifs, compliments orientés vers le résultat et compliments descriptifs), un assistant de recherche a codé, sans avoir connaissance de la manipulation expérimentale ou des hypothèses de l'étude, les comportements de l'expérimentatrice en fonction de trois variables : sa patience, l'authenticité de ses interventions et son attention envers les participants. Ces mesures ont été évaluées à l'aide d'une échelle de Likert à 7 points (1= *Pas du tout* ; 7= *Extrêmement*) à trois reprises lors de l'expérimentation : au début de la tâche, après les 5 premières minutes et à la fin de la manipulation. Les trois temps de mesures ont ensuite été joints pour former un score global pour chaque variable observée. Cette méthode était inspirée de celle utilisée dans l'étude de Savard et ses collègues (2013 ; Emond Pelletier et Joussemet 2017) où un évaluateur externe codait, d'une part, l'enthousiasme et l'irritabilité dans la voix d'un expérimentateur et, d'autre part, son expression faciale lors des différentes manipulations expérimentales.

Mesures auto-rapportées. Les mesures auto-rapportées par les enfants ont permis d'évaluer leur compétence perçue et leurs processus motivationnels lors de la tâche. Pour faciliter

la complétion des questionnaires, les participants répondaient à chaque mesure à l'aide d'une échelle de réponse à 4 ancrages (1 = *Pas du tout vrai pour moi* à 4 = *Très vrai pour moi*).

Compétence perçue. Afin de mesurer la compétence perçue (ou estime de soi situationnelle) des enfants, la sous-échelle des compétences scolaires provenant de l'Échelle *Qui Suis-je* de Harter (1982) a été adaptée à la tâche expérimentale (p.ex. Certains enfants pensent qu'ils sont très bons dans l'activité... MAIS... d'autres enfants s'inquiètent de savoir s'ils peuvent faire l'activité). La version traduite par Boivin, Vitaro et Gagnon (1992) a été auparavant validée chez des enfants de la deuxième à la sixième année du primaire et démontre une bonne cohérence interne ($0,74 < \alpha < 0,84$). Dans le cadre de notre expérimentation, la cohérence interne de l'échelle était faible, mais acceptable ($\alpha = 0,51$; Nunnally, 1978).

Orientation des buts. Le questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS ; Bouffard et al., 1998) a été adapté afin de mesurer l'orientation des buts des enfants lors de la tâche expérimentale. Les items sélectionnés étaient les mêmes que ceux utilisés dans le questionnaire général des enfants (voir la section *Questionnaire des enfants* de l'étude 1 pour plus de détails), mais ils étaient adaptés à la tâche expérimentale (p.ex. C'était important pour moi de faire mieux que les autres enfants qui ont fait l'activité). La cohérence interne de la sous-échelle des buts de maîtrise était satisfaisante ($\alpha = 0,78$), alors que celle de la sous-échelle des buts de performance était faible, mais acceptable ($\alpha = 0,54$). La sous-échelle visant à mesurer les buts d'évitement montrait une trop faible cohérence interne pour être utilisée dans le cadre de notre étude ($\alpha = 0,22$) et n'a donc pas été incluse dans nos analyses subséquentes.

Motivation situationnelle. Afin de mesurer la motivation situationnelle des enfants, une échelle inspirée du *Self-Regulation Questionnaire* de Ryan et Connel (1989) a été utilisée (Lessard et Mageau, 2019 ; voir la section *Questionnaire des enfants* de l'étude 1 pour plus de détails). Cette fois-ci, la mesure visait à évaluer les raisons pour lesquelles les enfants avaient fait la tâche

expérimentale (J'ai fait ma maison hantée en présence de [nom de l'expérimentatrice] parce que...). Ces raisons représentaient trois types de régulation : la régulation externe (...parce que je me serais fait chicaner si je ne l'avais pas faite), la régulation introjectée (...parce que je me serais senti(e) coupable de ne pas la faire) et la régulation identifiée (...parce que c'était important pour moi de la faire). Cette fois-ci, la motivation intrinsèque a été incluse dans l'échelle étant donné que l'activité, contrairement aux tâches quotidiennes, avait de fortes probabilités d'être effectuée par plaisir (...parce que j'avais du plaisir à la faire). La motivation intrinsèque et la régulation identifiée étant corrélées ($r = 0,28$ $p = 0,03$), celles-ci furent jumelées pour créer un score global de motivation autodéterminée, alors que la régulation introjectée et la régulation externe furent utilisées pour évaluer la motivation non-autodéterminée ($r = 0,30$ $p = 0,01$). Cette méthode a précédemment été utilisée avec succès dans différentes études (p.ex. Judge, Bono, Erez & Locke, 2005).

Estime de soi globale. L'estime de soi globale des enfants a été évaluée grâce à la version française de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965) adaptée pour les enfants (Joussemet et al., 2013 ; p.ex. Je pense que j'ai plusieurs belles qualités ; voir la section *Questionnaire des enfants* de l'étude 1 pour plus de détails).

Mesures comportementales. Les mesures comportementales nous ont permis d'évaluer la motivation interne et la fixation d'objectif des enfants.

Motivation interne. La motivation interne des participants a été évaluée pendant la période de choix libre (*free-choice period* ; Deci, 1972) précédemment expliquée dans la section *Déroulement de la recherche* de la présente étude. L'expérimentatrice demandait aux enfants d'attendre seuls dans la pièce pendant une période de six minutes. Pendant ce temps, ils pouvaient soit s'engager de nouveau dans la tâche expérimentale en dessinant une deuxième maison hantée

sur une nouvelle feuille de papier, ou faire une nouvelle tâche qui consistait à tenter de résoudre un jeu de mots croisés. Le temps passé par les enfants sur chacune des tâches a été ultérieurement codé en utilisant les enregistrements vidéo de chaque session. Conformément aux recherches antérieures en motivation, le temps total, en secondes, consacré à la tâche originale durant la mesure de choix libre (c.-à-d., dessiner une maison hantée) a été utilisé comme indicateur comportemental de la motivation interne (Ryan, 1982 ; Ryan et al., 1983). Toujours selon cette documentation, les enfants qui sont davantage impliqués et qui ont le plus apprécié une tâche devraient être plus enclins à s'engager à nouveau dans cette tâche de manière volontaire que les enfants qui n'ont pas aimé l'activité ou qui s'y sont impliqués à cause de pressions externes. Bien que la présence de motifs introjectés soit tout de même possible, les recherches corroborent la validité de cette mesure en montrant que la motivation intrinsèque à une tâche est fortement corrélée au temps consacré à cette tâche lors d'une période libre ($r = 0,66, p < 0,05$; Ryan, Koestner et Deci 1991). Dans notre étude, un lien marginalement négatif est observé entre la mesure de choix libre et la motivation non-autodéterminée ($r = -0,24, p = 0,06$), ce qui est cohérent avec les recherches antérieures et soutient la validité de l'indice comportemental.

Fixation d'objectif. Comme précédemment expliquée dans la section *Déroulement de la recherche* de la présente étude, la fixation d'objectif des enfants a été évaluée à l'aide de labyrinthes de difficultés variables. Ces labyrinthes étaient un indicateur de prise de risque pour les enfants et s'inspiraient de la mesure de Dweck et Legget (1988) qui soutiennent que les enfants orientés vers la performance, mais ayant un faible sentiment de compétence perçue, auraient tendance à choisir des tâches ultérieures plus faciles suite à un succès en raison de leur désir de ne pas échouer. Lors de la tâche, le niveau de difficulté des quatre labyrinthes était apparent à l'œil nu, en plus d'être indiqué à l'aide d'étiquettes claires (c.-à-d., facile, intermédiaire, difficile et très difficile). L'expérimentatrice a également présenté chaque labyrinthe en spécifiant verbalement leur difficulté

respective. Les participants ont été informés qu'ils devraient résoudre le labyrinthe à la fin de l'activité et qu'ils n'avaient pas à montrer à l'expérimentatrice lequel ils avaient sélectionné. En réalité, prétextant un manque de temps, les enfants n'ont pas eu à compléter le labyrinthe. Cette mesure a été traitée comme une échelle à quatre points (1= *Facile* à 4= *Très difficile*).

Plan des analyses

Des analyses préliminaires ont d'abord été effectuées afin de vérifier la normalité des scores globaux et nous assurer de la validité de nos analyses subséquentes. L'équivalence des conditions expérimentales a également été évaluée à l'aide d'analyses de variance (*ANOVAs*). Des *ANOVAs* additionnelles ont ensuite permis d'examiner si des différences significatives existaient au niveau de la compétence perçue ainsi que des processus motivationnels auto-rapportés (orientation des buts, motivation) et des mesures comportementales (fixation d'objectif, motivation interne) en fonction du type de compliments reçu (c.-à-d., compliments descriptifs, orientés vers le résultat ou comparatifs). Finalement, les effets potentiellement modérateurs du sexe, de l'âge et de l'estime de soi globale ont été testés. Étant donné que les différences entre les trois conditions expérimentales prises pair par pair (et non seulement les contrastes impliquant un groupe de référence) étaient dignes d'intérêt, les modérateurs de nature continue (p.ex. l'estime de soi globale) furent dichotomisés en séparant les scores à la moyenne afin de créer une variable catégorielle pouvant être incluse dans une *ANOVA* à deux facteurs. Lorsque les *ANOVAs* étaient significatives, les comparaisons a posteriori de Tukey ont été interprétées.

Résultats

Analyses préliminaires et vérification de la manipulation. Toutes les variables étaient normalement distribuées, comme indiqué par les scores d'asymétrie et d'aplatissement allant de -0,917 à 2,470, soit entre l'intervalle recommandé de -3 et 3 (Kline, 1999). Les statistiques descriptives des variables clés sont présentées dans le tableau 5.

Équivalence des conditions expérimentales. Une *ANOVA* a permis de confirmer l'équivalence des trois conditions expérimentales ; la patience, l'authenticité des interventions et l'attention de l'expérimentatrice ne différaient pas d'une condition à l'autre. Ces résultats permettent ainsi de supposer que les différences potentiellement retrouvées lors de nos analyses subséquentes ne sont pas dues à des différences au niveau du style général adopté par l'expérimentatrice entre les conditions expérimentale.

Tableau 8

Statistiques descriptives des variables à l'étude

Variables	Étendue						
	M	É-T	α	Potentiel	Actuel	Asymétrie	Aplatissement
Compétence perçue	3,16	0,46	0,51	1-4	2,2-4	-0,08	-0,84
Orientation des buts							
Maîtrise	2,26	0,77	0,78	1-4	1-3,75	0,02	-0,88
Performance	1,51	0,51	0,54	1-4	1-3,5	1,32	2,47
Motivation							
Autodéterminée	5,88	1,36	--	2-8	3-8	-0,5	-0,35
Non-autodéterminée	2,5	0,85	--	2-8	2-5	1,63	1,76
Mesures comportementales							
Fixation d'objectif	2,68	0,8	--	1-4	1-4	0,25	-0,75
Mesures de choix libre	396	292,33	--	-	-	0,26	-1,48

Tableau 9

Corrélations entre les processus motivationnels et l'estime de soi autorapportés et comportementales ainsi que leurs modérateurs

Variables	Corrélations									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Compétence perçue	-	0,22 [†]	0,04	0,24 [†]	0	-0,05	0,13	0,22 [†]	0	0,38**
Orientation des buts										
2. Buts de maîtrise		-	0,05	0,12	-0,13	-0,06	0,07	0,09	-0,06	0,34**
3. Buts de performance			-	0,21 [†]	0,14	0,028	0,14	0,31***	-0,11	0,12
Motivation					-					
4. Motivation autodéterminée				-	0,04	0	-0,04	0,11	0	0,14
5. Motivation Non-Autodéterminée					-	-0,26	0	0,12	-0,1	-0,07
Mesures comportementales										
6. Période de choix-Libre						-	0	-0,33***	0,18	-0,19
7. Labyrinthe (prise de risque)							-	0,25*	0,09	0,09
Modérateurs										
8. Sexe								-	-0,07	0,31***
9. Âge									-	-0,04
10. Estime de soi globale										-

Note. [†] $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Analyses principales. Contrairement à ce qui était attendu, les *ANOVAs* effectuées n'ont indiqué aucun effet principal significatif, tant au niveau des mesures auto-rapportées par les enfants (compétence perçue et processus motivationnels) que des mesures comportementales (fixation d'objectif et motivation interne). La manipulation expérimentale ne semble donc pas avoir un effet systématique chez les enfants. Les effets potentiellement modérateurs du sexe, de l'âge et de l'estime de soi globale des enfants sur l'impact des compliments sur la compétence perçue, les processus motivationnels et les mesures comportementales furent donc explorés.

Compétence perçue.

Effet modérateur du sexe. Une interaction significative a été observée entre le sexe et les types de compliments ($F(2, 60) = 4,35, p < 0,05, \eta_p^2 = 0,14$). En détaillant cette interaction, il s'avère que les compliments influenceraient la compétence perçue des filles ($F(2, 60) = 5,137, p < 0,01, \eta_p^2 = 0,16$), mais pas celle des garçons ($F(2, 60) = 0,61, p = 0,55, \eta_p^2 = 0,02$).

Les comparaisons a posteriori de Tukey nous indiquent que la compétence perçue des filles ($M = 3,27 ; \acute{E}-T = 0,13$) est significativement plus élevée lorsqu'elles reçoivent des compliments descriptifs que lorsqu'elles reçoivent des compliments orientés vers le résultat ($M = 2,72 ; \acute{E}-T = 0,14$). Par contre, la compétence perçue des filles de la condition comparative ($M = 3,22 ; \acute{E}-T = 0,05$) ne diffère pas de celle des filles faisant partie des deux autres conditions expérimentales (voir Tableau 6).

Ainsi, tel que prévu, les compliments descriptifs semblent plus avantageux que les compliments orientés vers le résultat. Toutefois, ce résultat a été observé seulement pour les filles, le type de compliments ne semblant pas avoir d'impact significatif sur la compétence perçue des garçons. Par ailleurs, contrairement à nos attentes, les compliments comparatifs n'apparaissent pas comme étant plus bénéfiques pour la compétence perçue que les compliments orientés vers le résultat

Tableau 10

Nombre de participants par condition selon le sexe

Condition	Sexe	n
Comparative	Filles	10
	Garçons	12
Orientés vers le résultat	Filles	12
	Garçons	10
Descriptif	Filles	12
	Garçons	9
Total	Filles	34
	Garçons	31

Tableau 11

Moyennes (É-T) de la perception de compétence des enfants en fonction de leur sexe et des types de compliments

Variables		Types de compliments		
		Comparatifs	Orientés vers le résultat	Descriptifs
Compétence perçue	Filles	3,22 (0,35) _{ab}	2,72 (0,37) _a	3,31 (0,59) _b
	Garçons	3,23 (0,37) _c	3,33 (0,42) _c	3,11 (0,35) _c

Note. Pour chaque rangée, les moyennes ayant des indices différents se distinguent de façon significative à $p < 0.05$, tel qu'indiqué par les tests a posteriori de Tukey

Effet modérateur de l'âge. Les ANOVAs ont révélé que l'âge ne modérait pas l'impact des compliments sur la compétence perçue des enfants.

Tableau 12

Nombre de participants par condition selon l'âge

Condition	Niveau d'estime de soi	n
Comparative	Sous la moyenne	12
	Au-dessus de la moyenne	9
Orientés vers le résultat	Sous la moyenne	10
	Au-dessus de la moyenne	8
Descriptif	Sous la moyenne	13
	Au-dessus de la moyenne	8
Total	Sous la moyenne	35
	Au-dessus de la moyenne	25

Effet modérateur de l'estime de soi globale. Une interaction significative a également été observée entre le niveau d'estime de soi globale des enfants et les types de compliments ($F(2, 60) = 3,15$ $p < 0,01$, $\eta_p^2 = 0,48$). En détaillant cette interaction, il s'avère que les compliments influenceraient la compétence perçue des enfants rapportant une estime de soi inférieure à la moyenne ($F(2, 60) = 8,6$ $p = 0,001$, $\eta_p^2 = 0,24$), mais pas lorsqu'ils rapportaient avoir une estime de soi supérieure à la moyenne ($F(2, 60) = 1,217$ $p = 0,30$, $\eta_p^2 = 0,04$).

Les comparaisons a posteriori de Tukey nous indiquent que les enfants ayant une estime de soi inférieure à la moyenne se sont sentis plus compétents après avoir reçu des compliments comparatifs ($M = 3,24$; $\acute{E}-T = 0,12$) ou descriptifs ($M = 3,37$; $\acute{E}-T = 0,17$) que lorsqu'ils recevaient des compliments orientés vers le résultat ($M = 2,66$; $\acute{E}-T = 0,13$). Malgré que le niveau de compétence perçue semblait plus élevé dans la condition descriptive que dans la condition comparative, cette différence n'était pas significative (voir Tableau 7).

Ainsi, tel que prévu, les compliments descriptifs et comparatifs semblent plus efficaces pour rehausser la compétence perçue des enfants, mais seulement lorsque ceux-ci présentent un niveau d'estime de soi inférieur à la moyenne. En effet, ces distinctions ne semblent pas influencer la compétence perçue des enfants ayant un niveau d'estime de soi plus élevé.

Tableau 13

Nombre de participants par condition selon l'estime de soi

Condition	Niveau d'estime de soi	n
Comparative	Sous la moyenne	11
	Au-dessus de la moyenne	10
Orientés vers le résultat	Sous la moyenne	10
	Au-dessus de la moyenne	9
Descriptif	Sous la moyenne	7
	Au-dessus de la moyenne	14
Total	Sous la moyenne	28
	Au-dessus de la moyenne	31

Tableau 14

Moyennes (É-T) de la perception de compétence des enfants en fonction de leur estime de soi globale et des types de compliments

Variables		Types de compliments		
		Comparatifs	Orientés vers le résultat	Descriptifs
Compétence perçue	Estime de soi faible	3,24(0,12)a	2,66(0,13)b	3,37(0,17)a
	Estime de soi élevée	3,22 (0,34)c	3,40 (0,37)c	3,12(0,47)c

Note. Pour chaque rangée, les moyennes ayant des indices différents se distinguent de façon significative à $p < 0.05$, tel qu'indiqué par les tests a posteriori de Tukey.

Processus motivationnels. Les *ANOVAs* ont révélé que le sexe, l'âge et l'estime de soi globale ne modéraient pas l'impact des compliments sur les processus motivationnels. En effet, les conditions expérimentales ne différaient pas, peu importe le sexe, l'âge ou le niveau d'estime de soi des enfants.

Mesures comportementales. De façon similaire, le sexe, l'âge et l'estime de soi globale des enfants ne modéraient pas l'impact des compliments sur l'indice comportemental de motivation interne ou la fixation d'objectif ; les conditions expérimentales ne différaient pas, peu importe le sexe, l'âge ou l'estime de soi des enfants.

Discussion de l'étude 3

Les analyses de la présente étude ont soutenu certaines des hypothèses portant sur les liens attendus entre les compliments et la compétence perçue des enfants bien que certaines différences individuelles doivent être considérées. En effet, les *ANOVAs* n'ont d'abord indiqué aucune différence au niveau de la compétence perçue entre les trois groupes expérimentaux (descriptif, orienté vers le résultat et comparatif). Lorsque le sexe des participants était ajouté comme variable modératrice au modèle, les analyses démontraient alors que les compliments descriptifs pourraient potentiellement avoir un impact plus positif sur la compétence perçue des filles que les compliments orientés vers le résultat. Les compliments comparatifs ne se distinguaient toutefois pas des deux autres conditions. Le fait que les participantes de notre étude semblent avoir bénéficié davantage des compliments descriptifs est possiblement attribuable à la façon dont ces compliments reflètent les forces réelles des individus en fournissant de l'information qui permet de s'évaluer plus positivement que les autres types de compliments, notamment les compliments orientés vers le résultat. Ce résultat contribue ainsi à la documentation indiquant que le sentiment de compétence des filles serait plus dépendant de l'évaluation des autres que celui des garçons

(Davis et al., 2006 ; Nicaise et al., 2006). Dans notre étude, aucune différence significative n'a été retrouvée à travers les conditions pour les garçons.

Cet avantage des compliments descriptifs comparativement aux compliments orientés vers le résultat a également été observé chez les enfants présentant une estime de soi inférieure à la moyenne. En effet, sans considérer le sexe des enfants, ceux possédant une estime de soi sous la moyenne se sont généralement sentis plus compétents lorsqu'ils recevaient des compliments descriptifs que lorsqu'ils recevaient des compliments orientés vers le résultat. Recevoir des compliments comparatifs semblait également plus efficace que recevoir des compliments orientés vers le résultat pour favoriser le sentiment de compétence de ces enfants. À nouveau, ces résultats soutiennent nos hypothèses de départ avançant que les compliments descriptifs et comparatifs seraient plus informatifs que les compliments orientés vers le résultat, ce qui permettrait aux enfants de baser leur évaluation sur des éléments spécifiques et, en conséquence, les amènerait à se sentir plus compétents. Ces distinctions n'étaient toutefois pas observées pour les enfants possédant une estime de soi au-dessus de la moyenne. Il semble ainsi que les enfants possédant une estime de soi en dessous la moyenne pourraient être davantage influencés par les compliments que ceux possédant une estime de soi au-dessus de la moyenne ; ces résultats sont cohérents avec la documentation qui rapporte que les individus possédant une faible estime de soi sont plus sensibles à l'évaluation des autres (Neff et Vonk, 2009).

Bien que les compliments comparatifs semblent permettre aux enfants possédant une plus faible estime de soi de s'évaluer plus positivement en se comparant à des pairs qui ont moins bien réussi qu'eux, il est important de noter que ces compliments sont dépendants de la performance situationnelle des enfants et pourraient, par leur absence, rendre plus saillantes les situations où les enfants réussissent moins bien que leurs pairs. En conséquence, bien qu'aucun résultat n'ait été observé en ce sens dans la présente étude, l'utilisation des compliments comparatifs, en étant basée

sur de nombreux aspects incontrôlables de la performance, pourrait amener les enfants à se préoccuper davantage de leurs performances futures. Les études futures qui s'intéresseront aux impacts des compliments devront ainsi porter une attention particulière à l'impact des compliments comparatifs sur l'estime de soi des enfants, à court et à long terme, ainsi que lors de circonstances variées (p.ex. suite à un succès vs suite à un échec ; tâche difficile vs facile ; tâche maîtrisée vs nouvelle tâche).

Enfin, comme pour l'étude 1, des relations significatives étaient attendues entre les compliments et les processus motivationnels des enfants. Cependant, les *ANOVAs* n'ont indiqué aucune différence significative entre les trois groupes expérimentaux (descriptif, orienté vers le résultat et comparatif) et ce, même lorsque les modérateurs potentiels de sexe, d'âge et d'estime de soi globale étaient considérés. Bien que ces résultats soient cohérents avec l'étude de Carpentier et Mageau (2016), où les compliments descriptifs n'étaient pas associés à la motivation des athlètes universitaires, l'absence de différences entre les conditions expérimentales demeure surprenante. En effet, les études antérieures ont démontré que les compliments orientés vers le résultat n'encouragent pas l'intériorisation des tâches par les enfants (Thompson, 1998) et que les compliments comparatifs diminuent la motivation intrinsèque des individus (Harackiewicz et al., 1987), tout en étant liés aux buts de performance (Kaplan et Maehr, 2007 ; Smith, Balaguer et Duda, 2006). D'autres études sont ainsi nécessaires afin de clarifier les liens entre les types de compliments et les processus motivationnels des enfants. À cet effet, il est possible que la tâche proposée aux enfants ne représentait pas un assez grand défi pour mobiliser les différents types de buts. Qui plus est, il est possible que le fait que les compliments étaient donnés par une inconnue aient influencé leurs impacts sur la motivation et l'orientation des buts des enfants. Les études futures permettront d'identifier si différents interlocuteurs et différents types de tâche, par exemple, des tâches qui mettent les enfants au défi, ont des conséquences différentes sur les enfants.

Considérés dans leur ensemble, les résultats de cette troisième étude contribuent à la documentation en suggérant des effets possiblement bénéfiques des compliments descriptifs sur la compétence perçue de certains enfants, notamment pour les filles et les enfants possédant une estime de soi sous la moyenne. Cette étude soutient également qu'au niveau situationnel, les compliments comparatifs seraient aussi bénéfiques que les compliments descriptifs sur la compétence perçue des enfants ayant une estime de soi en-dessous de la moyenne. Par contre, ces avantages des compliments comparatifs et descriptifs ne seraient pas observés sur les processus motivationnels, même en considérant le sexe, l'âge et le niveau d'estime de soi des enfants. Bien que fort spécifiques, les résultats de cette étude exploratoire sont prometteurs puisqu'ils furent obtenus à l'aide d'un devis expérimental. De plus, ils sont cohérents avec les résultats de la première étude de la thèse ainsi que ceux observés en contexte sportif (Carpentier et Mageau, 2016). L'impact positif des compliments descriptifs sur l'estime de soi (globale et situationnelle) des enfants pourrait ainsi être limité à certains enfants, en l'occurrence aux filles et aux enfants ayant des doutes au niveau de leur sentiment de compétence général. En ce qui concerne les compliments comparatifs, les effets ne seraient perceptibles qu'au niveau situationnel et non au niveau général, ce qui amène à se questionner sur leurs impacts à long terme. D'autres recherches sont nécessaires pour confirmer ces résultats ainsi que pour explorer les processus responsables des liens observés entre les compliments descriptifs et l'estime de soi de certains enfants. Les études futures pourront également tenter de comprendre ce qui pourrait justifier l'absence de lien entre les compliments et les processus motivationnels des enfants ainsi que les différences entre les effets à court et à long-terme des compliments comparatifs.

Forces et limites

La force principale de l'étude 3 réside dans son devis expérimental, qui a permis d'isoler trois types de compliments et de les opérationnaliser de manière spécifique pour que chacun forme

une catégorie distincte. Alors que les compliments descriptifs et comparatifs furent définis par la TAD (Deci et Ryan, 2000), les compliments orientés vers le résultat furent plutôt définis par le courant de recherche évaluant les cibles visées par les compliments (Kamins et Dweck, 1999). Ces deux courants de recherche n'avaient jamais été intégrés dans une même étude à devis expérimentale et ce type de devis nous a permis de tirer des conclusions quant à la direction des liens entre les types de compliments et la compétence perçue des enfants ainsi que d'examiner les effets modérateurs des différences individuelles liées au sexe, à l'âge et à l'estime de soi globale des enfants.

Plusieurs éléments ont également été intégrés dans la conceptualisation de la recherche afin d'isoler le mieux possible l'impact des compliments. D'abord, chaque condition possédait un nombre équivalent de compliments, ce qui nous a permis d'éviter que les différences soient causées par la quantité d'interactions entre l'expérimentatrice et les enfants plutôt que par la qualité des compliments. À titre d'exemple, les compliments descriptifs sont généralement plus longs que les compliments orientés vers le résultat ou comparatifs, moins d'énoncés étaient donc inclus dans la condition descriptive afin d'éviter d'introduire un biais favorisant les compliments descriptifs. De plus, la même expérimentatrice a rencontré chacun des participants, ce qui a permis d'éliminer les impacts potentiels qu'auraient pu causer des différences individuelles chez de multiples expérimentateurs. Qui plus est, comme mentionné précédemment, afin de s'assurer de l'équivalence des conditions expérimentales, un assistant de recherche a codé le style général de l'expérimentatrice dans chaque condition, et ce, sans avoir connaissance de la manipulation expérimentale ou des hypothèses de l'étude ; le style général de l'expérimentatrice s'est avéré équivalent d'une condition expérimentale à l'autre.

Malgré ces forces, les résultats de la présente étude doivent néanmoins être interprétés à la lumière de certaines limites méthodologiques. Premièrement, bien qu'un évaluateur externe ait

observé que l'expérimentatrice avait un niveau de patience, d'authenticité et d'attention similaires dans toutes les conditions expérimentales, démontrant ainsi qu'elles pouvaient être considérées comme étant équivalentes, cet évaluateur n'a pas codé tous les comportements et attitudes possibles de sorte que les conditions pourraient différer d'une façon que nous n'avons pas considérée. De plus, il aurait été optimal qu'un deuxième évaluateur assure la validité interjuges de l'évaluation des comportements de l'expérimentatrice. Dans un même ordre d'idée, une seule expérimentatrice a rencontré les participants. Les recherches futures pourront tenter d'examiner si le sexe de l'expérimentatrice influence les comportements des enfants. Par exemple, il est possible qu'une fille s'identifie plus facilement à une expérimentatrice de sexe féminin que les garçons, ce qui pourrait influencer leurs façons d'accueillir les compliments qu'ils et elles reçoivent.

Deuxièmement, par sa nature exploratoire, la taille de l'échantillon était petite, ce qui a pu diminuer la puissance de nos analyses. Ce manque de puissance a pu limiter à son tour notre capacité à identifier l'impact véritable des compliments sur les processus motivationnels des enfants, autant pour les mesures auto-rapportées que pour les mesures comportementales. Dans un même ordre d'idées, bien que la plupart des échelles utilisées avaient précédemment été validées dans la documentation, certaines d'entre elles présentaient, dans notre étude, des alphas de Cronbach sous la barre de 0,70 et n'avaient jamais été utilisées dans un contexte expérimental. Nous avons d'ailleurs dû ignorer la sous-échelle visant à évaluer les buts d'évitement des enfants puisque cette dernière présentait un alpha de Cronbach plus bas que le seuil acceptable de 0,50 (Nunnally, 1978). Les autres échelles et sous-échelles présentant des alphas de Cronbach faibles ont été toutefois conservées puisque leurs alphas respectifs se situaient au-dessus de ce seuil. Il sera important de reproduire les présents résultats à l'aide d'échelles présentant des consistances internes plus élevées, notamment en testant les échelles modifiées pour la situation expérimentale

dans une étude pilote préalable à l'expérimentation. D'ici là, ceux-ci devraient être interprétés avec prudence.

Troisièmement, puisque nous souhaitons explorer l'impact relatif des compliments, l'absence d'une condition expérimentale sans compliment ne nous a pas permis d'identifier l'impact absolu de chaque compliment. À ce sujet, certaines études ont démontré que les compliments non-contrôlants amènent plus de persévérance et de motivation autodéterminée dans une tâche qu'une condition sans compliments (Ryan et al., 1983), alors que d'autres études n'identifient pas de différences significatives entre la condition non-contrôlante et la condition sans compliments (Kast et Connor, 1988). À travers les études, les conditions offrant des compliments non-contrôlants et les conditions sans compliments sont toutefois toujours plus avantageuses que les conditions où les compliments offerts sont contrôlants. Par ailleurs, notre étude ne s'est intéressée qu'aux compliments orientés vers la finalité de la tâche et positifs. Les études futures devront, dans un premier temps, inclure le compliment orienté vers l'effort, également rapporté comme positif dans la documentation et visant l'effort fourni dans une tâche (Kamins et Dweck, 1999) et, dans un deuxième temps, inclure les compliments dits « négatifs » (c.-à-d., contrôlants et orientés vers la personne). Ces ajouts permettront de dresser un portrait clair des impacts situationnels des différents types de compliments.

Quatrièmement, le contexte dans lequel s'est déroulée l'expérimentation a pu influencer les impacts des compliments durant la mesure de choix libre. Par exemple, alors que dans les études antérieures, la mesure de choix libre se déroulait sans la présence d'une caméra (p.ex. Ryan, 1982; Ryan et al., 1983), les enfants de notre étude étaient filmés. Bien que ce choix méthodologique fût nécessaire afin d'adapter l'expérimentation aux différents espaces fournis par les milieux de recrutement et que l'expérimentatrice précisait aux enfants que la bande vidéo ne serait utilisée que pour évaluer ses propres comportements, la présence d'une caméra a pu influencer les

comportements des enfants, neutralisant ainsi les impacts possibles des compliments sur la motivation interne. Dans les études futures, il sera nécessaire d'inclure une période de choix libre qui ne nécessite pas de filmer les enfants, par exemple, en utilisant une salle munie d'un miroir sans-tain (Deci, 1971).

Cinquièmement, bien que surprenant, l'absence de lien retrouvé entre les compliments et la fixation d'objectif est possiblement explicable par le fait qu'aucune des conditions expérimentales ne menaçait suffisamment le sentiment de compétence des enfants pour diminuer leur prise de risque. En effet, bien que les compliments se distinguaient théoriquement en termes d'évaluation, aucun d'entre eux ne visait les habiletés globales ou l'intelligence des enfants, contrairement, par exemple, aux compliments orientés vers la personne (p.ex. Dweck et Leggett, 1988 ; Mueller et Dweck, 1998). Il est probable que les enfants n'aient pas senti que le risque qu'ils prenaient lorsqu'ils choisissaient un labyrinthe plus difficile remettait suffisamment en question leur compétence pour les amener à craindre l'échec. À cet effet, la revue de la documentation de Jacob et ses collègues (2002) présentée dans l'introduction de la thèse nous informe que l'estime de soi des enfants aurait tendance à se distinguer selon les domaines. En conséquence, il est possible que les enfants de notre échantillon n'aient pas fait de liens clairs entre leur compétence dans la tâche expérimentale (c.-à-d. la maison hantée) et dans l'activité subséquente du labyrinthe. D'autres études sont ainsi nécessaires afin de déterminer l'impact des différents compliments sur la propension des enfants à prendre des risques. Il est également possible que, comme mentionné précédemment, certains compliments évaluatifs ne se généralisent pas aux autres tâches (Thompson, 1998) ou que la généralisation des compliments, notamment le compliment descriptif, nécessite plus de temps et de répétition que ce qui est possible lors d'une étude expérimentale. Ceci a pu limiter l'impact de la manipulation expérimentale.

Sixièmement, étant donné que les modérateurs étaient dichotomisés, nous avons peu de contrôle sur le nombre de participants par condition, ce qui a créé des groupes inégaux pouvant influencer la stabilité des moyennes examinées. Dans un même ordre d'idées, par sa nature standardisée, le devis expérimental rend difficile la généralisation des résultats à des situations en milieu naturels. D'abord, les enfants ne connaissaient pas l'expérimentatrice, ce qui a pu influencer leur perception des compliments reçus. Les résultats obtenus seraient possiblement différents si les compliments étaient fournis par un parent ou par un enseignant qui côtoie les enfants dans leur quotidien. De plus, étant donné le contexte prédéterminé de l'expérimentation, il est possible que les enfants aient perçu les compliments comme étant non contingents à leur performance, ce qui a pu, en conséquence, réduire leurs effets bénéfiques (Hollembek et Amorose, 2005). Afin d'augmenter la validité écologique de la manipulation expérimentale, les études futures pourront tenter d'utiliser un agent de socialisation connu par les enfants (p.ex. enseignant ou parent) pour fournir les compliments lors de la tâche expérimentale. Qui plus est, afin de mieux comprendre les raisons qui sous-tendent les impacts des compliments, les enfants pourront être questionnés au sujet de leurs perceptions des compliments reçus. Il serait alors possible de vérifier de façon empirique si, tel que postulé, les différents types de compliment communiquent des niveaux différents d'évaluation et d'information.

Outre les recherches futures proposées précédemment, d'autres pourront tenter d'examiner si les moments où sont fournis les compliments influencent leurs impacts sur la compétence perçue et les processus motivationnels des enfants. En effet, dans la présente étude, tous les compliments étaient donnés au même moment à travers les différentes conditions expérimentales. Toutefois, certaines études ont démontré que lorsque les enfants reçoivent des compliments dès le début d'une tâche, leur motivation face à une activité diminue, possiblement puisque les compliments détournent leur attention de la tâche (Pallak, Costomiris, Sroka et Pittman, 1982). Ces liens n'ont

jamais été testés en considérant les différents types de compliments tels qu'ils sont décrits dans la présente thèse.

En résumé, l'étude 1 et l'étude 3 de cette thèse nous ont permis d'observer les liens entre les compliments, d'une part, ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants au niveau global et au niveau situationnel d'autre part. Toutefois, les recherches actuelles ne nous permettent pas d'identifier quelles mères ont davantage tendance à utiliser certains compliments plutôt que d'autres. Or, cette information nous permettrait de guider les interventions futures auprès des mères qui, par leurs pratiques, désirent favoriser une estime de soi forte, des motivations autodéterminées et des stratégies d'apprentissage optimales chez leurs enfants. La troisième étude de la thèse tentera ainsi d'examiner cette question.

Discussion générale de la thèse

Les parents sont les principaux agents de socialisation des enfants. Non seulement sont-ils des modèles pour eux au quotidien, ils enseignent aussi les valeurs, les habiletés et les normes sociales dont les enfants auront besoin pour intégrer différents groupes sociaux (Grolnick, 2003 ; Grusec et Davidov, 2010). Depuis plusieurs années, les recherches ancrées en psychologie du développement et en psychologie sociale tentent d'identifier les pratiques parentales optimales pour favoriser la croissance et le bien-être des enfants. De ces multiples recherches, un consensus se dégage en ce qui concerne le contexte d'apprentissage guidé (Grusec et Davidov, 2010), où les parents sont appelés à soutenir leurs enfants dans leurs apprentissages. Dans ce contexte, deux catégories de pratiques parentales furent associées de façon constante à des conséquences positives chez les enfants : le soutien parental à l'autonomie (Joussemet et al., 2013 ; Moreau et Mageau, 2013) et la structure parentale (Farkas et Grolnick, 2010 ; Ratelle et al., 2018). À l'inverse, une troisième catégorie de pratiques parentales serait à éviter, puisqu'elle est plutôt liée à des conséquences négatives chez les enfants : les pratiques contrôlantes (Vansteenkiste et al., 2005).

Malgré ce consensus, il n'est pas toujours clair comment les parents peuvent simultanément offrir de la structure tout en soutenant l'autonomie des enfants de façon concrète.

Découlant de ces recherches, des programmes et des livres portant sur les habiletés parentales optimales ont été proposés dans le but de soutenir les parents dans leur désir d'adopter des comportements qui favoriseront le bien-être de leurs enfants (p.ex. *Parent-Child Interaction Therapy*, Hembree-Kigin et McNeil, 2013 ; *How to*, Joussemet et al., 2013 ; *Triple-P*, Sanders, 1999). La documentation portant sur l'application de programmes d'habiletés parentales et leurs bénéfices soutient qu'il est possible pour les parents d'apprendre de nouvelles compétences qui leur permettront d'adopter de meilleures pratiques auprès de leurs enfants et faciliter ainsi leur santé psychologique (Joussemet et al., 2013 ; Mageau, Paquin, Joussemet et Grenier, 2019 ; Olds, Sadler et Kitzman, 2007). Toutefois, malgré cette conscientisation face à la possibilité et à l'importance d'avoir des interactions positives avec les enfants, beaucoup de travail subsiste, en particulier lorsque vient le temps de soutenir les enfants quand ils accomplissent quelque chose de bien. En effet, la documentation actuelle témoigne davantage des connaissances concernant les comportements à adopter pour guider les enfants dans leurs apprentissages (p.ex. l'étayage [*scaffolding* en anglais], Vygotsky, 1978 ; la formulation d'attentes claires, Ratelle et al., 2018 ; ou l'accueil des difficultés [p.ex. la reconnaissance des sentiments], Mageau et al., 2015) que celles pouvant être utilisées pour les féliciter.

La recension des écrits proposée dans cette thèse a effectivement soutenu que, bien que les études portant sur les compliments étaient nombreuses (p.ex. Deci et al., 2001 ; Deci et Ryan, 2000 ; Henderlong et Lepper, 2002), la grande majorité d'entre elles concernait les compliments à éviter. En particulier, deux courants de recherches ont examiné les effets potentiellement néfastes de certains compliments, soit les compliments contrôlants (Bartholomew et al., 2009 ; Deci et Ryan, 1985 ; Kast et Connor, 1988 ; Ryan, 1982) et les compliments orientés vers la personne

(Dweck, 2007 ; Kamins et Dweck, 1999). De ces deux courants, quatre types de compliments ont été utilisés afin d'opérationnaliser des formes potentiellement plus positives de compliments. Toutefois, ces recherches ne permettaient pas de déterminer si ces différents compliments avaient des effets équivalents malgré leurs différences conceptuelles ou si, au contraire, certains d'entre eux pourraient être plus positifs que d'autres.

Dans un même ordre d'idées, peu d'études avaient examiné les relations entre les compliments conceptualisés comme étant positifs ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants. Or, au niveau théorique, les compliments potentiellement positifs se distinguent théoriquement au niveau de l'évaluation qu'ils impliquent, ainsi qu'au niveau de leur valeur informative. Les compliments comparatifs, orientés vers le résultat et orientés vers l'effort peuvent tous être considérés comme des compliments évaluatifs, alors que les compliments descriptifs se distinguent par leur valeur exclusivement informative. Les compliments descriptifs et comparatifs seraient aussi possiblement plus informatifs que les deux autres. Ces différences conceptuelles étant hautement susceptibles d'influencer les effets des différents types de compliments sur l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants, il était primordial d'explorer ces relations de façon systématique.

La présente thèse avait ainsi comme objectif de préciser les effets des compliments potentiellement positifs sur l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants ainsi que d'examiner leur rôle potentiel dans la relation mère-enfant à l'aide de 3 études. La première étude visait à déterminer, à l'aide de questionnaires, les liens entre les compliments des mères ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants. Ensuite, afin de mieux comprendre le rôle des compliments dans la relation mère-enfant, la deuxième étude visait à mettre en lumière les liens entre la perception des pratiques parentales typiques des mères (c.-à-d. structure, soutien à l'autonomie et pratiques contrôlantes) et les compliments recensés comme positifs dans la

documentation grâce à des questionnaires complétés par les mères et les enfants. Finalement, la troisième étude visait à reproduire les résultats obtenus dans la première étude, mais cette fois, à l'aide d'un devis expérimental.

Afin de situer les principaux résultats des différentes études de cette thèse par rapport à la documentation actuellement disponible, un résumé sera d'abord présenté. Ensuite, les contributions originales des trois études seront soulignées, suivies de leurs principales limites et des possibles avenues de recherches qui en découlent. Finalement, les retombées pratiques des résultats seront mises en lumière.

Synthèse des principaux résultats obtenus

La première étude a d'abord permis de dresser un portrait de l'utilisation moyenne des différents compliments par les mères de notre échantillon. Ainsi, nous avons démontré que les mères rapportent utiliser davantage de compliments orientés vers le résultat et de compliments orientés vers l'effort que de compliments descriptifs, mais plus de compliments descriptifs que de compliments comparatifs. Ensuite, les relations entre les compliments des mères, d'une part, et l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants, d'autre part, ont été examinées. Une relation positive a été observée entre les compliments descriptifs et l'estime de soi des enfants, alors qu'une relation négative a plutôt émergé entre les compliments orientés vers l'effort et l'estime de soi des enfants. Une relation négative, mais marginale, a également été observée entre les compliments comparatifs et l'estime de soi des enfants. Bien que cette dernière relation soit cohérente avec l'aspect évaluatif plus prononcé de ce type de compliments et avec les pressions de performance qui pourraient y être liées, celle-ci nécessite d'être examinée à nouveau avant que des conclusions à son sujet puissent être tirées. Étonnamment, aucune relation n'a été observée entre les compliments des mères et les processus motivationnels des enfants.

Les résultats de la première étude furent, en partie, réaffirmés dans la troisième étude, mais cette fois-ci à l'aide d'un devis expérimental où l'impact des compliments (descriptifs, orientés vers le résultat et comparatifs) sur la compétence perçue (ou l'estime de soi situationnel) et les processus motivationnels des enfants envers la tâche expérimentale étaient comparés. Les résultats de cette étude ont d'abord démontré que ce ne sont pas tous les enfants qui sont sensibles aux différences entre les types de compliments et, qu'au contraire, les différences au niveau du sexe et de l'estime de soi globale des enfants doivent être considérées pour dresser un portrait juste des impacts potentiels des compliments dans un contexte expérimental. Plus précisément, alors qu'aucune différence n'a été observée entre les types de compliments pour les garçons et les enfants rapportant une estime de soi au-dessus de la moyenne, les filles ont bénéficié davantage des compliments descriptifs que des deux autres types de compliments en ce qui concerne leur compétence perçue. De façon similaire, les compliments descriptifs et comparatifs ont favorisé davantage la compétence perçue des enfants possédant une estime de soi sous la moyenne, comparativement aux compliments orientés vers le résultat. Toutefois, les différents types de compliments semblent n'avoir eu aucun impact sur les processus motivationnels des enfants, et ce, chez tous les enfants.

La deuxième étude de la thèse s'est intéressée à examiner les relations entre les pratiques parentales des mères et les compliments qu'elles utilisent afin d'évaluer la capacité des différents types de compliments à communiquer de la structure, du soutien à l'autonomie ou, à l'inverse, à induire des pressions visant à modifier le comportement des enfants. De façon surprenante, aucun lien significatif n'a été observé entre la perception des pratiques parentales et les compliments descriptifs. Toutefois, comme attendu, une relation négative a été retrouvée entre la perception de soutien à l'autonomie des mères et les compliments comparatifs. Ce résultat suggère que les mères soutenant davantage l'autonomie de leurs enfants perçoivent potentiellement les compliments

comparatifs comme moins positifs que les autres types de compliments. Si l'on considère que complimenter son enfant à l'aide de comparaisons est une façon de communiquer des attentes élevées, mais pouvant engendrer des pressions de performance, la relation négative obtenue entre le soutien à l'autonomie et les compliments comparatifs est plausible au niveau théorique.

Nous avons aussi observé un lien positif entre la perception de structure des mères et les compliments comparatifs. Cette relation suggère que les compliments comparatifs pourraient également être les plus efficaces pour amener les enfants à agir d'une certaine manière puisque ce sont les mères qui offrent un encadrement plus sévère à leur enfant qui ont davantage tendance à l'utiliser.

Ainsi, l'étude 1 et l'étude 3 soutiennent partiellement nos hypothèses de départ qui supposaient que les compliments descriptifs seraient le type de compliments optimal pour favoriser une bonne estime de soi (générale et situationnelle) chez les enfants. Toutefois, au niveau situationnel, sa valeur ajoutée semble plus prononcée chez les filles et chez les enfants ayant une estime de soi en dessous de la moyenne. De leur côté, les processus motivationnels des enfants ne semblent pas être associés aux différents types de compliments, que ce soit en absolu (différences de quantité ; étude 1) ou de façon relative (différences entre les types de compliments ; étude 3). Ce patron de résultats est cohérent avec ce qui a été précédemment observé en contexte sportif. En effet, Carpentier et Mageau (2016) ont documenté que les compliments descriptifs étaient positivement associés à l'estime de soi des athlètes de niveau universitaire, mais qu'aucun lien n'était observé entre les compliments descriptifs et les processus motivationnels. Qui plus est, en considérant les résultats obtenus dans l'étude 1, où les compliments comparatifs présentaient une relation marginale négative avec l'estime de soi des enfants et ceux de l'étude 3, où les compliments comparatifs semblaient bénéfiques pour la compétence perçue des enfants possédant une estime de soi en dessous de la moyenne, l'ensemble des résultats de la thèse nous offrent des indices

concernant la fonction et des impacts possibles à court et à long terme des compliments comparatifs. En effet, bien qu'ils puissent favoriser la compétence perçue de certains enfants lors d'une situation précise (étude 3) et qu'ils pourraient s'avérer être une façon de modifier leurs comportements (étude 2), ils ne représentent pas une méthode qui est endossée par les mères soucieuses de soutenir l'autonomie de leurs enfants (étude 2) et pourraient avoir potentiellement des effets négatifs sur l'estime de soi des enfants s'ils sont utilisés de façon constante (étude 1). Des recherches additionnelles sont ainsi nécessaires afin d'en préciser leurs conséquences.

Apports distinctifs de la thèse

Dans l'ensemble, cette thèse doctorale contribue à la documentation portant sur les compliments et se distingue par ses contributions théoriques et pratiques au domaine parental. La première contribution de la thèse réside dans le fait qu'elle est la première à avoir comparé les compliments rapportés comme positifs dans la documentation. En effet, comme mentionné précédemment, les études antérieures comparaient plutôt les compliments « positifs » aux compliments « négatifs » à l'intérieur d'un même courant de recherches. Certaines opérationnalisèrent les compliments comme étant contrôlants ou non-contrôlants (Bartholomew et al., 2009 ; Deci et Ryan, 1985 ; Kast et Connor, 1988 ; Ryan, 1982), alors que d'autres opérationnalisèrent les compliments en les distinguant par la cible qu'ils visaient soit, le résultat, le processus ou la personne (Dweck, 2007 ; Hattie et Timperley, 2007 ; Kamins et Dweck, 1999 ; Pomerantz et Kempner, 2013). Cette thèse s'est inspirée de ces différents courants de recherche pour tenter d'identifier le compliment optimal qui favoriserait une forte estime de soi et des processus motivationnels optimaux chez les enfants. Alors que le compliment descriptif pourrait s'avérer optimal pour favoriser l'estime de soi des enfants, en particulier celle des filles et de ceux

possédant une estime de soi généralement plus faible, d'autres études sont nécessaires afin de déterminer quels compliments pourraient influencer les processus motivationnels des enfants.

La seconde contribution de la présente thèse réside dans le fait qu'à travers les trois études, nous avons opérationnalisé les compliments de façon suffisamment précise pour qu'ils puissent être mesurés de façon distincte et, en conséquence, nous soutenons que ces différences sont apparentes pour les mères. Cette contribution favorisera les recherches futures en proposant que les compliments potentiellement positifs se distinguent conceptuellement, notamment au niveau de l'évaluation qu'ils impliquent et de leur valeur informationnelle. Nous offrons ainsi un cadre conceptuel permettant de formuler des hypothèses précises quant aux raisons pouvant expliquer l'impact différentiel des compliments sur l'estime de soi globale et situationnelle des enfants. Dans cette perspective, les recherches subséquentes pourront tenter de mesurer le vécu subjectif des enfants en considérant le degré d'évaluation et d'informations reçues, deux variables qui pourraient en retour influencer leur estime de soi ou encourager l'activation de processus motivationnels sous-optimaux dans certains contextes. Si, comme pressenties, la saillance de l'évaluation et l'information reçue sont des facteurs clés pour prédire l'impact des compliments, ces nouvelles connaissances permettront de mieux outiller les parents sur la façon de complimenter leurs enfants en leur fournissant des recommandations plus concrètes.

La troisième contribution de cette thèse est qu'elle est également la première à considérer un nouveau type de compliments non évaluatif et potentiellement hautement informationnel, soit le compliment descriptif et ses conséquences sur les enfants. L'effet bénéfique observé des compliments descriptifs sur l'estime de soi de certains enfants indique qu'il pourrait être important de complimenter les enfants d'une façon informationnelle plutôt qu'évaluative. Dans cette perspective, comme les compliments descriptifs visent à décrire les points forts des enfants, il n'est pas surprenant qu'ils soient davantage bénéfiques pour les enfants qui ont une estime de soi faible

lorsqu'ils accomplissent une tâche. En effet, obtenir de l'information claire pourrait augmenter la connaissance de soi et conséquemment l'estime de soi. Des recherches futures sur les compliments descriptifs pourront nous indiquer si l'impact de ces compliments perdure dans le temps. Qui plus est, étant donné que les mères rapportent utiliser ce type de compliments relativement moins souvent que les autres, il serait souhaitable d'aborder cette question à l'aide d'un essai randomisé contrôlé où certaines mères seraient encouragées et outillées à utiliser des compliments descriptifs.

Quatrièmement, toujours au niveau du cadre conceptuel proposé dans cette thèse, les deux premières études contribuent à la documentation portant sur les compliments orientés vers l'effort et les compliments orientés vers le résultat. D'abord, la relation négative identifiée entre les compliments orientés vers l'effort et l'estime de soi des enfants dans l'étude 1 diverge de certaines études antérieures qui rapportaient qu'il fallait prioriser leur utilisation pour favoriser une bonne estime de soi chez les individus (Dweck, 2007 ; Kamins et Dweck, 1999). Rappelons toutefois que, dans ces études, les compliments orientés vers l'effort étaient comparés aux compliments orientés vers la personne, soit un type de compliments hautement évaluatif. Il semble ainsi que le compliment orienté vers l'effort soit plus positif que le compliment orienté vers la personne, mais qu'il pourrait néanmoins s'avérer peu efficace lorsque les effets des autres compliments potentiellement positifs sont considérés. Ce résultat est cohérent avec les études rapportant que complimenter l'effort peut être perçu comme un manque de compétences par les enfants (p.ex. Henderlong et Lepper, 2002 ; Lam et al., 2008) ainsi qu'avec celles rapportant que ces compliments peuvent créer de l'inconfort chez les enfants qui ne considèrent pas avoir mis assez d'efforts dans une tâche pour mériter d'être complimentés (Henderlong et Lepper, 2002). Enfin, la relation négative entre les compliments orientés vers l'effort et l'estime de soi des enfants pourrait aussi indiquer que plus les enfants présentent une estime de soi faible, plus leur mère a tendance à prioriser ce type de compliments, malgré un manque d'efficacité apparent.

Au niveau des compliments orientés vers le résultat, nous n'avons pas observé d'indice pouvant suggérer qu'ils influenceraient positivement l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants au niveau général (étude 1). Les enfants dont les mères utilisent davantage ce type de compliments n'ont généralement pas une estime de soi plus, ou moins, élevée que ceux dont les mères utilisent peu ce type de compliments. De plus, au niveau situationnel, ces compliments semblent être moins profitables que les compliments descriptifs et que les compliments comparatifs pour les filles et pour les enfants possédant une estime de soi sous la moyenne (étude 3). Ces résultats mettent en lumière que leur utilisation serait possiblement moins utile que les compliments descriptifs afin de favoriser une estime de soi forte chez ces derniers au niveau situationnel. La différence possible entre les effets des compliments orientés vers le résultat et les compliments comparatifs semble toutefois moins systématique étant donné que, contrairement aux compliments descriptifs, les compliments comparatifs présentent une relation marginale négative avec l'estime de soi au niveau global (étude 1).

Ainsi, il semble que les effets bénéfiques présumés des compliments orientés vers l'effort et des compliments orientés vers le résultat ne soient pas suffisamment importants pour être observés au sein de notre échantillon, bien qu'ils soient utilisés davantage par les mères que les compliments descriptifs et comparatifs. Qui plus est, les compliments orientés vers le résultat et orientés vers l'effort ne sont pas systématiquement privilégiés, ni par les mères adoptant des pratiques parentales optimales ni par celles adoptant des pratiques plus contrôlantes. En effet, nous n'avons pas été en mesure de soutenir nos hypothèses de départ concernant les liens attendus entre la perception de structure, de soutien à l'autonomie et des pratiques contrôlantes ainsi que ces compliments. À cet effet, bien que certaines mères offrant une structure élevée et soutenant l'autonomie de leurs enfants les utilisent, possiblement pour guider ces derniers vers des comportements qu'elles valorisent, d'autres pourraient considérer qu'ils sont trop évaluatifs, et

donc ne pas les utiliser. De façon similaire, certaines mères plus contrôlantes pourraient les utiliser davantage pour tenter d'influencer leurs enfants, alors que d'autres pourraient leur préférer des stratégies plus coercitives. D'autres études sont donc nécessaires afin de déterminer avec certitudes l'impact distinctif de ces compliments sur l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants aux niveaux général et situationnel. Les effets modérateurs de différences individuelles additionnelles pourraient également être considérés.

Cinquièmement, l'identification du sexe et de l'estime de soi globale comme étant deux facteurs à considérer lorsque nous étudions l'impact des compliments sur les enfants au niveau situationnel représente à son tour une contribution permettant d'engager une réflexion quant aux raisons qui sous-tendent les interactions obtenues. En effet, être un garçon et posséder une estime de soi au-dessus de la moyenne semblent préserver ces enfants des impacts des différents types d'évaluation qu'ils reçoivent lorsqu'ils accomplissent une tâche. Si l'on considère que les filles voient généralement leurs échecs attribués à un manque de compétence, alors que, pour les garçons, les échecs sont davantage attribués à un manque de motivation (Dweck et al., 1978), il est possible que les filles se sentent généralement plus évaluées que les garçons lorsqu'elles reçoivent des compliments, ce qui pourrait les amener à penser aux aspects qu'elles doivent améliorer et ainsi diminuer leur estime de soi. Le fait que les filles aient rapporté des niveaux d'estime de soi plus faibles que les garçons dans notre échantillon (voir Tableau 3) appuie cette hypothèse.

En ce qui concerne l'effet modérateur de l'estime de soi globale des enfants, il est probable que ceux possédant une estime de soi plus faible que la moyenne soient plus susceptibles d'être influencés par les évaluations des autres que ceux possédant une estime de soi plus forte. En effet, les enfants possédant une plus faible estime de soi devraient être davantage préoccupés par leur valeur personnelle et pourraient porter une attention accrue à l'évaluation des autres afin de rehausser leur sentiment de compétence (Deci et Ryan, 1995 ; Crocker, Lee, & Park, 2014). Les

différences entre les types de compliments pourraient ainsi être plus saillantes pour les enfants présentant une estime de soi plus faible.

Comme sixième contribution, la thèse ajoute à la documentation sur les pratiques parentales en suscitant des réflexions au sujet de la tendance des parents à utiliser certains types de compliments plutôt que d'autres ainsi que concernant les visées de l'utilisation de ces compliments. En effet, bien qu'il n'ait pas été possible de confirmer plusieurs de nos hypothèses portant sur les liens potentiels entre la perception des enfants des pratiques parentales des mères et les compliments qu'elles utilisent, les résultats révèlent que les parents n'utilisent pas tous les types de compliments à la même fréquence et qu'une partie des parents utilisent certains compliments plus que d'autres. Alors que les résultats des études 1 et 3 suggèrent que les compliments descriptifs pourraient être particulièrement efficaces pour favoriser l'estime de soi de certains enfants (en générale et lors d'une tâche spécifique), les statistiques descriptives nous informent également que ce type de compliments est relativement peu utilisé. De plus, de façon surprenante, les mères perçues comme adoptant des pratiques parentales plus optimales (c.-à-d., une structure adéquate, un haut niveau de soutien à l'autonomie et une absence de pratiques contrôlantes) n'auraient pas davantage tendance à utiliser ce type de compliments. Ensemble, ces résultats suggèrent que les compliments descriptifs sont peut-être méconnus de la population générale, limitant ainsi leur utilisation. Davantage d'études sont nécessaires afin d'étudier les connaissances qu'ont les parents au sujet des différents types de compliments.

Enfin, les résultats de l'étude 2 ont suggéré que les compliments ne sont peut-être pas toujours utilisés dans le but d'aider les enfants à développer une estime de soi élevée ; parfois, ils pourraient être utilisés pour tenter d'amener les enfants à agir de la façon désirée. En effet, il semble que les mères perçues comme davantage structurantes ont plus tendance à utiliser les compliments comparatifs. Or, ce type de compliments semble être perçu plus négativement par les mères qui,

selon leurs enfants, soutiennent davantage l'autonomie ; ces dernières ont, en effet, moins tendance à les utiliser. Pour la suite, il serait important d'examiner si ce type de compliments hautement informatif est perçu comme étant potentiellement plus contrôlant que les autres types de compliments, ce qui pourrait expliquer les différents liens observés entre les compliments comparatifs et l'estime de soi des enfants (négatif et marginal dans l'étude 1 et positif dans l'étude 2).

Forces et limites principales de la thèse

En plus des contributions théoriques précédemment soulignées, deux forces méthodologiques sont à mentionner. D'abord, les données de la première étude ainsi que celles de la deuxième étude de la thèse ont été collectées auprès de plusieurs répondants. Plus précisément, nous avons d'abord questionné les mères au sujet des compliments qu'elles utilisent lorsque leur enfant fait quelque chose de bien. Ensuite, nous nous sommes intéressées au vécu subjectif des enfants en ce qui concerne leur estime de soi, leurs processus motivationnels et leur perception des pratiques parentales de leur mère (structure, soutien à l'autonomie et pratiques contrôlantes). Bien que l'inclusion de plusieurs répondants ajoute un défi supplémentaire dans le processus de recrutement, cette méthode permet de diminuer les biais de variances communes (voir De Los Reyes et al., 2013), ce qui, en conséquence, constitue un test relativement sévère de nos hypothèses.

La seconde force de la thèse réside dans la diversité des devis qui la composent, à savoir deux études de types corrélationnels et une étude expérimentale. La première étude corrélacionnelle nous a d'abord permis d'identifier si des relations existaient entre les compliments ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants. Ensuite, la seconde étude corrélacionnelle nous a permis d'évaluer les fonctions possibles des différents types de compliments quant à leur capacité à communiquer de la structure, du soutien à l'autonomie ou, à l'inverse, à induire des pressions visant à modifier le comportement des enfants. De son côté,

l'étude expérimentale nous a permis, d'une part, de statuer sur le lien de causalité entre les compliments et la perception des enfants de leur compétence ainsi que, d'autre part, de susciter une réflexion au sujet de l'importance de considérer les différences individuelles des enfants lorsque les compliments sont étudiés, notamment leur sexe et leur estime de soi globale. Ainsi, nous avons pu déterminer que, pour les filles et pour les enfants possédant une estime de soi sous la moyenne, les compliments descriptifs seraient potentiellement plus positifs pour susciter un fort sentiment de compétence lors de l'accomplissement d'une tâche. Qui plus est, bien que l'étude 3 incluait également des mesures comportementales, ce qui représente également une force, ces dernières n'ont pas permis d'identifier d'impacts significatifs sur la fixation d'objectif et la motivation des enfants.

Malgré ces différentes contributions et forces, certaines limites se doivent d'être soulignées afin de guider les recherches ultérieures. Premièrement, malgré la diversité des devis méthodologiques utilisés dans cette thèse, la taille restreinte de l'échantillon et le fait que les trois études reposent sur un échantillon unique nous empêche de tirer des conclusions claires quant aux liens s'avérant petits ou modérés entre les compliments ainsi que l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants (étude 1 & 3). De tels liens pourraient effectivement s'avérer instables dans le présent échantillon. De plus, la cohérence entre les résultats de l'étude 1 et 3 pourrait être dues au fait qu'il s'agissait du même échantillon, bien que les deux études ciblaient des niveaux de généralité différentes et qu'en conséquence, utilisaient des mesures distinctes. D'autres études sont ainsi nécessaires afin de corroborer les résultats auprès d'un plus grand échantillon.

Deuxièmement, la composition de notre échantillon peut, à son tour, limiter la généralisation de nos résultats. En effet, comme rapporté dans la section *Analyses préliminaires* de l'étude 1, les mères qui composaient notre échantillon possédaient majoritairement (85,6%) un revenu familial de 50 000\$/année et plus, ainsi qu'au moins un diplôme universitaire de 1^{er} cycle

(66,2%), ce qui rend notre échantillon peu représentatif des mères de la population générale. En conséquence, cette limite doit être considérée lorsque nous tentons de tirer des conclusions, surtout si l'on considère que les études s'étant intéressées aux liens entre les pratiques parentales et le statut socio-économique (SSE) rapportent que ce dernier s'avère un déterminant contextuel majeur des comportements contrôlants des parents. En effet, les parents en situation de pauvreté sont généralement plus contrôlants (Hoff, Laursen et Tardiff, 2002), s'impliquent moins (Grolnick et Ryan, 1989), donnent des consignes moins claires, sont moins soutenant et donnent moins de compliments à leurs enfants (McLoyd, 1990 ; 1998). Étant donné que les études de cette thèse étaient exploratoires, l'échantillon restreint ne nous a pas permis d'avoir la variabilité nécessaire pour contrôler ou pour observer le potentiel effet modérateur du SSE sur l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants. Par exemple, les enfants issus de familles moins nanties pourraient réagir plus fortement et plus positivement lorsqu'ils reçoivent des compliments descriptifs de la part d'un évaluateur externe, puisqu'ils reçoivent généralement moins de compliments de la part de leurs parents. Les études futures s'intéressant aux compliments devront porter une attention particulière au SSE des participants afin d'avoir la possibilité de dresser un portrait clair de toute la population, dans le but éventuel de développer des interventions cliniques adaptées aux différents milieux de vie.

Troisièmement, bien que la présente thèse se soit à la fois intéressée aux conséquences des compliments (étude 1 et 3) et à leurs liens avec la perception des enfants des pratiques parentales des mères (étude 2), il demeure difficile de se positionner avec certitude sur les raisons pour lesquelles certains compliments seraient préférables que d'autres. À cet effet, il a été mentionné précédemment que l'authenticité, la contingence à l'accomplissement réel des enfants et l'aspect informationnel des compliments pourraient être des facteurs importants à considérer lorsque les compliments sont étudiés (Brophy, 1981 ; Hollembeck et Amorose, 2005). Toutefois, ni les enfants,

ni les mères composant notre échantillon n'ont été interrogés sur la façon dont ils percevaient les compliments reçus, notamment en ce qui concerne leur niveau d'évaluation et leur caractère informationnel, ce qui ne permet pas d'identifier le ou les processus précis ayant pu influencer leur estime de soi. Dans un même ordre d'idées, il a également été mentionné que les compliments orientés vers le résultat ne se généralisent pas aux autres tâches (Thompson, 1998), suggérant que les informations fournies par ce type de compliments ne seraient pas intériorisées. Par contre, aucune étude ne s'est intéressée à la capacité des autres types de compliments à se généraliser. Ainsi, les études futures, grâce à l'opérationnalisation désormais plus claire des différents compliments, pourront, dans un premier temps, s'intéresser de manière plus précise aux processus sous-tendant les conséquences des différents compliments et, dans un deuxième temps, identifier si certains types de compliments, possiblement le compliment descriptif étant donné sa nature informationnelle, se généralisent plus aux tâches semblables que les autres types de compliments.

Quatrièmement, même si les résultats obtenus à travers l'étude 1 et l'étude 3 appuient l'influence des compliments descriptifs sur l'estime de soi (générale et situationnelle) de certains enfants, leurs impacts sur les processus motivationnels demeurent incertains et méritent d'être étudiés plus en profondeur. D'abord, il est possible que notre étude n'ait pas réussi à identifier des contextes spécifiques où les enfants bénéficient d'encouragements de la part des adultes pour se sentir plus motivés et adopter des buts de meilleure qualité. En effet, l'étude 1 se centrait autour du domaine scolaire en interrogeant les enfants sur les types de régulation qu'ils adoptent lorsqu'ils font leurs devoirs et sur les buts qu'ils se fixent lorsqu'ils effectuent leurs travaux scolaires. La documentation souligne que les compliments sont surtout bénéfiques lorsque de grandes ressources cognitives sont nécessaires pour aider les individus à augmenter leur performance (Vancouver et Fichner, 2004) et lorsqu'une tâche nécessite de la créativité ou de l'ouverture d'esprit (Van Dijk et Kluger, 2011). À l'inverse, lorsque peu de ressources cognitives sont nécessaires à

l'accomplissement d'une tâche ou lorsque la tâche demande de la précision et le respect des règles, ce serait la rétroaction négative qui amènerait les individus à augmenter leur performance (Vancouver et Fichner, 2004). Bien que les travaux scolaires soient susceptibles de représenter des tâches qui requièrent de l'effort, il pourrait être intéressant d'examiner les liens entre les compliments et les processus motivationnels des enfants en considérant des tâches à niveaux de difficulté variables (p.ex. faire des tâches domestiques versus apprendre un nouveau sport).

Dans un même ordre d'idées, au niveau expérimental (étude 3), il est possible que le contexte standardisé de l'expérimentation n'ait pas permis de distinguer les impacts des compliments sur les processus motivationnels. En effet, l'activité d'art plastique proposée, où les enfants décoraient une maison hantée, a été sélectionnée parce qu'elle représentait une tâche nouvelle qui permettait un haut niveau de créativité de la part des enfants tout en étant suffisamment complexe pour provoquer des interactions fréquentes avec l'expérimentatrice. Toutefois, cette activité a pu être associée à des tâches faites quotidiennement à l'école et les compliments fournis par l'expérimentatrice étaient potentiellement semblables à ceux généralement reçus de la part des enseignants. Il est ainsi possible que les enfants aient adopté des buts et des régulations qu'ils utilisent généralement lorsqu'ils font leurs travaux scolaires et ce, peu importe la condition expérimentale dans laquelle ils étaient placés. Les compliments de l'expérimentatrice n'auraient alors possiblement pas eu d'impacts suffisants pour que des différences puissent émerger entre les conditions expérimentales. Bien que plusieurs dispositifs aient été mis en place par l'expérimentatrice afin de pallier à cette limite, par exemple en expliquant à l'enfant que l'activité n'était pas un test, il demeure impossible de certifier que le contexte dans lequel se tenait l'expérimentation n'a pas influencé les impacts des compliments sur les processus motivationnels.

Finalement, d'autres facteurs qui n'ont pas été considérés ont pu influencer les résultats retrouvés dans les trois études de la thèse. Par exemple, la santé psychologique des enfants (p.ex.

troubles internalisés, troubles externalisés), leur compétence objective dans la tâche expérimentale, leurs résultats scolaires ou les processus d'évaluation mis en place par les enseignants en classe devraient être considérés lors de la conceptualisation des recherches futures. En effet, certaines de ces variables pourraient influencer l'impact des compliments sur l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants à travers leurs différents contextes de vie.

Recherches futures

Outre les pistes de recherches proposées dans les trois études composant cette thèse ainsi que dans les paragraphes précédents, d'autres futures avenues de recherches peuvent être identifiées. Premièrement, comme la documentation antérieure soutient que les compliments sont souvent utilisés de façons mixtes (p.ex. « Bon garçon, c'est correct ! »¹⁷ ; Hattie et Timperley, 2007), les recherches futures pourront tenter de créer des profils représentant les patrons d'utilisation des compliments par les mères. Par exemple, il est possible que certaines mères utilisent davantage les compliments descriptifs et orientés vers le résultat, alors que d'autres utilisent davantage les compliments orientés vers le processus et les compliments descriptifs. Dans un même ordre d'idées, les recherches futures pourront tenter de déterminer si l'appariement de plusieurs types de compliments modifie les liens entre ces derniers et l'estime de soi ou les processus motivationnels des enfants. De telles recherches permettraient non seulement d'évaluer les effets respectifs, mais également additifs ou interactifs de chaque type de compliments. Par exemple, il est probable qu'ajouter une description aux compliments orientés vers l'effort diminue le lien négatif qu'il présente avec l'estime de soi des enfants, puisqu'ils deviendraient alors plus informatifs et, en conséquence, permettraient aux enfants de comprendre ce qui a été bien réussi dans la tâche. Qui plus est, au niveau des applications pratiques des connaissances théoriques sur

¹⁷ Good boy, that is correct !

les compliments, il pourrait être plus facile pour les parents d'ajouter des descriptions aux compliments qu'ils utilisent déjà, notamment aux compliments orientés vers le résultat, que de tenter de supprimer tous les mots évaluatifs de leur vocabulaire.

Deuxièmement, en plus des différentes variables discutées dans les limites générales de la thèse, les études futures pourraient tenter d'étudier les possibles effets modérateurs de la rétroaction négative sur les compliments. En effet, il est possible que les conséquences des compliments diffèrent selon la quantité de rétroactions négatives reçue par les enfants au quotidien. Qui plus est, la qualité de la rétroaction négative donnée par les parents serait également à considérer par opposition à la qualité des compliments qu'ils fournissent. À ce sujet, les études portant sur la rétroaction orientée vers le changement (ou rétroaction négative) en domaine sportif appuient l'idée que la rétroaction négative optimale est empathique, basée sur des objectifs clairs et atteignables, qu'elle est exempte d'énoncés portant sur la personne et qu'elle est donnée sur un ton de voix respectueux (Carpentier et Mageau, 2013). Ces études soutiennent également que la qualité de la rétroaction négative est liée à la qualité des compliments et que leurs effets seraient additifs (Carpentier et Mageau, 2016) ajoutant à l'importance d'étudier les deux types de rétroaction.

Les études impliquant autant la rétroaction négative que les compliments dans la relation parent-enfant permettraient de déterminer de quelle façon la propension à donner de la rétroaction influence le bien-être des enfants. Par exemple, des profils d'interactions parent-enfant pourraient être créés. En effet, un parent peut fournir de la rétroaction négative de grande qualité, mais des compliments de faible qualité (c.-à-d. très évaluatifs) à son enfant, alors qu'un autre peut plutôt avoir tendance à utiliser des compliments de grande qualité (c.-à-d. descriptifs), mais éviter le plus possible les rétroactions négatives. Ces profils pourraient influencer l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants de façons distinctes. De telles études permettraient, entre autres, de déterminer si certains compliments, notamment les compliments descriptifs, peuvent agir comme

facteur de protection face aux effets potentiellement négatifs de la rétroaction négative et des compliments évaluatifs.

Troisièmement, à la lumière de nos résultats qui ont permis de soutenir la validité de l'échelle des compliments rapportée par les mères, les études futures pourront adapter cette dernière afin d'évaluer la perception des enfants des compliments de leur mère. De telles études nous permettront d'examiner si l'évaluation des enfants est semblable ou distincte de celle des mères. À cet effet, la documentation rapporte que, lorsque les enfants sont questionnés, leurs évaluations sont généralement différentes de celles de leurs parents (De Los Reyes et al., 2013). Entre autres, le biais d'attributions peut, en partie, expliquer ces distinctions. En effet, les différents répondants ne font généralement pas les mêmes attributions pour un même comportement, ce qui peut rendre certains comportements plus saillants que d'autres lors de l'évaluation des comportements parentaux (De Los Reyes et Kazdin, 2005). Or, certaines recherches suggèrent que les perceptions qu'ont les enfants des pratiques de leurs parents seraient de meilleurs prédicteurs de leur développement que les pratiques parentales objectives (Soenens et al., 2015). Ainsi, étudier la perception des enfants des compliments des mères en lien avec leur estime de soi et leurs processus motivationnels permettra d'obtenir un portrait plus complet des impacts des compliments chez les enfants.

Quatrièmement, les études antérieures ont démontré que certaines pratiques parentales sont généralement liées à un meilleur ajustement des enfants à long terme. À titre d'exemple, le soutien à l'autonomie des mères lorsque les enfants sont en maternelle a été associé à un meilleur ajustement social et scolaire en 3^e année du primaire (Joussemet et al., 2005). Toutefois, aucune étude ne s'est directement intéressée aux conséquences des compliments sur l'estime de soi et les processus motivationnels des enfants au niveau longitudinal. Par exemple, il est possible que recevoir des compliments descriptifs dès la petite enfance permettent le développement d'une

meilleure estime de soi chez certains enfants et adolescents, comparativement à d'autres ayant majoritairement reçus des compliments davantage évaluatifs. Qui plus est, la perception subjective des compliments pourrait varier selon les âges. Par exemple, les enfants plus jeunes pourraient avoir davantage de difficultés à saisir les raisons qui sous-tendent les interventions de leurs parents compte tenu de leur stade développemental, alors que les plus vieux pourraient percevoir certaines interventions comme étant plus évaluatives et contrôlantes, surtout si ces dernières concernent des enjeux personnels (Smetana & Asquith, 1994). Ainsi, en plus de l'influence longitudinale des compliments, les études futures pourront s'intéresser à identifier les impacts des compliments selon l'âge des enfants.

Cinquièmement, bien qu'une des forces principales de cette thèse doctorale soit qu'elle est composée à la fois de devis corrélationnels (étude 1 et 2) et d'un devis expérimental (étude 3), les études futures devraient tenter d'intégrer des mesures observationnelles qui permettront d'identifier de manière plus objective les différents compliments qui sont fournis par les mères à leurs enfants. Des études de ce genre ont été précédemment menées dans le but d'observer les comportements de soutien à l'autonomie et les pratiques contrôlantes des mères dans un contexte d'apprentissage guidé (p.ex. Robichaud, Bureau, Ranger et Mageau, 2018), mais ne se sont jamais intéressées spécifiquement aux compliments. Dans la présente thèse, les deux premières études se basaient sur l'évaluation subjective des mères des compliments qu'elles utilisent lorsque leur enfant fait quelque chose de bien. De par leur nature autorapportée, ces mesures peuvent présenter des biais liés à de la désirabilité sociale ou à des erreurs perceptuelles ou mnémoniques au sujet de ce qui est réellement utilisé en matière de compliments. Par exemple, certaines mères pourraient avoir tendance à minimiser, de façon consciente ou inconsciente, leur utilisation des compliments comparatifs puisque ces derniers sont plus évaluatifs que les autres. Il serait ainsi important d'étudier les compliments à l'aide de mesures observationnelles. Ce genre d'études permettraient

également de comparer les effets des compliments à ceux de pratiques parentales déjà connues (p.ex., structure, soutien à l'autonomie et pratiques contrôlantes).

Sixièmement, les pères étant à leur tour des agents de socialisation importants pour les enfants, les études futures devraient tenter d'examiner de quelle façon l'utilisation des compliments descriptifs par ces derniers pourrait influencer l'estime de soi des enfants. D'un côté, certaines études s'étant intéressées aux pratiques parentales des deux parents concluent que le sexe du parent aurait un effet modérateur sur les conséquences liées aux pratiques parentales (Pinquart, 2016). D'un autre côté, certaines mentionnent que la contribution des deux parents aurait un impact distinctif et additif sur l'ajustement scolaire des enfants (Ratelle et al. 2017). Ces derniers résultats suggèrent que les comportements optimaux d'un parent ne peuvent pas tout à fait compenser les défaillances du deuxième. À ce jour, de fortes lacunes demeurent au niveau de la documentation s'intéressant au rôle des pères dans la vie des enfants (Pinquart, 2016), ce qui est malheureux considérant que leur rôle est probablement tout aussi important que celui des mères. Ces derniers étant typiquement plus difficiles à recruter, les études futures devront investir les ressources suffisantes afin de s'intéresser au rôle des compliments émis par les pères.

Dans un même ordre d'idées, les études s'étant intéressées à la relation enseignant-enfant ont à leur tour observé que les enseignants jouent un rôle significatif dans l'ajustement des enfants dans divers domaines de leur vie et dans leurs relations avec leurs pairs (Hamre, Hatfield, Pianta et Jami, 2014 ; Kiuru et al., 2015) et que la rétroaction qu'ils fournissent influence leur estime de soi (Burnett, 2002). En effet, les enfants passent la majorité de leur temps à l'école et y reçoivent possiblement beaucoup de rétroactions (positives et négatives), considérant les tâches qu'ils doivent y accomplir. Sachant que certains types de compliments sont plus fortement liés à l'estime de soi que d'autres, s'intéresser à l'impact des différents compliments utilisés par les enseignants sur l'estime de soi des enfants et sur leurs apprentissages s'avère primordial.

De plus, au-delà de l'impact individuel des compliments, les études portant sur la relation enseignant-enfant permettraient de s'intéresser aux impacts et aux conséquences des compliments lorsqu'ils sont donnés en contexte de groupe. Par exemple, bien que l'étude 3 de la thèse ait démontré que les compliments comparatifs étaient plus bénéfiques que les compliments orientés vers le résultat au niveau de la compétence perçue de certains enfants, ces résultats furent obtenus en contexte individuel alors que les enfants ne connaissaient pas les autres participants de l'étude. Or, en contexte scolaire, l'utilisation de compliments comparatifs identifie nécessairement certains enfants comme étant dignes d'éloges et d'autres l'étant moins au sein du groupe, et ce, peu importe leurs niveaux de compétence absolue (Henderlong et Lepper, 2002). Ainsi, même lors de situations où tous les enfants ont atteint les objectifs pédagogiques, les compliments comparatifs ne peuvent être donnés qu'à quelques enfants ayant réussi mieux que les autres, ce qui pourrait en retour encourager un climat de compétition et nuire à la qualité des relations interpersonnelles au sein du groupe. L'impact du type de compliments sur des variables relationnelles mériterait ainsi d'être examiné, de même que l'effet possiblement négatif des compliments comparatifs donnés en groupe sur l'estime de soi des enfants moins doués et ne recevant jamais de compliments ce qu'ils accomplissent.

Septièmement, le système scolaire étant majoritairement centralisé autour de l'acquisition de compétences et de l'amélioration de la performance, il est nécessaire que les études futures se penchent sur les impacts des compliments descriptifs sur des variables objectives et permettant d'évaluer la performance concrète des enfants (p.ex. résultats scolaires). Théoriquement, il serait attendu que les compliments descriptifs favorisent l'intériorisation des connaissances étant donné l'information concrète qu'ils fournissent aux enfants au sujet des aspects de la tâche qu'ils maîtrisent et doivent consolider. Il demeure que les études de cette thèse n'ont pas trouvé de liens significatifs entre les compliments descriptifs et les processus motivationnels pouvant favoriser les

apprentissages des enfants (p.ex. motivation autodéterminée et buts de maîtrise) et que les liens entre les compliments et les résultats scolaires n'ont jamais été testés.

Huitièmement, considérant que les enfants reproduisent généralement les comportements observés chez leurs parents, les études futures pourront tenter d'examiner si les compliments utilisés par les mères influencent le type de compliments que les enfants utiliseront à leur tour avec leurs pairs. L'utilisation de certains types de compliments avec les pairs pourrait ensuite favoriser des relations sociales de plus grande qualité (Patterson & Anderson, 1964). Soutenant cette hypothèse, l'utilisation de compliments impliquant des descriptions semble effectivement positivement liée à la coopération et aux interactions positives entre les élèves d'une classe (Jones et al., 2000).

Finalement, étant donné les résultats prometteurs de la présente thèse au sujet d'un lien potentiel entre les compliments descriptifs et l'estime de soi des enfants, il serait important d'examiner si un tel lien peut être reproduit auprès de populations cliniques. Par exemple, de façon concrète, une étude pourrait tenter de cibler un groupe d'enfants possédant des difficultés au niveau de leur estime de soi et enseigner à leurs parents à offrir des compliments descriptifs. En plus des implications cliniquement bénéfiques de cette étude, celle-ci permettrait de corroborer les résultats obtenus dans les deux premières études de cette thèse.

Implications pratiques

De nombreuses études sont encore nécessaires afin de réellement pouvoir statuer sur les façons de complimenter les enfants. En attendant, il importe de souligner l'importance, pour les parents, d'interpréter les nouvelles connaissances sur les compliments en gardant en tête qu'ils demeurent les mieux placés pour savoir quand et comment appliquer ce genre de connaissances auprès de leurs propres enfants. La présente thèse visait ainsi à orienter les parents vers certaines

façons de communiquer avec leurs enfants, mais ne propose pas de règles absolues et surtout ne cherche pas à les culpabiliser. L'étude *Perspectives Parents* (Institut de la statistique du Québec, 2016) souligne qu'un parent sur cinq, souvent davantage les mères, s'impose énormément de pressions quant à la façon dont il ou elle prend soin de son enfant, mais que, paradoxalement, se sentir efficace est lié à une plus grande satisfaction parentale. Or, au quotidien, les parents font face à de nombreux défis et ils cherchent à être mieux outillés pour composer avec les attentes et les demandes de leurs enfants. Par exemple, certains enfants recherchent constamment l'approbation des adultes et les parents sont à la recherche de stratégies qui leur permettront d'aider leurs enfants à se construire une estime de soi solide et stable. Qui plus est, adopter des pratiques parentales plus adéquates serait positivement lié au bien-être et à la santé mentale des enfants (Joussemet et al., 2013).

Cette thèse présentait donc un outil possible pour favoriser l'estime de soi des enfants : le compliment descriptif. En effet, l'étude 1 et l'étude 3 ont permis de soutenir l'hypothèse théorique postulant que l'utilisation de compliments descriptifs influence positivement l'estime de soi des enfants (au niveau général et situationnel), surtout lorsque l'enfant a une estime de soi plus faible que la moyenne ou lorsqu'il s'agit d'une fille plutôt que d'un garçon. En informant les parents de l'effet potentiellement bénéfique des compliments descriptifs, cette thèse offre un outil additionnel pour les aider à soutenir leurs enfants dans leurs apprentissages afin qu'ils puissent devenir des adultes plus confiants et, idéalement, plus indépendants des évaluations des autres. À l'inverse, certains compliments, notamment lorsqu'ils incluent une évaluation sur l'effort, pourraient être dommageables pour l'estime de soi des enfants, possiblement parce que ces compliments peuvent être interprétés comme un reflet d'un manque de compétence. En ce qui concerne les compliments orientés vers le résultat, on note qu'ils n'ont pas été associés à des conséquences négatives ni à des conséquences positives, chez les enfants. Ces compliments ne semblent donc pas dommageables

pour l'estime de soi de nombreux enfants. Néanmoins, ils ne semblent pas non plus atteindre leur objectif de rehausser l'estime de soi chez un nombre aussi important d'enfants. Ainsi, bien qu'il soit prématuré de dire que l'utilisation de mots comme « bravo » et « super » soit inutile ou néfaste, il semble tout de même que l'ajout d'une description à la suite de l'évaluation puisse permettre aux enfants de mieux comprendre ce qui a été bien réussi dans une tâche.

En plus d'avoir des retombées pratiques au sein des relations parent-enfant, les résultats des trois études de la thèse peuvent également être utiles pour les figures d'autorité au sein de relations hiérarchiques existant dans d'autres domaines de vie tels le sport (entraîneur-athlète), le travail (patron-employé), l'école (enseignant-élève) ou la supervision clinique (superviseur-supervisé). Dans tous ces environnements, les figures d'autorité peuvent, par les compliments qu'ils offrent, instaurer un climat où les subordonnés perçoivent que leurs compétences sont soulignées et valorisées, ce qui en retour est susceptible de favoriser leur motivation et leur bien-être. Par contre, les compliments peuvent parfois avoir des effets délétères non anticipés, en particulier lorsqu'ils sont hautement évaluatifs. Par exemple, les subordonnés qui se sentent constamment évalués pourraient développer une tendance à rivaliser avec leurs pairs dans le but de recevoir les éloges du supérieur, ou encore, pourraient devenir dépendants des évaluations de ce dernier pour considérer qu'ils ont fait un bon travail, ce qui pourrait réduire la prise de risque et l'innovation. La présente thèse suggère que ces effets délétères pourraient possiblement être minimisés en privilégiant le compliment descriptif.

Enfin, les résultats pourraient être également importants pour les relations davantage égalitaires telles que les relations entre collègues, ou même les relations amoureuses et amicales. En effet, dans ces relations aussi, les individus sont susceptibles d'être appelés à donner des compliments qui encourageront leurs collègues, leur partenaire ou leurs amis à déployer l'énergie nécessaire pour accomplir une tâche. Bien que la légitimité perçue de la rétroaction et l'objectif de

celle-ci puissent grandement varier entre ces différents contextes et à travers les âges, la présente thèse constitue tout de même un point de départ important qui permettra de faciliter l'étude des compliments au sein des relations égalitaires.

Conclusion

En conclusion, cette thèse visait à répondre à deux objectifs de recherche. D'abord, nous avons tenté d'identifier le compliment optimal pour favoriser une forte estime de soi et des processus motivationnels de qualité chez les enfants (étude 1 & 3). Ensuite, nous avons examiné les relations entre les pratiques parentales et les compliments afin d'évaluer les fonctions possibles des différents types de compliments quant à leur capacité à communiquer de la structure, du soutien à l'autonomie ou, à l'inverse, à induire des pressions visant à modifier le comportement des enfants (étude 2). Deux de ces compliments, soit les compliments orientés vers le résultat et les compliments orientés vers l'effort, semblent être les plus utilisés par les mères. Or, les observations de l'étude 1 suggèrent que ces types de compliments ne semblent pas présenter des effets bénéfiques systématiques, ou de grande envergure, sur l'estime de soi ou les processus motivationnels des enfants. Au contraire, cette étude suggère même que les compliments orientés vers l'effort devraient être utilisés avec prudence puisqu'ils étaient liés négativement à l'estime de soi des enfants. Inversement, seul le compliment descriptif semble lié positivement à l'estime de soi des enfants (globale et situationnelle), et ce, en particulier chez les filles et chez les enfants ayant une estime de soi plus faible que la moyenne. Finalement, la thèse suggère de nouvelles pistes de recherche en démontrant que les mères qui soutiennent l'autonomie de leur enfant semblent éviter d'utiliser les compliments comparatifs, alors que les mères très structurantes auraient plutôt tendance à les privilégier. Ces avancées non négligeables serviront de tremplin aux recherches futures qui tenteront de reproduire et de clarifier les liens discutés à travers les trois études de la thèse.

Références

- Ablard, K. E. et Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101. doi:10.1037/0022-0663.90.1.94
- Altermatt, E. R. et Pomerantz, E. M. (2005). The Implications of Having High-achieving Versus Low-achieving Friends: A Longitudinal Analysis. *Social Development*, 14(1), 61-81. doi: 10.1111/j.1467-9507.2005.00291.x
- Amorose, A. J., et Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22(1), 63-84.
- Anderson, R., Manoogian, S. T. et Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(5), 915-922. doi:10.1037/0022-3514.34.5.915
- Assor, A., Roth, G. et Deci, E. L. (2004). The Emotional Costs of Parents' Conditional Regard: A Self-Determination Theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x
- Ávila, L. T. G., Chiviawsky, S., Wulf, G., et Lewthwaite, R. (2012). Positive social-comparative feedback enhances motor learning in children. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), 849-853. doi: 10.1016/j.psychsport.2012.07.001
- Bandura, A., et Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 941-951. doi:10.1037/0022-3514.60.6.941
- Barber, B. K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x

- Barron, K. E. et Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722. doi:10.1037/0022-3514.80.5.706
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. et Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215-233. doi:10.1080/17509840903235330
- Baumeister, R. F., Hutton, D. G. et Cairns, K. J. (1990). Negative Effects of Praise on Skilled Performance. *Basic and Applied Social Psychology*, 11(2), 131-148. doi:10.1207/s15324834basp1102_2
- Berglas, S. et Jones, E. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206. doi: 10.1177/014616727800400205
- Black, P., et Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102
- Boistrup, L. B. et Thornberg, R. (2018). A qualitative study of primary teachers' classroom feedback rationales AU - Eriksson, Elisabeth. *Educational Research*, 60(2), 189-205. doi:10.1080/00131881.2018.1451759
- Boivin, M., Vitaro, F. et Gagnon, C. (1992). A reassessment of the Self-Perception Profile for Children: Factor structure, reliability, and convergent validity of a French version among second through sixth grade children. *International Journal of Behavioral Development*, 15(2), 275-290. doi: 10.1177/016502549201500207

- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Filion, L. (1998). Élaboration et validation du Questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30(3), 203-206. Repéré à : <http://dx.doi.org/10.1037/h0087063>
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire: différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 58(4). doi: 10.3917/enf.584.0395
- Brophy, J. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5–32. <https://doi.org/10.3102/00346543051001005>
- Brown, J. D. (2010). High self-esteem buffers negative feedback: Once more with feeling. *Cognition and Emotion*, 24(8), 1389-1404. doi:10.1080/02699930903504405
- Brown, J. D. et Marshall, M. A. (2001). Self-Esteem and Emotion: Some Thoughts about Feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 575-584. doi:10.1177/0146167201275006
- Brown, J. D. et Marshall, M. A. (2006). The Three Faces of Self-Esteem Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives. (pp. 4-9). New York, NY, US: Psychology Press.
- Brummelman, E., Thomaes, S., Overbeek, G., Orobio de Castro, B., van den Hout, M. A., & Bushman, B. J. (2014). On feeding those hungry for praise: Person praise backfires in children with low self-esteem. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 9-14. doi:10.1037/a0031917
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1), 1-16. doi:10.1080/01443410120101215

- Butler, R. (1987). Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474-482. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.474>
- Butler, R. (1989). Mastery versus ability appraisal: A developmental study of children's observations of peers' work. *Child Development*, 1350-1361. Repéré à: <http://www.jstor.org/stable/1130926>
- Butler, R. et Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 210-216. doi:10.1037/0022-0663.78.3.210
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U. et Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 750-762. doi:10.1037/0022-3514.91.4.750
- Carpentier, J. et Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 423-435. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.01.003
- Carpentier, J. et Mageau, G. (2016). Predicting Sport Experience During Training: The Role of Change-Oriented Feedback in Athletes' Motivation, Self-Confidence and Needs Satisfaction Fluctuations. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 38, 45-58. doi : 10.1123/jsep.2015-0210
- Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J. et Martin, D. (2014). Teachers' Feedback: Exploring Differences in Students' Perceptions. *Social and Behavioral Sciences*, 159, 169-173. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.351

- Cavallo, A. M., Potter, W. H. et Rozman, M. (2004). Gender differences in learning constructs, shifts in learning constructs, and their relationship to course achievement in a structured inquiry, yearlong college physics course for life science majors. *School Science and Mathematics*, 104(6), 288-300. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2004.tb18000.x>
- Chalk, K. et Bizo, L. A. (2007). Specific Praise Improves On-task Behaviour and Numeracy Enjoyment: A study of year four pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice*, 20(4), 335-351. doi:10.1080/0266736042000314277
- Crocker, J., & Knight, K. M. (2005). Contingencies of Self-Worth. *Current Directions in Psychological Science*, 14(4), 200-203. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00364.x
- Crocker, J., Lee, S., & Park, L. (2014). *The pursuit of self-esteem: Implications for good and evil*.
- Crocker, J., et Luhtanen, R. K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems in college students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(6), 701-712. doi : 10.1177/0146167203029006003
- Crosen, R. et Gneezy, U. (2009). Gender Differences in Preferences. *Journal of Economic Literature*, 47(2), 448-474. doi:10.1257/jel.47.2.448
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., et Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 948-963. doi:10.1037/a0016096
- Davis, K. D., Winsler, A. et Middleton, M. (2006). Students' Perceptions of Rewards for Academic Performance by Parents and Teachers: Relations With Achievement and Motivation in College. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(2), 211-220. doi:10.3200/GNTP.167.2.211-220

- Deci, E. L. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and social psychology*, 18(1), 105-115. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement and Inequity. *Journal of Personality and social psychology*, 22(1), 113-120. <http://dx.doi.org/10.1037/h0032355>
- Deci, E. L. (1973). *Intrinsic motivation*. 1975. New York, NY: Plenum Press; US.
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27. doi:10.3102/00346543071001001
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*: Springer Science & Business Media.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1995) Human Autonomy. In: Kernis M.H. (eds) *Efficacy, Agency, and Self-Esteem*. The Springer Series in Social Clinical Psychology. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_3
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs And the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An international Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Ryan, R. M. et Koestner, R. (2001). The Pervasive Negative Effects of Rewards on Intrinsic Motivation: Response to. *Review of Educational Research*, 71(1), 43–51. <https://doi.org/10.3102/00346543071001043>
- De Los Reyes, A. et Kazdin, A. E. (2005). Informant Discrepancies in the Assessment of Childhood Psychopathology: A Critical Review, Theoretical Framework, and Recommendations for Further Study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483-509. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.483>

- De Los Reyes, A., Thomas, S. A., Goodman, K. L. et Kunder, S. M. A. (2013). Principles underlying the use of multiple informants' reports. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 123-149. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185617>
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., . . . Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541-554. doi:10.1037/a0034399
- Diener, C. I. et Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-461. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.940>
- Diener, C. I. et Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and social psychology*, 39(5), 940. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.940>
- Dijkstra, P., Kuyper, H., Van der Werf, G., Buunk, A. P. et Van der Zee, Y. G. (2008). Social Comparison in the Classroom: A Review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828-879. doi: 10.3102/0034654308321210
- D'Lima, G. M., Winsler, A. et Kitsantas, A. (2014). Ethnic and Gender Differences in First-Year College Students' Goal Orientation, Self-Efficacy, and Extrinsic and Intrinsic Motivation. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 341-356. Doi : 10.1080/00220671.2013.823366
- Drudy, S. et Chatháin, M. Ú. (2002). Gender effects in classroom interaction: Data collection, self-analysis and reflection. *Evaluation & Research in Education*, 16(1), 34-50. <https://doi.org/10.1080/09500790208667005>

- Dumka, L. E., Gonzales, N. A., Bonds, D. D. et Millsap, R. E. (2009). Academic success of Mexican origin adolescent boys and girls: The role of mothers' and fathers' parenting and cultural orientation. *Sex roles*, 60(7-8), 588. Repéré à <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9518-z>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>.
- Dweck, C. S. (2007). The Perils and Promises of Praise. *Early Intervention at Every Age*, 65(2), 34-39.
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S. et Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14(3), 268-276. doi:10.1037/0012-1649.14.3.268
- Dweck, C. S. et Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. et Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development*, 64(3), 830-847. doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb02946.x
- Elliot, A. J. et Church, M. A. (2003). A Motivational Analysis of Defensive Pessimism and Self-Handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396. doi:10.1111/1467-6494.7103005
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W. et Huguet, P. (2006). Achievement Goals, Self-Handicapping, and Performance Attainment: A Mediational Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 344-361. doi:10.1123/jsep.28.3.344
- Elliott, E. S. et Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. doi:10.1037/0022-3514.54.1.5

- Elliot, A. J. et Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 968-980. doi:10.1037//0022-3514.66.5.968
- Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B. et Maier, M. A. (2005). Achievement Goals, Performance Contingencies, and Performance Attainment: An Experimental Test. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 630-640. doi:10.1037/0022-0663.97.4.630
- Faber, A. et Mazlish, E. (2012). How to talk so kids will listen & listen so kids will talk. Simon and Schuster.
- Faber, A., Mazlish, E., Nyberg, L. et Anstine Templeton, R. (1995). How to Talk So Kids Will Learn at Home and in School. New York: Rawson Associates & Simon and Schuster.
- Farkas, M. S. et Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34(3), 266-279. doi:10.1007/s11031-010-9176-7
- Fox, K. R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31(2), 228-240.
- Felson, R. B. et Zielinski, M. A. (1989). Children's Self-Esteem and Parental Support. *Journal of Marriage and Family*, 51(3), 727-735. doi:10.2307/352171
- Field, A. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS statistics. sage.
- Finn, J. D. et Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. doi:10.1037/0021-9010.82.2.221
- Flamm, E. S. et Grolnick, W. S. (2013). Adolescent adjustment in the context of life change: The supportive role of parental structure provision. *Journal of Adolescence*, 36(5), 899-912. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.006>
- Ginott, H. G. (1965). Between parent and child. New York: Macmillan.

- Gneezy, U. et Rustichini, A. (2004). Gender and Competition at a Young Age. *The American Economic Review*, 94(2), 377-381. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/3592914>
- Green, L. et Foster, D. (1986). Classroom intrinsic motivation: Effects of scholastic level, teacher orientation, and gender. *The Journal of Educational Research*, 80(1), 34-39. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1986.10885718>
- Grolnick, W. S. (2003). The psychology of psychological control: How well-meant parenting backfires. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. (dir.), Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory (p. 135-161). Hoboken, NJ, US: John Wiley et Sons Inc.
- Grolnick, W. S. and Pomerantz, E. M. (2009), Issues and Challenges in Studying Parental Control: Toward a New Conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3: 165-170. doi:10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x
- Grolnick, W. S. et Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154. doi: 10.1037/0022-0663.81.2.143
- Grouzet, F. M. E., Vallerand, R. J., Thill, E. E. et Provencher, P. J. (2004). From Environmental Factors to Outcomes: A Test of an Integrated Motivational Sequence. *Motivation and Emotion*, 28(4), p.331-346. doi: 10.1007/s11031-004-2387-z
- Grusec, J. E. (1991). Socializing concern for others in the home. *Developmental Psychology*, 27(2), 338-342. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.27.2.338>

- Grusec, J. E. et Davidov, M. (2010). Integrating Different Perspectives on Socialization Theory and Research: A Domain-Specific Approach. *Child Development*, 81(3), 687-709. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x
- Guay, F., Ratelle, C. F. et Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 233-240. doi:10.1037/a0012758
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. et Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. et Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. doi:10.1111/cdev.12184
- Haraekiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1352-1363. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.37.8.1352>
- Harackiewicz, J. M., Abrahams, S. et Wageman, R. (1987). Performance evaluation and intrinsic motivation: The effects of evaluative focus, rewards, and achievement orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1015-1023. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1015>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., et Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. doi:10.1037/0022-0663.94.3.638

- Harackiewicz, J. M., Manderlink, G. et Sansone, C. (1984). Rewarding pinball wizardry: Effects of evaluation and cue value on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(2), 287-300. doi:10.1037/0022-3514.47.2.287
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 87-97. Repéré à : <http://www.jstor.org/stable/1129640>
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. Repéré dans R. J. Sternberg et J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Hawes, D. J. et Dadds, M. R. (2006). Assessing parenting practices through parent-report and direct observation during parent-training. *Journal of Child and Family Studies*, 15(5), 554-567. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9029-x>
- Hein, V. et Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, 25(2), 149-159. doi:10.1080/02640410600598315
- Hein, V., Koka, A. et Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103-114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.003>
- Hembree-Kigin, T. L. et McNeil, C. B. (2013). *Parent—child interaction therapy*. Springer Science & Business Media.

- Henderlong, J. (2001). Beneficial and detrimental effects of praise on children's motivation: Performance versus person feedback. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 61(9-B), 5028.
- Henderlong, J. et Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychol Bull*, 128(5), 774-795. doi: 10.1037//0033-2909.128.5.774
- Hester, P. P., Hendrickson, J. M. et Gable, R. A. (2009). Forty Years Later —The Value of Praise, Ignoring, and Rules for Preschoolers at Risk for Behavior Disorders. *Education and Treatment of Children*, 32(4), 513-535. doi :10.1353/etc.0.0067
- Hodgins, H. S., Brown, A. B. et Carver, B. (2007). Autonomy and control motivation and self-esteem. *Self and Identity*, 6(2-3), 189-208. doi:10.1080/15298860601118769
- Hodgins, H. S., et Knee, C. R. (2002). The integrating self and conscious experience. Repéré dans E. L. Deci et R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 87–100). Rochester, NY: University of Rochester Press
- Hoff, E., Laursen, B. et Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. *Handbook of parenting Volume 2: Biology and ecology of parenting*, 8(2), 231-252.
- Hollembek, J. et Amorose, A. J. (2005). Perceived Coaching Behaviors and College Athletes' Intrinsic Motivation: A Test of Self-Determination Theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(1), 20-36. doi:10.1080/10413200590907540
- Hutchinson, J. C., Sherman, T., Martinovic, N. et Tenenbaum, G. (2008). The Effect of Manipulated Self-Efficacy on Perceived and Sustained Effort. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20(4), 457-472. doi:10.1080/10413200802351151
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527. doi:10.1111/1467-8624.00421

- Jagacinski, C. M., Kumar, S., et Kokkinou, I. (2008). Challenge seeking: The relationship of achievement goals to choice of task difficulty level in ego-involving and neutral conditions. *Motivation and Emotion*, 32(4), 310-322. doi:10.1007/s11031-008-9103-3
- Joiner, T. E., Katz, J., et Lew, A. (1999). Harbingers of Depressotypic Reassurance Seeking: Negative Life Events, Increased Anxiety, and Decreased Self-Esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(5), 632–639. <https://doi.org/10.1177/0146167299025005008>
- Jones, K. M., Young, M. M. et Friman, P. C. (2000). Increasing peer praise of socially rejected delinquent youth: Effects on cooperation and acceptance. *School Psychology Quarterly*, 15(1), 30-39. doi:10.1037/h0088776
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N. et Landry, R. (2005). A Longitudinal Study of the Relationship of Maternal Autonomy Support to Children's Adjustment and Achievement in School. *Journal of Personality*, 73(5), 1215-1236. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00347.x
- Joussemet, M., Landry, R. et Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 194-200. Doi : 10.1037/a0012754
- Joussemet, M., Mageau, G. A. et Koestner, R. (2013). Promoting Optimal Parenting and Children's Mental Health: A Preliminary Evaluation of the How-to Parenting program. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 949-966. doi 10.1007/s10826-013-9751-0
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core Self-Evaluations and Job and Life Satisfaction: The Role of Self-Concordance and Goal Attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 257-268. doi:10.1037/0021-9010.90.2.257

- Kamins, M. L. et Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835-847. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.835>
- Kast, A. et Connor, K. (1988). Sex and Age Differences in Response to Informational and Controlling Feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 514-523. Doi : 10.1177/0146167288143010
- Kavussanu, M., et Harnisch, D. L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter? *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 229-242. <https://doi.org/10.1348/000709900158074>
- Kaplan, A. et Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184. doi:10.1007/s10648-006-9012-5
- Kernis, M. H. (2005). Measuring self-esteem in context: the importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*, 73(6), 1569-1605. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00359.x
- Kendler, K. S., Gardner, C. O. et Prescott, C. A. (1998). A population-based twin study of self-esteem and gender. *Psychological medicine*, 28(06), 1403-1409.
- Kenney-Benson, G. A., Pomerantz, E. M., Ryan, A. M. et Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42(1), 11-26. doi:10.1037/0012-1649.42.1.11
- Kernis, M. H., Brown, A. C. et Brody, G. H. (2000). Fragile Self-Esteem in Children and Its Associations With Perceived Patterns of Parent-Child Communication. *Journal of Personality*, 68(2), 225-252. Doi : 10.1111/1467-6494.00096
- Kernis, M. H., Paradise, A. W., Whitaker, D. J., Wheatman, S. R. et Goldman, B. N. (2000). Master of One's Psychological Domain? Not likely if One's Self-Esteem is Unstable.

Personality and Social Psychology Bulletin, 1297, 1297-1305. doi: 10.1177/0146167200262010

Kitsantas, A., Steen, S., & Huie, F. (2009). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1).

Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., . . . Nurmi, J.-E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434.

Kluger, A. N. et DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. doi:10.1037/0033-2909.119.2.254

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. et Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233-248. doi:10.1111/j.14676494.1984.tb00879.x

Koestner, R., Zuckerman, M., et Olsson, J. (1990). Attributional style, comparison focus of praise, and intrinsic motivation. *Journal of Research in Personality*, 24(1), 87-100. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(90\)90008-T](https://doi.org/10.1016/0092-6566(90)90008-T)

Koestner, R., Zuckerman, M., & Koestner, J. (1989). Attributional focus of praise and children's intrinsic motivation: The moderating role of gender. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 61-72.

Kohn, A. (1999). Punished by rewards : the trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. Boston: Boston : Houghton Mifflin Co.

- Koka, A., et Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 333-346. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00012-2](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00012-2)
- Kline P. (1999) The handbook of psychological testing (2nd ed.). London: Routledge.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. et Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500. doi:10.1037/0033-2909.125.4.470
- Lam, S., Yim, P. et Ng, Y. (2008). Is effort praise motivational? The role of beliefs in the effort-ability relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 694. Doi : 10.1016/j.cedpsych.2008.01.005
- Lavoie, A. et Fontaine, C. (2016). *Mieux connaître la parentalité au Québec : Un portrait à partir de l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015*. Institut de la statistique du Québec, 258 p.
- Lee W, Kim S-I (2014) Effects of Achievement Goals on Challenge Seeking and Feedback Processing: Behavioral and fMRI Evidence. *PLoS ONE* 9(9) : e107254. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0107254>
- Legault, L., Green-Demers, I. et Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582. doi:10.1037/0022-0663.98.3.567
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. et Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. doi:10.1037/0022-0663.97.2.184

- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R. et Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.68>
- Lessard J., et Mageau., G. A. The impact of rule enforcement strategies and interpersonal climates on children's motivation and self-esteem. Données non publiées.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213. doi:10.1037/0022-0663.97.2.197
- Lippée et Mageau, Échelle des compliments des mères. Données non-publiées.
- Mabbe, E., Soenens, B., De Muynck, G.-J., & Vansteenkiste, M. (2018). The impact of feedback valence and communication style on intrinsic motivation in middle childhood: *Experimental evidence and generalization across individual differences. Journal of Experimental Child Psychology*, 170, 134-160. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.008>
- Mageau, G. A., Lessard, J., Carpentier, J., Robichaud, J.-M., Joussemet, M. et Koestner, R. (2018). Effectiveness and acceptability beliefs regarding logical consequences and mild punishments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 12-22. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.11.001>
- Mageau, Paquin, Joussemet et Grenier (2019). Preliminary Evidence of the Long-Term Effects of the How-to parenting program, article soumis pour publication.
- Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E. et Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-Pass). *Canadian Journal of Behavioral Science*, 47(3), 251-262. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039325>

- Mageau, G. A. et Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *J Sports Sci*, 21(11), 883-904. doi:10.1080/0264041031000140374
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61(2), 311-346. <http://dx.doi.org/10.2307/1131096>
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204. doi:10.1037/0003-066X.53.2.185
- Meece, J. L., Glienke, B. B. et Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-373. doi : 10.1016/j.jsp.2006.04.004
- Meece, J. L. et Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590. Doi : 10.1037/0022-0663.85.4.582
- Moreau, E. et Mageau, G. A. (2013). Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans divers domaines de vie. *Psychologie française*, 58, 195-227. doi : 10.1016/j.psfr.2013.03.003
- Mouratidis, A., Michou, A., Demircioğlu, A. N. et Sayil, M. (2018). Different goals, different pathways to success: Performance-approach goals as direct and mastery-approach goals as indirect predictors of grades in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 61, 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.017>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. et Sideridis, G. (2008). The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model. *Journal of Sport et Exercise Psychology*, 30, 240-268.
- Mueller, C. et Dweck, C. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and social psychology*, 75(1), 33-52. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>

- Mumm, J. et Mutlu, B. (2011). Designing motivational agents: The role of praise, social comparison, and embodiment in computer feedback. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1643-1650. <https://doi.org/10.1080/00221309.1982.9710976>
- Neff, K. D. et Vonk, R. (2009). Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50. doi:10.1111/j.14676494.2008.00537.x
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5(4), 269-287. http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0504_2
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J. et Amorose, A. J. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects. *Journal of teaching in Physical Education*, 25(1), 36-57.
- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 94-99. doi:10.1037/0022-0663.71.1.94
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nicholls, J. G. et Miller, A. T. (1984). Reasoning about the Ability of Self and Others: A Developmental Study. *Child Development*, 1990-1999. Repéré à : <http://www.jstor.org/stable/1129774>
- Nunnally, J.C. (1978) *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill

- Olds, D. L., Sadler, L. et Kitzman, H. (2007). Programs for parents of infants and toddlers: recent evidence from randomized trials. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48(3-4), 355-391. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01702.x
- Pallak, S. R., Costomiris, S., Sroka, S. et Pittman, T. S. (1982). School experience, reward characteristics, and intrinsic motivation. *Child Development*, 53(5), 1382-1391. <http://dx.doi.org/10.2307/1129029>
- Parsons, J., Kaczala, C., & Meece, J. (1982). Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Classroom Influences. *Child Development*, 53(2), 322-339. doi:10.2307/1128974
- Patterson, G. R. et Anderson, D. (1964). Peers as Social Reinforcers. *Child Development*, 35(3), 951-960. doi:10.2307/1126519
- Pekrun, R., Elliot, A. J., et Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013383>
- Pinquart, M. (2016). Associations of Parenting Styles and Dimensions with Academic Achievement in Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493. doi:10.1007/s10648-015-9338-y
- Pomerantz, E. M. et Grolnick, W. S. (2017). The role of parenting in children's motivation and competence: What underlies facilitative parenting? In A. J. Elliot, C. S. Dweck et D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 566–585). New York, NY: Guilford Publications.
- Pomerantz, E. M. et Kempner, S. G. (2013). Mothers' daily person and process praise: implications for children's theory of intelligence and motivation. *Developmental Psychology*, 49(11), 2040-2046. doi:10.1037/a0031840

- Pittman, T. S., Davey, M. E., Alafat, K. A., Wetherill, K. V. et Kramer, N. A. (1980). Informational versus Controlling Verbal Rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6(2), 228-233. doi: 10.1177/014616728062007
- Prevatt, F. F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 469-480. doi: 10.1348/02615100 3322535174
- Rakoczy, K., Harks, B., Klieme, E., Blum, W. et Hochweber, J. (2013). Written feedback in mathematics: Mediated by students' perception, moderated by goal orientation. *Learning and Instruction*, 27, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.03.002>
- Ratelle, C. F., Duchesne, S. et Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.008>
- Ratelle, C. F., Duchesne, S., Guay, F. et Boisclair Châteauvert, G. (2018). Comparing the contribution of overall structure and its specific dimensions for competence-related constructs: A bifactor model. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.05 .005>
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. doi:10.1086/501484
- Robichaud, J. M., Bureau, J. S., Ranger, F. et Mageau, G. A. (2018) The relation between children's task-specific competence and mothers' controlling practices. *Social Development*.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D. et Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and aging*, 17(3), 423-434. <http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.423>

- Rohrkemper, M. et Corno, L. (1988). Success and failure on classroom tasks: Adaptive learning and classroom teaching. *The Elementary School Journal*, 88(3), 297-312.
<https://doi.org/10.1086/461540>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and social psychology*, 43(3), 450-461.
[doi:10.1037/0022-3514.43.3.450](https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450)
- Ryan, R. M. et Brown, K. W. (2003). Why We Don't Need Self-Esteem: On Fundamental Needs, Contingent Love, and Mindfulness. *Psychological Inquiry: An international Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 14(1), 71-76. Repéré à : <http://www.jstor.org/stable/1449046>
- Ryan, R. M. et Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and social psychology*, 57(5), 749. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., Connell, J. P. et Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. *Research on motivation in education: The classroom milieu*, 2, 13-51.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2004). Avoiding Death or Engaging Life as Accounts of Meaning and Culture: Comment on Pyszczynski et al. (2004). *Psychological Bulletin*, 130(3), 473-477.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.473>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 54-67. Doi : 10.1006/ceps.1999.1020

- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S. et La Guardia, J. G. (2015). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. *Developmental Psychopathology: Volume One: Theory and Method*, 795-849.
- Ryan, R., Koestner, R. et Deci, E. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated (Vol. 15). <https://doi.org/10.1007/BF00995170>
- Ryan, R. M., Mims, V. et Koestner, R. (1983). Relation of reward Contingency and Interpersonnal Context to Intrinsic Motivation: A Review and test Using Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and social psychology*, 45(4), 736-750. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.736>
- Sarafino, E. P., Russo, A., Barker, J., Consentino, A. et Consentino, A. (1982). The Effect of Rewards on Intrinsic Interest: Developmental Changes in the Underlying Processes. *The Journal of Genetic Psychology*, 141(1), 29-39. doi:10.1080/00221325.1982.10533454
- Savard, A., Joussemet, M., Emond Pelletier, J., & Mageau, G. A. (2013). The benefits of autonomy support for adolescents with severe emotional and behavioral problems. *Motivation and Emotion*, 37(4), 688-700. doi:10.1007/s11031-013-9351-8
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 848-856. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848>
- Sedikides, C., et Gregg, A. P. (2007). Portraits of the self. *Sage handbook of social psychology*, 93-122.
- Sendziuk, P. (2010). Sink or Swim? Improving Student Learning through Feedback and Self-Assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 320-330.

- Shanab, M. E., Peterson, D., Dargahi, S. et Deroian, P. (1981). The effects of positive and negative verbal feedback on the intrinsic motivation of male and female subjects. *The journal of social psychology*, 115(2), 195-205. doi: 10.1080/00224545.1981.9711659
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T. et Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113-128. doi: 10.1111/1532-7795.1301004
- Smetana, J. G. and Asquith, P. (1994), Adolescents' and Parents' Conceptions of Parental Authority and Personal Autonomy. *Child Development*, 65: 1147-1162. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00809.x
- Smiley, P. A. et Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65(6), 1723-1743. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00845.x
- Smith, A. L., Balaguer, I. et Duda, J. L. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*, 24(12), 1315-1327. doi:10.1080/02640410500520427
- Soenens, B. et Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. et Van Petegem, S. (2015). Let Us Not Throw Out the Baby With the Bathwater: Applying the Principle of Universalism Without Uniformity to Autonomy-Supportive and Controlling Parenting. *Child Development Perspectives*, 9(1), 44-49. doi:10.1111/cdep.12103
- Standage, M. et Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life.

Psychology of Sport and Exercise, 8(5), 704-721. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.12.004>

Stipek, D., Recchia, S., McClintic, S. et Lewis, M. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the society for research in child development*, i-95. doi: 10.2307/1166190

Swann, W. B. et Hill, C. A. (1982). When our identities are mistaken: Reaffirming self-conceptions through social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(1), 59-66. doi:10.1037/0022-3514.43.1.59

Swann, W. B. et Pittman, T. S. (1977). Initiating Play Activity of Children: The Moderating Influence of Verbal Cues on Intrinsic Motivation. *Child Development*, 48(3), 1128-1132. doi:10.2307/1128374

Sutter, M. et Glätzle-Rützler, D. (2014). Gender Differences in the Willingness to Compete Emerge Early in Life and Persist.

Tabachnik, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.

Tam, V. C. (2009). A comparison of fathers' and mothers' contributions in the prediction of academic performance of school-age children in Hong Kong. *International Journal of Psychology*, 44(2), 147-156. doi: 10.1080/00207590801910242

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S. et Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002

Thompson, W. B. (1998). Metamemory Accuracy: Effects of Feedback and the Stability of Individual Differences. *The American Journal of Psychology*, 111(1), 33-42. doi:10.2307/1423535

- Tunstall, P., et Gsipp, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. Doi : 10.1080/0141192960220402
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. et Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 82-100. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.08.002>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vallerand, R. J., et Thill, E. (1993). Les fondements de la psychologie de la motivation. *Introduction à la psychologie de la motivation*, 533-582.
- Vallieres, E. F. et Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation Canadienne-Française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316. doi: 10.1080/00207599008247865
- Vancouver, J. B. et Tischner, E. C. (2004). The effect of feedback sign on task performance depends on self-concept discrepancies. *J Appl Psychol*, 89(6), 1092-1098. doi:10.1037/0021-9010.89.6.1092
- Van-Dijk, D., & Kluger, A. N. (2000, April). Positive (negative) feedback: Encouragement or discouragement? Repéré à : [http://www/huji.ac.il/unew/main.html](http://www.huji.ac.il/unew/main.html)
- Van-Dijk, D., & Kluger, A.N. (2001). Goal orientation versus self-regulation: Different labels or different constructs? Paper presented at the 16th annual convention of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Diego, CA.

- Van Dijk, D. et Kluger, A. N. (2011). Task type as a moderator of positive/negative feedback effects on motivation and performance: A regulatory focus perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 32(8), 1084-1105. doi:10.1002/job.725
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G.-J., Haerens, L., Patall, E., et Reeve, J. (2018). Fostering Personal Meaning and Self-relevance: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49. doi:10.1080/00220973.2017.1381067
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., et Mouratidis, A. (2014). Moving the Achievement Goal Approach One Step Forward: Toward a Systematic Examination of the Autonomous and Controlled Reasons Underlying Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 49(3), 153-174. doi:10.1080/00461520.2014.928598
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. et Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. et Soenens, B. (2005). Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., et Postmes, T. (2015). A Meta-Analysis of the Impact of Situationally Induced Achievement Goals on Task Performance. *Human Performance*, 28(2), 165-182. Doi : 10.1080/08959285.2015.1006772

- Vezeau, C., Bouffard, T. et Dubois, V. (2004). Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 9–25. <https://doi.org/10.7202/011767ar>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*.
- Whipple, N., Bernier, A. et Mageau, G. A. (2011). Broadening the Study of Infant Security of Attachment: Maternal Autonomy-support in the Context of Infant Exploration. *Social Development*, 20(1), 17-32. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00574.x
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250. doi:10.1037/0022-0663.96.2.236
- Wrzesniewski, A., Schwartz, B., Cong, X., Kane, M., Omar, A., et Kolditz, T. (2014). Multiple types of motives don't multiply the motivation of West Point cadets. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(30), 10990-10995. Doi : 10.1073/pnas.1405298111
- Zentall, S. R. et Morris, B. J. (2010). "Good job, you're so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.015>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 1.
- Zinser, O., Young, J. G. et King, P. E. (1982). The influence of verbal reward on intrinsic motivation in children. *The Journal of General Psychology*, 106(1), 85-91. <https://doi.org/10.1080/00221309.1982.9710976s>

Annexes

Annexe A : Questionnaire des mères

Section 1 : Votre situation personnelle

1. Quel est votre sexe? Femme Homme

2. Quel est votre âge? _____ ans

3. Quelle est votre langue maternelle?

français

anglais

autre (veuillez préciser): _____

4. Quelle est votre origine ethnique ? _____

5. Quel niveau d'étude avez-vous atteint et/ou avez-vous débuté?

	Complété	Commencé, mais non complété
Primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Collégial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Certificat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitaire de 1er cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitaire de 2e ou 3e cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Quel est votre occupation principale ?

Emploi à temps plein :

Au chômage :

Emploi à temps partiel :

Aux études :

Mère à la maison :

Autre (précisez) : _____

7. Quel est le titre de l'emploi que vous occupez présentement ou généralement ?

8. Laquelle de ces catégories représente le mieux votre revenu total familial avant les impôts pour les derniers 12 mois ?

Moins de 9 999\$ <input type="checkbox"/>	De 50 000\$ à 59 999\$ <input type="checkbox"/>	Ne sait pas <input type="checkbox"/>
De 10 000\$ à 19 999\$ <input type="checkbox"/>	De 60 000\$ à 69 999\$ <input type="checkbox"/>	Pas de réponse <input type="checkbox"/>
De 20 000\$ à 29 999\$ <input type="checkbox"/>	De 70 000\$ à 79 999\$ <input type="checkbox"/>	
De 30 000\$ à 39 999\$ <input type="checkbox"/>	De 80 000\$ à 89 999\$ <input type="checkbox"/>	
De 40 000\$ à 49 999\$ <input type="checkbox"/>	90 000\$ et plus <input type="checkbox"/>	

9. Êtes-vous présentement dans une relation amoureuse à long terme?

Oui Non

10. Si vous êtes dans une relation amoureuse à long terme (*sinon, rendez-vous directement à la question 11*)

a) Cette personne joue-t-elle un rôle parental auprès de votre enfant?

Oui Non

b) cette personne est-elle également le parent de l'enfant ciblé?

Oui Non

11. Veuillez indiquer votre statut conjugal et familial à l'aide du tableau suivant :

Mariée/conjointe de fait Oui Non

Divorcée/séparée Oui Non

Famille monoparentale Oui Non

Famille recomposée Oui Non

12. Veuillez indiquer, pour chacun de vos enfants, son sexe, son âge, et s'il vit avec vous :

Habite avec moi :

1^{er} enfant: fille gars âge: _____

Oui Non

niveau scolaire : _____

enfant participant à l'étude : Oui Non

2^e enfant: fille gars âge: _____

Oui Non

niveau scolaire : _____

enfant participant à l'étude: Oui Non

3^e enfant: fille gars âge: _____

Oui Non

niveau scolaire : _____

enfant participant à l'étude : Oui Non

4^e enfant: fille gars âge: _____

Oui Non

niveau scolaire : _____

enfant participant à l'étude : Oui Non

5^e enfant: fille gars âge: _____
niveau scolaire : _____
enfant participant à l'étude : Oui Non

Oui Non

Section 2 : Vous comme parent



Il y a plusieurs bonnes façons de réagir **lorsqu'un enfant agit correctement**. Veuillez indiquer la fréquence avec laquelle vous adoptez les comportements suivants **en utilisant l'échelle de réponse ci-dessous**. (Échelle des compliments des mères ; Grenier et Mageau, 2019)

Presque jamais	Rarement	Parfois	La moitié du temps	Assez souvent	Souvent	Presque toujours
1	2	3	4	5	6	7

Lorsque mon enfant se comporte bien ou fait quelque chose correctement...		Encerclez						
1.	Je lui dis qu'il/elle est aussi bon/bonne qu'une personne qu'il/elle admire.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Je prends le temps de décrire ce que j'ai vu (ex. Les autres joueurs ont essayé de te voler le ballon et tu as réussi à passer).	1	2	3	4	5	6	7
3.	Je lui dis que ce qu'il/elle a fait était très bien (ex. C'est super ce que tu as fait !).	1	2	3	4	5	6	7
4.	Si j'ai ressenti une émotion plaisante, je la décris ou la nomme (ex. Ta carte m'a fait chaud au cœur).	1	2	3	4	5	6	7
5.	Je lui dis qu'il/elle a dû mettre beaucoup de travail dans ce projet.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Je décris les émotions que j'ai vécues (ex. Je me sens choyée que tu partages un bonbon avec moi).	1	2	3	4	5	6	7
7.	Je le/la félicite pour son travail (ex. Bravo ! Très bon travail !).	1	2	3	4	5	6	7
8.	Je lui fais remarquer qu'il/elle est le/la meilleur/e de son groupe.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Je souligne ce qui était particulièrement bien réussi (ex. Tu as partagé alors que c'était un effort pour toi).	1	2	3	4	5	6	7
10.	Je souligne son effort (ex. Tu as mis beaucoup d'efforts).	1	2	3	4	5	6	7
11.	Je mentionne les émotions positives que ses comportements m'ont fait vivre (ex. C'est un plaisir que d'entrer dans un salon si bien rangé!).	1	2	3	4	5	6	7
12.	Je raconte l'événement en soulignant ses comportements (ex. Tu as arrêté de jouer et tu m'as aidée).	1	2	3	4	5	6	7
13.	Je lui dis qu'il/elle est meilleur(e) que plusieurs autres enfants.	1	2	3	4	5	6	7

Presque jamais	Rarement	Parfois	La moitié du temps	Assez souvent	Souvent	Presque toujours
1	2	3	4	5	6	7

Lorsque mon enfant se comporte bien ou fait quelque chose correctement... **Encerchez**

14. Je souligne l'énergie qu'il/elle a investie pour y arriver (ex. Pour y arriver, tu as dû investir beaucoup d'énergie).	1	2	3	4	5	6	7
15. Je trouve un mot qui résume ce qu'il/elle a fait (ex. Ton travail est excellent !).	1	2	3	4	5	6	7
16. Je lui dis que personne n'est aussi bon/bonne que lui/elle.	1	2	3	4	5	6	7
17. Je félicite son effort (ex. Bel effort !).	1	2	3	4	5	6	7
18. Je souligne ce que j'ai ressenti (ex. Ton aide avec la vaisselle m'a rendu la tâche plus facile et plus agréable).	1	2	3	4	5	6	7
19. Je décris ses comportements et je résume ce que j'ai vu (ex. Je vois que tu as déjà fait tes devoirs ; c'est ce que j'appelle de l'autonomie!).	1	2	3	4	5	6	7
20. Je m'exclame devant son bon coup (ex. wow ! super !).	1	2	3	4	5	6	7
21. Je lui dis qu'il/elle est aussi bon/bonne que les enfants plus vieux.	1	2	3	4	5	6	7
22. Je le/la complimente sur ce qu'il/elle a fait (ex. C'est beau !).	1	2	3	4	5	6	7
23. Je mentionne ce que je vois (ex. Je vois plusieurs phrases écrites sans erreur).	1	2	3	4	5	6	7
24. Je lui dis qu'il/elle a travaillé fort.	1	2	3	4	5	6	7
25. J'exprime ce que je ressens (ex. C'est l'fun d'être ici ensemble!).	1	2	3	4	5	6	7

Annexe B : Protocole expérimental

Protocole de l'étude expérimentale

Verbatim d'introduction à l'activité

*****DÉMARRER LA CAMÉRA*****

- Maintenant qu'on est installés, je vais t'expliquer un peu plus pourquoi on est ensemble aujourd'hui.

Je m'appelle [Nom de l'expérimentatrice] et je suis étudiante à l'Université de Montréal. Merci d'avoir accepté de participer à mon projet !

Comme tu le sais peut-être déjà, ta mère a rempli un questionnaire portant sur votre vie à la maison, puis elle m'a donné la permission de te demander si tu voulais faire une activité d'art plastique avec moi et répondre à quelques questions qui sont dans des questionnaires. T'en souviens-tu ?
(Attendre réponse) Ok bien, je vais t'expliquer un peu plus en quoi tout ça va consister.

Dans le questionnaire, il y a des questions sur toi, sur ta vie à la maison et sur ce que tu auras pensé de l'activité qu'on va faire ensemble. Ce n'est pas un test : il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses ! Je voudrais juste avoir ton opinion. Aussi, je trouve important de te dire que le temps qu'on passe ensemble sera filmé pour s'assurer que j'anime bien l'activité.

Tes réponses sont confidentielles : personne ne pourra les voir, sauf les chercheuses de l'Université de Montréal. Tes parents, tes camarades de classe et ton enseignant/moniteur ne pourront pas les lire. Tu n'as même pas besoin d'écrire ton nom. Quand tu auras fini, tu mettras le questionnaire dans l'enveloppe et tu la fermeras en collant le rebord.

Tu as le choix de participer ou non. Tu peux aussi décider d'arrêter avant d'avoir terminé, sans conséquence.

Faire l'activité et remplir les questionnaires devraient prendre environ **45 minutes** et ne devraient pas être désagréable. Par contre, si tu te sens triste, nerveux (se), en colère ou inconfortable, n'hésite pas à m'en parler.

As-tu des questions ? *Si oui, se référer à l'annexe Questions-réponses*

Veux-tu toujours participer à mon activité ?

- **Si oui** : Nous pouvons donc commencer

- **Si non** : Est-ce que ça te dérangerait de me dire pourquoi ?

Est-ce qu'il y a un élément de l'activité qui t'inquiète ou te rend nerveux ?

Est-ce qu'on pourrait faire quelque chose ensemble pour que tu te sentes mieux ?

Verbatim d'explication de l'activité

*****Sortir le premier plan de maison hantée******

L'Halloween prochain, je veux faire une maison hantée chez moi et j'aimerais que tu m'aides à trouver des décorations et des mises en scène effrayantes que je vais pouvoir faire chez moi. Ça, s'est le plan de ma maison, c'est toi qui décides ce que tu veux inclure sur ton plan, mais ici j'ai un cahier qui contient plusieurs exemples de choses qui seraient possibles de faire.

******MONTRER CHACUNE DES SECTIONS DU CAHIER******

(Commencer par créature et ensuite meubles et accessoires).

Tu peux faire ce que tu veux sur ton plan. Par exemple, tu peux dessiner des choses, copier des éléments des cahiers que je t'ai montré ou les découper et les coller. Tu auras **15 minutes** pour créer ton plan de maison hantée. Je resterai ici au cas où tu as des questions.

As-tu des questions ?

Si non : Tu peux commencer à mon signal.

Si oui : répondre aux questions par : **Tu peux faire ce que tu veux ! OU C'est comme tu veux...Tu peux y aller** (partir le chrono)

Laisser passer les 5 premières minutes et ensuite commencer à donner les compliments

Compliments descriptifs

5min : Souligner ce qui est bien réussi (P.ex. Ce X est particulièrement effrayant!)	5
7min: Décrire la position des éléments (P.ex. Je vois que tu as mis X qui rendra nerveux les visiteurs et ensuite dans cette pièce Y qui les fera sursauter)	22
9min : Mentionner les émotions positives : Je crois que les visiteurs auront pas mal peur	9
11min : Résumer en un mot : Tu as mis plusieurs choses dans ta maison hantée, tu as mis X, Y et Z, ça j'appelle ça avoir de l'imagination!	22
13min : Raconter l'événement (prendre un ton d'analyse; le début n'est pas un praise) Tu as commencé par le plus important (comme le X) puis ensuite tu as ajouté différents détails comme Y et Z.	21
15min : Mentionner les émotions positives : C'est terminé! Ton bricolage me donne plein d'idées : j'ai hâte de décorer ma maison!	15

Nombre de compliments : 6

Nombre de mots : 94

Laisser passer les 5 premières minutes et ensuite commencer à donner les compliments

Orienté vers le résultat

5 min : WOW! ça commence vraiment bien, je trouve que c'est super beau.	11
6min15 sec : Bravo ! Je pense que ta maison hantée va être super belle.	12
7min30 sec : Plus ton plan de maison hantée prend forme et plus je le trouve impressionnant.	14
8min45 sec : C'est super cool ce que tu fais!	7
10min sec : J'adore ta maison hantée, elle est vraiment magnifique!	8
11min15 sec : C'est vraiment la bonne façon de faire un plan de maison hantée!	12
12min30 sec : C'est tellement beau!	3
13min45 sec : Ton plan de maison hantée est vraiment bien fait, c'est parfait je trouve.	13
15 min : C'est terminé! Le résultat de ton plan est magnifique! Il est vraiment super beau.	14

Nombre de compliments : 9

Nombre de mots : 94

Laisser passer les 5 premières minutes et ensuite commencer à donner les compliments

Compliments comparatifs

5 min : Tu réussis vraiment mieux comparé aux autres enfants qui ont fait l'activité.	12
6min 25 sec : Personne n'a encore pensé à faire ça avant sur leur plan de maison hantée.	14
7min 50 sec : Je pense que tu es un des meilleurs.	8
9min 15 sec : Ta maison est vraiment la plus belle jusqu'à présent!	9
10min 40 sec : On dirait que ta maison a été faite par un enfant plus âgé que toi.	15
12min 05 sec : Les autres enfants ne pensent pas à mettre autant de choses différentes habituellement.	13
13min 30 sec : Tu es même meilleur que moi dans l'activité.	8
15min : C'est terminé! Entre toutes les maisons hantées que j'ai vues, c'est celle-là la plus effrayante!	15

Nombre de compliments : 8

Nombre de mots : 94

Verbatim fin de l'activité et période de choix libre

Je te remercie pour ta participation. Maintenant, je vais partir quelques minutes pour aller faire des photocopies. Tu peux soit **m'attendre** ou faire **une nouvelle maison hantée**. Il y a aussi un jeu de **mots croisés**.

****Sortir le deuxième plan de maison ****

Est-ce que ça te va ? As-tu des questions avant que je parte ?

-Si non : Parfait, je reviens bientôt !

(Quitter pour une durée de 6 minutes)

Merci pour ton attente ! Est-ce que c'était long ?

*****Ramasser les choses en regardant ce que l'enfant a fait*****

Donc tu as fait X pendant que j'étais partie.

NOTER CE QUI A ÉTÉ FAIT

Nouvelle maison hantée	
Mots-cachés	
Autre (s)	

LABYRINTHE (mesure de fixation d'objectif)

Maintenant, je vais te demander de trouver le chemin d'un labyrinthe. Il y a plusieurs niveaux. Tu peux choisir celui que tu veux et le mettre dans l'enveloppe où s'est marqué : « OUI, labyrinthe choisi » et les autres, tu peux les mettre dans l'enveloppe « Non, labyrinthes pas choisis ». Nous allons faire le labyrinthe à la fin de l'activité.

QUESTIONNAIRES

Pour l'instant, je vais te demander de répondre à certaines questions. Comme je t'expliquais au début de notre rencontre, ce n'est pas un test : il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses ! Je voudrais juste avoir ton opinion. Ça te va toujours ? Ok ! Je vais lire la première question avec toi et si tu as des questions tu peux me le demander. Je peux aussi lire les autres questions avec toi si tu veux. (*Lire les instructions et lire la première question avec l'enfant*).

QUESTIONNAIRE SITUATIONNEL

Maintenant, ce questionnaire contient des questions sur ta vie en général. Je te demande d'y répondre du mieux que tu peux. N'hésite pas à me poser des questions.

QUESTIONNAIRE GÉNÉRAL

Merci, finalement, nous n'aurons pas le temps de faire le labyrinthe. Je vais t'expliquer sur quoi portait notre activité ensemble aujourd'hui. Dans le fond, je voulais voir si quand je te donnais des compliments tu te sentais mieux.

Je te remercie d'avoir participer à mon activité ! Tu m'as été d'une grande aide ! Ça été un plaisir de te rencontrer.

Es-tu prêt/e à retourner rejoindre ton groupe ?

Est-ce qu'il y a autre chose dont tu voudrais discuter avant ?

Je te remets également un **chèque-cadeau de 15.00\$** à la librairie Renaud-Bray pour te remercier de ta participation à mon activité !

J'ai simplement besoin de ta **signature sur ce coupon (remettre le reçu)**.

Je te **remets également cette page du questionnaire**, elle pourra te servir si tu penses à ce que nous avons fait durant l'activité. Il y a plusieurs numéros qui sont faits pour les jeunes comme toi où tu pourras appeler si tu ne te sens pas bien. N'oublie pas que tu peux également en parler à un de tes moniteurs !

Annexe C : Questionnaire situationnel des enfants

➔ **Maintenant, pense au moment où tu faisais l'activité en présence de [Nom de l'expérimentatrice]. Indique à quel point chaque phrase est vraie pour toi.**

Échelle de motivation, Lessard et Mageau (2019) adapté au contexte expérimental

J'ai fait ma maison hantée en présence de [Nom de l'expérimentatrice]		PAS VRAI POUR MOI		VRAI POUR MOI	
		<i>Pas du tout vrai pour moi</i>	<i>Un peu vrai pour moi</i>	<i>Vrai pour moi</i>	<i>Très vrai pour moi</i>
1.	...parce que je me serais senti(e) coupable de ne pas la faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	...parce que je me serais fait chicaner si je ne l'avais pas faite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	...parce que c''était important pour moi de la faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	...Parce que j'avais du plaisir à la faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

➔ **Indique à quel point les phrases suivantes étaient vraies pour toi lorsque tu faisais l'activité en présence de [Nom de l'expérimentatrice].**

Questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS; Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion, 1998) adapté au contexte expérimental

Lorsque j'ai fait ma maison hantée en présence de [Nom de l'expérimentatrice]		PAS VRAI POUR MOI		VRAI POUR MOI	
		<i>Pas du tout vrai pour moi</i>	<i>Un peu vrai pour moi</i>	<i>Pas du tout vrai pour moi</i>	<i>Un peu vrai pour moi</i>
1.	Ce qui était d'abord important pour moi, c'était d'apprendre des choses nouvelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ce qui était d'abord important pour moi, c'était que [Nom de l'expérimentatrice] aime ma maison hantée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	J'ai fait seulement ce qui était nécessaire pour éviter de décevoir [Nom de l'expérimentatrice]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lorsque j'ai fait ma maison hantée en présence de [Nom de l'expérimentatrice]		MOI		VRAI POUR MOI	
		<i>Pas du tout vrai pour moi</i>	<i>Un peu vrai pour moi</i>	<i>Pas du tout vrai pour moi</i>	<i>Un peu vrai pour moi</i>
4.	Je voulais terminer en ayant le sentiment d'avoir appris de nouvelles choses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	C'était important pour moi de faire mieux que les autres enfants qui ont fait l'activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Je visais simplement à compléter l'activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	J'ai aimé que l'activité me permette de découvrir des choses que j'ignorais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Ça m'était égal de ne pas être parmi les meilleurs dans cette activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Ça ne me faisait rien que ma maison hantée ait des défauts, pourvu que je n'aie pas à recommencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Je voulais apprendre le plus de choses possible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	J'étais en compétition avec les autres enfants pour que ma maison hantée soit la plus aimée par [Nom de l'expérimentatrice]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	J'ai travaillé plus fort sur ma maison hantée que ce qui m'était demandé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

→ Indique à quel point ces phrases te ressemblaient pendant que tu faisais l'activité en présence de [Nom de l'expérimentatrice].

Échelle *Qui Suis-je* (sous-échelle scolaire ; Harter, 1982)

<i>Tout a fait comme moi</i>	<i>Un peu comme moi</i>	<i>SVP, choisis une réponse par ligne</i>		<i>Un peu comme moi</i>	<i>Tout à fait comme moi</i>	
		<i>Durant l'activité de maison hantée en présence de [Nom de l'expérimentatrice] ...</i>				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants pensaient qu'ils étaient très bons durant l'activité	MAIS	d'autres se demandaient s'ils étaient capables de faire l'activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants se trouvaient aussi habiles que les autres enfants de leur âge	MAIS	d'autres enfants n'étaient pas si sûrs et se demandaient s'ils étaient aussi habiles que les autres enfants de leur âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants étaient très lents pour terminer l'activité	MAIS	d'autres enfants ont terminé l'activité rapidement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants oubliaient souvent ce qu'il fallait faire dans l'activité	MAIS	d'autres enfants se rappelaient facilement ce qu'il fallait faire dans l'activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont très bien réussi l'activité	MAIS	d'autres enfants n'ont pas très bien réussi l'activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants avaient de la difficulté à trouver des idées pour leur maison hantée	MAIS	d'autres enfants trouvaient facilement des idées pour leur maison hantée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MERCI !

Tu as maintenant complété la première partie de l'activité !



Indique à quel point les phrases suivantes sont vraies pour toi lorsque tu fais un travail scolaire. Coche la case correspondant à ta réponse.

Questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS; Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion, 1998)

Lorsque je fais un travail scolaire		PAS VRAI POUR MOI		VRAI POUR MOI	
		<i>Presque jamais vrai</i>	<i>Rarement vrai</i>	<i>Parfois vrai</i>	<i>Presque toujours vrai</i>
1.	Ce qui est d'abord important pour moi, c'est d'apprendre des choses nouvelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ce qui est d'abord important pour moi, c'est d'avoir des notes élevées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Je fais seulement ce qui est nécessaire pour éviter l'échec.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Je veux terminer mon travail en ayant le sentiment d'avoir appris de nouvelles choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	C'est important pour moi de faire mieux que les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Je vise simplement à obtenir la note de passage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	J'aime quand mon travail me permet de découvrir des choses que j'ignorais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Ça m'est égal de ne pas être parmi ceux qui ont les meilleures notes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Ça me fait rien de perdre des points, en autant que je n'échoue pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Je veux apprendre le plus de choses possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Je suis en compétition avec les autres élèves pour obtenir des notes élevées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Il m'arrive de faire du travail facultatif (pas obligatoire) .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

les phrases suivantes sont vraies pour toi.

Échelle d'estime de soi pour enfants (Joussemet, M., Mageau, G. A. et Koestner, R., 2013)

		PAS VRAI POUR MOI CES JOURS-CI		VRAI POUR MOI CES JOURS-CI	
		<i>Pas du tout vrai pour moi</i>	<i>Un peu vrai pour moi</i>	<i>Vrai pour moi</i>	<i>Très vrai pour moi</i>
1.	Je pense que j'ai plusieurs belles qualités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des enfants de mon âge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	En général, je suis fier-e de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	En général, je suis satisfait-e de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	En général, je m'aime bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Maintenant, pense aux différentes choses qu'on te demande de faire à la maison. Indique à quel point chaque phrase est vraie pour toi.

Échelle de motivation (Lessard et Mageau, 2019)

		PAS VRAI POUR MOI		VRAI POUR MOI	
		<i>Presque jamais vrai pour moi</i>	<i>Rarement vrai pour moi</i>	<i>Parfois vrai pour moi</i>	<i>Presque toujours vrai pour moi</i>
En général, je fais mes devoirs...					
1.	...parce que je me ferais chicaner si je ne le faisais pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	...parce que je me sentirais coupable de ne pas le faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	...parce que c'est important pour moi de le faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 2 : Ta mère et toi

Indique à quel point les phrases suivantes sont vraies pour ta mère en cochant la case correspondant à ta réponse.

Échelle de la Perception de Soutien parental à l'Autonomie pour enfants (PASS-C ; Joussemet et al., 2013 ; Mageau, Ranger, Joussemet, Koestner, Moreau et Forest, 2015).

		PAS VRAI POUR MA MÈRE		VRAI POUR MA MÈRE	
		<i>Presque jamais vrai</i>	<i>Rarement vrai</i>	<i>Parfois vrai</i>	<i>Presque toujours vrai</i>
1.	Si je n'ai pas envie de faire quelque chose, ma mère menace de me punir pour m'obliger à le faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ma mère veut savoir mon opinion avant de prendre des décisions importantes à mon sujet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ma mère veut que j'essaie toujours d'être le ou la meilleur-e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Lorsque ma mère veut que j'arrête de faire quelque chose, elle me fait sentir coupable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ma mère me donne souvent le droit de choisir ce que je préfère.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Ma mère me dit bien pourquoi je ne peux pas faire quelque chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Je dois toujours faire ce que ma mère veut, sinon elle menace de me punir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Ma mère croit que pour réussir, il faut que je sois toujours le ou la meilleur-e dans ce que je fais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Ma mère me fait souvent sentir coupable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ma mère est capable de se mettre à ma place et de comprendre comment je me sens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	J'ai souvent le droit de choisir à quoi j'ai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		MA MÈRE		MÈRE	
		<i>Presque jamais vrai</i>	<i>Rarement vrai</i>	<i>Parfois vrai</i>	<i>Presque toujours vrai</i>
12.	Dès que je ne fais pas ce que ma mère veut, je suis puni-e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Je sens que je peux parler de tout ce que je vis avec ma mère.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Pour que ma mère soit fière de moi, je dois être le ou la meilleur-e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ma mère veut que je sache pourquoi je n'ai pas le droit de faire certaines choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Ma mère me fait sentir coupable pour m'obliger à faire ce qu'elle veut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Lorsque je demande pourquoi je dois faire quelque chose, ma mère m'explique bien pourquoi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Ma mère m'écoute quand je parle même lorsqu'elle n'est pas d'accord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Toutes les mères ont des attentes et des attitudes différentes envers leur enfant. Indique à quel point les phrases suivantes sont vraies pour ta mère en cochant la case correspondant à ta réponse.

Échelles de structure ; Ratelle, Duchesne, Guay et Boisclair-Châteauvert (2018)

		PAS VRAI POUR MOI		VRAI POUR MOI	
		<i>Presque jamais vrai pour moi</i>	<i>Rarement vrai pour moi</i>	<i>Parfois vrai pour moi</i>	<i>Presque toujours vrai pour moi</i>
1.	Les règles et attentes de ma mère envers moi sont claires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Lorsque je dois faire quelque chose, ma mère me montre comment faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Je sais quelles sont les attentes que ma mère a envers moi par rapport à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<i>Presque jamais vrai pour moi</i>	<i>Rarement vrai pour moi</i>	<i>Parfois vrai pour moi</i>	<i>Presque toujours vrai pour moi</i>
4.	Lorsque je veux comprendre quelque chose, ma mère me l'explique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Je sais quelles sont les règles et attentes de ma mère.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Si jamais j'ai un problème, ma mère m'aide à trouver ce qu'il faut faire pour le résoudre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Ma mère est une personne qui croit au fait d'avoir plusieurs règles et de les respecter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Ma mère me montre comment faire les choses par moi-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si tu as terminé de remplir ce questionnaire, mets-le dans l'enveloppe, scelle-la et remets ensuite l'enveloppe à [Nom de l'expérimentatrice]

Merci beaucoup et à bientôt !