

Rapport final de recherche
« *S'impliquer dans l'éducation des enfants, mais pas trop non plus :
La balance clé pour le bien-être des enfants.* »
Projet #103465
Action concertée *La persévérance et la réussite scolaires*

Dr Isabelle Gingras
Département de Psychologie
Université McGill
Janvier 2007

Projet financé dans le cadre des
Actions concertées du FQRSC

Dans le but de contrer le décrochage scolaire, il est souvent recommandé d'augmenter les possibilités pour les adolescents de s'impliquer dans des activités parascolaires. Il a en effet été démontré que l'implication des adolescents dans des activités sportives et parascolaires augmente leur réussite académique (Hofferth & Sandberg, 2001). Les adolescents sont donc encouragés, à juste titre, à s'impliquer davantage dans diverses activités hors des heures de cours.

Problématique

Cet accent sur l'importance de l'implication parascolaire peut cependant être parfois excessif, ce qui conduit à une surcharge parascolaire. Aux États-Unis en particulier, plusieurs observateurs ont dénoncé la surcharge qui s'installe chez les familles due aux activités parascolaires des enfants (par exemple, Rosenfeld & Wise, 2001). Cette surcharge n'est pas volontaire : les parents pensent faire ce qu'il y a de mieux pour leurs enfants. Elle laisse cependant peu de place à la relaxation et aux jeux imaginaires en même temps que d'augmenter la pression d'atteindre l'excellence dans toute activité entreprise, ce qui a parfois des effets néfastes sur la motivation des jeunes. Selon certains observateurs, ces problèmes commencent à faire surface au Québec (par exemple, Anderssen & McIlroy, 2004) et plusieurs anecdotes révèlent les tendances des jeunes à se démotiver lorsqu'ils sont surchargés (Anderssen, 2004).

Hypothèses

Les principales hypothèses sont les suivantes:

1. La surcharge parascolaire aura des conséquences négatives sur la motivation académique et la motivation parascolaire.
2. La surcharge parascolaire aura un effet négatif sur le bien-être des enfants.
3. Les États-Unis et la Chine surpasseront la France en terme de surcharge parascolaire. Le Canada se situera entre les deux.

Objectifs

Les objectifs de cette recherche sont de déterminer les conséquences en ce qui a trait à la motivation scolaire et parascolaire de la surcharge parascolaire chez les adolescents. De plus, la charge parascolaire sera comparée dans 4 pays différents (Canada, États-Unis, France, Chine) afin de déterminer si certaines cultures ont des normes sociales différentes en ce qui concerne l'implication parascolaire et afin de constater si ces différentes normes sont plus ou moins bénéfiques que celles qui existent actuellement au Québec.

Méthodologie

Neuf écoles de niveau secondaire ont été recrutées afin de recueillir des données avec les élèves, leurs parents et leurs enseignants. En tout, 1247 élèves de 12 à 17 ans et des deux sexes ont rempli un questionnaire en classe en présence d'un chercheur (248 au Canada, 322 aux États-Unis, 155 en France et 522 en Chine). Sauf en Chine, les élèves ont rapporté à la maison un questionnaire destiné à leurs parents que ceux-ci pouvaient retourner par la poste une fois rempli (276 parents ont participé – soit 116 au Canada, 61 aux États-Unis et 99 en France). Les enseignants qui le désiraient pouvaient aussi répondre à un questionnaire sur leurs élèves (des données sur 264 élèves ont été recueillies – soit sur 168 élèves au Canada, 67 aux États-Unis et 29 en France). Les questionnaires, remplis de façon confidentielle, contenaient diverses échelles, par exemple :

Enfants : Motivation parascolaire, motivation académique, sentiment subjectif de surcharge, temps passé dans les activités parascolaires, perception du soutien de l'autonomie, satisfaction des besoins de compétence/autonomie/relation à autrui, humeur, estime personnelle...

Parents : Charge parascolaire des enfants, charge d'horaire du parent, sentiment de compétence/satisfaction parentale, humeur, satisfaction envers la vie, aspirations de carrière pour leurs enfants...

Enseignants : Optimisme et sentiment d'efficacité personnelle de l'enfant, rang dans la classe, absentéisme...

Les données recueillies à l'étranger l'ont été faites sur place par l'auteure en collaboration avec des chercheurs des pays hôtes.

Résultats scientifiques

Bien que nous n'ayons pas terminé l'analyse des données, voici quelques résultats préliminaires. Nous avons exploré l'effet sur diverses mesures des sentiments des enfants face à leurs activités parascolaires. Nous avons été particulièrement attentifs aux mesures qui pouvaient nous indiquer si certains enfants se sentaient surchargés par la quantité d'activités dans lesquelles ils étaient impliqués.

Dans les échantillons occidentaux (Canada, États-Unis, France), les enfants qui se sentent surchargés d'activités parascolaires démontrent une motivation plus externe (plutôt qu'interne) face à ces activités. C'est-à-dire, ils tendent à faire ces activités afin de recevoir des récompenses extérieures ou de l'approbation plutôt que pour simplement avoir du plaisir ou parce que l'activité leur semble importante.

Il est intéressant de constater que les enfants qui se sentent surchargés d'activités parascolaires semblent ressentir une motivation plus fortement externe face à l'école aussi. De plus, leurs humeurs sont moins positives et leur estime de soi est moins bonne. Les jeunes qui se sentent surchargés d'activités parascolaires ne semblent pas être autant comblés dans leurs besoins élémentaires (compétence, autonomie, relation à autrui) comparativement aux enfants qui ne ressentent pas de surcharge.

Il est intéressant de noter que la surcharge parascolaire était plus présente aux États-Unis qu'au Canada ou qu'en France. De plus, les enfants des États-Unis ressentaient une motivation moins interne face à leurs activités parascolaires comparativement aux enfants du Canada ou de la France.

De futures analyses se concentreront sur la motivation académique et la satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie et de relation à autrui. De plus, l'échantillon de Chine sera plus profondément exploré.

Contexte et problématique

Les activités parascolaires sont considérées dans la plupart des milieux comme étant bénéfiques pour le bien-être de l'enfant et de l'adolescent. Les enfants sont donc encouragés par leurs parents et les divers intervenants à s'impliquer et cet engouement débute très tôt dans la vie de l'enfant. En 1999, aux États-Unis, 81% des enfants de 6 à 11 ans et 83% des adolescents de 12 à 17 ans avaient participé dans au moins une activité parascolaire au cours de l'année (Moore, Hatcher, Vandivere, & Brown, 2000). L'implication dans des activités parascolaires est donc une expérience que partagent la vaste majorité des enfants.

Cet encouragement à s'impliquer est soutenu par plusieurs études qui démontrent qu'il y a effectivement un lien entre l'implication dans des activités parascolaires et le bien-être de l'enfant ainsi que le développement académique, social et physique (par exemple, voir les revues de littérature de Dubois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002; Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Mahoney et al., 2005).

Grâce à cette attitude positive envers l'implication parascolaire, celle-ci a augmenté de façon significative dans les dernières années (Capizzano et al., 2000). Par exemple, depuis le début des années 1980s, l'implication dans les activités sportives structurées est deux fois plus élevée (Doherty, 2004).

Cependant, ce phénomène d'augmentation de l'implication dans des activités parascolaires semble avoir pris des proportions phénoménales aux États-Unis. En effet, plusieurs auteurs ont rapporté les pressions familiales et sociales auxquelles les enfants et adolescents sont soumis et qui les poussent à s'impliquer toujours davantage (par exemple, Elkind, 2001; Rosenfeld & Wise, 2000). D'autres rapportent les effets de la surcharge sur l'emploi du temps des enfants. Ainsi, depuis les années 1980s, les enfants de 3 à 12 ans disposent de 12 heures de moins par semaine de temps libre (Doherty, 2004).

Les causes de cette augmentation drastique de l'implication parascolaire sont variées. Entre autre, dans un contexte économique toujours plus compétitif, les étudiants ressentent

une pression grandissante « d'accumuler » des activités afin de bonifier leurs soumissions aux universités les plus prestigieuses, lesquelles leur assureraient un avenir dans ce contexte économique serré. Une autre raison serait la tendance de plus en plus répandue des parents à utiliser la charge parascolaire de leurs enfants comme étalon de leur propre succès parental. Finalement, le désir des parents et éducateurs de permettre un développement maximal des enfants a provoqué une restructuration des activités de sorte que les heures d'implication exigées sont de plus en plus longues, pour des enfants de plus en plus jeunes, afin de maximiser leurs chances de devenir un jour compétitif ou professionnel dans leur domaine.

Selon certains auteurs (par exemple, Rosenfeld & Wise, 2000), cette implication effrénée mènerait à une surcharge parascolaire (« over-scheduling »), laquelle aurait des conséquences négatives sur l'enfant et sur ses parents. Plusieurs anecdotes révèlent les tendances des jeunes à se démotiver lorsqu'ils sont surchargés (Anderssen, 2004). De plus, selon Rosenfeld et Wise, les enfants surchargés seraient plus stressés et leur bien-être physique en souffrirait. Le manque de temps libre réduirait les opportunités de prendre des initiatives et d'être créatif. Les enfants surchargés manqueraient de temps pour combler leurs besoins essentiels de repos, d'alimentation saine et de contact quotidien avec leurs parents.

De plus, la surcharge aurait un impact sur toute la famille, particulièrement sur les parents pour qui le rôle d'éducateurs se réduirait à faire la navette avec leurs enfants entre la maison et leurs activités parascolaires. Cette situation provoquerait du ressentiment chez le parent qui n'aurait plus de temps pour combler ses propres besoins, ce qui diminuerait le bien-être des parents et en retour, celui de leurs enfants. Le stress engendré par une course continuelle briserait l'équilibre familial et priverait les membres de la famille de temps pour connecter émotionnellement. Bref, les auteurs concluent que malgré l'effet positif des activités parascolaires, les enfants surchargés ainsi que leurs parents bénéficieraient d'obtenir un meilleur équilibre afin de disposer de suffisamment de temps non structuré pour

vaquer à leurs projets personnels, pour se reposer et pour passer du temps de qualité en famille.

Le phénomène de surcharge parascolaire commencerait à faire son apparition au Canada. En effet, un sondage démontre que 71% des parents canadiens estiment que les parents ne donnent pas assez de temps à leurs enfants pour simplement « être des enfants » (Anderssen & McIlroy, 2004). Les parents estiment que les enfants passent désormais trop de temps dans des activités structurées et qu'ils devraient disposer de plus de temps où ils sont libres de jouer ou de faire ce qu'ils veulent.

En revanche, certains auteurs disputent l'existence du phénomène de surcharge parascolaire chez les enfants (Mahoney, Harris, & Eccles, 2006). Selon eux, les enfants seraient loin d'être surchargés, passant en moyenne environ 5 heures par semaine dans des activités structurées. Beaucoup plus inquiétant que la minorité de jeunes (entre 3% et 6%) qui passe plus de 20 heures par semaine dans des activités serait la proportion d'enfants qui ne s'impliquent pas du tout (à n'importe quel moment, environ 40%). Les auteurs mentionnent que les motivations de s'impliquer sont la vaste majorité du temps saines, c'est-à-dire intrinsèques, et que l'implication est liée à plusieurs bienfaits, tels l'ajustement psychologique, la quantité et qualité des interactions avec les parents, des taux moins élevés d'abus de drogues, un taux plus élevé de graduation au secondaire, etc. Ces auteurs soutiennent que les enfants qui s'impliquent 20 heures ou plus par semaine démontrent un niveau d'ajustement plus positif ou sinon égal aux enfants qui ne s'impliquent pas du tout. Bref, selon eux, les enfants devraient s'impliquer non pas dans moins d'activités mais dans davantage d'activités parascolaires.

Plusieurs ont disputé les conclusions amenées par Mahoney, Harris & Eccles (2006). Par exemple, Rosenfeld (2006) reproche aux auteurs d'avoir comparé le groupe de jeunes qui étaient « surchargés » (20 heures et plus par semaine) non pas à un groupe témoin de jeunes qui participent de façon plus équilibrée mais à un groupe de jeunes qui ne participent à aucune activité. Rosenfeld argumente que étant donné que cette dernière population comprend une grande proportion de jeunes en difficulté (ex., décrocheurs), il n'est pas

étonnant qu'à peu près n'importe quelle autre population, incluant celle des « surchargés », se porte aussi bien sinon mieux. Une autre critique de Rosenfeld est que plusieurs des résultats obtenus dans Mahoney, Harris & Eccles soutiennent la possibilité d'une surcharge parascolaire mais ont été délaissés dans les conclusions. Par exemple, les jeunes caucasiens qui participent plus de 20 heures par semaine à des activités rapportent partager moins d'activités avec leurs parents que les jeunes qui y passent entre 5 et 15 heures. Pour citer un autre exemple, les adolescents qui participent à 15 heures ou plus d'activités par semaine boivent plus d'alcool que ceux qui participent entre 5 et 15 heures par semaine.

En plus des critiques de Rosenfeld, la réaction de la communauté des parents et des médias a été particulièrement sévère. Les conclusions de Mahoney, Harris & Eccles (2006) semblaient entrer en totale contradiction avec l'expérience quotidienne des parents.

Étant donné la controverse actuelle et son importance, il serait intéressant de jeter un peu de lumière sur l'influence de la charge des activités parascolaires sur les enfants.

L'étude.

Afin de vérifier s'il est possible pour un enfant d'être « trop » impliqué dans des activités parascolaires, nous avons décidé d'étudier le phénomène chez les adolescents du niveau secondaire. De plus, afin de savoir si le phénomène est effectivement plus dominant aux États-Unis qu'ailleurs, nous avons recueilli des données dans quatre pays différents, soit le Canada, les États-Unis, la France et la Chine. La France a été sélectionnée parce que les pays européens sont traditionnellement considérés comme étant moins axés sur la compétition et la performance que nous ne le sommes en Amérique du Nord. La Chine a été choisie pour représenter un second pays où la compétition et la performance sont fortement présentes. Ainsi, il sera possible de comprendre à quel point le phénomène, s'il existe, est localisé ou généralisé à travers plusieurs pays.

Pour mieux comprendre l'influence que la surcharge parascolaire pourrait avoir chez les adolescents, nous avons décidé de mesurer le temps qu'ils investissent dans ces activités en leur demandant, ainsi qu'à leurs parents, le nombre d'activités dans lesquelles ils

s'impliquent ainsi que le temps investi à chaque semaine. Nous comptons que le temps investi dans chaque activité comprend non seulement le temps passé dans des cours ou à des pratiques officielles, mais aussi le temps passé à pratiquer l'activité à la maison (par exemple, un enfant qui prend des cours de piano doit pratiquer entre les cours) ainsi que le temps passé dans des tournois, des compétitions, etc. Les activités parascolaires sont définies comme des activités poursuivies à l'extérieur des heures de classe régulières et comme étant structurées et supervisées par des adultes. Ainsi, des exemples d'activités parascolaires comprennent : cours de piano, équipe de soccer, chorale, groupe religieux, journal de l'école, troupe de théâtre, etc. Les loisirs non structurés, tel le magasinage, les discussions au téléphone, les jeux vidéo, la télévision, le temps passé avec les amis, les jeux libres, ne comptent pas pour des activités parascolaires, pas plus que le travail rémunéré ou les tâches ménagères.

Notre but était ensuite de mesurer le lien entre cette charge parascolaire et différentes mesures d'ajustement chez l'adolescent.

Cependant, étant donné la controverse actuelle, il semblait insuffisant de ne recueillir que des données sur le nombre d'activités et le temps investi afin de mesurer la surcharge. Puisque certains chercheurs démontrent un lien entre le nombre d'activités et des conséquences néfastes alors que d'autres ne le trouvent pas (et trouvent même le contraire), la clé semblait résider non pas dans une mesure objective de l'implication mais bien dans le sentiment subjectif que l'enfant pourrait ressentir face à ses activités. Ainsi, il semblait nécessaire de prendre en compte à quel point l'enfant se sent surchargé par ses activités parascolaires, peu importe le nombre d'activités et la quantité de temps investi.

Les adolescents diffèrent beaucoup en ce qui a trait à la charge d'activités qu'ils peuvent tolérer de façon saine. Certains en demandent toujours plus alors que d'autres préfèrent prendre leur temps et ne pas sentir qu'ils se pressent continuellement. Ainsi, une charge de deux activités par semaine pourrait sembler nettement insuffisante pour certains alors que d'autres en auraient déjà plein les bras. Le sentiment d'équilibre est donc un sentiment très personnel.

Ainsi, afin de prendre en compte leurs différents niveaux de tolérance, il semblait nécessaire de développer une mesure avec laquelle les adolescents pourraient nous exprimer leur sentiment subjectif de surcharge. Nous aurions donc une vision plus complète du lien entre la charge parascolaire et l'ajustement des adolescents.

Cette mesure de sentiment de surcharge a été développée afin que ses items prennent en compte trois facettes du sentiment de surcharge, soient le sentiment d'avoir trop d'activités ou d'y passer trop de temps, le sentiment d'être pressé/submergé et de ne pas avoir assez de temps pour soi, et le sentiment de ne pas pouvoir répondre à ses besoins essentiels (ex., dormir assez, bien manger). Une fois écrits, les items ont été présentés à quatre chercheurs qui en ont vérifié la validité par apparence ainsi que la facilité de compréhension. Cette échelle est présentée dans la section de méthodologie ainsi qu'en questionnaire 4 de l'annexe 1.

Munis de ces deux moyens de mesurer l'implication parascolaire, nous avons décidé de vérifier si la charge parascolaire et le sentiment de surcharge avaient un effet sur l'ajustement de l'adolescent, lequel fut exploré à l'aide de trois types de variables : la motivation, la perception de l'environnement, et le bien-être.

La motivation.

Selon la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 2000), les raisons pour lesquelles une personne s'engage dans une activité déterminent l'impact que cette activité aura sur son bien-être. Ainsi, plus les raisons pour lesquelles une personne s'engage dans une activité sont autonomes, plus l'impact de l'activité sur le bien-être sera positif (Ryan & Deci, 2000). L'implication dans une activité est autonome lorsqu'elle est pleinement choisie et endossée par le soi d'une personne.

Il existe un continuum de motivation qui s'étend des raisons les plus autonomes aux raisons les moins autonomes. La motivation la plus autonome est la motivation intrinsèque. Une personne s'engage dans une activité pour une raison intrinsèque lorsqu'elle le fait par pur plaisir ou par intérêt.

La motivation suivante sur le continuum est la motivation identifiée. Une personne s'engage dans une activité de façon identifiée lorsqu'elle le fait parce que l'activité est jugée importante pour cette personne. L'activité peut ou non être plaisante, mais la personne estime qu'elle a de la valeur et vaut la peine d'être accomplie.

La motivation suivante sur le continuum est la motivation introjectée. Cette motivation, malgré qu'elle vienne de la personne, est ressentie comme « extérieure » ou « étrangère » à soi. Une personne s'engage dans une activité de façon introjectée lorsqu'elle le fait par pression intérieure, sentiment de culpabilité/honte ou besoin de se prouver.

La dernière motivation est la motivation extrinsèque. C'est la motivation la moins autonome. Une personne s'engage dans une activité de façon extrinsèque lorsque les raisons proviennent de l'extérieur, telles que l'attrait des récompenses, la peur de la punition ou l'argent.

Cette étude explorera donc le lien entre, d'un côté, la charge parascolaire et le sentiment de surcharge et, de l'autre, la motivation parascolaire. Nous avons jugé insuffisant de ne mesurer le lien qu'avec le degré absolu de motivation. En effet, les enfants très impliqués dans les activités parascolaires sont certainement des enfants très motivés. Ce qui nous intéresse davantage, c'est la qualité de cette motivation. En mesurant les raisons de s'engager dans ces activités sur le continuum de motivation, il sera possible de voir si la motivation engendrée par une charge parascolaire est saine, c'est-à-dire autonome, et si cet état change lorsqu'il y a sentiment de surcharge. Il est possible de s'imaginer qu'un enfant s'implique pour le plaisir en autant qu'il ne se sente pas surchargé. Par contre, lorsqu'il se sent surchargé, on peut supposer que l'enfant fait davantage ses activités pour des raisons externes (ex., il n'a pas le choix, il sera puni).

En plus de mesurer la motivation parascolaire, nous avons cru bon d'évaluer la motivation académique. En effet, étant donné les nombreuses recherches qui démontrent un lien entre l'implication parascolaire et la réussite académique (ex., Hofferth & Sandberg, 2001), nous avons voulu mesurer le lien entre la charge parascolaire et les raisons pour lesquelles les jeunes fréquentent l'école. On peut supposer que l'implication parascolaire

engendrera une motivation académique plus intrinsèque, mais il sera intéressant de constater si la motivation diffère lorsqu'il y a sentiment de surcharge. Un enfant surchargé pourrait, par manque de temps libre, ressentir que sa vie n'est qu'une suite d'obligations et cet état d'esprit pourrait se ressentir dans sa motivation académique, laquelle serait plus extrinsèque.

La perception de l'environnement.

Toujours selon la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 2000), il est important pour un enfant non seulement de s'engager dans des activités pour des raisons autonomes, mais aussi de ressentir que ses parents soutiennent son autonomie. En effet, les pratiques parentales varient sur un continuum, en allant des pratiques qui sont perçues comme contrôlantes aux pratiques qui soutiennent l'autonomie des enfants (Grolnick & Farkas, 2002). Un parent ou un enseignant soutient l'autonomie d'un enfant lorsqu'il sait prendre sa perspective, lui procure des raisons valables de faire les tâches moins plaisantes, minimise l'utilisation de langage contrôlant et procure des choix lorsque c'est possible. Un tel soutien de l'autonomie aide l'enfant à intérioriser les raisons pour lesquelles il choisit de faire ses activités et l'oriente donc vers une motivation plus autonome.

Ainsi, il a été démontré que les élèves dont les enseignants soutenaient leur autonomie étaient motivés de façon plus intrinsèque et jouissaient d'une meilleure estime personnelle (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981 ; Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002 ; Reeve, Bolt, & Cai, 1999). En plus des enseignants, les parents jouent un rôle important dans le soutien de l'autonomie de leur enfant. Ainsi, il a été observé que plus un parent soutient l'autonomie de son enfant, plus la performance académique de l'enfant est élevée (Joussemet, Koestner, Lekes, & Landry, 2005).

Étant donné l'importance du soutien de l'autonomie dans la réussite de l'enfant, nous avons pensé qu'il pouvait aussi être relié à la charge parascolaire et au sentiment de surcharge. Par exemple, un enfant qui peut s'impliquer dans plusieurs activités pourrait ressentir que ses parents comprennent son point de vue et lui procurent des choix. Par

contre, un enfant surchargé pourrait ressentir que ses parents ne prennent pas sa perspective et il pourrait sentir que sa vie est contrôlée. La première variable de perception de l'environnement que nous avons donc décidé d'étudier en relation avec la charge parascolaire et le sentiment de surcharge est la perception du soutien de l'autonomie de la part des parents.

La deuxième variable de perception de l'environnement à l'étude est la satisfaction des besoins intrinsèques. Selon la théorie de l'auto-détermination, tous les humains, peu importe leur âge ou leur culture, ont trois besoins essentiels à combler : le sentiment de compétence, le sentiment d'autonomie, et les relations à autrui. Le sentiment de compétence est celui de pouvoir actualiser ses capacités et de sentir que l'on accomplit ce que l'on désire. Le sentiment d'autonomie est le sentiment d'agir pour des raisons qui sont en accord avec le soi, c'est-à-dire de sentir que l'on agit et choisit librement, sans pression intérieure ou extérieure. Le sentiment de relation à autrui est celui d'avoir des relations avec les autres qui sont satisfaisantes et enrichissantes.

La satisfaction de ces trois besoins est considérée comme essentielle. Lorsque ces besoins sont satisfaits, le bien-être augmente (Sheldon, Ryan, & Reis, 1996). Par contre, un manquement à la satisfaction d'un seul des besoins est associé à un ajustement moindre (Véronneau, Koestner & Abela, 2005).

Ce concept semble particulièrement intéressant lorsqu'il s'agit de mesurer l'influence de la charge parascolaire et du sentiment de surcharge. Il est intuitif de supposer que l'implication dans des activités parascolaires augmentera les chances que les besoins de compétence, d'autonomie et de relation à autrui de l'enfant soient comblés. Les activités parascolaires procurent une multitude d'opportunités d'exercer ses capacités, de prendre des décisions, de faire ce que l'on aime et d'interagir avec des personnes qui ont des intérêts similaires. L'implication serait donc positive dans la mesure où elle aide l'enfant à combler ses trois besoins essentiels et donc à augmenter son bien-être.

Il est tout aussi intuitif de supposer que le sentiment de surcharge diminuerait les sentiments de compétence, d'autonomie et de relation à autrui. Un enfant surchargé sentirait

que les tâches qu'il doit accomplir surpassent ses capacités, diminuant ainsi son sentiment de compétence. Il pourrait aussi sentir son sentiment d'autonomie diminué, étant donné la pression accrue provenant de la surcharge de son emploi du temps. Finalement, le fait que l'enfant ne dispose plus assez de temps en dehors de ses activités réduirait ses chances d'établir des relations profondes avec ses proches.

Il semblait donc nécessaire de mesurer l'influence de la charge parascolaire et du sentiment de surcharge sur la satisfaction des besoins intrinsèques, étant donné son caractère essentiel à l'ajustement de l'enfant dans son environnement.

Le bien-être.

Finalement, il semblait nécessaire de mesurer l'influence de la charge parascolaire et du sentiment de surcharge sur le bien-être de l'enfant. Pour cette étude, le bien-être a été défini à l'aide de deux mesures couramment utilisées à cet effet, soient l'humeur de l'enfant (Emmons, 1992) et l'estime personnelle, ici mesurée à l'aide d'une échelle de concept de soi (Anderman, 2002).¹

Hypothèses

Cette étude compte six hypothèses principales.

La première hypothèse avance que la charge objective et le sentiment de surcharge seront tous les deux liés aux différentes variables d'ajustement mais de façon opposée. C'est-à-dire, nous prévoyons que plus un enfant sera investi dans des activités parascolaires, plus il sera ajusté. Par contre, plus son sentiment de surcharge sera élevé, moins il sera ajusté.

En considérant la première hypothèse, nous formulons la deuxième hypothèse qu'il n'y aura aucune relation significative entre la charge objective et le sentiment de surcharge.

¹ À des fins d'exploration, nous avons aussi inclus une mesure des aspirations de vie de l'enfant (« Aspirations Index ») ainsi qu'une mesure des aspirations de vie du parent pour son enfant. Les résultats obtenus étant intéressants, nous en présentons un échantillon dans la section « Nouvelles pistes de recherche ».

La troisième hypothèse stipule plus spécifiquement que plus un enfant sera impliqué, plus sa motivation parascolaire sera saine, c'est-à-dire intrinsèque. Par contre, plus un enfant se sentira surchargé, moins sa motivation parascolaire sera saine, c'est-à-dire, plus elle sera extrinsèque. La même supposition s'applique à la motivation académique.

La quatrième hypothèse stipule que plus un enfant sera impliqué dans des activités parascolaires, plus il percevra son environnement de façon positive. C'est-à-dire, l'enfant sentira que ses parents soutiennent son autonomie et que ses besoins essentiels de compétence, d'autonomie et de relation à autrui sont comblés. Par contre, plus un enfant se sentira surchargé, moins il percevra son environnement de façon positive, c'est-à-dire moins il sentira que ses parents soutiennent son autonomie, et moins il sentira que ses besoins essentiels sont comblés.

La cinquième hypothèse stipule que plus un enfant sera impliqué dans des activités parascolaires, plus son bien-être augmentera, c'est-à-dire plus son humeur sera positive et plus son estime personnelle sera élevée. Par contre, plus un enfant se sentira surchargé, moins son humeur sera positive et moins son estime personnelle sera élevée.

Finalement, la sixième hypothèse stipule que les enfants des États-Unis et de la Chine seront impliqués dans un nombre plus élevé d'activités et y investiront plus de temps. Le Canada se situera entre ces pays et la France, où l'on suppose que les enfants seront les moins objectivement chargés. Aucune prédiction sur le sentiment de surcharge dans ces pays n'est avancée, étant donné que nous ne prévoyons aucune relation entre la charge objective et le sentiment de surcharge.

Objectifs

L'objectif premier de cette étude est de déterminer si la charge parascolaire d'un adolescent puisse réellement être trop élevée. Cette étude tentera de répondre à cette question en explorant le lien entre, d'un côté, la charge parascolaire objective et le sentiment subjectif de surcharge et, de l'autre, diverses mesures d'ajustement des adolescents. De plus, cette étude tentera de déterminer à quel point le phénomène, s'il existe, est plus

présent dans certains pays considérés comme étant plus orientés vers la compétition, comme les États-Unis et la Chine, comparativement à des pays considérés comme étant traditionnellement moins axés sur la compétition, tel le Canada et la France. En effet, il serait intéressant de déterminer si certaines cultures ont des normes sociales différentes en ce qui concerne l'implication parascolaire et de constater si ces différentes normes sont plus ou moins bénéfiques que celles qui existent actuellement au Québec.

Méthodologie

Participants

Élèves.

En tout, 1247 élèves de 12 à 17 ans et des deux sexes ont rempli le questionnaire destiné aux élèves selon la distribution suivante :

n	Canada		France		États-Unis		Chine		Totaux
	Sexe		Sexe		Sexe		Sexe		
Âge (Non rapportés = 7)	F	M	F	M	F	M	F	M	
11-13	48	49	14	9	42	42	39	36	279
14-15	45	57	26	11	91	93	65	56	444
16-17	28	21	65	30	20	34	185	134	517
Totaux	121	127	105	50	153	169	293	228	
	248		155		322		522		
			F = 672		M = 574		Non rapporté = 1		
	1247								

La participation a été de 248 élèves au Canada, 155 en France, 322 aux États-Unis, et 522 en Chine. Les filles comptaient pour 672 (54%) des participants alors que les garçons comptaient pour 574 (46%) d'entre eux. Un élève n'a pas rapporté son sexe. Finalement, 279 élèves entre 11 et 13 ans ont participé, ainsi que 444 élèves entre 14 et 15 ans et 517 élèves entre 16 et 17 ans. Sept élèves n'ont pas rapporté leur âge.

L'âge moyen des participants était de 14,07 au Canada, de 15,33 en France, de 14,24 aux États-Unis, et de 15,50 en Chine. L'âge moyen de tous les participants était de 14,86 ans.

Les participants ont été recrutés similairement dans chaque pays.

Au Canada, deux écoles secondaires privées de Montréal ont accepté de participer à notre étude à la suite de nos sollicitations par courriel. Ces écoles, situées dans des milieux privilégiés, ont été choisies afin de les rendre comparables aux écoles des États-Unis et de la France, aussi issues de milieux privilégiés. Les écoles publiques n'ont pas pu être sollicitées à cause de grèves tournantes qui empêchaient la progression de nos travaux. Les directeurs des deux écoles ont été rencontrés afin de leur expliquer le but et la procédure de l'étude. Après que toutes leurs questions aient été répondues, les directeurs ont signé un consentement à la participation de leur école dans cette étude. Ils ont ensuite sélectionné les enseignants et classes qui participeraient à notre étude. En tout, 61 élèves de secondaire 1 ont participé, 48 de secondaire 2, 46 de secondaire 3, 54 de secondaire 4, et 38 de secondaire 5.

En France, deux écoles ont été recrutées par un collègue de l'Université Joseph Fourier de Grenoble qui connaît le milieu. Une des écoles se situe dans le cœur de Grenoble (collège) alors que l'autre est en périphérie, soit à Meylan (lycée). L'auteure a rencontré les directeurs sur place afin de leur expliquer la procédure. Les enseignants ont été rencontrés au lycée selon la volonté du directeur. La même procédure, décrite ci-haut, fut utilisée et 11 élèves de 5^e ont participé, 16 élèves de 4^e, 33 élèves de 2^e, 45 élèves de 1^{ère}, et 47 élèves de terminale. Il convient de mentionner que les classes en France sont notées par ordre décroissant à mesure que l'élève vieillit.

Aux États-Unis, deux écoles secondaires publiques ont répondu positivement à nos sollicitations par courriel, soit une à Menlo Park (« *junior high school* ») et l'autre à Palo Alto (« *senior high school* »), en Californie. Les directeurs ont été rencontrés sur place et ont une fois de plus choisi les enseignants et groupes participants. En tout, 39 élèves de

7^e année ont participé, 74 en 8^e année, 103 en 9^e année, 77 en 10^e année, 22 en 11^e année, et 7 en 12^e année.

En Chine, deux écoles secondaires ont été recrutées avant le départ par une collègue bilingue du Collège Médical de Ningxia qui réside en Chine et qui a accepté d'être notre collaboratrice et interprète dans ce projet. Les directeurs ont invité l'auteure à venir recueillir des données dans leurs écoles. Les écoles se situent à Yinchuan, la capitale de la province du Ningxia. Une fois sur place, une troisième école a été recrutée, aussi située à Yinchuan. La même procédure fut suivie (rencontre avec les directeurs pour explications et consentements, recrutement des groupes et enseignants par les directeurs). Afin de rendre les niveaux de classe comparables, la traductrice en a trouvé l'équivalent en niveaux secondaires américains. Ainsi, 134 élèves ont participé en 7^e année, 91 en 8^e année, 284 en 10^e année, 23 en 11^e année, et 6 en 12^e année.

Parents

En tout, 277 parents ont participé à l'étude, selon la distribution suivante :

Sexe du parent	Pays			Total
	Canada	France	États-Unis	
Mère	87	78	53	218
Père	30	21	8	59
Total	117	99	61	277

Ainsi, 117 parents ont participé au Canada, 99 en France et 61 aux États-Unis. Une majorité de mères, soit 218 (79%) ont rempli le questionnaire contre 59 pères (21%). Le taux de participation, par pays, a donc été de 47% au Canada, 64% en France, et seulement 19% aux États-Unis.

Aucun parent n'a participé en Chine car nous n'avons pas obtenu l'autorisation des directeurs qui en étaient à leur première collaboration avec un chercheur étranger et préféreraient approuver un projet qui n'impliquerait que les enfants.

Enseignants

Un total de 7 enseignants au Canada ont répondu à des questions sur 168 de leurs étudiants (soit 68% des étudiants canadiens), un enseignant en France a répondu à des questions sur 29 de ses étudiants (soit 19% des étudiants français), et un enseignant aux États-Unis a répondu à des questions sur 67 de ses étudiants (soit 21% des étudiants américains).

Procédure

Tel que mentionné ci-haut, les écoles secondaires ont été recrutées à l'aide de sollicitations par courriel ou du bouche-à-oreille. Une fois recrutées, l'auteure s'est rendue dans chaque école afin de discuter de l'étude avec le directeur et d'obtenir son consentement. Les directeurs ont ensuite choisi les enseignants et les groupes qui participeraient à l'étude. Des horaires ont été élaborés afin que le recueil des données se fasse pendant les heures de classe. Les enseignants participaient de façon bénévole.

Au Canada, quatre chercheurs/assistants (entraînés par l'auteure et incluant celle-ci) ont recueilli les données alors que l'auteure a recueilli les données en France, aux États-Unis et en Chine (avec l'aide de la collaboratrice chinoise).

Au Canada, en France et aux États-Unis, la même procédure a été suivie. Le chercheur distribuait a distribué le questionnaire des enfants à un seul groupe d'élèves à la fois, en expliquant le contexte scientifique de l'étude et la façon de répondre aux questions. Les élèves participaient de façon bénévole et confidentielle et avaient 40 minutes pour répondre aux questions, ce qui suffisait amplement. Le chercheur ramassait ensuite les questionnaires et distribuait aux élèves une enveloppe scellée qui contenait le questionnaire des parents. Les élèves ont rapporté cette enveloppe à leurs parents. Les parents qui le désiraient remplissaient le questionnaire bénévolement et confidentiellement. Un seul des deux parents devait remplir le questionnaire et, s'il y avait plusieurs enfants à la maison, il le remplissait seulement en fonction de l'enfant qui avait ramené le questionnaire. Le parent retournait ensuite le questionnaire par la poste dans

une enveloppe pré-adressée et pré-affranchie qui leur avait été fournie afin de conserver la discrétion de leurs réponses concernant les comportements de leur enfant.

Les chercheurs ont aussi encouragé les enseignants à remplir un bref questionnaire sur chacun de leurs élèves. Les enseignants qui le voulaient participaient bénévolement et retournaient le questionnaire par la poste. À cause de l'implication de temps que prenait déjà la cueillette des données, peu d'enseignants ont pu au surplus remplir le questionnaire.

Les noms des élèves, inscrits sur tous les questionnaires et ensuite remplacés par un code pour assurer leur anonymat, permettaient de jumeler les questionnaires des élèves avec celui de leur parent et de leur enseignant.

En Chine, la procédure a différé. L'auteure a été accompagnée de l'interprète et collaboratrice chinoise dans toutes ses visites aux écoles. L'auteure a entraîné l'interprète (qui est aussi chercheure) à expliquer l'étude aux élèves. C'est celle-ci qui a interagi avec les enseignants et les classes lors de la cueillette des données, bien qu'accompagnée de l'auteure. À cause de contraintes logistiques, la cueillette s'est faite, pour deux des trois écoles, dans plusieurs classes en même temps (bien que les explications aient été données dans une classe à la fois). L'interprète et l'auteure se déplaçaient de classe en classe pour répondre aux questions des élèves pendant que les élèves remplissaient le questionnaire. Dans la troisième école, les données ont été recueillies dans un groupe à la fois. Comme mentionné plus haut, aucune donnée n'a été recueillie avec les parents ou les enseignants étant donné que les directeurs d'école en étaient à leur première collaboration avec des étrangers et préféraient n'impliquer que les élèves pour commencer.

Mesures

Les questions et échelles utilisées dans cette étude ont originalement été écrites en anglais. Pour la cueillette de données au Québec, le questionnaire a été traduit en français-québécois par l'auteure puis la traduction a été vérifiée par un chercheur

indépendant de l'étude. Le questionnaire en français-québécois a ensuite été révisé par une collègue de l'Université Joseph Fourier, en France, qui a adapté les expressions et le vocabulaire québécois au français de France et plus particulièrement à celui de la région Rhône-Alpes afin de créer une version adéquate pour la cueillette en France. Finalement, le questionnaire original anglais a été traduit en mandarin par une étudiante en maîtrise bilingue née en Chine mais étudiant à Montréal. La traduction a ensuite été vérifiée par la collaboratrice au projet de Yinchuan qui a fait les retouches finales en mandarin régional. Les versions en anglais et en mandarin des questionnaires sont disponibles sur demande.

Questionnaire des enfants (ANNEXE 1).

Données démographiques (Annexe 1, Questionnaire 1). L'âge, le sexe, le niveau scolaire et la langue maternelle des enfants constituaient les données démographiques.

Activités parascolaires et temps investi - charge objective (Annexe 1, Questionnaire 2). Les élèves devaient énumérer les activités parascolaires auxquelles ils participaient ainsi que le temps investi chaque semaine (en heures et minutes) dans chaque activité (incluant le temps passé en cours, à pratiquer à la maison, en match ou tournoi, etc.). Les activités parascolaires étaient définies comme des activités poursuivies à l'extérieur des heures de classe régulières et structurées et supervisées par des adultes (plusieurs exemples et contre-exemples étaient énumérés).

Motivation pour les activités parascolaires (Annexe 1, Questionnaire 3). L'échelle de Motivation en Éducation développée par Vallerand et al. (1989) a été utilisée comme modèle afin de composer les items de cette échelle qui mesure les différentes motivations pouvant être ressenties envers les activités parascolaires, soient les motivations extrinsèque, introjectée, identifiée et intrinsèque.

Ainsi, l'élève a répondu, sur une échelle de 1 (Pas du tout pour cette raison) à 5 (Beaucoup pour cette raison), à quel point il participe à des activités parascolaires et/ou sportives pour des raisons extrinsèques (ex., « Je suis puni si je n'y vais pas »),

introjectées (ex., « C'est une façon pour moi de me prouver que je suis compétent »), identifiées (ex., « Je pense que c'est important de faire des activités ») ou intrinsèques (ex., « J'aime apprendre de nouvelles choses »). Trois items mesuraient chacun des 4 types de motivation, pour un total de 12 items. L'alpha de Cronbach est de 0,79.

Après avoir calculé une moyenne pour chaque sous-échelle de motivation, un index de motivation a été calculé selon la méthode de Ryan et Connell (1989) qui a été utilisée dans plus de 60 études dans une variété de domaines (Deci & Ryan, 2000). Cette méthode utilise la formule suivante : $(-2) \times \text{Extrinsèque} + (-1) \times \text{Introjectée} + (1) \times \text{Identifiée} + (2) \times \text{Intrinsèque}$. Ainsi, des scores plus élevés indiquent une motivation plus interne, soit plus saine.

Sentiment de surcharge (Annexe 1, Questionnaire 4). Les 8 items de cette échelle ont été écrits pour les fins de cette étude afin de mesurer la surcharge parascolaire ressentie subjectivement par les élèves. Ceux-ci devaient indiquer, sur une échelle de 1 (Pas vrai du tout) à 5 (Complètement vrai), à quel point chaque énoncé s'appliquait à eux relativement à leur implication parascolaire. Les 8 énoncés comprennent des affirmations telles que « Je dors habituellement assez la nuit », « J'ai suffisamment de temps libre pour faire les choses que je veux », « Si je le pouvais, je laisserais tomber au moins une activité ». Un score moyen a été calculé à partir des 8 items. Les items 2, 4, 6, et 8 ont été renversés afin qu'un score global plus élevé indique une plus grande surcharge. L'alpha de Cronbach est de 0,77.

Motivation en éducation (Annexe 1, Questionnaire 5). L'échelle de Motivation en Éducation de Vallerand et al. (1989) a été utilisée afin de mesurer la motivation ressentie par l'élève face à l'école. L'élève devait répondre, sur une échelle de 1 (Pas du tout en accord) à 5 (Complètement en accord), à quel point chacun des énoncés reflétaient une raison pour laquelle il fréquente l'école. Les raisons énumérées correspondaient aux 4 types de motivation (4 items chaque), soient extrinsèque (ex., « Parce qu'il faut au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard »), introjectée (ex., « Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir

important à mes propres yeux »), identifiée (ex., « Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime ») et intrinsèque (ex., « Parce que j'aime vraiment aller à l'école »). Les moyennes pour chaque sous-échelle ont été calculées et soumises à la formule expliquée plus haut : $(-2)*\text{Extrinsèque} + (-1)*\text{Introjectée} + (1)*\text{Identifiée} + (2)*\text{Intrinsèque}$. Ainsi, des scores plus élevés sur l'index indiquent une motivation plus interne, soit plus saine. L'alpha de Cronbach est de 0,86.

Perception du soutien de l'autonomie (Annexe 1, Questionnaire 6). Cette échelle de 9 items (Perception of Autonomy Support Scale: Robbins, 1994) mesure à quel point l'enfant ressent que ses parents soutiennent ou non son sentiment d'autonomie (ex., le parent offre des choix à l'enfant, le parent prend la perspective de l'enfant, le parent répond aux besoins de l'enfant). L'élève estime, sur une échelle de 1 (Pas vrai du tout) à 5 (Très vrai), à quel point chaque énoncé s'applique à lui (ex., « Mes parents semblent savoir comment je me sens », « Mes parents essaient de me dire comment mener ma vie »). Une moyenne a été calculée à partir des 9 items. Les items 2, 6 et 9 ont été renversés afin qu'un score global plus élevé indique une plus grande perception du soutien de l'autonomie. L'alpha de Cronbach est de 0,86.

Satisfaction des besoins intrinsèques (Annexe 1, Questionnaire 7). La présente échelle est une adaptation de l'échelle de satisfaction des besoins intrinsèques pour enfants (Children's Intrinsic Need Satisfaction Scale : Véronneau, Koestner & Abela, 2005) qui a elle-même été adaptée de l'échelle de 18 items de satisfaction des besoins intrinsèques (Intrinsic Need Satisfaction Scale : Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov & Kornazheva, 2001). Cette échelle contient 3 sous-échelles de 6 items chacune représentant les 3 besoins essentiels (autonomie, compétence, relation à autrui). La satisfaction de chacun de ces besoins est évaluée dans 3 contextes différents (à la maison, à l'école, avec les amis). L'enfant doit évaluer, sur une échelle de 1 (Pas vrai du tout) à 5 (Complètement vrai), à quel point chaque énoncé décrit ses sentiments dans la dernière semaine. Des exemples d'énoncés sont « Je trouve que je fais bien les choses à l'école » (compétence), « Mes parents m'aiment et se préoccupent de moi » (relation à

autrui), « Je me sens libre de m'exprimer avec mes amis » (autonomie). Une moyenne globale ainsi qu'une moyenne pour chaque sous-échelle (autonomie, compétence, relation à autrui) sont calculées. Un score plus élevé indique une plus grande satisfaction des besoins. L'alpha de Cronbach est de 0,84.

Humeur de l'enfant (Annexe 1, Questionnaire 8). Cette échelle mesure l'humeur de l'enfant. L'échelle originale contient les neuf premiers items (Emmons, 1992). L'enfant doit évaluer, sur une échelle de 1 (À peine ou pas du tout) à 5 (Extrêmement) à quel point il a ressenti chacune des humeurs (ex., joyeux, dépressif, frustré) dans les derniers jours. Les items d'humeurs négatives sont renversés et un score est obtenu en faisant la moyenne des neuf items. Un score plus élevé indique une humeur plus positive. L'alpha de Cronbach est de 0,82.

Estime personnelle (Annexe 1, Questionnaire 8). Cette échelle est une mesure du concept personnel (Anderman, 2002) et est utilisée pour évaluer l'estime personnelle des enfants. Les enfants évaluent, sur une échelle de 1 (Fortement en désaccord) à 5 (Fortement en accord) à quel point ils ont différentes visions d'eux-mêmes (ex., « Je m'aime comme je suis », « Je sens que je fais la plupart des choses comme il faut »). Un score global est calculé en faisant la moyenne des 6 items de l'échelle et un score plus élevé indique une meilleure estime personnelle. L'alpha de Cronbach est de 0,83.

Aspirations de vie (Annexe 1, Questionnaire 11). Cette échelle mesure les aspirations de vie (Aspirations Index : Kasser & Ryan, 1996). Les enfants doivent évaluer, sur une échelle de 1 (Pas du tout) à 5 (Vraiment), à quel point ils aimeraient accomplir certains buts dans la vie. L'échelle contient deux sous-échelles d'aspirations, soient les aspirations extrinsèques et les aspirations intrinsèques, qui contiennent chacune 6 items. Les aspirations extrinsèques contiennent elles-mêmes 3 catégories de 2 items chacune: argent (ex., « C'est important pour moi d'être prospère financièrement »), popularité (ex., « C'est important pour moi que mon nom apparaisse souvent dans les médias »), et beauté (ex., « C'est important pour moi d'avoir une image que les autres trouvent attirante »). Les aspirations intrinsèques contiennent elles aussi 3 catégories de 2 items

chacune : croissance personnelle (ex., « C'est important que pour moi de connaître et d'accepter qui je suis vraiment »), relation à autrui (ex., « C'est important pour moi d'avoir des relations intimes et sérieuses »), et communauté (ex., « C'est important pour moi de travailler pour l'amélioration de la société »). Un score pour les aspirations extrinsèques est obtenu en faisant la moyenne des items d'aspirations extrinsèques et un score pour les aspirations intrinsèques est obtenu en faisant la moyenne des items d'aspirations intrinsèques. L'alpha de Cronbach est de 0,80.

Questionnaire des parents (ANNEXE 2).

Données démographiques (Annexe 2, Informations Générales). Des questions sur le sexe, l'âge, la langue maternelle, le groupe culturel, le niveau d'étude, le revenu familial annuel, le statut relationnel, l'implication du conjoint dans l'éducation de l'enfant, les heures de travail des deux parents, la langue utilisée par l'enfant à l'école et à la maison et le nombre d'enfants à la maison ont été demandées.

Emploi du temps de l'enfant – charge objective (Annexe 2, Questionnaire 2). Le parent devait rapporter la quantité de temps passée chaque jour par l'enfant à faire ses devoirs, la quantité de temps passée chaque jour par le parent à aider l'enfant à faire ses devoirs, la quantité de temps passée par l'enfant chaque semaine à faire la navette entre la maison et ses activités, la quantité de temps passée par l'enfant chaque semaine à regarder ses frères et sœurs dans des activités parascolaires, la quantité de temps passée chaque semaine par le parent à faire la navette entre les activités et la maison (pour tous leurs enfants) ainsi qu'à pratiquer les activités parascolaires avec leurs enfants et à assister aux leçons/ tournois. De plus, le parent devait faire la liste de toutes les activités parascolaires de leur enfant, le nombre d'heures par semaine passées dans chaque activité, ainsi que la personne qui a décidé de la participation de l'enfant dans chaque activité (le parent ou l'enfant). Finalement, le parent devait indiquer s'il trouve que son enfant devrait s'impliquer dans davantage ou dans moins d'activités parascolaires ou s'il juge que l'implication de son enfant est juste assez. Le parent devait aussi indiquer s'il

impose ou non une limite dans le nombre d'activités parascolaires dans lesquelles son enfant s'implique.

Satisfaction avec la vie (Annexe 2, Questionnaire 6). Cette échelle mesure la satisfaction du parent envers la vie (Satisfaction with Life Scale : Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Le parent doit évaluer, sur une échelle de 1 (Fortement en désaccord) à 7 (Fortement d'accord), à quel point il est en accord avec chacun des énoncés (ex., « Sous la plupart des aspects, ma vie est près de mon idéal », « Mes conditions de vie sont excellentes »). Un score est obtenu en faisant la moyenne des 5 énoncés et un score plus élevé indique une plus grande satisfaction avec la vie. L'alpha de Cronbach est de 0,90.

Humeur du parent (Annexe 2, Questionnaire 6). Cette échelle mesure l'humeur du parent. L'échelle originale contient les neuf premiers items (Emmons, 1992). Le parent doit évaluer, sur une échelle de 1 (À peine ou pas du tout) à 5 (Extrêmement) à quel point il a ressenti chacune des humeurs (ex., joyeux, dépressif, frustré) dans les derniers jours. Les items d'humeurs négatives sont renversés et un score est obtenu en faisant la moyenne des neuf items. Un score plus élevé indique une humeur plus positive. L'alpha de Cronbach est de 0,83.

Aspirations de vie pour l'enfant (Annexe 2, Questionnaire 7). Cette échelle est une variation de l'original (Aspirations Index : Kasser & Ryan, 1996). Dans cette variante, au lieu d'évaluer leurs propres aspirations, les parents doivent évaluer les aspirations qu'ils ont pour leur enfant. Ainsi, sur une échelle de 1 (Pas du tout) à 5 (Vraiment), les parents estiment à quel point ils aimeraient que leur enfant atteigne certains buts dans la vie. L'échelle contient deux sous-échelles d'aspirations, soient les aspirations extrinsèques et les aspirations intrinsèques, qui contiennent chacune 6 items. Les aspirations extrinsèques contiennent elles-mêmes 3 catégories de 2 items chacune: argent (ex., « C'est important que mon enfant soit prospère financièrement »), popularité (ex., « C'est important que le nom de mon enfant apparaisse souvent dans les médias »), et beauté (ex., « C'est important que mon enfant ait une image que les autres trouvent attirante »).

Les aspirations intrinsèques contiennent elles aussi 3 catégories de 2 items chacune : croissance personnelle (ex., « C'est important que mon enfant connaisse et accepte qui il est vraiment »), relation à autrui (ex., « C'est important que mon enfant ait des relations intimes et sérieuses »), et communauté (ex., « C'est important que mon enfant travaille pour l'amélioration de la société »). Un score pour les aspirations extrinsèques est obtenu en faisant la moyenne des items d'aspirations extrinsèques et un score pour les aspirations intrinsèques est obtenu en faisant la moyenne des items d'aspirations intrinsèques. L'alpha de Cronbach est de 0,72.

Questionnaire des enseignants (ANNEXE 3).

Optimisme (Annexe 3). Quatre des huit items de l'échelle originale (Life Orientation Test: Scheier & Carver, 1985) ont été choisis afin que les enseignants puissent évaluer, sur une échelle de 1 (Pas vrai du tout) à 5 (Très vrai), à quel point chaque élève est optimiste (ex., « Chaque jour cet élève anticipe d'avoir beaucoup de plaisir », « Lorsque les choses vont mal, cet élève s'attend à ce qu'elles s'améliorent »). L'optimisme est défini comme étant la capacité d'anticiper des résultats et événements positifs. Un score global a été calculé en faisant la moyenne des 4 items et un score plus élevé indique un plus grand optimisme. L'alpha de Cronbach est de 0,95.

Sentiment d'efficacité personnelle (Annexe 3). Les 4 items de sentiment d'efficacité personnelle ont été choisis d'une version adaptée de l'Échelle Générale de Perception d'Efficacité Personnelle (General Perceived Self-Efficacy Scale : Schwarzer & Jerusalem, 1995) qui contient 10 items. Les énoncés mesurent la capacité à gérer les problèmes quotidiens ainsi que l'adaptation après avoir vécu un événement stressant. L'enseignant devait évaluer le sentiment d'efficacité personnelle de l'enfant en répondant aux énoncés (ex., « Cet élève pense qu'il peut généralement gérer ce qui se présente à lui », « Cet élève pense qu'il peut toujours réussir à résoudre des problèmes difficiles s'il y met assez d'efforts ») sur une échelle de 1 (Pas vrai du tout) à 5 (Très vrai). Un score global a été

calculé en faisant la moyenne des 4 items et un score plus élevé indique un plus grand sentiment d'efficacité personnelle. L'alpha de Cronbach est de 0,94.

Rang (Annexe 3). L'enseignant devait indiquer le rang approximatif de l'élève dans la classe en terme de rendement académique.

Résultats

Données démographiques.

Des analyses de régressions multiples hiérarchiques ont été faites afin de s'assurer que les variables contrôles n'ont pas influencé les relations entre les variables d'intérêt. Dans ces analyses, le premier ensemble de variables incluait le sexe et l'âge du parent et de l'enfant. Les variables d'intérêt ont ensuite été entrées et les termes d'interaction impliquant l'âge et le sexe ont été entrés comme troisième facteur. Puisque l'effet des données démographiques² et de leurs termes d'interaction n'était pas significatif, nous présentons les corrélations simples dans un but de clarté.

Données de Chine.

Les données de Chine sur les activités parascolaires et le temps investi ainsi que sur le sentiment de surcharge se sont avérées inutilisables. Malgré les discussions sur le but de l'étude et les révisions du questionnaire par toutes les parties avant le voyage en Chine, il a été observé, une fois sur place, que le concept d'activité parascolaire dans cette région éloignée de Chine était pratiquement inexistant. Il en est découlé une confusion entre le concept d'activité parascolaire et le concept général de loisir. Les participants ont donc répondu aux questions concernant les activités parascolaires en se référant à leurs loisirs ainsi qu'à leurs activités scolaires et à leurs devoirs. Étant donné que l'échantillon des parents est inexistant en Chine, il n'a pas été possible de contrer à cette interprétation erronée du concept d'activité parascolaire. Les analyses suivantes ont donc été faites uniquement avec les échantillons occidentaux.

² Certains effets du sexe de l'enfant ont été trouvés mais n'ayant pas d'influence sur l'interprétation des résultats.

Calcul de la charge parascolaire objective.

La charge parascolaire objective a été calculée séparément pour les enfants et pour les parents (qui rapportaient les activités de leur enfant). Le nombre total de minutes passées par semaine aux activités parascolaires a été calculé pour l'enfant (EMIN) et pour le parent (PMIN). La corrélation entre les deux totaux est significative ($r = ,58, p < ,001$), indiquant que le rapport de l'enfant est une estimation fiable de la quantité de temps passée dans des activités parascolaires chaque semaine. Néanmoins, les deux totaux seront utilisés dans les analyses.

De même, le nombre total d'activités dans lesquelles l'enfant est impliqué a été calculé pour l'enfant (ENB) et pour le parent (PNB), tout en éliminant les réponses jugées non valides, telles les activités de travail rémunéré, les activités scolaires ou les loisirs (ces réponses étaient cependant rares, la majorité des répondants ayant bien saisi la question). Encore une fois, même si les mesures sont liées par une forte corrélation ($r = ,55, p < ,001$), elles seront toutes les deux utilisées dans les analyses.

Lien entre la charge objective et le sentiment de surcharge.

Des corrélations significatives ont été obtenues entre les mesures de charge objective et le sentiment de surcharge (voir tableau 1).

Tableau 1

Corrélations entre les mesures de charge objective et le sentiment de surcharge

	Moyenne	E.T.	Sentiment de surcharge
1. EMIN	470,97 min.	439,19	,24** (n=632)
2. PMIN	433,87 min.	421,95	,21** (n=232)
3. ENB	2,00	1,39	,19** (n=638)
4. PNB	2,09	1,41	,18** (n=241)

** $p < .01$

Ainsi, plus l'enfant est impliqué dans des activités parascolaires, plus son sentiment de surcharge sera élevé, que l'implication soit mesurée en terme du nombre d'activités (ENB : $r = ,19$, $p < ,01$; PNB : $r = ,18$, $p < ,01$) ou en terme du temps en minutes consacré à ces activités à chaque semaine (EMIN : $r = ,24$, $p < ,01$; PMIN : $r = ,21$, $p < ,01$).

Lien avec les motivations parascolaire et académique.

Aucun des 4 indices de charge objective n'est lié à la motivation parascolaire. Cependant, une corrélation significative apparaît entre la motivation parascolaire et le sentiment de surcharge ($r = -,29$, $p < ,001$). Ainsi, plus un enfant se sent surchargé, plus sa motivation pour ses activités parascolaires est extrinsèque et introjectée (ex., l'enfant participe pour recevoir une récompense, pour avoir de la valeur à ses propres yeux) et moins elle est identifiée et intrinsèque (ex., l'enfant participe parce que l'activité revêt de l'importance pour lui, ou par pur plaisir).

Les résultats pour la motivation académique sont semblables, à l'exception qu'une des mesures de charge objective est liée de façon significative à la motivation académique, soit ENB ($r = ,09$, $p < ,05$). Ainsi, plus l'enfant participe à un nombre élevé d'activités parascolaires, plus sa motivation académique est intrinsèque. Par contre, plus le sentiment de surcharge de l'enfant est élevé, plus sa motivation académique est extrinsèque ($r = -,17$, $p < ,001$).

Lien avec la perception de l'environnement.

Comme nous l'avons discuté dans l'introduction, la perception de l'environnement par l'enfant se situe au niveau de son sentiment d'être comblé dans ses besoins intrinsèques et de son sentiment d'être soutenu par ses parents dans son autonomie. Tel que démontré dans le tableau 2, une plus grande charge objective rapportée par le parent était associée à une plus grande satisfaction des besoins intrinsèques chez l'enfant, peu importe si la mesure de la charge utilisée était le nombre de minutes par semaine passé dans des activités parascolaires ($r = ,14$, $p < ,05$) ou le nombre d'activités parascolaires ($r = ,20$, $p < ,01$).

D'après ces données, plus l'enfant est impliqué dans des activités parascolaires et plus ses besoins intrinsèques sont comblés. D'autres analyses corrélationnelles révèlent que ce sont ses besoins de compétence (PMIN : $r = ,15$, $p < ,05$; PNB : $r = ,17$, $p < ,01$) et encore plus fortement de relation à autrui (PMIN : $r = ,22$, $p < ,001$; PNB : $r = ,26$, $p < ,001$) qui sont comblés, les corrélations avec le besoin d'autonomie n'étant pas significatives. De plus, ces besoins intrinsèques ne semblent être comblés que dans le contexte de l'école (PMIN : $r = ,20$, $p = ,001$; PNB : $r = ,26$, $p < ,001$), les corrélations n'étant pas significatives dans les contextes de la maison ou des amis.

Par contre, il est intéressant de constater que plus le sentiment de surcharge est élevé, moins l'enfant se sent comblé dans ses besoins intrinsèques ($r = -,28$, $p < ,001$). Ce sentiment est généralisé et s'applique pour les besoins de compétence ($r = -,20$, $p < ,001$), d'autonomie ($r = -,27$, $p < ,001$) et de relation à autrui ($r = -,22$, $p < ,001$) dans tous les contextes, que ce soit à l'école ($r = -,17$, $p < ,001$), à la maison ($r = -,27$, $p < ,001$) ou avec les amis ($r = -,20$, $p < ,001$).

Tableau 2

Corrélations entre les mesures de charge objective, le sentiment de surcharge, la satisfaction des besoins intrinsèques et la perception du soutien de l'autonomie.

	Satisfaction des besoins	Soutien de l'autonomie
1. EMIN	,02 (n=714)	-,05 (n=716)
2. PMIN	,14* (n=264)	-,06 (n=264)
3. ENB	,07 (n=720)	,04 (n=722)
4. PNB	,20** (n=274)	,06 (n=274)
5. Sentiment de surcharge	-,28** (n=634)	-,19** (n=635)

** $p < .01$

* $p < .05$

Pour ce qui est de la perception du soutien de l'autonomie (voir tableau 2), seule la corrélation avec le sentiment de surcharge est significative ($r = -,19, p < ,01$). Ainsi, plus l'enfant se sent surchargé, moins il sent que ses parents soutiennent son autonomie (ou vice-versa).

Lien avec le bien-être.

Tel que décrit dans le tableau 3, la charge objective et le sentiment de surcharge sont tous les deux associés au bien-être de l'enfant, mais de façon opposée. Si la quantité de temps passée dans des activités parascolaires et le nombre d'activités parascolaires, tels que rapportés par le parent, sont associés de façon significativement positive à l'estime de l'enfant (PMIN : $r = ,19, p < ,01$; PNB : $r = ,17, p < ,01$), il n'en est pas de même pour le sentiment de surcharge, qui lui est associé de façon significativement négative à l'estime de l'enfant ($r = -,23, p < ,01$). Donc, plus l'enfant est impliqué dans des activités parascolaires, plus son estime est élevée. Par contre, plus il se sent surchargé, moins son estime est élevée.

Pour ce qui est de l'humeur, seul le sentiment de surcharge y est associé de façon significative ($r = -,42, p < ,01$). Ainsi, plus l'enfant se sent surchargé, plus son humeur en souffre.

Tableau 3

Corrélations entre les mesures de charge objective, le sentiment de surcharge, l'humeur de l'enfant et l'estime personnelle de l'enfant.

	Estime	Humeur
1. EMIN	,06 (n=713)	-,06 (n=714)
2. PMIN	,19** (n=264)	-,00 (n=263)
3. ENB	,06 (n=718)	-,02 (n=720)
4. PNB	,17** (n=274)	,05 (n=273)
5. Sentiment de surcharge	-,23** (n=631)	-,42** (n=633)

** $p < .01$

Différences entre les pays.

Les analyses comparatives entre les pays en ce qui a trait à la charge parascolaire se feront avec les variables EMIN et ENB seulement, car trop peu de parents ont participé aux États-Unis pour que les variables PMIN et PNB soient utilisées.

Les liens corrélacionnels trouvés ci-haut étaient similaires lorsque chaque pays était analysé séparément (incluant les États-Unis où il y avait assez de données). Cette section se concentrera donc sur les différences de niveau absolu des variables entre les pays.

Une ANOVA à un facteur sur ENB s'est révélée significative, $F(2, 722) = 14,87, p < ,001$. Un test post-hoc de Scheffé démontre que les élèves américains ($M = 2,28, ET = 1,46$) sont impliqués dans plus d'activités parascolaires que les élèves canadiens ($M = 1,66, ET = 1,29$) ou français ($M = 1,94, ET = 1,29$), qui eux ne diffèrent pas les uns des autres. De même, une ANOVA à un facteur sur EMIN a aussi été significative, $F(2,716) = 36,10, p < ,001$. Un test post-hoc de Scheffé démontre que les élèves américains ($M = 620,02, ET = 486,10$) passent plus de temps dans les activités parascolaires que leurs équivalents canadiens ($M = 358,23, ET = 398,28$) ou français ($M = 344,13, ET = 279,64$), qui ne diffèrent pas de façon significative. Il est à noter le nombre absolu particulièrement élevé d'heures que les élèves américains investissent dans leurs activités parascolaires (en moyenne plus de 10 heures par semaine).

Cependant, étant donné les associations positives démontrées plus haut entre la charge parascolaire objective et les mesures de fonctionnement positif, la variable cruciale pour déterminer si les élèves américains souffrent plus de leur charge parascolaire comparativement aux élèves canadiens et français reste la mesure du sentiment de surcharge. Il aurait été révélateur de vérifier si les associations positives trouvées ci-haut disparaissent dans l'échantillon américain étant donné la charge objective particulièrement élevée des élèves, mais la plupart des associations ont été obtenues avec les données des parents, inutilisables dans cet échantillon car trop peu nombreuses.

Une ANOVA à un facteur sur le sentiment de surcharge s'est révélée significative, $F(2, 635) = 20,76, p < ,001$. Un test post-hoc de Scheffé démontre que les élèves américains (M

= 2,49, ET = ,73) ont un sentiment de surcharge plus élevé que les élèves canadiens (M = 2,16, ET = ,73) ou français (M = 2,08, ET = ,73), qui une fois de plus ne diffèrent pas les uns des autres.

Finalement, afin de vérifier si ce sentiment de surcharge pourrait se traduire par des sentiments moins sains face aux activités parascolaires, une ANOVA à un facteur sur la motivation parascolaire a été effectuée et s'est avérée significative, $F(2, 623) = 19,55, p < ,001$. Un test post-hoc de Scheffé démontre que les élèves américains (M = 3,25, ET = 2,39) ressentent une motivation moins intrinsèque face à leurs activités parascolaires que leurs compères canadiens (M = 4,56, ET = 2,43) ou français (M = 4,15, ET = 2,16), qui ne diffèrent pas les uns des autres.

Ainsi, non seulement les élèves américains se sentent-ils surchargés, mais ils ont aussi une attitude moins saine face à leurs activités parascolaires.

Analyses supplémentaires.

D'autres analyses viennent conforter les associations positives entre la charge parascolaire et diverses mesures de fonctionnement positif. Ainsi, la charge parascolaire est significativement associée à la satisfaction du parent avec la vie (EMIN : $r = ,12, p < ,05$; PMIN : $r = ,19, p < ,01$; PNB : $r = ,12, p < ,05$), à l'humeur du parent (EMIN : $r = ,14, p < ,05$; PMIN : $r = ,15, p < ,05$; PNB : $r = ,13, p < ,05$), à l'optimisme de l'enfant (EMIN : $r = ,15, p < ,05$; ENB : $r = ,16, p < ,05$) et à son sentiment d'efficacité personnelle (EMIN : $r = ,17, p < ,01$; ENB : $r = ,15, p < ,05$) tels que rapportés par l'enseignant, ainsi qu'au rang académique de l'enfant dans sa classe (ENB : $r = ,14, p < ,05$; PNB : $r = ,20, p < ,05$).

Résumé des résultats

Conformément à la première hypothèse, la charge parascolaire et le sentiment de surcharge ont des associations contradictoires avec différentes mesures d'ajustement. La charge objective tend à s'associer positivement avec l'ajustement des adolescents alors que le sentiment de surcharge s'y associe négativement. Par contre, contrairement à la

deuxième hypothèse, la charge parascolaire objective est bien liée au sentiment de surcharge de sorte que plus un élève est impliqué, plus son sentiment de surcharge augmente.

Conformément à la troisième hypothèse, les élèves qui étaient impliqués dans un nombre plus élevé d'activités avaient une motivation académique plus intrinsèque. Aussi, plus le sentiment de surcharge était élevé, plus les motivations de l'élève, parascolaires comme académiques, étaient extrinsèques. Par contre, la charge parascolaire n'était pas liée à la motivation parascolaire.

Tel que stipulé dans la quatrième hypothèse, plus un élève était impliqué (en terme de nombre d'activités et en terme de temps consacré), plus ses besoins de compétence et de relation à autrui dans le contexte de l'école étaient comblés. Par contre, plus le sentiment de surcharge de l'élève était élevé, moins ses besoins de compétence, d'autonomie et de relation à autrui étaient comblés, et ce, dans tous les contextes (école, maison, amis).

Aussi, plus un élève ressentait une surcharge parascolaire, moins il percevait de soutien d'autonomie de la part de ses parents. La charge parascolaire objective n'était cependant pas liée à la perception du soutien de l'autonomie.

Tel que la cinquième hypothèse le propose, plus un élève était impliqué (en terme de nombre d'activités et en terme de temps consacré), plus son estime personnelle était élevée. Par contre, plus le sentiment de surcharge de l'élève était élevé, moins son estime personnelle était élevée. Aussi, plus un élève ressentait une surcharge parascolaire, moins son humeur était positive. L'humeur n'était pas liée à la charge parascolaire.

Conformément à la sixième hypothèse, il a été démontré que les élèves américains étaient impliqués dans plus d'activités parascolaires et consacraient plus de temps à celles-ci comparativement aux élèves canadiens et français. De plus, leur sentiment de surcharge parascolaire était plus élevé et leur motivation parascolaire, moins intrinsèque.

Nouvelles pistes de recherche identifiées

Causalité entre les variables.

Malgré l'association découverte entre la surcharge parascolaire et les motivations parascolaire et académique, le lien de causalité n'a toujours pas été élucidé et est d'un très grand intérêt. Est-ce le sentiment de surcharge qui provoque une orientation plus extrinsèque face aux activités et à l'école ou est-ce qu'en revanche, c'est l'orientation vers des motivations extrinsèques qui perturbe l'enfant et provoque un sentiment de surcharge? Dans le premier cas, l'enfant surchargé qui manque de temps pour combler ses besoins finit par s'impliquer dans ses activités pour des raisons telles qu'éviter d'être puni ou pour pouvoir être admis dans une prestigieuse université : s'il n'avait pas la « menace » de ces motivations extrinsèques, il se donnerait la liberté de ralentir afin de mieux rencontrer ses besoins au quotidien. Dans le deuxième cas, l'enfant qui est motivé de façon extrinsèque envers ses activités et envers l'école se sent surchargé non pas à cause du manque réel de temps mais par des pressions externes qui l'étouffent et finissent par lui donner l'impression qu'il n'a pas de temps pour rencontrer ses besoins, donc pour être lui-même. Il serait fascinant de découvrir de quel côté, sinon des deux, se dirige le lien de causalité.

De la même façon, les liens de causalité entre le sentiment de surcharge et la satisfaction des besoins intrinsèques, la perception du soutien de l'autonomie, l'humeur et l'estime personnelle restent à élucider. Dans plusieurs cas, il est fort probable que ces liens soient bi-directionnels.

Mécanismes.

Plusieurs processus entre les variables restent à éclaircir. Par exemple, il serait intéressant de comprendre par quel mécanisme la motivation académique est reliée au sentiment de surcharge parascolaire. En supposant que le sentiment de surcharge impacte la motivation dans un lien de cause à effet, est-ce que l'effet du sentiment de surcharge sur la motivation parascolaire pourrait « déborder » sur la motivation académique ou est-ce qu'un autre facteur, telle la pression parentale, impacterait les deux types de motivation de la

même façon en même temps que de provoquer, en partie du moins, le sentiment de surcharge?

Autres types de surcharge à explorer.

Le fait que le sentiment de surcharge soit lié négativement à différentes mesures et que le contraire se produise avec les mesures de charge objective, malgré que l'on trouve une corrélation positive entre les deux, porte à réfléchir sur les causes de la surcharge ressentie. Il est vraisemblable que les élèves, malgré les instructions, aient répondu à l'échelle de sentiment de surcharge, ou du moins à certains de ses items qui semblaient plus généraux, en pensant à leur surcharge globale plutôt qu'à celle associée spécifiquement à leurs activités parascolaires. Il doit être effectivement difficile, voire impossible, de les séparer et de faire la part des choses. Ainsi, le sentiment de surcharge serait en partie influencé par le nombre d'activités entreprises et par le temps consacré à ces activités, mais aussi par d'autres obligations rencontrées dans la vie quotidienne, telles les devoirs, le voyage entre la maison et les activités, les tâches ménagères ou le travail rémunéré.

Ainsi, il est important de mentionner que le sentiment de surcharge est lié de façon significative au temps consacré quotidiennement aux devoirs ($r = ,30, p < ,001$). Ainsi, plus un enfant passe de temps à faire ses devoirs, plus son sentiment de surcharge est élevé. De même, plus un enfant passe de temps à chaque semaine à faire la navette entre la maison et ses activités, plus il se sent surchargé ($r = ,18, p < ,01$).

Les analyses comparatives entre les pays du sentiment de surcharge appuient aussi cette constatation. Ainsi, aux États-Unis où le sentiment de surcharge est le plus élevé, les élèves consacrent significativement plus de temps à leurs devoirs ($M = 141,86, ET = 57,92$) que leurs compères canadiens ($M = 105,18, ET = 53,38$) ou français ($M = 90,75, ET = 38,88$) qui ne diffèrent pas les uns des autres, $F(2, 272) = 19,80, p < ,001$. De même, les élèves américains ($M = 114,10, ET = 85,26$) passent plus de temps à faire la navette entre la maison et leurs activités que les élèves français ($M = 62,32, ET = 51,75$), $F(2, 270) = 6,16, p < ,01$.

Il serait donc important, dans de futures études, de définir le sentiment de surcharge en prenant en considération les différents domaines qui puissent influencer ce sentiment. Une échelle plus élaborée, avec des sous-échelles adaptées à différents domaines, pourrait être construite. Cette échelle pourrait aussi prendre en compte d'autres symptômes qui puissent exprimer un sentiment de surcharge, tels les malaises physiques, l'anxiété ou la frustration.

Aspirations de vie.

Kasser et Ryan (1996) ont démontré que les personnes qui aspirent plus fortement à des buts extrinsèques ont un niveau de bien-être moins élevé (par ex., vitalité, dépression, symptômes physiques). De même, les personnes qui aspirent à des buts plus intrinsèques se portent mieux. Les aspirations extrinsèques sont définies comme étant celles qui se rapportent à l'argent, à la popularité et à la beauté physique. Les aspirations intrinsèques sont celles qui se rapportent à la croissance personnelle, aux relations à autrui et à la communauté.

Dans cette étude, l'index d'aspirations, rempli séparément par le parent et par l'enfant, a été utilisé de deux nouvelles façons. D'abord, l'adulte ne répondait pas à l'index en pensant à ses propres aspirations mais en pensant aux aspirations qu'il a pour son enfant. C'est la première fois qu'on demande à des participants de remplir l'index en pensant à quelqu'un d'autre qu'eux-mêmes. Ensuite, l'index a été rempli pour la première fois par deux personnes différentes qui se sont prononcées sur les aspirations d'une seule personne, soient l'enfant et l'adulte qui se sont prononcés sur les aspirations de l'enfant. Il en découle que des analyses intéressantes peuvent être effectuées avec les échantillons du Canada et des États-Unis (les deux seuls pays où les aspirations ont été mesurées chez les deux participants). Par exemple, il est curieux de constater qu'au Canada, les aspirations extrinsèques du parent pour l'enfant sont étroitement liées aux aspirations extrinsèques de l'enfant ($r = ,26, p < ,01$). En revanche, aux États-Unis, ce sont les aspirations intrinsèques des parents qui sont étroitement liées aux aspirations intrinsèques de leur enfant ($r = ,30, p < ,05$) et ce malgré le fait que les aspirations extrinsèques soient plus élevées chez les enfants

américains ($M = 3,35$, $ET = ,85$) que chez les enfants canadiens ($M = 3,08$, $ET = ,91$), $F(1,555) = 13,58$, $p < ,001$.

D'autres pistes d'analyses se sont aussi avérées intéressantes. Par exemple, le sentiment de surcharge s'est avéré d'être étroitement relié aux aspirations extrinsèques ($r = ,24$, $p < ,001$). Ainsi, plus un enfant se sent surchargé, plus il chérit des aspirations extrinsèques (ou vice-versa). Il est donc possible que l'enfant aborde ses activités parascolaires comme il aborde ses buts dans la vie et qu'il possède donc une approche globale qui lui donne une vision semblable peu importe le domaine concerné. S'il aborde ses activités parascolaires pour des raisons extrinsèques (faire de l'argent éventuellement, devenir populaire, accroître sa beauté), ces activités lui semblent lourdes et l'étouffent. Par contre, si l'enfant aborde ses activités pour des raisons intrinsèques (s'améliorer, rencontrer des gens, faire partie d'une communauté), ces activités ne semblent pas le surcharger.

Une autre analyse corrélationnelle révèle que plus les aspirations de vie du parent pour son enfant sont extrinsèques, moins la motivation parascolaire est intrinsèque ($r = -,15$, $p < ,05$) et moins la motivation académique est intrinsèque ($r = -,17$, $p < ,01$). Il est étonnant de constater que les aspirations de vie du parent pour l'enfant pourraient influencer non seulement les aspirations de l'enfant mais les raisons pour lesquelles il s'implique dans des activités parascolaires et les raisons pour lesquelles il fréquente l'école.

Échantillon chinois.

Il serait intéressant de recueillir des données sur la charge de travaux scolaires des étudiants chinois et de les comparer avec des échantillons occidentaux. Nous n'avons pas ces données dans cette étude étant donné que la charge de travaux scolaires était évaluée par les parents et qu'aucun échantillon de parents n'a été recueilli en Chine. Il a été observé, de façon anecdotique, que les étudiants chinois sont autant sinon plus surchargés que les étudiants américains. Par contre, cette surcharge semble provenir uniquement des travaux scolaires qu'ils doivent accomplir. Les réponses aux questionnaires concernant l'emploi du temps, bien qu'inutilisables, pointaient aussi en cette direction. Le système scolaire chinois

très exigeant, la nécessité de se distinguer parmi un bassin d'étudiants beaucoup plus vaste ainsi que le besoin d'améliorer sa condition économique semblent être certaines des causes à l'origine de cette surcharge. Des discussions sur le sujet avec des étudiants de Yinchuan pointent aussi en cette direction. Étant donné la tendance nord-américaine à allouer de plus en plus de temps aux devoirs et leçons, il pourrait être significatif de comprendre ce qui se passe déjà dans d'autres pays.

En plus des futures études qui seraient d'intérêt, il convient de mentionner que les possibilités qu'offrent les données de l'échantillon chinois de l'étude actuelle sont loins d'avoir été exploitées. Pour ne mentionner qu'un seul exemple, nous avons pu constater que l'échantillon chinois est le seul où les aspirations extrinsèques, en plus des aspirations intrinsèques, sont associées à un bien-être plus élevé chez l'enfant, soient l'estime personnelle ($r = ,26, p < ,001$) et la satisfaction des besoins intrinsèques ($r = ,18, p < ,001$). Ce résultat soulève la possibilité que les aspirations extrinsèques puissent avoir une autre signification dans un pays où une économie en émergence permet d'aspirer à un niveau de vie plus décent, et ce, malgré les évidences en sens contraire qui pointent vers une universalité des effets sur le bien-être des aspirations intrinsèques et extrinsèques (Kasser et al., 2004). Il est donc possible que, tel qu'expliqué par Carver et Baird (1998), les raisons d'entretenir des aspirations extrinsèques soient plus importantes en terme de bien-être que les aspirations elles-mêmes.

Recommandations

La question se pose régulièrement, dans les milieux scolaires et familiaux, s'il y a lieu de s'inquiéter lorsqu'un enfant est impliqué dans beaucoup d'activités parascolaires. Bien que les activités parascolaires soient universellement reconnues comme étant bénéfiques, les intervenants et parents se demandent souvent s'ils devraient limiter le nombre d'activités dans lesquelles leur enfant s'implique ainsi que, tout aussi important, le temps consacré à ces activités. Ils s'inquiètent qu'une participation trop importante puisse mener à une surcharge et à divers effets néfastes.

Face aux résultats obtenus dans cette étude, il n'y a pour l'instant pas lieu de s'inquiéter du nombre d'activités ou du temps passé dans les activités parascolaires, bien qu'il soit utile de garder à l'esprit que la charge parascolaire puisse contribuer en partie à un sentiment de surcharge.

Il est aussi important de garder à l'esprit que plusieurs symptômes possibles de surcharge n'ont pas été évalués dans cette étude, tels les symptômes physiques, la dépression, l'anxiété, etc. Les conclusions de cette étude sont donc limitées aux conséquences qui ont été mesurées.

Le sentiment de surcharge semble être le facteur crucial à surveiller car il est associé à un ajustement moindre de l'adolescent, peu importe le temps que celui-ci passe dans ses activités. Parce que le sentiment de surcharge est associé de façon négative à de nombreuses variables chez l'enfant (motivation parascolaire, motivation académique, perception du soutien de l'autonomie, satisfaction des besoins intrinsèques, humeur, estime personnelle), il convient d'être particulièrement attentif aux sentiments que l'enfant cultive face à ses activités parascolaires.

Les parents et éducateurs (plus particulièrement les responsables d'activités parascolaires) devraient être entraînés à détecter les signes du sentiment de surcharge dès qu'ils commencent à se manifester. Ainsi, si l'enfant se plaint de passer trop de temps dans ses activités, s'il mentionne vouloir moins d'activités, s'il se sent pressé ou submergé par tout ce qu'il a à faire, il est temps de se questionner sur l'horaire de l'enfant. De plus, s'il se plaint de manquer de temps pour ses besoins essentiels du quotidien, comme de relaxer, de dormir suffisamment, de manger ses trois repas, ou de faire les choses qu'il désire vraiment faire, il convient de rajuster la charge parascolaire de l'enfant.

Il est important de noter que l'enfant ne pensera possiblement pas à exprimer cette surcharge verbalement ou aussi clairement que le questionnaire de l'étude l'a amené à le faire. Il convient alors de lui poser des questions régulièrement afin de suivre l'évolution de ses sentiments face à sa charge parascolaire. Aussi, il est important d'observer l'enfant dans son quotidien afin de s'assurer qu'il possède le temps nécessaire pour vivre sainement sans

devoir se presser. Il sera ainsi plus facile de détecter non seulement la surcharge parascolaire mais les autres types possibles de surcharge (ex., devoirs, navette, horaire chargé du parent, obligations familiales, travail rémunéré, tâches ménagères).

Bien qu'aucune donnée de cette étude ne vienne appuyer la proposition suivante, des expériences anecdotiques accumulées au cours de cette recherche tendent à démontrer que les enfants ne sont pas toujours les meilleurs juges du niveau d'implication qui puisse leur être le plus sain. Ils tendent à s'amouracher aisément des activités palpitantes dans lesquelles ils s'impliquent et tardent à mettre le frein lorsqu'il serait préférable de ralentir. Il revient alors aux parents et éducateurs de saisir que leurs responsabilités incluent parfois la décision cruelle d'imposer des limites à leurs protégés, bien que ceux-ci puissent protester vigoureusement.

Finalement, il est important de mentionner que, dépendant de la direction des liens de causalité, les recommandations pour atténuer le sentiment de surcharge pourraient être bonifiées. Ainsi, s'il s'avérait qu'une orientation plus extrinsèque face aux activités et à l'école provoque un sentiment de surcharge, il conviendrait d'aider l'enfant non pas uniquement à ralentir le rythme mais aussi à développer une nouvelle attitude face à ses activités et à l'école. Le parent pourrait contribuer en modelant cette attitude. Le parent pourrait aussi contribuer en rencontrant les besoins intrinsèques de l'enfant et en soutenant son autonomie, deux autres facteurs qui, selon la direction des liens de causalité, pourraient contribuer au sentiment de surcharge lorsque jugés insuffisants par l'enfant.

Formation d'étudiants

Une étudiante au baccalauréat a été formée à la recherche en travaillant sur ce projet et en rédigeant à l'aide des données recueillies sa thèse de *Honors* en psychologie :

Boulos, M., Gingras, I., & Koestner, R. (2006). Religious Internalization, Life Aspirations, and Well-Being: Relations Between Parent and Adolescent Variables. Thèse de *Honors*, Université McGill, Montréal, Canada.

Publications/Communications

Principales publications émergeant du projet :

Gingras, I., Koestner, R., Mageau, G., Downie, M., Boiché, J. (manuscrit en rédaction). Overscheduling in children: myth or reality ?

Gingras, I., Koestner, R., Mageau, G. (manuscrit en rédaction). Children's intrinsic need satisfaction, parental autonomy support, and school motivation.

Gingras, I., Kasser, T., Koestner, R. (manuscrit en rédaction). Parents' life aspirations for their child and their impact on their child's own aspirations : A new angle on the Life Aspirations Index.

Les thèses de doctorat suivantes ont été rédigées à l'aide des données recueillies dans ce projet :

Gagnon, H., Taylor, G., Gingras, I., & Koestner, R. (2007). Need Satisfaction, Need Conflict and Intentions to Drop Out of High School: An Extension of Self-Determination Theory.

Landry, R., Gingras, I., & Koestner, R. (2007) Assessing the relation of parental developmental trust to children's school outcomes.

Les implications de la surcharge parascolaire ont été discutées en entrevue dans les diffusions médiatiques suivantes :

Télévision

TQS, *Débats – Le Grand Journal* (1er mars 2006). Spécialiste invitée de la surcharge parascolaire chez les enfants.

TV5 (documentaire en production). Entrevue sur la surcharge parascolaire chez les enfants.

Radio

CJOB 680 AM (Winnipeg), Émission spéciale dans le cadre de l'événement annuel Take Back Your Time Day (24 octobre 2005).

CISM 89,3 FM (Montréal), Émission *Folie Douce* (17 février 2005).

Médias écrits

Châtelaine (Juin 2006). *La planète veut ralentir*. Par Stanton, D.

En ligne

Site www.apprendreaapprendre.com - *Interview : L'hyper-éducation* (15 janvier 2005). Par Michel, J.-F.

Site www.montréalpourenfants.com - *Être parent...un peu trop?* (4 janvier 2005). Par Proulx, S.

Site www.apprendreaapprendre.com - *Dossier : L'hyper-éducation et l'échec scolaire* (25 décembre 2004). Par Bélevèze, J.-M.

Site www.voir.ca - *Mon fils est plus fort que le tiens (sic)* (16 décembre 2004). Par Proulx, S.

Références

- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*, 795-809.
- Anderssen, E. (2004, April 10). Science to parents: "Chill out". The Globe and Mail [Online]. Available:<http://www.theglobeandmail.com/servlet/ArticleNews/TPStory/LAC/20040410/ERIN10/TPFocus/>
- Anderssen, E., & McLroy, A. (2004, April 15). Québec distinct in nursery too, poll finds. The Globe and Mail [Online]. Available: <http://www.theglobeandmail.com/servlet/story/RTGAM.20040409.wcpoll10/BNStory/Front>
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Azuma, H., Galperín, C., Maital, S., Ogino, M., et al. (1998). A cross-national study of self-evaluations and attributions in parenting: Argentina, Belgium, France, Israel, Italy, Japan, and the United States. *Developmental Psychology, 34*(4), 662-676.
- Capizzano, J., Tout, K., Adams, G. (2000). Child care patterns of school-age children with employed mothers. <http://www.urban.org/url.cfm?ID=310283>.
- Carver, C. S., & Baird, E. (1998). The American dream revisited: Is it what you want or why you want it that matters? *Psychological Science, 9*, 289-292.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 930-942.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*, 642-650.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., and Griffin, S. (1985) The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.
- Doherty, W. (2004). Overscheduled kids, underconnected families. Fact sheet, December 2004. <http://www.balance4success.org/>
- Dubois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 30*, 157-197.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues, 59*, 10-43.
- Elkind, D. (2001). *The hurried child: Growing up too fast, too soon*. Cambridge, MA: Da Capo Press.

Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 292-300.

Grolnick, W. S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. In M. H. Bornstein (Ed), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2nd ed.) (pp. 89-110). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 295-308.

Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relations of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73 (5) 1215-1236.

Kasser, T., Ryan, M., R., et al. (2004). *Materialistic Values: Their Causes and Consequences. Psychology and the Culture of Consumption*. T. K. a. A. Kanner. New York, American Psychological Association Press.

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.

MacPhee, D., Benson, J. B., and Bullock, D. (1986, April). Influences on maternal self-perceptions. Presented at the Fifth Biennial International Conference on Infant Studies, Los Angeles.

Mahoney, J. L., Harris, A. L., & Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development and the over-scheduling hypothesis. *Society for Research on Child Development Social Policy Report*, 20, 3-30.

Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.) (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.

Moore, K. A., Hatcher, J. L., Vandivere, S., & Brown, B. V. (2000). Children's behaviour and well-being: Findings from the National Survey of America's Families. http://www.urban.org/UploadedPDF/900845_1999Snapshots.pdf.

Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & Legault L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.

Robbins, R. J. (1994). An assessment of perceptions of parental autonomy support and control: Child and parent correlates. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Psychology, University of Rochester, 1994.

Rosenfeld, A. (2006). Comments on "Organized Activity Participation, Positive Youth Development, and the Over-Scheduling Hypothesis," by Mahoney, Harris, and Eccles. <http://www.hyper-parenting.com/mahoney.htm>

Rosenfeld, A., & Wise, N. (2001). *The over-scheduled child : Avoiding the hyper-parenting trap*. New York: St-Martin's Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. Dans J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp.35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation. *Revue canadienne des Sciences du comportement*, 21(3), 323-349.

Véronneau, M.-H., Koestner, R., F., & Abela, J. R. Z. (2005). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents : An application of the self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 280-293.

Remerciements

FQRSC (financement)
Dr Richard Koestner (superviseur)
Dr Geneviève Mageau (co-auteure)
Julie Boiché (co-auteure et hôtesse en France)
Dr Philippe Sarrazin (laboratoire hôte en France)
Jianquin Fang (co-auteure et hôtesse en Chine)
Dr Michelle Downie (analyses)
Monica Boulos (cueillette et entrée de données - Canada)
Marie-Hélène Huberdeau (cueillette et entrée de données - Canada)
Li-Hua Yan (traduction en mandarin et entrée de données)
Michel Montreuil (entrée de données).

Annexe 1

Questionnaire des enfants



Étude Internationale L'école et les activités

Projet de Collaboration
Canada
Chine
France
États-Unis



Formulaire de consentement

Chercheurs: Dr Isabelle Gingras, Dr Richard Koestner

Adresse:

Département de Psychologie, Université McGill

Stewart Biological Sciences

1205 Avenue Dr Penfield

Montréal, Québec

H3A 1B1

Téléphone: 1.514.398.8219

Cette étude requiert de répondre à des questions à propos de l'école, des activités parascolaires et de la maison. Il faut environ 40 minutes pour remplir ce questionnaire. Toutes tes réponses seront gardées confidentielles donc personne d'autre que les chercheurs ne les connaîtront. Une fois que les enveloppes seront recueillies, les chercheurs remplaceront ton nom avec un code.

Tu n'as pas besoin de répondre à toutes les questions si tu ne le veux pas. Tu peux aussi cesser ta participation à cette étude à tout moment. Si tu décides de cesser ta participation avant d'avoir fini de remplir ce questionnaire, nous n'utiliserons pas tes réponses dans le cadre de notre étude.

Si tu es âgé(e) de 13 ans et plus et si tu acceptes de remplir ce questionnaire, signe sur la ligne ci-dessous. Si tu es âgé(e) de moins de 13 ans et si tu acceptes de remplir ce questionnaire, tu peux simplement aller à la page suivante.

Signature

Instructions

- 1) Lis les instructions en haut de chaque page avant de remplir chaque questionnaire.
- 2) Réponds honnêtement; il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Les gens sont très différents les uns des autres; chacun d'entre vous écrira quelque chose de différent.
- 3) Remplis les questionnaires par toi-même sans consulter tes camarades de classe.
- 4) Si tu ne comprends pas une question, demande au chercheur présent en classe de te l'expliquer.
- 5) Tes parents, professeurs ou autres membres du personnel de l'école ne connaîtront pas tes réponses à ce questionnaire; toutes tes réponses demeureront confidentielles.
- 6) Que tu acceptes ou non de remplir ce questionnaire, tes notes ou les évaluations faites par tes professeurs n'en souffriront pas.
- 7) Remets ce questionnaire au chercheur lorsque tu auras terminé.

Merci de ton aide et de ta participation à cette étude!

Isabelle Gingras, Ph.D., Richard Koestner, Ph.D.
Département de Psychologie, Université McGill, Canada

Note : Le masculin est utilisé dans ce document pour désigner les deux genres.

Questionnaire 1

1. Es-tu une fille ou un garçon? Fille Garçon
2. Quel âge as-tu? _____ ans.
3. En quelle année es-tu? _____
4. Quel est le niveau d'études **le plus élevé** que tu aimerais atteindre? Coche ta réponse.

 Secondaire Général
 Secondaire Professionnel
 Cegep Général
 Cegep Technique
 Baccalauréat
 Maîtrise
 Doctorat

Questionnaire 2

Instructions: Les adolescents participent souvent à des cours, des activités parascolaires et des activités sportives organisés à l'extérieur des classes régulières de l'école. Ces activités sont structurées et supervisées par des adultes. Par exemple, ils peuvent faire partie d'une équipe de soccer, prendre des cours de guitare, faire partie d'une troupe de théâtre, écrire pour le journal de l'école, chanter dans la chorale de l'église, prendre des cours de peinture, etc. Ceci n'inclus **PAS** les activités non structurées, telles que jouer aux jeux vidéo, improviser une partie de baseball au parc, magasiner avec ses amis ou parler au téléphone. Énumère toutes les activités parascolaires et sportives auxquelles tu participes chaque semaine. À côté de chaque activité, inscris le nombre d'heures et de minutes par semaine que tu investis dans cette activité (ceci inclus le temps passé en cours, à pratiquer à la maison, en match ou tournoi, etc).

Si tu n'es impliqué dans aucune activité parascolaire ou sportive, coche la case qui suit et va directement au questionnaire 5. []

ACTIVITÉ	TEMPS INVESTI PAR SEMAINE
_____	_____ heure(s) _____ minute(s)
_____	_____ heure(s) _____ minute(s)
_____	_____ heure(s) _____ minute(s)
_____	_____ heure(s) _____ minute(s)
_____	_____ heure(s) _____ minute(s)
_____	_____ heure(s) _____ minute(s)
_____	_____ heure(s) _____ minute(s)
_____	_____ heure(s) _____ minute(s)
_____	_____ heure(s) _____ minute(s)
_____	_____ heure(s) _____ minute(s)

Questionnaire 3

Instructions: Les adolescents s'impliquent dans des activités parascolaires et sportives pour plusieurs raisons. Quelques-unes de ces raisons sont énumérées ci-dessous. Pense aux activités auxquelles tu participes et pense aux raisons pour lesquelles tu t'impliques dans ces activités. Indique à quel point tu t'impliques dans ces activités pour **chacune des raisons mentionnées**. En utilisant l'échelle ci-dessous, encerle le chiffre qui représente le mieux ta réponse.

Si tu n'es impliqué dans aucune activité parascolaire ou sportive, coche la case qui suit et va directement au questionnaire 5. []

Pas du tout pour cette raison	Un petit peu pour cette raison	Moyennement pour cette raison	Assez pour cette raison	Beaucoup pour cette raison
1	2	3	4	5

Je suis impliqué dans des activités parascolaires et/ou sportives parce que...

1. Faire des activités, c'est quelque chose qu'on fait dans ma famille.	1 2 3 4 5
2. C'est amusant.	1 2 3 4 5
3. Mes parents pensent que c'est une bonne chose de faire des activités.	1 2 3 4 5
4. Je pense que c'est important de faire des activités.	1 2 3 4 5
5. Je suis puni si je n'y vais pas.	1 2 3 4 5
6. Je peux passer du temps avec mes amis.	1 2 3 4 5
7. Je ne suis pas certain de savoir pourquoi je fais des activités et franchement je m'en fiche.	1 2 3 4 5
8. L'activité que je fais est une tradition dans ma famille.	1 2 3 4 5
9. J'aime apprendre de nouvelles choses.	1 2 3 4 5
10. C'est une façon pour moi de me prouver que je suis compétent.	1 2 3 4 5
11. Les activités m'aident à devenir une personne plus entière.	1 2 3 4 5
12. J'aime les compliments des gens sur ma performance.	1 2 3 4 5
13. Je rencontre de nouvelles personnes intéressantes.	1 2 3 4 5
14. Faire des activités ou ne pas en faire m'importe peu.	1 2 3 4 5

Pas du tout pour cette raison	Un petit peu pour cette raison	Moyennement pour cette raison	Assez pour cette raison	Beaucoup pour cette raison
1	2	3	4	5

Je suis impliqué dans des activités parascolaires et/ou sportives parce que...

15. Tout le monde à l'école fait des activités: c'est comme ça dans la vie.	1 2 3 4 5
16. Je développe de nouvelles habiletés.	1 2 3 4 5
17. Je me sens heureux seulement lorsque je suis constamment occupé.	1 2 3 4 5
18. Les activités m'apportent des expériences de vie importantes.	1 2 3 4 5
19. Ça va rehausser mon CV pour que je puisse être admis dans un bon collège ou une bonne université.	1 2 3 4 5
20. J'aime les gens avec qui je suis.	1 2 3 4 5
21. Je ne suis pas certain que j'aime les activités que je fais.	1 2 3 4 5

Questionnaire 4

Instructions: Pense aux différentes activités parascolaires et sportives auxquelles tu participes. Pense au nombre d'heures que tu passes sur chaque activité et au nombre de fois par semaine où tu pratiques chaque activité. En utilisant l'échelle suivante, indique à quel point chaque énoncé ci-dessous est vrai pour toi.

Si tu n'es impliqué dans aucune activité parascolaire ou sportive, coche la case qui suit et va directement au questionnaire 5. []

Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Plutôt vrai	Complètement vrai
1	2	3	4	5

1. Je trouve que je passe trop de temps dans ces activités.	1 2 3 4 5
2. J'ai habituellement assez de temps pour relaxer à la maison.	1 2 3 4 5
3. Si je le pouvais, je laisserais tomber au moins une activité.	1 2 3 4 5
4. J'ai suffisamment de temps libre pour faire les choses que je veux.	1 2 3 4 5
5. Je me sens souvent pressé.	1 2 3 4 5
6. Je dors habituellement assez la nuit.	1 2 3 4 5
7. Je me sens souvent submergé par tout ce que j'ai à faire.	1 2 3 4 5
8. J'ai habituellement assez de temps pour le déjeuner, le dîner et le souper.	1 2 3 4 5
9. J'aimerais être impliqué dans plus d'activités.	1 2 3 4 5

Questionnaire 5

Instructions: Tous les adolescents ont leurs raisons pour aller à l'école. Nous aimerions en savoir plus sur **tes propres raisons** de fréquenter l'école. Indique à quel point chaque énoncé représente une des raisons pour lesquelles tu fréquentes l'école.

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

Pourquoi vas-tu à l'école?

1. Parce qu'il faut au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard.	1 2 3 4 5
2. Parce que j'éprouve de la satisfaction à relever de nouveaux défis.	1 2 3 4 5
3. Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	1 2 3 4 5
4. Honnêtement je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.	1 2 3 4 5
5. Parce que j'aime vraiment aller à l'école.	1 2 3 4 5
6. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mon cours secondaire.	1 2 3 4 5
7. Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.	1 2 3 4 5
8. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.	1 2 3 4 5
9. Parce que pour moi l'école c'est le « fun ».	1 2 3 4 5
10. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	1 2 3 4 5
11. Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1 2 3 4 5
12. Parce que je veux pouvoir faire « la belle vie » plus tard.	1 2 3 4 5
13. Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.	1 2 3 4 5
14. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal.	1 2 3 4 5
15. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1 2 3 4 5

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

Pourquoi vas-tu à l'école?

16. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5
17. Parce que je crois que mes études de niveau secondaire vont augmenter ma compétence comme travailleur.	1	2	3	4	5
18. Parce que j'aime « tripper » en lisant sur différents sujets intéressants.	1	2	3	4	5
19. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	1	2	3	4	5
20. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans mes études.	1	2	3	4	5

Questionnaire 6

Instructions: Réponds aux questions suivantes à propos de tes parents. Si tu n'as pas de contact avec tes parents, réponds aux questions en pensant à l'adulte qui vit ou aux adultes qui vivent avec toi.

Les énoncés suivants correspondent à des comportements que certains parents démontrent à leurs enfants. En utilisant l'échelle suivante, indique à quel point tu es en accord avec chaque énoncé en ce qui concerne les comportements de tes parents.

Pas vrai du tout	Un petit peu vrai	Un peu vrai	Assez vrai	Très vrai
1	2	3	4	5

1. Mes parents semblent savoir comment je me sens.	1 2 3 4 5
2. Mes parents essaient de me dire comment mener ma vie.	1 2 3 4 5
3. Mes parents, quand c'est possible, me permettent de choisir ce que je veux faire.	1 2 3 4 5
4. Mes parents écoutent mon opinion ou mon point de vue quand j'ai un problème.	1 2 3 4 5
5. Mes parents me permettent de décider par moi-même.	1 2 3 4 5
6. Mes parents insistent pour que je fasse les choses à leur façon.	1 2 3 4 5
7. Mes parents sont habituellement prêts à considérer les choses de mon point de vue.	1 2 3 4 5
8. Mes parents m'aident à choisir ma propre voie.	1 2 3 4 5
9. Mes parents ne sont pas très à l'écoute de plusieurs de mes besoins.	1 2 3 4 5

Questionnaire 7

Instructions: Nous sommes intéressés à comprendre comment tu te sens face à toi-même et comment tu penses que les autres te perçoivent. Pour chaque énoncé, choisis le chiffre de l'échelle qui décrit le mieux tes sentiments et idées dans la **dernière semaine**. Encerle le chiffre qui correspond à ta réponse.

Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Plutôt vrai	Complètement vrai
1	2	3	4	5

1. Je trouve que je fais bien les choses à l'école.	1 2 3 4 5
2. Mes professeurs m'aiment et se préoccupent de moi.	1 2 3 4 5
3. Je me sens libre de m'exprimer à la maison.	1 2 3 4 5
4. Je sens que mes professeurs pensent que je suis bon pour faire les choses.	1 2 3 4 5
5. J'aime passer du temps avec mes parents.	1 2 3 4 5
6. Je me sens libre de m'exprimer avec mes amis.	1 2 3 4 5
7. Je sens que je fais bien les choses à la maison.	1 2 3 4 5
8. Mes parents m'aiment et se préoccupent de moi.	1 2 3 4 5
9. Je sens que j'ai un choix quant au moment et à la façon de faire mes devoirs.	1 2 3 4 5
10. Je sens que mes parents pensent que je suis bon pour faire les choses.	1 2 3 4 5
11. J'aime être avec mes professeurs.	1 2 3 4 5
12. Je sens que j'ai un choix sur quelles activités je fais avec mes amis.	1 2 3 4 5
13. Je sens que je fais bien les choses lorsque je suis avec mes amis.	1 2 3 4 5
14. Mes amis m'aiment et se préoccupent de moi.	1 2 3 4 5
15. Je me sens libre de m'exprimer à l'école.	1 2 3 4 5
16. Je sens que mes amis pensent que je suis bon pour faire les choses.	1 2 3 4 5
17. J'aime passer du temps avec mes amis.	1 2 3 4 5
18. Je sens que j'ai un choix quant au moment et à la façon de faire mes tâches ménagères.	1 2 3 4 5

Questionnaire 8

Instructions: Cette échelle comprend des mots qui décrivent différents sentiments et émotions que tu pourrais avoir ressentis récemment. Pour chaque mot, utilise l'échelle ci-dessous pour indiquer à quel point **tu t'es senti de cette façon dans les derniers jours**.

À peine ou pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Extrêmement
1	2	3	4	5

1. Joyeux	1 2 3 4 5
2. Malheureux	1 2 3 4 5
3. Inquiet/Anxieux	1 2 3 4 5
4. Plaisir/Amusement	1 2 3 4 5
5. Dépressif	1 2 3 4 5
6. Content	1 2 3 4 5
7. Heureux	1 2 3 4 5
8. Fâché/Hostile	1 2 3 4 5
9. Frustré	1 2 3 4 5
10. Stressé	1 2 3 4 5

Instructions: Les énoncés suivants représentent différentes visions ou sentiments que tu pourrais avoir ou ne pas avoir de toi-même. En utilisant l'échelle ci-dessous, indique à quel point tu es en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés.

Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

1. Je suis fier de bien des choses.	1 2 3 4 5
2. Je m'aime comme je suis.	1 2 3 4 5
3. Je me sens aimé et apprécié.	1 2 3 4 5
4. Je me sens socialement accepté.	1 2 3 4 5
5. Je sens que je fais la plupart des choses comme il faut.	1 2 3 4 5
6. J'ai beaucoup de bonnes qualités.	1 2 3 4 5

Questionnaire 9

Instructions: Voici une série d'énoncés concernant ton cheminement scolaire. Utilise l'échelle suivante pour indiquer ton accord ou ton désaccord avec ces énoncés.

Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Plutôt vrai	Complètement vrai
1	2	3	4	5

1. À force de vouloir être accepté dans mon groupe, je finis par avoir l'impression que je ne suis plus moi-même.	1 2 3 4 5
2. J'ai de meilleures chances de réussir à l'école si je fais ce que les autres font.	1 2 3 4 5
3. Si je fournis des efforts dans mes études, je ne le montre pas à mes amis pour éviter qu'ils rient de moi.	1 2 3 4 5
4. Si je partageais tous mes sentiments et intérêts avec mes amis, je pense qu'ils pourraient m'apprécier un peu moins.	1 2 3 4 5
5. Pour réussir à l'école, je dois mettre mes propres intérêts de côté et faire ce que les professeurs veulent.	1 2 3 4 5
6. Réussir à l'école ne m'aide pas à établir un lien plus intime avec un garçon ou une fille.	1 2 3 4 5
7. Par moments, pour bien m'entendre avec mes amis, je dois faire des choix qui ne reflètent pas vraiment qui je suis.	1 2 3 4 5
8. Bien réussir à l'école requiert par moments que je ne sois pas moi-même.	1 2 3 4 5
9. C'est plus facile de se faire accepter des autres en n'étant pas un excellent élève.	1 2 3 4 5
10. Je sens que je peux prendre mes propres décisions plus facilement lorsque mes amis ne sont pas autour de moi.	1 2 3 4 5
11. Bien réussir à l'école est important pour moi, mais si j'avais le choix, je ferais autre chose de ma vie.	1 2 3 4 5
12. Même si j'étais bon à l'école, je ne voudrais pas le montrer aux autres pour éviter d'être ridiculisé.	1 2 3 4 5
13. Je fais des efforts pour faire un bon travail à l'école surtout pour faire plaisir à mes parents.	1 2 3 4 5
14. Je voudrais exceller dans certains domaines, mais je crois que mes proches ne m'appuieraient pas dans ces choix.	1 2 3 4 5
15. Je fais des efforts pour faire un bon travail à l'école surtout pour plaire à mes professeurs.	1 2 3 4 5

Questionnaire 10

Instructions: Voici une autre série d'énoncés concernant ton cheminement scolaire. Utilise l'échelle suivante pour indiquer ton accord ou ton désaccord avec les énoncés.

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

1. J'ai l'intention d'arrêter mes études.	1	2	3	4	5
2. Je pense parfois à arrêter mes études.	1	2	3	4	5
3. Chaque année, je me demande si je vais poursuivre mes études.	1	2	3	4	5

Questionnaire 11

Instructions: Tout le monde a des **objectifs ou des aspirations** à long terme. Ce sont les choses que nous espérons accomplir au cours de notre vie. Dans cette section, tu trouveras plusieurs objectifs de vie, présentés un à la fois, et nous te demandons d'évaluer, en utilisant l'échelle suivante, à quel point il est important pour toi de réaliser chaque objectif.

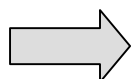
Pas du tout	Un petit peu	Moyennement	Beaucoup	Vraiment
1	2	3	4	5

À quel point est-il important pour toi de réaliser cet objectif?

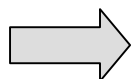
1. Être prospère financièrement (être riche).	1 2 3 4 5
2. Grandir intérieurement et apprendre de nouvelles choses.	1 2 3 4 5
3. Que mon nom apparaisse souvent dans les médias.	1 2 3 4 5
4. Avoir des relations sérieuses et intimes.	1 2 3 4 5
5. Que les gens fassent souvent des compliments sur mon apparence.	1 2 3 4 5
6. Travailler pour l'amélioration de la société.	1 2 3 4 5
7. Me sentir bien face à mon niveau de forme physique.	1 2 3 4 5
8. Avoir assez d'argent pour acheter tout ce que je veux.	1 2 3 4 5
9. Connaître et accepter qui je suis vraiment.	1 2 3 4 5
10. Être admiré par beaucoup de personnes différentes.	1 2 3 4 5
11. Sentir qu'il y a des gens qui m'aiment vraiment, et que j'aime.	1 2 3 4 5
12. Avoir une image que les autres trouvent attirante.	1 2 3 4 5
13. Aider les gens qui en ont besoin sans rien demander en retour.	1 2 3 4 5
14. Avoir un mode de vie sain pour le corps.	1 2 3 4 5

BESOIN D'AIDE?

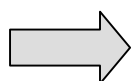
C'est normal pour tous les adolescents d'avoir parfois besoin d'un peu d'aide. Mais ce n'est pas toujours facile de savoir où en demander! Sur cette page, nous t'offrons des ressources que tu peux utiliser. Ne te gêne pas pour les contacter : ces organismes et ces gens seront très heureux de te tendre la main!



Jeunesse, J'écoute: 1-800-668-6868 (ligne d'écoute pour adolescents et jeunes adultes disponible 24h/24h)
<http://www.jeunessejecoute.ca/fr/>



Tel-Jeunes : 1-800-263-2266 (ligne d'écoute pour adolescents et jeunes adultes disponible 24h/24h)
<http://www.teljeunes.com/principal/aidezmoi.asp>



CLSC : Voici le site internet pour trouver le CLSC le plus près de chez toi
http://www.msss.gouv.qc.ca/reseau/info_sante.html

MERCI BEAUCOUP DE TON AIDE!



(Remets ce questionnaire au chercheur)

Annexe 2

Questionnaire des parents



Étude Internationale L'école et les activités

Projet de Collaboration
Canada
Chine
France
États-Unis





Cher Parent,

Comme nous l'avons expliqué dans la lettre d'information ci-jointe, nous sommes intéressés à obtenir votre opinion sur le rôle de parent dans le contexte d'aujourd'hui. Ce questionnaire pose des questions sur la façon dont vous vous sentez face à votre rôle de parent et face à votre vie en général. **UN SEUL PARENT** doit remplir ce questionnaire.

Avant de remplir ce questionnaire, **veuillez SVP signer le formulaire de consentement** à la page suivante.

Voici les **instructions** afin de remplir ce questionnaire correctement:

- 1) Veuillez SVP ne pas consulter votre enfant en remplissant ce questionnaire. Le but de ce questionnaire est d'obtenir vos impressions face à vos propres expériences, pensées et opinions et non pas celles de votre enfant.
- 2) Veuillez SVP être aussi honnête que possible. Le but de ce questionnaire n'est pas de vous évaluer en tant que parent. L'objectif est simplement de mieux comprendre les récompenses apportées par le rôle de parent ainsi que les défis auxquels les parents d'aujourd'hui font face.
- 3) Ce questionnaire est imprimé recto et verso. Veuillez prendre garde de ne pas oublier de remplir les deux côtés des pages.
- 4) Lorsque vous aurez terminé de remplir le questionnaire, veuillez SVP l'insérer dans l'enveloppe pré-adressée et pré-affranchie qui vous est fournie et cacheter l'enveloppe.

Nous vous remercions de votre collaboration!

Isabelle Gingras, Ph.D., Richard Koestner, Ph.D.
Département de Psychologie, Université McGill
Stewart Biological Sciences Building
1205 Avenue Dr Penfield
Montréal, Québec
Canada H3A 1B1

Note: Le masculin sera utilisé dans ce document pour désigner les deux genres.

Formulaire de Consentement

Chercheurs: Dr Isabelle Gingras, Dr Richard Koestner

Adresse:

Département de Psychologie, Université McGill

Stewart Biological Sciences Building

1205 Avenue Dr Penfield

Montréal, Québec

Canada H3A 1B1

Téléphone: 1.514.398.8219

Consentement informé

Je comprends que ma participation à cette étude requiert de répondre à des questions à propos du rôle de parent dans le contexte d'aujourd'hui. Le questionnaire devrait prendre environ 40 minutes à remplir. Je comprends que toutes mes réponses demeureront confidentielles. Seuls les chercheurs directement impliqués ainsi que leurs assistants de recherche auront accès aux données brutes recueillies dans le cadre de cette étude, lesquelles seront entreposées dans un endroit sûr. J'accepte de permettre l'utilisation des données que je génère pour cette étude à des fins de publication scientifique et d'enseignement en autant qu'elles soient regroupées avec les données des autres participants et que les éléments qui pourraient m'identifier soient supprimés.

Je comprends que rien ne m'oblige à répondre à toutes les questions si je ne le désire pas. Je comprends aussi que je suis libre de cesser ma participation à cette étude à tout moment. Si je décide de cesser ma participation avant que le questionnaire soit complété, les données que j'aurai fournies ne seront pas utilisées.

Une copie de ce formulaire de consentement m'est fournie à la page suivante afin que je la conserve.

En signant sur la ligne ci-dessous, j'accepte de participer volontairement à cette étude.

Nom

Signature

Date

7. Quel est votre revenu familial annuel approximatif?

- Moins de 15 000\$
- 15 000\$ - 30 000\$
- 30 000\$ - 50 000\$
- 50 000\$ - 75 000\$
- 75 000\$ - 100 000\$
- 100 000\$ et plus

8. Êtes-vous actuellement dans une relation à long terme? Oui Non

9. Si vous avez répondu "oui" à la question 8, cette personne est-elle impliquée dans l'éducation de votre enfant?

Oui Non

10. Si vous avez répondu "oui" à la question 8, combien d'heures en moyenne par semaine cette personne passe-t-elle à effectuer un travail rémunéré?

11. Combien d'heures en moyenne par semaine passez-vous à effectuer un travail rémunéré?

12. Quelle est la langue que votre enfant utilise le plus souvent à la maison?

13. Quelle est la langue que votre enfant utilise le plus souvent à l'école?

14. Votre enfant a-t-il toujours vécu au Canada? Oui Non

Si non, dans quels autres pays votre enfant a-t-il vécu et pour combien de temps (en mois)?

Pays

Durée (en mois)

15. Combien d'enfant(s) avez-vous? _____

Questionnaire 1

Instructions: En utilisant l'échelle ci-dessous, veuillez indiquer à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés. Veuillez choisir la réponse qui **décrit le mieux ce que vous ressentez** : il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Veuillez encercler le chiffre correspondant à votre réponse.

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

1. Je suis tellement occupé en tant que parent que je n'ai presque pas le temps de voir mes amis sur une base régulière.	1 2 3 4 5 6 7
2. J'essaie de faire en sorte que mon enfant ne s'ennuie jamais.	1 2 3 4 5 6 7
3. Je ne m'inquiète pas trop si je fais une erreur avec mon enfant.	1 2 3 4 5 6 7
4. Je suis tellement occupé en tant que parent qu'il est difficile pour moi de trouver du temps pour mon conjoint ou un partenaire romantique.	1 2 3 4 5 6 7
5. Je m'attends à ce que mon enfant excelle dans tout ce qu'il fait.	1 2 3 4 5 6 7
6. Ce n'est <u>pas</u> ma responsabilité en tant que parent de protéger mon enfant de toute source possible d'inconfort, de douleur et de frustration.	1 2 3 4 5 6 7
7. Je garde du temps pour un passe-temps personnel même si ça veut dire qu'il y aura moins de temps pour les activités parascolaires de mon enfant.	1 2 3 4 5 6 7
8. Il est important que mon enfant excelle non seulement à l'école mais aussi dans au moins une activité à l'extérieur de l'école (ex. sport, art, musique).	1 2 3 4 5 6 7
9. Même si je ne le dis pas tout haut, j'ai souvent l'impression que certains parents sont négligents parce que leur enfant fait des erreurs (ex., oublier de faire ses devoirs) que les parents auraient pu prévenir.	1 2 3 4 5 6 7
10. Je suis tellement impliqué dans mon rôle de parent que je n'ai pas assez de temps pour réfléchir sur mes besoins, mes valeurs, mes rêves et mes buts.	1 2 3 4 5 6 7
11. Si je fournis assez d'efforts, il n'y a pas de limite au développement physique et intellectuel de mon enfant.	1 2 3 4 5 6 7
12. Parce que je mets tant d'efforts à faire en sorte que la vie de mon enfant soit la meilleure possible, je me sens trahi quand quelque chose tourne mal, même si je n'aime pas l'admettre.	1 2 3 4 5 6 7
13. C'est plus important d'avoir une relation de couple saine que de m'assurer que je donne toujours 100% de moi-même à mon enfant.	1 2 3 4 5 6 7

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

14. Peu importe les activités que mon enfant fait, je fais en sorte qu'elles soient productives.	1	2	3	4	5	6	7
15. Quand mon enfant a des problèmes, j'offre des suggestions pour les régler même s'il n'a pas demandé mon aide.	1	2	3	4	5	6	7
16. Mes projets de soirée et de week-end sont presque toujours centrés sur mon enfant.	1	2	3	4	5	6	7
17. C'est important que mon enfant soit parmi les meilleurs de sa classe.	1	2	3	4	5	6	7
18. Si mon enfant a des problèmes avec des amis à l'école, je m'implique en rencontrant les professeurs, parents ou autres camarades de classe concernés.	1	2	3	4	5	6	7
19. Mes besoins personnels viennent toujours en deuxième après les désirs de mon enfant.	1	2	3	4	5	6	7
20. Je ne m'attends pas toujours à ce que mon enfant donne le meilleur de lui-même à l'école ou dans d'autres activités.	1	2	3	4	5	6	7
21. Il est crucial de constamment essayer de se garder à jour des dernières informations et conseils sur l'éducation des enfants.	1	2	3	4	5	6	7
22. J'ai reporté la plupart de mes projets personnels jusqu'à ce que mon enfant quitte la maison.	1	2	3	4	5	6	7
23. Je préfère que mon enfant se consacre à une activité pour y exceller plutôt qu'il explore plusieurs activités mais sans exceller dans aucune d'entre elles.	1	2	3	4	5	6	7
24. Je crains pour la sécurité de mon enfant quand il n'est pas avec moi.	1	2	3	4	5	6	7
25. Être parent demande toute mon énergie; il ne m'en reste presque plus pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
26. Je ne pense pas que ce soit nécessaire de pousser mon enfant à mieux réussir dans les sports et autres activités parascolaires.	1	2	3	4	5	6	7
27. Je n'ai pas l'impression que mon enfant est en sécurité avec d'autres gardiens.	1	2	3	4	5	6	7
28. Mes vacances sont presque toujours centrées sur mon enfant.	1	2	3	4	5	6	7
29. Je crois que la performance actuelle de mon enfant dans les sports et activités parascolaires aura un grand impact sur ses chances de succès dans la vie.	1	2	3	4	5	6	7
30. Je fais de mon mieux pour empêcher mon enfant de faire des erreurs.	1	2	3	4	5	6	7

Questionnaire 2

Instructions: Pour répondre aux questions suivantes, **veuillez penser à l'enfant pour qui vous remplissez ce questionnaire.**

1. Combien de temps, en moyenne, votre enfant passe-t-il sur ses devoirs et leçons **chaque jour**?

_____ heure(s) _____ minute(s)

2. Combien de temps, en moyenne, passez-vous à aider votre enfant à faire ses devoirs et leçons **chaque jour**?

_____ heure(s) _____ minute(s)

3. Veuillez énumérer chaque activité sportive structurée (ex., équipe de soccer, cours de natation), activité parascolaire (ex., troupe de théâtre, club d'échec, leçons de dessin, chorale, journal de l'école) et cours hors de l'école (ex., leçon de piano, cours d'espagnol, cours de rattrapage en math) dans lesquels votre enfant est impliqué, ainsi que le nombre d'heures par semaine que votre enfant passe sur chaque activité (incluant les leçons, les entraînements, les matchs, les tournois et les heures de pratique à la maison lorsque requises par l'activité). Ceci ne comprend pas le temps consacré à faire la navette entre le lieu où se déroulent les activités et la maison. Ces activités NE COMPRENNENT PAS les jeux non structurés, tels que jeux vidéo, partie de baseball improvisée avec les voisins du quartier, jeux de société en famille, etc.

De plus, pour chaque activité, veuillez indiquer le nombre de mois par année pendant lesquelles l'activité est pratiquée et encerclez si c'est vous (P) ou votre enfant (E) qui a décidé qu'il s'impliquerait dans cette activité.

Activité parascolaire/Sport/Cours	Nb. d'heures/ semaine	Nb. mois/année	Enfant ou parent
			E P
			E P
			E P
			E P
			E P
			E P
			E P
			E P
			E P
			E P

4. a) Veuillez estimer la quantité moyenne de temps que votre enfant passe chaque semaine à faire la navette entre la maison et les activités parascolaires et sportives (incluant la participation à des tournois, des matchs et des compétitions).

_____ heure(s) _____ minute(s)

- b) Veuillez estimer la quantité moyenne de temps que votre enfant passe chaque semaine (sur une base régulière) à regarder ses frères et soeurs pratiquer des activités parascolaires et sportives.

_____ heure(s) _____ minute(s)

5. Veuillez cocher **UNE** seule des affirmations suivantes:

- Je pense que mon enfant devrait être impliqué dans plus d'activités parascolaires et sportives.
- Je pense que mon enfant devrait être impliqué dans moins d'activités parascolaires et sportives.
- Je pense que l'implication de mon enfant dans les activités parascolaires et sportives est juste assez.

6. Veuillez cocher **UNE** seule des affirmations suivantes:

- J'impose une limite sur le nombre d'activités parascolaires et sportives dans lesquelles mon enfant s'implique.
- Je n'impose **pas** de limite sur le nombre d'activités parascolaires et sportives dans lesquelles mon enfant s'implique.

7. Maintenant pensez, **pour cette question seulement**, à tous vos enfants. Veuillez estimer la quantité de temps moyenne que **VOUS** passez **chaque semaine** à accompagner vos enfants dans leurs activités parascolaires et sportives. Veuillez estimer, à tour de rôle, le temps passé à faire la navette entre les activités et la maison, le temps passé à assister aux leçons et tournois et le temps passé à faire pratiquer ces activités à vos enfants.

TEMPS PASSÉ À FAIRE LA NAVETTE:

_____ heure(s) _____ minute(s)

TEMPS PASSÉ À ASSISTER AUX LEÇONS, TOURNOIS, ETC.:

_____ heure(s) _____ minute(s)

TEMPS PASSÉ À FAIRE PRATIQUER LES ACTIVITÉS À VOS ENFANTS:

_____ heure(s) _____ minute(s)

Questionnaire 3

Instructions: En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants. SVP encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse.

Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
1	2	3	4	5	6	7

1. Je crois que la plupart des adolescents deviennent plus tard des adultes équilibrés.	1 2 3 4 5 6 7
2. Je m'inquiète et me demande souvent si mon enfant est sur la bonne voie.	1 2 3 4 5 6 7
3. Je m'inquiète souvent à propos des choix que mon enfant fera dans le futur, car je n'ai plus beaucoup d'influence sur lui.	1 2 3 4 5 6 7
4. J'ai confiance dans le fait que mon enfant continuera à se développer de façon saine dans le futur.	1 2 3 4 5 6 7
5. Je me demande souvent si mon enfant restera sur la bonne voie.	1 2 3 4 5 6 7
6. Je crois que dans le futur, mon enfant fera généralement des choix sensés en ce qui concerne sa vie.	1 2 3 4 5 6 7
7. Je crois que les parents doivent surveiller de près le comportement de leur enfant pour s'assurer qu'il est sur la bonne voie.	1 2 3 4 5 6 7
8. Je suis sûr que mon enfant viendra à moi s'il a besoin de mon aide, car nous avons développé une bonne relation au fil des ans.	1 2 3 4 5 6 7
9. Je crois qu'il est parfaitement normal que mon enfant ait des difficultés au cours de son développement.	1 2 3 4 5 6 7
10. Je ne crois pas que mon enfant soit assez mature pour prendre les bonnes décisions en ce qui concerne les domaines importants de sa vie.	1 2 3 4 5 6 7
11. Je surveille de près le comportement de mon enfant pour m'assurer qu'il est sur la bonne voie.	1 2 3 4 5 6 7
12. Je ne m'inquiète généralement pas beaucoup à savoir si mon enfant est sur la bonne voie ou pas.	1 2 3 4 5 6 7
13. Je suis sûr que mon enfant saura prendre les bonnes décisions dans les moments importants de sa vie.	1 2 3 4 5 6 7
14. Je crois que les parents doivent intervenir rapidement au moindre soupçon que leur enfant n'est pas tout à fait sur la bonne voie.	1 2 3 4 5 6 7
15. Je crois que la plupart des parents n'ont pas à intervenir très souvent pour que leur enfant devienne un adulte équilibré.	1 2 3 4 5 6 7

Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
1	2	3	4	5	6	7

16. Je me demande souvent si je fais ce qu'il faut pour que mon enfant devienne un adulte équilibré.	1 2 3 4 5 6 7
17. Je crois que les valeurs que j'ai transmises à mon enfant continueront à l'influencer de façon positive dans le futur.	1 2 3 4 5 6 7
18. Je crois que mon enfant est sur la bonne voie.	1 2 3 4 5 6 7

Questionnaire 4

Instructions: Bien que les parents passent généralement du temps à prendre soin de leur enfant, ils ont des raisons différentes pour investir beaucoup de temps et d'énergie à élever leur enfant. Pour chaque énoncé ci-dessous, indiquez à quel point il correspond à **vos** raisons de prendre soin de votre enfant. SVP encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse.

Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
1	2	3	4	5	6	7

Je suis motivé à prendre soin de mon enfant parce que...

1. Je veux vraiment être un bon parent et j'aurais honte si je ne l'étais pas.	1 2 3 4 5 6 7
2. C'est agréable d'apprendre des nouvelles choses sur mon enfant et sur moi-même.	1 2 3 4 5 6 7
3. C'est important pour moi que mon enfant ait tout ce dont il a besoin.	1 2 3 4 5 6 7
4. Je veux prouver aux gens autour de moi que je suis un bon parent.	1 2 3 4 5 6 7
5. Je sens que je dois être un bon parent et je serais déçu de moi-même si je ne l'étais pas.	1 2 3 4 5 6 7
6. Je ressens du plaisir et de la satisfaction en prenant soin de mon enfant.	1 2 3 4 5 6 7
7. C'est très important pour moi de faire tout ce que je peux pour le bien-être de mon enfant.	1 2 3 4 5 6 7
8. Les autres s'attendent à ce que je le fasse ou la situation l'exige.	1 2 3 4 5 6 7
9. Si je n'étais pas un bon parent, je me sentirais coupable.	1 2 3 4 5 6 7
10. J'ai l'impression de m'accomplir en prenant soin de mon enfant à ma façon.	1 2 3 4 5 6 7
11. Prendre bien soin de mon enfant est important pour moi et fait partie de mes valeurs.	1 2 3 4 5 6 7
12. Je veux que les gens autour de moi me voient comme un bon parent.	1 2 3 4 5 6 7

Questionnaire 5

Instructions: En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants. SVP encerclez le chiffre qui vous décrit le **mieux**. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Nous voulons simplement connaître vos opinions et votre attitude sur le rôle de parent.

Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
1	2	3	4	5	6	7

1. J'ai des idées claires concernant les bonnes et les mauvaises façons d'élever les enfants.	1 2 3 4 5 6 7
2. Je souhaite souvent n'avoir pas eu d'enfant.	1 2 3 4 5 6 7
3. Je lis beaucoup pour apprendre comment être un bon parent.	1 2 3 4 5 6 7
4. Je trouve que je ne vois pas assez mes amis depuis que j'ai eu un/des enfant(s).	1 2 3 4 5 6 7
5. Souvent, je n'arrive pas à déchiffrer ce que mon enfant veut ou ce dont il a besoin.	1 2 3 4 5 6 7
6. Je suis encore plus content d'être parent que je ne l'avais imaginé possible.	1 2 3 4 5 6 7
7. Je veux apprendre le plus de choses possible à propos d'être un parent.	1 2 3 4 5 6 7
8. Je sens que je finis par faire trop de sacrifices pour mon/mes enfant(s).	1 2 3 4 5 6 7
9. J'ai l'impression que je fais un bon travail pour satisfaire les besoins de mon enfant.	1 2 3 4 5 6 7
10. Si c'était à refaire, j'y repenserais deux fois avant d'avoir un enfant.	1 2 3 4 5 6 7
11. Je ne pense pas beaucoup à comment être un parent; je le fais, c'est tout.	1 2 3 4 5 6 7
12. Ça me contrarie d'avoir moins de temps pour faire les choses que j'aime parce que j'ai un/des enfant(s).	1 2 3 4 5 6 7
13. Je suis préoccupé par rapport à mon rôle de parent; j'y pense et je m'inquiète beaucoup.	1 2 3 4 5 6 7
14. Pour moi, les enfants sont un peu comme un fardeau.	1 2 3 4 5 6 7

Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
1	2	3	4	5	6	7

15. Je pense que c'est indispensable de se tenir au courant des plus récents conseils et méthodes sur l'éducation des enfants.	1 2 3 4 5 6 7
16. Pour moi, avoir des enfants veut dire que je ne peux plus faire les choses que j'aimais faire.	1 2 3 4 5 6 7
17. Je crois que je ne suis pas efficace comme parent.	1 2 3 4 5 6 7
18. Pour moi, être un parent est une expérience satisfaisante.	1 2 3 4 5 6 7
19. Je sens que ma vie est restreinte et confinée depuis que j'ai eu un/des enfant(s).	1 2 3 4 5 6 7
20. J'ai des doutes concernant la façon dont j'éleve mon enfant.	1 2 3 4 5 6 7
21. Le fait d'être parent ne m'a pas comblé comme je l'avais espéré.	1 2 3 4 5 6 7

Questionnaire 6

Instructions: Il y a cinq énoncés ci-dessous avec lesquels vous pourriez être en accord ou en désaccord. En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chaque énoncé en encerclant le chiffre correspondant.

Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
1	2	3	4	5	6	7

1. Sous la plupart des aspects, ma vie est près de mon idéal.	1 2 3 4 5 6 7
2. Mes conditions de vie sont excellentes.	1 2 3 4 5 6 7
3. Je suis satisfait de ma vie.	1 2 3 4 5 6 7
4. Jusqu'à maintenant j'ai obtenu les choses importantes que je voulais dans la vie.	1 2 3 4 5 6 7
5. Si je pouvais revivre ma vie, je ne changerais presque rien.	1 2 3 4 5 6 7

Instructions: Cette échelle comprend des mots qui décrivent différents sentiments et émotions que vous pourriez avoir ressentis récemment. Pour chaque item, utilisez l'échelle ci-dessous pour indiquer à quel point **vous vous êtes senti de cette façon dans les derniers jours**.

À peine ou pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Extrêmement
1	2	3	4	5

1. Joyeux	1 2 3 4 5
2. Malheureux	1 2 3 4 5
3. Inquiet/Anxieux	1 2 3 4 5
4. Plaisir/Amusement	1 2 3 4 5
5. Dépressif	1 2 3 4 5
6. Content	1 2 3 4 5
7. Heureux	1 2 3 4 5
8. Fâché/Hostile	1 2 3 4 5
9. Frustré	1 2 3 4 5
10. Stressé	1 2 3 4 5

Questionnaire 7

Instructions: Veuillez penser à l'enfant pour qui vous remplissez ce questionnaire. Tous les parents ont des objectifs ou aspirations à long terme pour leur enfant. Ce sont les choses que nous espérons que notre enfant accomplisse au cours de sa vie. Dans cette section, vous trouverez plusieurs objectifs de vie, présentés un à la fois, et nous vous demandons d'évaluer, en utilisant l'échelle suivante, **à quel point il est important pour vous que votre enfant réalise chaque objectif.**

Pas du tout	Un petit peu	Moyennement	Beaucoup	Vraiment
1	2	3	4	5

À quel point est-il important pour vous que votre enfant réalise cet objectif?

1. Qu'il soit prospère financièrement.	1 2 3 4 5
2. Qu'il grandisse intérieurement et apprenne de nouvelles choses.	1 2 3 4 5
3. Que son nom apparaisse souvent dans les médias.	1 2 3 4 5
4. Qu'il ait des relations sérieuses et intimes.	1 2 3 4 5
5. Que les gens fassent souvent des compliments sur son apparence.	1 2 3 4 5
6. Qu'il travaille pour l'amélioration de la société.	1 2 3 4 5
7. Qu'il se sente bien face à son niveau de forme physique.	1 2 3 4 5
8. Qu'il ait assez d'argent pour acheter tout ce qu'il veut.	1 2 3 4 5
9. Qu'il connaisse et accepte qui il est vraiment.	1 2 3 4 5
10. Qu'il soit admiré par beaucoup de personnes différentes.	1 2 3 4 5
11. Qu'il sente qu'il y a des gens qui l'aiment vraiment, et qu'il aime.	1 2 3 4 5
12. Qu'il ait une image que les autres trouvent attirante.	1 2 3 4 5
13. Qu'il aide les gens qui en ont besoin sans rien demander en retour.	1 2 3 4 5
14. Qu'il ait un mode de vie sain pour le corps.	1 2 3 4 5

Questionnaire 8

Instructions: Pensez à l'implication de votre enfant dans les **activités parascolaires et sportives**. Chaque parent a des **objectifs** concernant l'implication de son enfant dans des activités. Veuillez SVP encercler le chiffre qui représente le mieux à quel point vous avez chacun des objectifs suivant concernant l'implication de votre enfant dans ces activités.

Si votre enfant n'est impliqué dans aucune activité parascolaire ou sportive, veuillez cocher cette case [] et poursuivre directement à la page suivante.

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

Dans les activités parascolaires et sportives, j'aimerais que mon enfant...

1. Trouve important de réussir le mieux possible.	1 2 3 4 5 6 7
2. Ait le sentiment d'apprendre de nouvelles choses.	1 2 3 4 5 6 7
3. Comprenne bien ce qui lui est enseigné.	1 2 3 4 5 6 7
4. Soit en compétition avec les autres enfants de son groupe.	1 2 3 4 5 6 7
5. Démontre de l'intérêt à faire les activités, même si elles sont un peu difficiles.	1 2 3 4 5 6 7
6. Fasse du travail supplémentaire pour avoir les résultats les plus élevés possibles.	1 2 3 4 5 6 7
7. Démontre de l'intérêt et de la curiosité dans ses apprentissages.	1 2 3 4 5 6 7
8. Fasse le maximum de travail quand celui-ci est évalué.	1 2 3 4 5 6 7
9. Se rende compte des progrès qu'il fait.	1 2 3 4 5 6 7
10. Réussisse à avoir des résultats élevés en n'ayant pas à travailler fort.	1 2 3 4 5 6 7
11. Considère les activités comme des loisirs importants pour lui.	1 2 3 4 5 6 7
12. Soit parmi les meilleurs de son groupe.	1 2 3 4 5 6 7
13. Trouve du plaisir à apprendre même si ses résultats ne sont pas élevés.	1 2 3 4 5 6 7
14. Soit perçu par les enseignants/entraîneurs comme très intelligent et performant.	1 2 3 4 5 6 7

Questionnaire 9

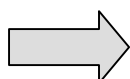
Instructions: Il y a huit énoncés ci-dessous avec lesquels vous pourriez être en accord ou en désaccord. En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chaque énoncé en encerclant le chiffre correspondant.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
1	2	3	4	5

1. Ma vie est trop précipitée.	1 2 3 4 5
2. Je dispose d'amplement de temps libre.	1 2 3 4 5
3. Je cours d'un endroit à l'autre.	1 2 3 4 5
4. J'ai assez de temps pour faire ce que j'ai à faire.	1 2 3 4 5
5. Je suis capable de prendre la vie de façon détendue.	1 2 3 4 5
6. Il n'y a pas assez de minutes dans une journée.	1 2 3 4 5
7. J'ai assez de temps pour faire les choses qui sont importantes pour moi.	1 2 3 4 5
8. Je sens que les choses sont très mouvementées.	1 2 3 4 5

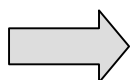
RESSOURCES D'AIDE

Il est très normal pour un parent d'avoir parfois besoin d'un peu d'aide, soit dans son rôle de parent ou dans sa vie personnelle. Être parent demande tant! Si vous sentez que vous avez besoin d'un coup de main, n'hésitez pas à le demander. Il existe plusieurs ressources qui peuvent vous être utiles. Les organismes suivants seront heureux de vous fournir leurs services :



CLSC: Voici le site internet pour trouver le CLSC le plus près de chez vous

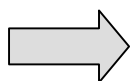
http://www.msss.gouv.qc.ca/reseau/info_sante.html



La ligne parents : Centre d'intervention téléphonique disponible 24h/24h

1-800-361-5085

laligneparents@generations-familles.com



Assistance Parents : Centre d'intervention téléphonique disponible 24h/24h

1-888-603-9100

<http://www.parenthelpline.ca/>



Tel-Aide : Centre d'intervention téléphonique 24h/24h

514-935-1101

<http://www.telaide.org/index.htm>

Annexe 3

Questionnaire des enseignants



Étude Internationale L'école et les activités

Projet de Collaboration
Canada
Chine
France
États-Unis



Évaluations du Professeur

Formulaire de Consentement

Chercheurs: Dr Isabelle Gingras, Dr Richard Koestner

Adresse:

Département de Psychologie, Université McGill

Stewart Biological Sciences

1205 Ave. Dr Penfield

Montréal, Québec

H3A 1B1

Téléphone: 1.514.398.8219

Consentement informé

Je comprends que ma participation à cette étude requiert que je réponde à des questions à propos de chaque élève de ma classe qui a obtenu le consentement d'un de ses parents pour participer à cette étude. Les questions concernant chaque élève devraient prendre moins de 5 minutes à remplir. Je comprends que toutes mes réponses demeureront confidentielles. Seuls les chercheurs directement impliqués ainsi que leurs assistants de recherche auront accès aux données brutes recueillies dans le cadre de cette étude, lesquelles seront entreposées dans un endroit sûr. J'accepte de permettre l'utilisation des données que je génère pour cette étude à des fins de publication scientifique et d'enseignement si elles sont regroupées avec les données des autres participants et que les éléments qui pourraient m'identifier soient supprimés.

Je comprends que rien ne m'oblige à répondre à toutes les questions si je ne le désire pas. Je comprends aussi que je suis libre de cesser ma participation à cette étude à tout moment. Si je décide de cesser ma participation avant que le questionnaire soit complété, les données que j'aurai fournies ne seront pas utilisées.

En signant sur la ligne ci-dessous, j'accepte de participer volontairement à cette étude. Une copie de ce formulaire de consentement m'est fournie à la page suivante afin que je la conserve.

Nom

Signature

Date

Évaluations du Professeur - Instructions

Instructions:

- 1) En haut de chacune des pages suivantes, inscrivez le prénom et le nom des élèves de votre classe. Pour chaque élève, veuillez SVP répondre aux questions sur la page. En bas de chaque page, il y a un espace pour que vous puissiez écrire tout commentaire supplémentaire que vous pourriez vouloir faire sur cet élève.
- 2) Veuillez SVP ne pas communiquer vos évaluations ou commentaires aux élèves impliqués ou à leurs camarades de classe.
- 3) Ce questionnaire est imprimé recto et verso.
- 4) Veuillez SVP insérer le questionnaire complété dans l'enveloppe affranchie fournie, cacheter l'enveloppe et poster l'enveloppe.

Merci beaucoup de votre participation!

NOTE: Le masculin sera utilisé dans ce document pour désigner les deux genres.

Prénom et nom de l'élève: _____

En général, cet élève fait ses activités scolaires...

Jamais	Parfois	Régulièrement	Souvent	Toujours
1	2	3	4	5

1. Car il comprend l'importance de les faire.	1	2	3	4	5
2. Par intérêt ou par plaisir.	1	2	3	4	5
3. Pour faire plaisir à quelqu'un (ex : au professeur).	1	2	3	4	5
4. Pour obtenir une récompense.	1	2	3	4	5
5. Par obligation (pression intérieure).	1	2	3	4	5

Indiquez à quel point les items suivants décrivent bien cet élève.

Pas vrai du tout	Un Peu Vrai	Assez Vrai	Vrai	Très Vrai
1	2	3	4	5

1. Lorsqu'il fait face à un problème, cet élève pense habituellement qu'il peut trouver plusieurs solutions.	1	2	3	4	5
2. Chaque jour cet élève anticipe d'avoir beaucoup de plaisir.	1	2	3	4	5
3. Cet élève pense qu'il peut généralement gérer ce qui se présente à lui.	1	2	3	4	5
4. Cet élève s'attend habituellement à avoir une bonne journée.	1	2	3	4	5
5. Cet élève pense qu'il peut toujours réussir à résoudre des problèmes difficiles s'il y met assez d'efforts.	1	2	3	4	5
6. Lorsque cet élève est incertain de ce qui adviendra prochainement, il s'attend habituellement à ce que ce soit quelque chose de positif.	1	2	3	4	5
7. Lorsque les choses vont mal, cet élève s'attend à ce qu'elles s'améliorent.	1	2	3	4	5
8. Cet élève pense que c'est facile pour lui de persister dans la poursuite de ses objectifs et d'atteindre ses buts.	1	2	3	4	5

Veillez cocher **UNE** seule des affirmations suivantes:

- Je pense que cet élève devrait être impliqué dans plus d'activités parascolaires et sportives.
- Je pense que cet élève devrait être impliqué dans moins d'activités parascolaires et sportives.
- Je pense que l'implication de cet élève dans les activités parascolaires et sportives est juste assez.

Cet élève se situe au _____ rang approximatif sur un total de _____ élèves dans la classe en terme de résultats scolaires.

Cet élève a manqué approximativement _____ jour(s) de classe depuis le début de l'année scolaire.

Commentaires facultatifs: