

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

BIAIS D'ÉVALUATION DE COMPÉTENCE SCOLAIRE, DISTORSIONS
COGNITIVES ET ADAPTATION DES JEUNES

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
MARIE-EVE VAILLANCOURT

OCTOBRE 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Avec l'achèvement de cette thèse vient la réalisation d'un projet de vie d'envergure grâce auquel j'ai pu m'actualiser comme professionnelle en psychologie. Cette grande aventure, je n'aurais pu la réaliser seule et toutes les personnes qui ont suivi mon parcours ont su, par leur écoute, leur soutien, leur générosité ou simplement leur présence, m'apporter l'appui nécessaire à l'atteinte de mes objectifs. Je ne saurais nommer ici toutes ces personnes, mais je leur exprime toute ma gratitude pour avoir contribué, de près ou de loin, à ce projet.

Je désire d'abord exprimer ma plus profonde reconnaissance à ma directrice de thèse, Thérèse Bouffard. Chère Thérèse, ta plume est sans contredit source d'envie pour moi, tes vastes connaissances m'ont souvent bien servie et ta rigueur au travail est à prendre en exemple ; il ne s'agit là que d'un petit aperçu de tes qualités de chercheuse. Surtout, ce que je souhaite souligner, c'est ta générosité envers les étudiants, ceux de ton labo comme les autres ; merci également de ta compréhension, ton respect et tes encouragements par rapport à nos choix de vie qui, parfois, viennent changer un peu nos plans ; merci enfin de la confiance que tu nous portes et qui nous amène à nous surpasser. Malgré l'océan agité du doctorat, tu as su être, pour moi, le phare qui m'a guidée vers la terre de ma réussite professionnelle.

Je ne pourrais passer sous silence l'apport considérable de ma famille dans la réalisation de cette thèse. Maman et Papa, votre amour inconditionnel et votre confiance en moi, qui se sont manifestés de toutes sortes de manières, ont été les ingrédients de base de ma réussite. À vous deux, à ma sœur et à sa famille, de même qu'à ma famille élargie, un grand merci d'avoir toujours montré de l'intérêt pour mes études doctorales. Pour les derniers milles, un merci particulier à Maman, Papa, Julie et tante Claire pour leurs petites attentions qui ont permis de dégager du temps précieux de rédaction. Je vous adore !

Un immense merci à mes collègues de l'université, les anciens comme les actuels. L'ambiance qui régnait à URAMAS m'a manqué dans les dernières années. Votre présence et, pour certains, votre soutien plus concret a souvent été salutaire. Un remerciement spécial à ma cousine Véronique et à ma collègue de labo Marie-Pier, mes références en analyses de trajectoires, pour leur disponibilité et leur aide précieuse lors de mes tourments statistiques.

Je ne peux oublier mes précieuses amies du doc, les Marie et plus, pour leur appui et le plaisir d'être en leur compagnie. Les *girls*, un grand merci d'être là, même à distance, et au plaisir de se retrouver sur un autre continent lorsque nous serons toutes Docteures ! Merci aussi à mes ami(e)s de plus ou moins longue date pour leur appui et leurs encouragements, de même qu'à mes collègues de travail qui ont écouté mes histoires du doctorat avec empathie.

Un merci particulier à mon conjoint, Evans, ma belle-fille, Laurie, et mes enfants, Léanne et Vincent. Evans, l'homme de ma vie, je ne trouve pas les mots pour exprimer tout le réconfort de t'avoir à mes côtés. Vous êtes pour moi ce que j'ai de plus précieux, l'inspiration dont j'avais besoin pour continuer malgré les difficultés. Merci d'être là dans les bons moments comme dans les moments difficiles, de faire preuve d'autant de patience et de compréhension à mon égard et de me garder les pieds sur terre à travers les petits plaisirs du quotidien. Je vous aime de tout mon cœur !

Pour terminer, je remercie également les directeurs, les enseignants et les élèves pour leur précieuse collaboration à ce projet de recherche. Je souligne également le soutien financier de ma directrice de thèse, de la Fondation de l'UQAM, du FQRSC et du CRSH qui m'ont aidée à mener cette recherche à terme.

À vous tous, je désire exprimer ma plus sincère reconnaissance.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
CHAPITRE I	
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
1.1. Perceptions de compétence scolaire.....	3
1.2. Biais d'évaluation de compétence scolaire.....	5
1.2.1. Biais négatif d'évaluation de compétence scolaire.....	6
1.2.2. Biais positif d'évaluation de compétence scolaire.....	7
1.2.3. Facteurs impliqués dans le développement des biais d'évaluation de compétence.....	9
1.3. Théorie cognitive et processus de traitement de l'information.....	11
1.3.1. Modèle cognitif de Beck.....	12
1.4. Adaptation psychologique de l'élève.....	18
1.4.1. Estime de soi.....	18
1.4.2. Anxiété d'évaluation.....	20
1.5. Objectifs de la thèse et hypothèses.....	21
CHAPITRE II	
ILLUSION D'INCOMPÉTENCE, ATTITUDES DYSFONCTIONNELLES ET DISTORSIONS COGNITIVES CHEZ DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE (ARTICLE 1).....	24
RÉSUMÉ.....	25
ABSTRACT.....	26
INTRODUCTION.....	27
Les perceptions de compétence scolaire.....	27
L'illusion d'incompétence : Définition, répercussions et mesure.....	28

Développement de l'illusion d'incompétence.....	30
Le schéma cognitif.....	31
Les attitudes dysfonctionnelles selon Beck.....	32
Les erreurs cognitives.....	32
Conséquences des schémas dysfonctionnels et des erreurs cognitives.....	33
Objectifs de l'étude.....	34
Définition des erreurs cognitives examinées dans l'étude.....	34
MÉTHODOLOGIE.....	35
Participants.....	35
Instruments.....	36
Habilités scolaires.....	36
Perceptions de compétence scolaire.....	36
Attitudes dysfonctionnelles.....	37
Erreurs cognitives.....	37
Procédure.....	39
Mesure de l'illusion d'incompétence.....	39
RÉSULTATS.....	39
Analyses préliminaires.....	39
Liens entre l'illusion d'incompétence et les attitudes dysfonctionnelles.....	40
Liens entre les schémas et les erreurs cognitives.....	41
DISCUSSION.....	43
RÉFÉRENCES.....	47
CHAPITRE III	
TRAJECTOIRES JOINTES DES BIAIS D'ÉVALUATION DE COMPÉTENCE	
SCOLAIRE ET DES ERREURS COGNITIVES ET LEURS LIENS AVEC L'ESTIME DE	
SOI ET L'ANXIÉTÉ DES JEUNES (ARTICLE 2).....	54
RÉSUMÉ.....	55
ABSTRACT.....	56
INTRODUCTION.....	57

Biais d'évaluation de compétence scolaire.....	58
Définition et mesure des biais d'évaluation de compétence.....	58
Biais d'évaluation de compétence et erreurs cognitives.....	59
Objectifs et hypothèses de l'étude.....	61
MÉTHODOLOGIE.....	63
Participants.....	63
Instruments.....	64
Habiletés scolaires.....	64
Perceptions de compétence.....	64
Erreurs cognitives.....	65
Estime de soi.....	66
Anxiété d'évaluation.....	66
Procédure.....	67
Mesure des biais d'évaluation de compétence scolaire.....	67
Choix de la méthode d'analyse aux deux premiers objectifs.....	67
RÉSULTATS.....	69
Analyse des trajectoires de développement du biais d'évaluation et des erreurs cognitives..	69
Objectif 1 : Modèles de trajectoires de développement univariées du biais d'évaluation et d'erreurs cognitives.....	70
Trajectoires des biais d'évaluation de compétence scolaire.....	70
Trajectoires des erreurs cognitives.....	71
Objectif 2 : Modèles de trajectoires jointes de biais d'évaluation et d'erreurs cognitives.....	72
Objectif 3 : Liens entre trajectoires jointes de biais d'évaluation et d'erreurs cognitives et adaptation.....	73
DISCUSSION.....	75
RÉFÉRENCES.....	80
CHAPITRE IV	
DISCUSSION GÉNÉRALE.....	88
4.1. Étude 1 : Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire.....	90

4.2. Étude 2 : Trajectoires jointes des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives et leurs liens avec l'estime de soi et l'anxiété des jeunes.....	94
4.3. Intégration des résultats des deux études de la thèse.....	99
4.4. Implications pratiques des résultats de la thèse.....	104
4.5. Limites de la thèse et avenues de recherches futures.....	108
4.6. Conclusions.....	110
APPENDICE A.....	112
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	112
APPENDICE B.....	115
INSTRUMENTS DE MESURE.....	115
B.1. Perceptions de compétence scolaire.....	116
B.2. Attitudes dysfonctionnelles.....	118
B.3. Erreurs cognitives.....	120
B.4. Estime de soi et anxiété d'évaluation.....	123
RÉFÉRENCES.....	125

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1. Trajectoires de développement univariées des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives issues du modèle joint.....	87

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1. Moyennes (écarts types) des schémas et des erreurs cognitives.....	51
2.2. Corrélations entre les variables à l'étude.....	52
2.3. Corrélations canoniques entre les schémas et les erreurs cognitives.....	53
3.1. Paramètres du modèle extrait des trajectoires de développement jointes des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives (erreurs standards entre parenthèses).....	84
3.2. Probabilités extraites du modèle de trajectoires jointes des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives.....	85
3.3. Moyennes (et écarts types) de l'estime de soi et de l'anxiété d'évaluation selon l'appartenance aux groupes de concomitance.....	86

RÉSUMÉ

La présente thèse de doctorat s'inscrit dans l'examen des biais cognitifs dans le processus de traitement de l'information. Plus spécifiquement, elle s'est intéressée aux biais d'évaluation de compétence représentant un décalage entre les perceptions de compétence scolaire et une mesure objective de l'habileté réelle de l'élève, sous l'angle de la théorie cognitive de la dépression de Beck (1963, 1967).

Considérant le rôle central que Beck attribue aux biais cognitifs dans le développement de la dépression, la présence de tels biais au plan scolaire apporte son lot d'inquiétudes quant au fonctionnement scolaire et psychologique des élèves. Les quelques études ayant porté sur les biais d'évaluation de compétence scolaire ont montré qu'ils ne sont pas sans conséquence en matière de fonctionnement et de rendement scolaires, mais aussi au plan de l'adaptation psychologique des jeunes. Se posent dès lors la question des facteurs impliqués dans le développement de ces biais d'évaluation et celle de leur nature qui, selon nous, renvoient à un dysfonctionnement des processus de traitement de l'information. Cette thèse est composée de deux articles scientifiques ayant examiné ces questions chez des jeunes de la 5^e et 6^e année du primaire à la 1^{ère} et 2^e année du secondaire.

Le premier article, de nature exploratoire, a mis l'accent sur les relations entre le biais négatif d'évaluation, aussi appelé illusion d'incompétence, et les schémas dysfonctionnels et les erreurs cognitives identifiés par Beck (1967, 1976) chez des élèves de 5^e et 6^e année du primaire (N = 577). Le premier objectif s'est attardé à examiner les liens entre l'illusion d'incompétence et des schémas cognitifs que sont les attitudes dysfonctionnelles liées à la réussite, à la dépendance envers autrui et à l'autocontrôle. Le second objectif visait à examiner les relations entre les schémas, incluant l'illusion d'incompétence, et quatre catégories d'erreurs cognitives : le traitement négatif de situations positives, la responsabilisation envers les aspects négatifs d'une situation, la surgénéralisation de ces aspects et l'anticipation de la catastrophe. Tout d'abord, les analyses corrélationnelles ont permis de constater que l'illusion d'incompétence était liée à plus d'attitudes dysfonctionnelles dans le domaine de la réussite, mais à moins d'attitudes dysfonctionnelles dans le domaine de l'autocontrôle. Les analyses de corrélations canoniques ont révélé, pour leur part, que les schémas étaient liés à l'occurrence d'erreurs cognitives dans le traitement des informations portant sur la compétence scolaire des jeunes. Un lien plus étroit a été observé entre l'illusion d'incompétence et l'erreur cognitive de traitement négatif des situations positives. Ces résultats viennent renforcer notre hypothèse de départ voulant que le biais d'évaluation de compétence soit un schéma cognitif guidant les processus de traitement de l'information.

Le second article portait sur la dynamique d'interaction entre les biais d'évaluation de compétence et les erreurs cognitives, et leur influence sur l'adaptation des jeunes. Un devis longitudinal de trois ans a permis l'examen de cette question par l'intermédiaire d'une

technique statistique semi-paramétrique fondée sur le groupement. Le premier objectif visait l'examen des trajectoires développementales univariées du biais d'évaluation de compétence et des erreurs cognitives chez des jeunes de la 5^e et 6^e année du primaire jusqu'à la 1^{ère} et 2^e année du secondaire (N = 632). Le second objectif, basé sur les résultats du premier, consistait à vérifier l'interdépendance des deux phénomènes en examinant leur évolution concomitante à l'aide d'analyses de trajectoires jointes. Le troisième objectif s'est attardé à examiner si l'estime de soi et l'anxiété d'évaluation de 462 jeunes à la dernière année de l'étude différaient selon leur appartenance à ces trajectoires jointes d'évolution. Nous avons observé la présence de trois trajectoires de biais d'évaluation et trois d'erreurs cognitives dont la plupart sont stables dans le temps. Les résultats portant sur l'évolution concomitante des biais d'évaluation et des erreurs cognitives ont permis de constater un jumelage élevé entre l'appartenance à une trajectoire marquée par la présence soutenue d'un biais négatif d'évaluation de compétence et l'appartenance à une trajectoire marquée par plus d'erreurs cognitives. L'adaptation des jeunes différait en fonction de la concomitance entre les trajectoires de biais d'évaluation et d'erreurs cognitives : la présence d'un biais négatif jumelée à une occurrence plus grande d'erreurs cognitives était plus néfaste pour l'adaptation que la présence d'un seul problème, qui, elle, était plus néfaste que l'absence des deux problèmes. Les résultats de notre deuxième étude, bien qu'ils ne permettent pas de statuer sur la direction des liens entre les concepts, permettent toutefois de constater que leur évolution est liée. Cela suggère, une fois de plus, la pertinence de s'appuyer sur les théories cognitives impliquant les processus de traitement de l'information pour améliorer notre compréhension du biais d'évaluation de compétence.

En combinant les résultats des deux études de cette thèse, le biais d'évaluation de compétence a pu être placé au centre d'une conceptualisation permettant de mieux saisir ses origines, ou du moins ce qui paraît favoriser sa présence et ses répercussions en contexte scolaire. Notre thèse invite à porter une attention particulière à la façon dont les jeunes peuvent, par leur manière d'interpréter les informations sur leur compétence scolaire, favoriser le développement d'un biais négatif dans l'évaluation de celle-ci, qui à son tour mine leur adaptation.

Mots clés : perceptions de compétence, biais d'évaluation de compétence scolaire, illusion d'incompétence, schémas cognitifs, attitudes dysfonctionnelles, erreurs cognitives, estime de soi, anxiété d'évaluation.

CHAPITRE I

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Comment deux personnes, pourtant confrontées à une même situation, arrivent-elles à lui donner une signification différente ? La réponse réside dans leur traitement des informations, lequel traitement est affecté par un ensemble de facteurs de natures diverses. C'est ainsi que le verdict en résultant peut parfois être une perception de la réalité en décalage plus ou moins grand avec la réalité elle-même. Ce décalage exprime la présence d'un biais dans le processus de traitement de l'information. Cependant, ce sont bien ces perceptions biaisées qui influencent par la suite la manière dont réagit la personne dans une situation donnée. Les biais dans le processus de traitement de l'information sont chose commune chez le jeune enfant. Petit, l'enfant adopte une vision personnelle du monde qui l'entoure qui est influencée par son niveau de développement et les habiletés et contraintes cognitives associées, ses expériences d'apprentissage et son tempérament. Plus les occasions d'apprentissage sont nombreuses, plus l'enfant est en mesure de raffiner son traitement de l'information. Avec l'entrée à l'école, l'enfant change d'environnement de manière radicale, passant d'un mode de vie moins structuré à un horaire organisé et plus encadré, et où l'objectif est la performance scolaire. Dans ce contexte plus compétitif, les occasions d'évaluation de soi, en particulier de sa compétence, se multiplient. Le traitement des informations présentes dans ces situations sera évidemment influencé par diverses sources de biais dont il résultera une perception de compétence plus ou moins semblable à celle qu'il détient réellement. Cette perception biaisée est de nature à favoriser ou nuire à son adaptation et sa réussite scolaires.

La capacité à évaluer ses compétences est critique pour l'apprenant : être en mesure de distinguer ce que l'on a assimilé de ce que l'on comprend moins bien ou pas du tout influence la capacité d'apprentissage des élèves (Bouffard, 2006 ; Bouffard & Vezeau, 2010 ; Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivée, 1991). Lorsque des biais surviennent dans l'évaluation des compétences, les capacités d'apprentissage s'en trouvent ainsi affectées. D'une part, les biais négatifs, témoignant d'une évaluation de sa compétence plus faible que ses capacités réelles ont été associés à d'importantes répercussions négatives sur le fonctionnement scolaire de l'élève à court et long termes (Assor & Connell, 1992 ; Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003 ; Connell & Ilardi, 1987 ; Harter, 1985 ; Miserandino, 1996 ; Phillips, 1984, 1987 ; Phillips & Zimmerman, 1990). D'autre part, les effets d'un biais positif reflétant une vision plus optimiste de l'élève et d'une surévaluation de sa compétence, sont toujours objet de débat, mais l'étude longitudinale récente de Bouffard, Vezeau, Roy et Lengelé (2011) suggère qu'ils seraient positifs et favorables à son bon fonctionnement scolaire.

Si les études portant sur les biais positifs ou négatifs d'évaluation de compétence en ont cerné plusieurs des corrélats, les causes de leur développement restent obscures. Toutefois, selon certains, la manière de percevoir notre compétence dépendrait du traitement cognitif d'informations provenant de diverses sources, notamment, l'importance accordée au domaine de compétence, les efforts déployés à la tâche, le feedback reçu des agents sociaux dans l'environnement, les performances antérieures, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et l'expérience émotionnelle (Bandura, 1977, 1989 ; Bussey & Bandura, 1999 ; Harter, 1978 ; Markus, Cross, & Wurf, 1990). On peut ainsi faire l'hypothèse générale qu'un biais positif ou négatif d'évaluation de compétence soit lié à la présence, chez l'élève, de distorsions cognitives dans l'interprétation des informations concernant sa compétence scolaire.

Ce projet de recherche s'intéresse aux biais d'évaluation de compétence scolaire et sa visée générale est de mieux en comprendre la nature en examinant leurs liens avec les distorsions cognitives issues du modèle cognitif de la dépression de Beck (1967) et des variables d'adaptation psychologique. Le travail de recherche accompli pour les fins de cette

thèse a fait l'objet de deux articles scientifiques dont le premier est maintenant publié et le second en cours d'évaluation. Dans le premier article, nous nous sommes intéressées plus particulièrement au biais négatif d'évaluation de compétence, l'illusion d'incompétence, et ses liens avec les distorsions cognitives survenant dans le processus de traitement de l'information. Dans le second article, notre intérêt a porté sur les trajectoires de développement, sur une période de trois ans, des biais d'évaluation de compétence et des erreurs cognitives et sur les liens entre l'appartenance à ces trajectoires et l'adaptation des jeunes. Ce chapitre d'introduction vise à présenter le cadre conceptuel sur lequel se fonde ce projet. Il est organisé en quatre sections portant sur les thèmes suivant : 1) les perceptions de compétence scolaire, 2) les biais d'évaluation de compétence scolaire, 3) la théorie cognitive et les processus de traitement de l'information, et 4) l'adaptation psychologique de l'élève. Le chapitre se termine par une description des objectifs de la thèse.

1.1. Perceptions de compétence scolaire

Les perceptions de compétence, aussi souvent appelées sentiment d'efficacité personnelle, réfèrent au jugement que porte une personne sur sa capacité d'agir efficacement sur son environnement, notamment sur sa capacité à réussir les tâches auxquelles elle est confrontée (Bandura, 1986). Les enfants développent progressivement leur capacité à s'auto-évaluer et ce développement est tributaire de leurs interactions avec l'environnement (Bandura, 1986, 1995 ; Harter, 1982, 1992). Le milieu scolaire est un cadre important dans lequel l'enfant qui développe ses aptitudes cognitives en vient progressivement à développer sa capacité à s'auto-évaluer à la faveur des rétroactions positives ou négatives des agents sociaux de son environnement, de ses expériences antérieures de réussite ou d'échec, de la comparaison sociale et de l'observation d'autrui. Ses perceptions de compétence sont issues de son interprétation de ces diverses informations et elles ne reflètent pas nécessairement ses capacités réelles. Ainsi, disposant d'informations semblables, tel élève peut en venir à un jugement très positif sur sa compétence et tel autre à un jugement plutôt négatif. Or, le fonctionnement optimal de l'élève nécessiterait qu'il possède les habiletés nécessaires à la

réalisation des tâches d'apprentissage en même temps qu'une perception positive de ses habiletés et de sa capacité de les utiliser correctement (Bandura, 1993).

Selon l'approche socio-cognitive, les perceptions de compétence jouent un rôle central dans la réussite scolaire et ont des conséquences importantes sur les aspects cognitifs, motivationnels et affectifs de la vie des élèves (Bandura, 1986, 1989, 1993 ; Deci & Ryan, 1985 ; Harter, 1978 ; Harter & Pike, 1984 ; Stipek & MacIver, 1989). L'impact des perceptions de compétence sur le rendement scolaire a fait l'objet de plusieurs études et la presque totalité en est arrivée à des conclusions semblables (voir méta-analyses de Multon, Brown, & Lent, 1991 et Valentine, DuBois, & Cooper, 2004). Ainsi, un élève ayant une perception positive de sa compétence montre une plus grande motivation à agir, porte plus d'attention à sa tâche et persévère davantage devant l'adversité que celui ayant une vision négative de sa compétence (Bandura, 2008 ; Connell & Ilardi, 1987 ; Harter, 1992 ; Frome & Eccles, 1998 ; Obach, 2003 ; Pajares, 2003 ; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). Quand un élève est convaincu de son incapacité à résoudre un problème ou à exécuter une action quelconque, l'abandon ou l'évitement peuvent lui paraître des solutions raisonnables lui permettant de préserver son image de soi. Ce faisant, il se prive cependant d'opportunités d'apprentissage, augmente la probabilité que survienne l'échec qu'il redoute et limite son propre développement. Les effets néfastes d'une vision négative de sa compétence chez l'élève se répercutent aussi sur son bien-être plus général en influençant notamment son adaptation sociale et son choix d'amis (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996), son estime de soi (Bouffard et al., 2011 ; Harter, 1999) et le développement de symptômes anxieux et dépressifs ou de troubles de la conduite (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999 ; Cole, Martin, & Powers, 1997 ; McGrath & Repetti, 2002 ; Muris, 2002 ; Seroczynski, Cole, & Maxwell, 1997). Ces effets sont aussi vrais lorsque, présentant des capacités intellectuelles adéquates et même supérieures à celles des autres, certains élèves ont à tort des perceptions négatives de compétence. Au plan scolaire, un élève qui doute de ses capacités intellectuelles, que ce doute soit ou non justifié, est particulièrement vulnérable à la pression scolaire, et cette vulnérabilité se répercute sur ses attitudes et comportements scolaires (Miserandino, 1996 ; Phillips, 1984). Plusieurs auteurs vont jusqu'à affirmer que les perceptions de l'élève de la réalité influencent sa motivation à apprendre et son

comportement et prédisent parfois avec plus d'exactitude sa réussite que ses capacités réelles (Bandura, 1997 ; Boisvert, 2001 ; Bouffard-Bouchard et al., 1991 ; Covington, 1984 ; Harter, 1985 ; Phillips, 1984 ; Nicholls, 1982 ; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). En somme, non seulement l'aspect positif ou négatif des perceptions de compétence influence l'apprentissage et l'adaptation de l'élève, mais leur justesse en regard de l'habileté réelle aurait elle aussi des conséquences uniques.

1.2. Biais d'évaluation de compétence scolaire

Les biais d'évaluation de compétence scolaire réfèrent à l'écart, positif ou négatif, entre les perceptions de compétence et la compétence réelle de l'élève. Il est généralement reconnu que les plus jeunes élèves ont tendance à se percevoir plus compétents qu'ils ne le sont en réalité, mais que cette perception s'ajuste avec le temps et l'expérience (Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert, & Dumas, 1998 ; Harter, 1990 ; Licht, 1992 ; Nicholls, 1979 ; Paris & Byrnes, 1989 ; Stipek, 1981). Selon certains, la capacité d'auto-évaluation des jeunes enfants serait affectée par leur difficulté à distinguer leurs désirs de la réalité (Ruble, Grosoufsky, Frey, & Cohen, 1992 ; Stipek 1984, 1992) ou encore leur difficulté à distinguer les notions d'effort et d'habileté (Harter, 1992 ; Nicholls, 1990 ; Stipek & MacIver, 1989). Ce serait autour de huit ans qu'ils deviendraient davantage capables de rapprocher leurs perceptions de leur compétence réelle. De meilleures habiletés cognitives leur permettraient alors de mieux distinguer l'importance des facteurs à l'œuvre dans leurs performances. À cet effet, Bouffard et al. (1998) ont montré que des perceptions plus réalistes de compétence scolaire apparaissaient plus tôt chez les élèves ayant un quotient intellectuel plus élevé. Bien que les perceptions de compétence tendent à s'ajuster avec l'âge et le développement des capacités cognitives qui l'accompagne, certains élèves persistent à entretenir des perceptions biaisées de leur compétence scolaire. Chez certains, la tendance optimiste générale observée au début du primaire persiste, alors que d'autres adoptent une attitude contraire et, malgré des habiletés intellectuelles adéquates ou même élevées, en viennent à sous-évaluer leurs compétences (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003). Les deux types de biais sont

susceptibles d'influencer le cheminement scolaire des élèves de différentes façons, et les deux sous-sections suivantes revoient les études ayant porté sur chacun des types de biais.

1.2.1. Biais négatif d'évaluation de compétence scolaire

Le biais négatif d'évaluation de compétence scolaire réfère à un décalage négatif plus ou moins marqué entre les capacités ou le potentiel réel de l'élève et l'évaluation qu'il fait de ces dernières. Dit autrement, l'estimation de l'élève de ses capacités serait en deçà de celles qu'en révèle une mesure objective. Phillips (1984, 1987) est une des premières à s'être intéressées à ce type de biais et lui a donné l'appellation d'illusion d'incompétence. Selon Phillips (1984) une telle illusion est porteuse de conséquences négatives et les travaux s'étant à sa suite intéressés au phénomène soutiennent cette position. Ainsi, au plan scolaire, l'illusion d'incompétence a été liée à une préférence pour les tâches représentant peu de défi, une motivation faible, peu de persévérance et d'autonomie dans l'exécution d'une tâche, moins d'intérêt et de curiosité dans les apprentissages scolaires, plus d'anxiété d'évaluation, un patron d'attributions causales révélant un sentiment de non contrôle et des attentes de rendement faibles et un rendement scolaire effectivement inférieur à leurs capacités (Borkowski & Thorpe, 1994 ; Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003 ; Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006 ; Connell & Ilardi, 1987 ; Harter, 1985 ; Kershner, 1990 ; Marcotte, 2007 ; Miserandino, 1996 ; Phillips, 1984, 1987 ; Phillips & Zimmerman, 1990). À plus long terme, ces jeunes présenteraient une probabilité d'abandon scolaire prématuré et de difficultés d'orientation de carrière mettant en danger leur avenir professionnel (Assor & Connell, 1992). Au plan psychologique, la présence d'une illusion d'incompétence a été liée à une estime de soi plus faible, un perfectionnisme négatif élevé faisant qu'à la moindre erreur les élèves en étant affectés ont l'impression que tout leur travail est mauvais, plus d'anxiété d'évaluation, une perception d'un soutien parental conditionnel aux accomplissements, et une moins bonne intégration sociale (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003 ; Bouffard et al., 2006 ; Dubois, 2010 ; Larouche, Galand & Bouffard, 2008 ; Marcotte, 2007). En résumé, le portrait scolaire et psychologique de l'élève ayant une illusion

d'incompétence montre que cette dernière comporte des coûts élevés et ce constat est unanime parmi les chercheurs.

1.2.2. Biais positif d'évaluation de compétence scolaire

Si de façon générale les perceptions de compétence des jeunes tendent à devenir réalistes au fur et à mesure que leurs capacités intellectuelles se développent, malgré certaines différences selon l'âge des personnes, leur culture et la présence de psychopathologies, la présence d'un biais un peu plus positif que l'inverse serait l'apanage de la plupart des personnes (Mezulis, Abramson, Hyde, & Hankin, 2004 ; Sedikides, Gaertner, & Vevea, 2005). Pour Taylor et Brown (1988), il s'agirait même d'une indication d'une bonne santé mentale. Cependant, contrairement aux biais négatifs d'évaluation de compétence dont le caractère délétère rallie les opinions, la nature adaptative d'un biais positif marqué de compétence est toujours controversée.

Certains auteurs clament ses effets bénéfiques : il serait lié positivement à la motivation de l'élève, favoriserait ses efforts et sa persévérance lorsqu'il doit affronter un défi, et le rendrait plus résilient dans l'adversité et apte à utiliser des stratégies d'adaptation efficaces (Bandura, 1986 ; Bouffard et al., 2011 ; Bouffard & Narciss, 2011 ; Brown, 1993 ; Fournier, de Ridder, & Bensing, 2002 ; Pajares, 2001 ; Segerstrom, Taylor, Kemeny, & Fahey, 1998 ; Taylor & Armor, 1996). D'autres auteurs ont une opinion inverse et prêtent à un tel biais un caractère nuisible (Baumeister, Smart, & Boden, 1996 ; David & Kistner, 2000 ; Gresham, Lane, Macmillan, Bocian, & Ward, 2000 ; John & Robins, 1994 ; Metcalfe, 1998). Pour les tenants de cette position, le biais positif est lié à des attributions externes lors d'échec, à l'arrêt des efforts avant la réussite de la tâche, et à l'utilisation de stratégies d'adaptation inefficaces ne visant qu'à préserver l'image de soi. Ceci amènerait l'élève à ne pouvoir faire une utilisation appropriée des feedback et handicaperait le développement de ses compétences. Finalement, certains auteurs proposent plutôt que le caractère positif ou négatif d'un biais positif d'évaluation de sa compétence dépende de divers facteurs : la mesure de ses effets à court ou plus long termes, le motif de ce biais, le domaine de compétence auquel il se

rapporte (scolaire, social, etc.), la durée de sa présence, etc. (Bonanno, Field, Kovacevic, & Kaltman, 2002 ; Gramzow, Elliot, Asher, & McGregor, 2003 ; Paulhus, 1998 ; Paulhus, Harms, Bruce, & Lysy, 2003 ; Roberts & Robins, 2000 ; Robins & Beer, 2001).

La comparaison des études faites sur les biais (positif ou négatif) d'évaluation de compétence scolaire permet de constater que leur mesure n'est pas uniforme. Ces variations pourraient expliquer, en partie du moins, certaines divergences dans les résultats des études sur les effets du biais positif. Ainsi, le critère pour déterminer l'habileté réelle des élèves de manière à la confronter à la perception qu'il s'en fait n'est pas toujours le même. On demande parfois à l'élève d'évaluer sa compétence en se comparant à ses pairs, d'autres fois le chercheur compare la perception du jeune au jugement de ses parents, d'autres fois au jugement de son enseignant. Pour Gramzow et al. (2003) et d'autres (Fleury-Roy & Bouffard, 2006 ; Kwan, John, Kenny, Bond, & Robins, 2004 ; Kwan, John, Robins, & Kuang, 2008), de tels critères sont trop relatifs et peuvent être confondus avec la tendance personnelle des répondants à percevoir autrui positivement ou négativement. Le recours aux notes scolaires au bulletin comme critère de comparaison avec la perception de l'élève est aussi critiqué. Le rendement scolaire de l'élève étant affecté par son biais d'évaluation via son impact sur son fonctionnement, son usage est dès lors inapproprié comme critère de comparaison avec la perception de compétence (Fleury-Roy & Bouffard, 2006 ; Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003) Utiliser comme l'a fait Phillips (1984, 1987) l'appartenance à une classe de douance n'est pas non plus un critère valable pour considérer qu'un élève ayant des perceptions de compétence faibles présente un biais d'évaluation. Il est vrai que l'appartenance à une telle classe est généralement fondée sur des scores élevés à une mesure standardisée de compétence intellectuelle et/ou sur des rendements scolaires antérieurs élevés. Pour autant, la compétence intellectuelle des élèves d'une même classe n'est pas uniforme. Le fait que certains de ces jeunes présentent des perceptions de compétence plus faibles que leurs camarades de classe n'indique pas nécessairement un problème de biais négatif d'évaluation de compétence ; utilisant leur classe comme groupe de référence, il se peut que leur évaluation moins élevée de leur compétence reflète bien le fait d'être parmi les plus faibles de celle-ci. À l'instar de Bouffard et al. (2006) et de Robins et Beer (2001), nous croyons que l'étude du biais d'évaluation de compétence requiert d'utiliser un critère objectif

externe comme mesure de la compétence réelle de l'élève. Pour ces auteurs, une mesure valide du biais d'évaluation de compétence ne peut faire l'économie d'une mesure objective standardisée des habilités de l'élève. La mise en correspondance de cette dernière avec celle des perceptions de compétence de l'élève peut alors permettre d'identifier ceux qui se perçoivent moins compétents que l'indique la mesure standardisée et présentent un biais d'évaluation négatif de leur compétence, tout comme ceux qui, à l'inverse, se perçoivent plus compétents et présentent un biais d'évaluation positif de leur compétence. La section qui suit est consacrée à ce que nous savons des facteurs prévalant au développement des biais d'évaluation.

1.2.3. Facteurs impliqués dans le développement des biais d'évaluation de compétence

C'est aujourd'hui un truisme de dire que les parents tiennent un rôle important dans le développement de l'enfant. C'est aussi vrai dans le cas de ses perceptions de compétence. L'enfant intériorise l'évaluation que ses parents portent sur lui (Phillips, 1987 ; Phillips & Zimmerman, 1990). Selon de nombreux auteurs, l'évaluation parentale de la compétence de l'enfant affecte largement sa perception de sa propre compétence (Eccles-Parsons, 1983 ; Eccles, 1993 ; Eccles-Parsons, Adler & Kaczala, 1982 ; Wentzel, 1998). Percevant que son parent le trouve compétent et capable de réussir une tâche, l'enfant aura tendance à s'y engager avec assurance et à s'y sentir compétent. Certains ont aussi montré que la perception du parent de la compétence de son enfant est plus liée à la perception de compétence de ce dernier que le sont ses propres résultats scolaires (Eccles-Parsons et al., 1982 ; Frome & Eccles, 1998 ; Marcoux, 2003 ; Phillips, 1987). De plus, dans une étude portant sur le même échantillon que celui de l'étude de Jacobs et Eccles (1992), Bleeker et Jacobs (2004) ont montré que la perception des parents de la compétence de leur enfant en mathématiques mesurée dans l'étude initiale était, 12 ans plus tard, encore liée à la perception de compétence des enfants dans le même domaine et à leur choix de carrière. Allant dans le même sens, une étude longitudinale débutée alors que les enfants étaient à la maternelle a montré que le jugement du parent de la compétence de son enfant était lié cinq ans plus tard à la perception de compétence de ce dernier et à ses résultats scolaires (Bouffard & Hill, 2005).

Les travaux portant sur l'origine des biais d'évaluation de compétence sont encore peu nombreux. Dubois (2010) a examiné les liens entre ces biais et différents facteurs liés à l'éducation reçue des parents, notamment leur engagement dans la vie quotidienne de leur enfant décrit sous forme de pratiques positives (attention positive, encouragements prodigués par le parent et attitudes qui démontrent à l'enfant l'intérêt et la reconnaissance portés à ses réalisations) et négatives (commentaires négatifs, réprobations ou absence de soutien dans l'acquisition de son autonomie). Contrairement aux attentes de l'auteure, ni les pratiques positives, ni les négatives n'étaient liées au biais d'évaluation de compétence. Cependant, plus le sentiment d'efficacité personnelle du parent et son jugement de la compétence de son enfant étaient élevés et plus il valorisait le but de performance pour son enfant, plus ce dernier présentait un biais positif d'évaluation de compétence. L'étude ne comprenant qu'un temps de mesure, il est cependant impossible de déterminer la direction des relations. Pour sa part, Côté (2011) a montré que la qualité du soutien parental perçue par les élèves et celle que rapportaient les parents eux-mêmes prédisaient le biais d'évaluation de compétence des premiers. Plus concrètement, une perception plus élevée par l'enfant de la qualité de sa relation avec ses parents était liée à la présence d'un biais d'évaluation positif. De manière semblable, le biais d'évaluation positif de l'enfant était lié positivement à la qualité de sa relation avec ses parents telle que rapportée par ces derniers. Cependant, comme dans le cas de l'étude de Dubois, celle-ci ne comprenait qu'un temps de mesure de sorte qu'il est impossible de connaître la direction des relations. Dans un article portant sur un suivi de cette étude l'année suivante, Côté et Bouffard (en révision) ont montré que ce biais d'évaluation de compétence était un médiateur dans le lien entre la qualité de la relation parent/enfant (rapportée par les deux partenaires) et la qualité du fonctionnement et du rendement scolaires des jeunes évaluée par l'enseignant un an plus tard. En somme, le développement par l'enfant d'un biais d'évaluation de sa compétence s'alimente, en partie du moins, aux attentes, croyances et à la qualité de leur relation avec leurs parents. Ceci dit, dans ces études, le pourcentage de la variance expliquée dans les biais suggère que d'autres facteurs sont impliqués dans le développement des biais d'évaluation de sa compétence. Comme l'a déjà rappelé Bandura (1986), l'enfant n'est pas un récepteur passif des informations de son environnement mais agit en les traitant et les interprétant. Les biais d'évaluation renvoyant au processus de traitement des informations concernant la

compétence scolaire, l'étude de ce phénomène selon la perspective des modèles cognitifs est une avenue de recherche à envisager.

Selon les tenants de l'approche cognitive, la capacité à traiter l'information et à se construire des représentations cognitives de soi et de son environnement est centrale à la survie et à l'adaptation d'une personne. Certains auteurs considèrent qu'étant associée à la présence de symptômes dépressifs, la sous-évaluation de compétence représente un cas de distorsion cognitive (Cole, Martin, Peeke, Seroczynski, & Fier, 1999 ; Cole, Martin, Peeke, Seroczynski, & Hoffman, 1998 ; Hoffman, Cole, Martin, Tram, & Seroczynski, 2000 ; McGrath & Repetti, 2002). On peut dès lors estimer que, peu importe que ses conséquences soient ou non positives, la surévaluation est aussi une forme de distorsion cognitive. La section qui suit propose une description générale du processus de traitement de l'information et de ses possibles liens avec les biais d'évaluation de compétence.

1.3. Théorie cognitive et processus de traitement de l'information

De façon générale, le processus de traitement de l'information représente un ensemble d'actions dont la fonction est de donner un sens au monde dans lequel évolue la personne et à la façon dont elle lui est reliée. Les informations perçues par nos cinq sens de même que nos sensations physiologiques internes sont considérées comme des inputs. Selon le modèle de Dodge (1986), et sont traitées suivant une séquence d'étapes : l'encodage, l'interprétation, la recherche de réponse, l'évaluation de la réponse et la production de la réponse. Toujours selon ce modèle, le traitement des informations liées à une situation dépend directement de certaines caractéristiques de la personne comme son bagage génétique, son état émotionnel du moment, ses expériences passées, etc. Ainsi, chaque étape du processus serait influencée par des informations déjà présentes servant de filtre à l'interprétation de la situation. Ceci expliquerait pourquoi dans une même situation ou sous de mêmes informations, plusieurs individus peuvent réagir différemment. Cependant, une même personne a généralement tendance à adopter des comportements similaires dans des situations semblables. Cette tendance à répéter le même type d'interprétation menant à des réponses comportementales

similaires peut être considérée comme une manifestation de la présence de structures ou schémas cognitifs chez une personne.

Plusieurs théories ont développé leur propre explication du fonctionnement cognitif des personnes et de ses répercussions sur leur adaptation. C'est le cas du modèle rationnel-émotif de Ellis (1962), de la théorie cognitive de la dépression de Beck (1963) et de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1971), pour ne nommer que certaines des plus importantes et encore actuelles. Parmi ces dernières, la théorie de Beck propose le concept de schéma qui semble pouvoir être relié au décalage positif ou négatif entre les perceptions de compétence et les capacités scolaires. Ajoutons aussi que la sous-évaluation de sa compétence semble liée à la dépression (Wagner, 2006) ; elle constitue en effet une pensée négative sur soi, un élément central de la triade cognitive dont Beck fait état dans son modèle. Inversement, la surévaluation de sa compétence pourrait être un facteur de protection contre le développement d'une structure cognitive typiquement dépressive. Pour ces raisons, nous avons retenu ce dernier modèle comme cadre conceptuel à l'examen des biais d'évaluation de compétence dans les deux études de cette thèse. En conséquence, la section qui suit s'attarde à présenter ce modèle.

1.3.1. Modèle cognitif de Beck

Selon la théorie cognitive de Beck, les structures cognitives d'une personne sont composées des schémas et des modes à l'origine de la personnalité (Clark, Beck, & Alford, 1999). Beck reconnaît à Piaget (1948) le crédit d'avoir été le premier à proposer le terme de schéma pour décrire des structures cognitives de la personne. Repris par nombre d'auteurs, les schémas sont considérés à l'origine de la sélection, la transformation, l'encodage, la rétention et la récupération des informations dans le but de leur donner un sens. Selon la perspective de Beck (1963, 1967), les schémas sont des structures internes relativement résistantes de représentations génériques ou prototypiques de stimuli, d'idées ou d'expériences construites principalement à l'enfance en réponse aux expériences personnelles, plus particulièrement celles relevant d'interactions ou d'identification aux

personnes significatives dans l'entourage de l'enfant. Ces structures se renforcent et se modulent au fil des expériences subséquentes que l'enfant regroupe en catégories (schémas) dans le but de comprendre et d'organiser sa conception du monde qui l'entoure. Par la suite, en déterminant ce qu'il remarquera, ce à quoi il s'attendra et ce qu'il se rappellera d'une situation, les schémas sont utilisés pour organiser les nouvelles informations de façon à leur donner un sens. Ainsi, ce sont les schémas qui déterminent en grande partie d'abord les phénomènes perçus, puis comment ils sont conceptualisés. Ils procurent à la personne une représentation partielle et simplifiée du monde et lui permettent de porter des jugements ou d'adopter des comportements stéréotypés. Si les schémas sont utiles pour aider la personne à appréhender son environnement sans avoir à constamment reformer sa compréhension du monde, ils peuvent également être contraignants puisqu'ils sont réducteurs et déforment la réalité agissant tel un filtre opacifiant la vision.

Clark et al. (1999) ont identifié cinq types de schémas : cognitif, affectif, physiologique, comportemental et motivationnel. Lorsqu'un ensemble de différents types de schémas interreliés est organisé pour gérer des demandes particulières de l'organisme, on dit qu'ils forment un mode (Beck, 1996). Tous ces modes, composés de schémas reliés entre eux, forment une unité structurelle et opérationnelle de personnalité qui permet à l'individu de s'adapter aux circonstances. Lorsqu'un mode est activé, il amène l'individu à exploiter des stratégies de survie programmées pouvant se généraliser et devenir un style de vie (i.e. les traits de la personnalité). Il suffit qu'un schéma du mode soit activé pour que tout le mode soit effectif, bien qu'il ne s'enclenche pas nécessairement à tous les coups. Pour exemple, prenons un jeune ayant acquis un schéma cognitif d'incompétence scolaire. Lorsqu'il est confronté à une tâche scolaire, son schéma oriente son attention vers l'information relative à sa compétence dans le but de confirmer sa croyance en son incompétence ; il guide son attention vers ses erreurs, ses difficultés, la facilité ou la réussite des autres, etc. Ceci est par la suite susceptible d'activer tous les autres schémas de son mode. Au plan affectif, il pourrait se sentir rapidement anxieux, ceci s'accompagnant au plan physiologique de symptômes comme l'augmentation de son rythme cardiaque et respiratoire, la sudation et des difficultés de concentration. Au plan motivationnel, ce jeune pourrait vouloir, afin de sauver la face, dévaloriser l'importance de la tâche ou encore fuir la situation faisant qu'au plan

comportemental, il limitera son engagement dans la tâche et laissera tomber dès que surgira la moindre difficulté. S'il y a généralisation de ce mode, l'enfant est susceptible de développer une personnalité plus anxieuse, de l'impuissance acquise et des comportements d'évitement devant les situations de performance. Notons que dans cet exemple, le schéma cognitif est à l'origine de l'activation du mode, mais cela aurait pu être n'importe lequel des autres schémas qui aurait servi de schéma d'orientation activant le mode. En somme, une organisation relativement stable de différents types de schémas représentant des réponses adaptées ou inadaptées aux demandes et stress normaux de la vie quotidienne constitue un mode, qui, s'il se généralise, devient une sous-organisation de la personnalité. Ainsi, dans le modèle de Beck (1996), les schémas sont à la base de toutes structures cognitives ayant une influence directe sur les étapes du processus de traitement de l'information.

Le phénomène de biais d'évaluation de compétence semble s'apparenter aux schémas cognitifs reflétant des croyances relativement stables des personnes, croyances révélant une distorsion cognitive dans le cas présent. La mesure du biais d'évaluation se basant sur la correspondance entre la perception de l'élève de ses compétences et celles mesurées par un test standardisé ne peut toutefois être considérée comme une simple erreur dans l'interprétation des informations. En effet, lorsqu'il rapporte sa perception de compétence, l'élève n'a pas directement accès au niveau de ses compétences réelles. Ainsi, le décalage entre ces dernières et celles qu'il s'attribue ne relève pas d'une évaluation réfléchie et rationnelle mais plutôt d'une croyance sur soi acquise au fil du temps. Ainsi, en considérant le biais positif ou négatif d'évaluation de compétence comme un schéma, il nous paraît que son acquisition serait due à un ensemble de facteurs de divers ordres (biologiques, environnementaux, etc.) qui ont activé ce schéma et l'ont rendu dominant (par exemple, parents ou autres agents de socialisation pouvant se montrer exigeants ou soutenant, expériences d'échecs ou de réussites ou encore mécanismes de comparaison sociale appropriés ou non, etc.). Une fois en place, ces schémas agissent dans le traitement des informations qui, dans le cas de schémas négatifs sur soi contribuent à alimenter la triade cognitive de la dépression. Dans son modèle, Beck identifie les attitudes dysfonctionnelles comme des schémas de soi agissant sur le développement de symptômes dépressifs. La prochaine section porte sur cette notion.

1.3.1.1. Attitudes dysfonctionnelles

Dans son modèle cognitif de la dépression, Beck a ciblé des croyances qui feraient office de schémas dysfonctionnels entraînant un traitement de l'information empreint de distorsions négatives sur soi, le monde et le futur. Identifiées comme des attitudes dysfonctionnelles, ces croyances sont considérées par Beck comme étant négatives, extrêmes et perfectionnistes. Elles serviraient de guides à partir desquels les personnes organiseraient leur vie, et concerneraient trois domaines de la vie des personnes : la réussite, la dépendance envers les autres et l'autocontrôle. Le caractère extrême et perfectionniste assigné par Beck aux attitudes dysfonctionnelles souligne l'idée qu'en présence de celles liées à la réussite, la moindre erreur est prise comme une preuve irréfutable d'incompétence. De la même manière, en présence de celles liées à la dépendance à autrui, à défaut de se sentir aimé de tous, le bonheur est vu comme impossible alors qu'en présence de celles liées à l'autocontrôle, être heureux exige la maîtrise parfaite de tout ce qui se produit. Beck et ses collègues (Power, Katz, McGuffin, Duggan, Lam, & Beck, 1994 ; Weissman & Beck, 1978 ; Weissman, 1979) ont élaboré un questionnaire auto rapporté visant à mesurer la présence de tels schémas, le « Dysfunctional Attitude Scale ». Au départ considérées comme des attitudes représentant des schémas dysfonctionnels généralement liés à la dépression, Beck (1987) a par la suite proposé que le développement de cette dernière résulterait de l'interaction entre des attitudes dysfonctionnelles spécifiques et la présence de certains agents stressants dans la vie des personnes. Notons aussi que ces attitudes dysfonctionnelles ont été liées à d'autres attributs psychologiques, comme les traits de personnalité (Ilardi & Craighead, 1999) et un style d'attachement insécurisé (Roberts, Gotlib, & Kassel, 1996).

Selon nous, les biais d'évaluation de compétence, que nous voyons comme étant un schéma cognitif, pourraient être liés à la présence d'attitudes dysfonctionnelles, notamment en raison du caractère perfectionniste et extrême de ces dernières que l'on retrouve également chez les élèves ayant un biais d'évaluation négatif (Bouffard et al., 2006 ; Marcotte, 2007). Dans le modèle de la dépression de Beck (1996), l'effet des schémas cognitifs négatifs serait d'orienter le processus de traitement de l'information de façon telle qu'en ressortent des

réponses inadéquates, des erreurs cognitives alimentant la triade négative de la dépression. La section qui suit porte sur la notion d'erreurs cognitives.

1.3.1.2. Erreurs cognitives

Dans le modèle de Beck (1986), les réponses issues du processus de traitement de l'information guidé par les schémas peuvent être des pensées, des émotions ou des comportements. Activé par le stress causé par les événements négatifs de la vie, le schéma dysfonctionnel favorise un processus de traitement de l'information qui génère des réponses traduisant une certaine inadaptation de la personne à son environnement susceptible d'influencer le développement d'un épisode dépressif. Beck (1963, 1967 ; Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979 ; Clark et al., 1999) ont identifié trois types de réponses inadéquates susceptibles d'apparaître lorsque les schémas des personnes dépressives sont activés : les pensées automatiques négatives, les erreurs cognitives et les constructions ou perspectives négatives. Toutes ces réponses sont des phénomènes cognitifs qui sont observables et accessibles pour la personne, alors que les schémas sont plus souvent inconscients et automatiques. Ces réponses peuvent ensuite renforcer ou affaiblir les schémas déjà en place chez la personne. Parmi ces trois catégories de réponses, les erreurs cognitives nous sont apparues particulièrement intéressantes pour examiner leurs liens avec la présence de biais d'évaluation de compétence.

Beck et ses collègues (1963 ; Beck et al., 1979) se sont attardés à définir différents types d'erreurs cognitives : 1) la surgénéralisation signalant le fait de généraliser les aspects négatifs d'un événement à un autre, même si ces événements sont peu semblables ; 2) l'abstraction sélective dirigeant l'attention vers les aspects négatifs d'un événement sans tenir compte du contexte plus général de la situation ; 3) la responsabilisation excessive exprimant le fait de se sentir responsable d'événements négatifs sans aucune raison apparente ; 4) la référence à soi indiquant la conviction que nos faibles performances sont le centre d'attention d'autrui ; 5) l'inférence arbitraire où la personne s'attend à un mauvais résultat sans preuve suffisante et même s'il y a une indication contraire ; 6) la magnification ou l'anticipation de

la catastrophe consistant à croire que le pire s'est produit ou se produira dans une situation ; 7) la minimisation où les aspects positifs d'une situation sont négligés ou déconsidérés ; et 8) la pensée dichotomique où les événements sont interprétés en fonction d'une conclusion extrême, absolument positive ou négative. Ces erreurs seraient le produit d'un traitement biaisé des informations. Dans le cas qui nous intéresse, nous croyons que comme schéma, le biais d'évaluation de compétence activerait chez l'élève un traitement des informations sur sa compétence générant des erreurs cognitives, particulièrement lors de situations d'évaluation à caractère ambigu. Le rôle fonctionnel de ces erreurs cognitives serait de modifier ou de déformer l'information de façon à ce qu'elle satisfasse le schéma initial de compétence ou d'incompétence de l'élève.

En résumé, l'existence de liens entre les biais d'évaluation de compétence et les distorsions dans le processus de traitement de l'information paraît plausible. Si nous savons que le biais négatif d'évaluation de compétence (aussi appelée illusion d'incompétence), s'accompagne généralement de différents problèmes d'adaptation des élèves, le manque de connaissance sur les facteurs qui favorisent son développement empêche de cerner quels leviers d'intervention pourraient être utilisés pour aider ceux aux prises avec un tel problème. Quant au biais d'évaluation positif, (illusion de compétence), l'absence de consensus relatif à son caractère adaptatif souligne la nécessité de poursuivre son étude.

L'objectif général de cette recherche doctorale était de mieux comprendre la nature des biais d'évaluation en explorant leurs liens avec les biais dans le traitement de l'information en utilisant comme cadre de référence le modèle de Beck. Cette manière d'attaquer la compréhension de la nature des biais d'évaluation est inédite. Avant de passer à la présentation des objectifs plus précis des deux études réalisées, une dernière section s'attarde à la question de l'adaptation des jeunes qui sera examinée dans la deuxième étude.

1.4. Adaptation psychologique de l'élève

L'adaptation d'une personne est souvent définie en termes d'absence de problèmes. Selon les auteurs du courant de la psychologie positive (Pajares, 2001 ; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000 ; Vaillant, 2000), l'adaptation peut aussi être définie en termes de présence d'aspects positifs dans la vie d'une personne. La combinaison de ces deux volets à la définition de l'adaptation d'une personne en fait une définition plus complète et permet d'obtenir deux leviers possibles d'intervention : développer les aspects positifs favorisant l'adaptation et diminuer les aspects négatifs associés à l'inadaptation. Dans la présente thèse, nous avons retenu deux indices d'adaptation sociale et scolaire des jeunes, l'estime de soi vue comme un indice positif, et l'anxiété d'évaluation vue comme un indice négatif.

1.4.1. Estime de Soi

L'estime de soi réfère au sentiment d'être heureux de qui et de comment on est, de se sentir bien à propos de ses actes et de se croire une bonne personne. Selon l'approche cognitive (e.g. Case, 1992 ; Epstein, 1973, 1981, 1991 ; Fischer, 1980 ; Kelly, 1995), l'estime de soi résulterait, tout comme les perceptions de compétence, de processus cognitifs servant à interpréter les informations concernant le soi. Ceci tiendrait au fait que nous avons besoin de donner un sens à nos expériences, de nous créer une théorie à propos de notre monde, ce qui inclut une théorie du soi. Ainsi, le soi se développerait graduellement en fonction des avancées cognitives accompagnant le développement normal de la personne. D'un point de vue social, l'approche interactionniste soutient que l'estime de soi est issue des interactions avec autrui et résulterait d'un processus d'intériorisation progressif et implicite par lequel un enfant en vient à adopter pour lui-même les valeurs et opinions entretenues à son sujet par les personnes significatives dans son environnement (Felson, 1985, 1989). Cette conception qui remonte assez loin est bien illustrée par la métaphore « du soi reflété dans le miroir » (looking-glass-self) de Cooley (1902) qui proposait que les perceptions que les personnes significatives de l'enfant ont de lui constituent des miroirs sociaux à travers lesquels ce dernier regarde pour se faire sa propre opinion de lui comme personne. Le terme de

perception réfléchie décrit cette perception de second niveau. Ainsi, l'intériorisation des opinions et valeurs d'autrui pour construire son estime de soi dépendrait avant tout des processus cognitifs de la personne, ce qui rend indissociable la conception cognitive et sociale du concept de l'estime de soi.

Selon son modèle multidimensionnel du soi inspiré tant de l'approche cognitive que sociale, Harter (1985) propose que l'évaluation globale de soi ou estime de soi, ne résulte pas de la simple addition des jugements spécifiques que porte une personne sur sa compétence dans divers domaines. Pour elle, il s'agirait plutôt d'une évaluation distincte et holistique du soi. De façon cohérente, elle propose alors que la mesure de l'estime de soi repose sur des énoncés généraux visant à évaluer si la personne aime qui elle est, si elle est heureuse d'être comme elle est, si elle juge être une bonne personne, etc. Cette conception théorique du soi amène Harter à considérer différents facteurs susceptibles de contribuer à son développement. Tout d'abord, se basant sur les travaux de James (1892) qui définissent l'estime de soi comme étant le rapport entre les succès de la personne et ses prétentions à ceux-ci, Harter introduit l'idée que le degré de congruence entre l'importance pour la personne de réussir dans un domaine et son niveau réel de succès en ce domaine est ce qui prédit le mieux son estime de soi. Ainsi, plus une personne se sent compétente dans un domaine jugé important pour elle (congruence), meilleure est son estime de soi générale. À l'inverse, plus son sentiment de compétence est faible (divergence), plus son estime de soi est faible. Un autre facteur à considérer dans le développement de l'estime de soi serait selon Harter la justesse du sentiment de compétence. Ainsi, plus le sentiment de compétence reflète la compétence réelle de la personne dans un domaine, plus le facteur de congruence entre le sentiment de compétence et l'importance du domaine auront une grande influence sur l'estime de soi de la personne. Un troisième facteur abordé par Harter dans le développement de l'estime de soi est le rôle des émotions. Selon elle, les émotions ressenties en lien avec une évaluation de compétence dans un domaine important pour la personne contribuent, selon qu'elles sont positives ou négatives, à augmenter ou diminuer l'estime de soi, et ce encore plus si ces émotions concernent directement le soi. Finalement, le dernier facteur auquel Harter fait référence concerne la perception d'avoir le contrôle sur ce qui survient ; un meilleur sentiment de contrôle envers les réussites favorise une meilleure estime de soi. Une bonne

estime de soi sert de facteur de protection et favorise un développement réussi. À l'inverse, une faible estime de soi nuit à l'accomplissement de la personne. Il existe un consensus général au plan théorique voulant qu'une bonne estime de soi soit centrale dans la promotion et le maintien de l'adaptation psychologique.

Selon Harter (1982), ce ne serait qu'autour de huit ans que les enfants seraient en mesure d'émettre un jugement sur leur compétence qui soit valide dans différents domaines pour ensuite construire une vision générale d'eux comme personne. Au plan scolaire, de nombreuses études ont montré qu'une bonne estime de soi générale est associée à l'adaptation psychologique et scolaire des élèves (Dori & Overholser, 1999 ; Orth, Robins & Meier, 2009 ; Orth, Robins, Trzesniewski, Maes, & Schmitt, 2009 ; Rice, Ashby, & Slaney, 1998) et à leur réussite (Aspinwall & Taylor, 1992 ; Freudenthaler, Spinath, & Neubauer, 2008 ; Pullmann & Allik, 2008 ; Marsh & O'Mara, 2008 ; Whitesell, Mitchell, & Spicer, 2009).

1.4.2. Anxiété d'Évaluation.

Pour le volet représentant l'inadaptation des jeunes, nous avons choisi d'examiner l'anxiété d'évaluation. Elle se définit comme une réaction accompagnant habituellement les situations dans lesquelles les connaissances et les capacités d'un jeune sont évaluées et se caractérise par un degré excessif de peurs, d'inquiétudes et d'appréhension envers la possibilité d'obtenir un mauvais résultat (McDonald, 2001 ; Zeidner, 1998). Plus particulièrement, l'anxiété d'évaluation serait un phénomène multidimensionnel, ses manifestations pouvant s'exprimer via des canaux différents. Zeidner (1998) en a identifié trois : cognitif, affectif et comportemental. D'un point de vue cognitif, les manifestations de l'anxiété d'évaluation peuvent être des troubles de l'attention, des difficultés mnésiques, des préoccupations, des ruminations, etc. En ce sens, l'anxiété d'évaluation est susceptible d'affecter l'expérience de l'apprenant à toutes les étapes entourant une situation d'apprentissage en contexte d'évaluation (Cassady, 2004). D'un point de vue affectif, les manifestations peuvent prendre la forme, avant, pendant ou après la situation d'évaluation, de

réactions physiologiques telles que l'accélération du rythme cardiaque, les nausées, l'envie fréquente d'uriner, les mains froides ou moites, la bouche sèche, etc. (Hembree, 1988). Ces réactions s'accompagnent d'émotions telles que l'inquiétude, la peur de l'échec, ou la panique. La perte de contrôle des émotions est également à considérer puisqu'elle distrait la personne en situation d'évaluation, l'attention étant focalisée sur les symptômes physiques plutôt que sur la tâche (Cassady, 2004 ; Deffenbacher, 1980 ; Hembree, 1988). Ceci peut affecter la capacité de la personne à récupérer des informations nécessaires à la réalisation de la tâche pourtant stockées en mémoire à long terme (Covington, 2000 ; Zeidner & Matthews, 2005). Finalement, au plan comportemental, l'anxiété d'évaluation peut se manifester par de la procrastination (Cassady & Johnson, 2002 ; Kalechstein, Hocevar, Zimmer, & Kalechstein, 1989) et un manque de persévérance dans la tâche (Hill & Wigfield, 1984). Les personnes présentant un seuil faible de tolérance à l'anxiété dans des situations d'évaluation ont généralement tendance à les considérer comme menaçantes pour leur intégrité. Leurs inquiétudes influencent négativement leur performance, leurs mécanismes de comparaisons aux autres, leur anticipation de l'échec, leur sentiment de compétence, leur estime de soi par rapport à leur groupe de pairs, la présence de pensées d'évitement et une attitude défaitiste quant à de futures situations d'évaluation (Cassady, 2001, 2004 ; Cassady & Gridley, 2005 ; Deffenbacher, 1980 ; Hembree, 1988 ; Morris, Davis, & Hutchings, 1981 ; Zeidner & Matthews, 2005). Ces manifestations ont lieu principalement lorsque la personne croit que ses capacités ou aptitudes intellectuelles, motivationnelles et sociales sont mises à l'épreuve ou dépassées par les exigences de la situation d'évaluation. Les manifestations de l'anxiété d'évaluation sont tellement importantes qu'elle est considérée comme l'émotion scolaire la plus perturbante (Pekrun, 2006) et un facteur majeur dans le développement d'une variété de difficultés d'adaptation incluant la détresse psychologique, la sous-performance scolaire, l'échec scolaire et l'insécurité (Hembree, 1988).

1.5. Objectifs de la thèse et hypothèses

Cette thèse est composée de deux études complémentaires visant d'une part à établir les liens unissant les biais d'évaluation de compétence et les distorsions dans le processus de

traitement de l'information et, d'autre part, à cerner la manière dont ces relations influencent l'adaptation des élèves. Cette thèse se veut une contribution originale et significative aux connaissances scientifiques entourant la nature même des biais d'évaluation de compétence et la façon dont ils peuvent s'actualiser chez un élève. Notre première étude était davantage exploratoire et sa visée générale était d'établir les liens entre les différents biais étudiés. La seconde étude a opté pour un devis longitudinal de trois ans afin d'explorer la présence à plus long terme des biais en recourant à des analyses de trajectoires semiparamétriques fondées sur le groupement.

Ce type d'analyse suppose que la population soit composée d'un ensemble de sous-groupes, distincts les uns des autres et non observables, et où chacun est défini à l'aide d'une courbe de croissance. Ainsi, ce genre d'analyse permet de décrire l'évolution d'un phénomène dans le temps en identifiant dans une population des groupes distinctifs d'individus évoluant sur des trajectoires différentes. Cette méthode contribue aussi à clarifier les proportions réelles de jeunes affectés par les différents biais sans avoir recours à un point de coupure arbitraire. Les groupements obtenus grâce aux analyses de trajectoires se font selon des critères statistiques de probabilités réduisant ainsi les risques d'erreurs de classification.

Le second chapitre de la thèse présente la première étude dans sa version de l'article intitulé « Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire ». Un premier objectif visait à vérifier si l'illusion d'incompétence était reliée à la présence d'attitudes dysfonctionnelles relatives à la réussite, à la dépendance envers autrui et à l'autocontrôle. Le deuxième objectif était d'examiner si l'illusion d'incompétence et les attitudes dysfonctionnelles, considérées comme des schémas, étaient liées à l'occurrence d'erreurs cognitives.

Le troisième chapitre de la thèse présente la seconde étude, elle aussi rapportée dans un article dont le titre est « Trajectoires jointes des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives et leurs liens avec l'estime de soi et l'anxiété des jeunes ». Cette étude dont les données ont été recueillies durant trois années consécutives comportait trois

objectifs. Le premier était d'examiner les patrons individuels d'évolution des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives sur une période de trois ans. Le second objectif était de vérifier l'interdépendance des deux phénomènes en examinant leur évolution concomitante. Enfin, le troisième objectif visait à vérifier si l'estime de soi des élèves et leur anxiété d'évaluation mesurées à la dernière année de l'étude différaient selon leur appartenance aux trajectoires jointes d'évolution des biais d'évaluation de compétence et d'erreurs cognitives.

Les deux études qui constituent cette thèse sont présentées dans leur format original d'articles scientifiques. Le premier article est déjà publié dans la Revue canadienne des sciences du comportement et le second est présentement en évaluation à la même revue scientifique. Comme le deuxième article porte sur une étude de suivi de l'échantillon examiné dans l'étude du premier article, il nous a semblé opportun de le proposer à la même revue. Même si nous avons tenté de les minimiser autant que faire se peut, il est assez inévitable que le contenu de ces articles comporte certaines répétitions, plus particulièrement dans les parties théoriques et méthodologiques.

CHAPITRE II

ILLUSION D'INCOMPÉTENCE, ATTITUDES DYSFUNCTIONNELLES ET DISTORSIONS COGNITIVES CHEZ DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE (ARTICLE 1)

Publié dans la *Revue canadienne des sciences du comportement*, 41, 151-160.

Marie-Eve Vaillancourt et Thérèse Bouffard
Université du Québec à Montréal

Adresse de correspondance :

Thérèse Bouffard, Ph.D.

Département de psychologie, Université du Québec à Montréal,

C. P. 8888, succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3P8, Canada.

Courrier électronique : bouffard.therese@uqam.ca

Numéro de téléphone au travail : (514) 987-3000 poste 3976

Numéro de télécopieur : (514) 987-7953

Notes des auteurs : Les auteurs remercient les écoles ayant participé à ce projet. Des remerciements particuliers sont adressés aux enseignant(e)s, aux élèves, et à leurs parents sans qui ce projet n'aurait pu être réalisé. Le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada qui ont assuré le soutien financier de ce travail sont aussi remerciés.

RÉSUMÉ

Le premier objectif de cette étude est de vérifier si le schéma de l'illusion d'incompétence est relié à la présence d'autres schémas dysfonctionnels comme les attitudes dysfonctionnelles relatives à la réussite, à la dépendance envers autrui et à l'autocontrôle. Le second objectif est d'examiner si ces schémas sont reliés à l'occurrence d'erreurs cognitives. 577 élèves de 5^e et 6^e année du primaire ont participé à cette étude. Il appert que l'illusion d'incompétence est liée à davantage d'attitudes dysfonctionnelles relatives à la réussite mais à moins de celles relatives à l'autocontrôle. Les corrélations canoniques pour examiner le second objectif indiquent deux dynamiques : l'illusion d'incompétence accompagnée de plus d'attitudes dysfonctionnelles relatives à la réussite est liée à l'occurrence des trois types d'erreurs cognitives examinées ; l'illusion d'incompétence jumelée à moins d'attitudes dysfonctionnelles relatives à la réussite et à la dépendance est liée à plus de traitement négatif d'informations positives et moins d'anticipation de la catastrophe. La discussion met en lien les résultats obtenus avec le modèle de Beck voulant que la présence de schémas dysfonctionnels contribue à l'occurrence d'erreurs cognitives.

Mots-clés : perceptions de compétence, illusion d'incompétence, distorsions cognitives

ABSTRACT

The first objective of this study is to determine whether the illusion of incompetence schema is related to the presence of other dysfunctional schemas, such as dysfunctional attitudes related to success, to dependence on others and to self-control. The second objective is to examine whether these schemas are related to the occurrence of cognitive errors. Some 577 students of primary school grades five and six took part in the study. It appears the illusion of incompetence is linked more to dysfunctional attitudes related to success and less to those related to self-control. The canonical correlations for examining the second objective point to two dynamics : the illusion of incompetence combined with higher levels of dysfunctional attitudes related to success is linked to the occurrence of three types of cognitive errors examined ; the illusion of incompetence coupled with lower levels of dysfunctional attitudes related to success and to dependence is related more to negative treatment of positive information and less to the anticipation of catastrophe. The discussion makes a link to the results obtained with the Beck model, which holds that the presence of dysfunctional schemas contributes to the occurrence of cognitive errors.

Keywords : perceptions of competence, illusion of incompetence, cognitive distortions

INTRODUCTION

Quand une personne est convaincue de son incapacité à résoudre un problème ou à exécuter une action quelconque, l'abandon ou l'évitement peuvent lui paraître des solutions raisonnables lui permettant de préserver son image de soi. Ce faisant, elle se prive cependant d'opportunités d'apprentissage et limite son propre développement. Or, il arrive que la conviction de son incapacité soit mal fondée et représente une illusion d'incompétence ; cet article s'intéresse à ce phénomène et sa visée générale est de mieux en comprendre la nature en examinant ses liens avec les attitudes dysfonctionnelles et les distorsions cognitives dont Beck (1967) fait état dans son modèle de la dépression.

Les perceptions de compétence scolaire

Les perceptions de compétence sont une évaluation subjective par la personne de ses habiletés dans un domaine particulier d'activité et reflètent sa croyance ou sa conviction d'avoir les ressources nécessaires pour la mener à bien (Bandura, 1986 ; Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003). Ces perceptions peuvent différer grandement de la réalité, de sorte que des biais positifs, autant que négatifs sont observés. Les études ayant examiné le rôle des perceptions de compétence dans le contexte scolaire abondent (Bouffard & Couture, 2003 ; Bouffard, Marcoux, et al., 2003 ; Frome & Eccles, 1998 ; Harter, 1992 ; Pajares, 2003). Celles portant sur les conséquences de perceptions négatives de compétence peignent un portrait sombre du cheminement scolaire des élèves marqué par une détérioration de leur rendement et de leur fonctionnement scolaires (Bouffard & Bordeleau, 2002 ; Bouffard, Boileau, & Vezeau, 2001 ; Bouffard & Couture, 2003 ; Harter, 1990, 1992), mais aussi par des difficultés d'intégration et d'adaptation sociales (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996) et le développement de symptômes anxieux et dépressifs et de troubles de la conduite (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999 ; Cole, Martin, & Powers,

1997 ; McGrath & Repetti, 2002 ; Muris, 2002). Ces observations valent aussi bien quand les perceptions négatives de compétence de l'élève correspondent à un niveau de compétence effectivement faible que lorsqu'elles sont entretenues à tort, l'élève ayant un niveau de compétence dans la moyenne ou même supérieur à la moyenne de ses camarades (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003 ; Phillips, 1984). Ces données soutiennent la position de plusieurs auteurs affirmant que la perception qu'un élève a de sa compétence est liée positivement à sa motivation à apprendre et à ses comportements et prédit parfois sa réussite avec plus d'exactitude que sa compétence réelle (Bandura, 1997 ; Covington, 1984 ; Boisvert, 2001 ; Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivée, 1991 ; Harter, 1985 ; Nicholls, 1982 ; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). En somme, non seulement la valence positive ou négative des perceptions de compétence influence l'apprentissage et l'adaptation de l'élève, mais le décalage entre ces perceptions et sa compétence réelle suscite lui aussi des conséquences uniques.

L'illusion d'incompétence : définition, répercussions et mesure

L'illusion d'incompétence se définit par la présence d'un décalage négatif entre la perception que la personne a de sa compétence et sa compétence telle que montrée par une mesure objective. Dans ses travaux auprès d'élèves doués, Phillips (1984, 1987) a constaté que certains présentaient des perceptions de compétence nettement plus faibles que celles de leurs camarades ; selon elle, ces élèves manifestaient une illusion d'incompétence. Or, on sait que les élèves forment en grande partie leurs perceptions de compétence en se comparant aux autres de leur classe. Comme les élèves doués des études de Phillips étaient regroupés en classe homogène, on peut penser que certains rapportant des perceptions plus faibles de compétence étaient effectivement parmi les élèves les plus faibles de leur classe. Dans ce contexte, leurs perceptions de compétence plus faibles que celles des autres constituent une évaluation réaliste de soi et non une illusion d'incompétence. L'absence de mesure de la compétence réelle des élèves est une limite importante des études de Phillips à qui il faut cependant reconnaître le mérite d'être parmi les premières à s'être intéressées au phénomène de l'illusion d'incompétence (Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006).

D'autres études (Cole, Martin, Peeke, Seroczynski, & Hoffman, 1998 ; Hoffman, Cole, Martin, Tram, & Seroczynski, 2000 ; McGrath & Repetti, 2002) portant sur l'illusion d'incompétence ont utilisé comme critère la mise en relation des perceptions de compétence scolaire de l'élève et une mesure de son rendement mesuré par ses notes au bulletin ou le jugement de l'enseignant. Là encore, des perceptions négatives de compétence scolaire ne reflètent pas nécessairement une illusion d'incompétence. En effet, comme l'étude de Bouffard, Boisvert, et Vezeau (2003) l'a montré, déjà au primaire, le rendement de l'élève peut être affecté par la présence d'une illusion d'incompétence et ainsi ne plus être un indicateur valide de son habileté réelle. Par ailleurs, on sait aussi que le jugement des enseignants de la compétence d'un élève dépend en grande partie de ses performances et de la motivation qu'il manifeste (Bressoux & Pansu, 2001 ; Bressoux & Pansu, 2003 ; Pansu, Bressoux, Leonesio & Mezière, 2000 ; Pierre, 1999), deux facteurs eux aussi affectés par la présence de l'illusion d'incompétence (Bouffard et al., 2006). Ceci fait que le jugement des enseignants est d'utilité très limitée comme outil pour identifier la présence d'une illusion d'incompétence (Fleury-Roy & Bouffard, 2006). À l'instar de Bouffard et al. (2006), nous croyons qu'une méthode plus objective d'identification de l'illusion d'incompétence est celle où les capacités intellectuelles des élèves sont mesurées directement à l'aide, par exemple, d'un test standardisé. La mise en correspondance de cette mesure avec une mesure des perceptions de compétence de l'élève peut alors permettre d'identifier ceux qui, en dépit de bonnes capacités, présentent une illusion d'incompétence. En bref, une perception d'incompétence n'est pas nécessairement une illusion d'incompétence, mais le devient quand elle est injustifiée en regard du niveau de compétence réelle de l'élève ; ainsi, une mesure valide de l'illusion d'incompétence ne peut faire l'économie d'une mesure des habiletés de l'élève.

Les études sur l'illusion d'incompétence restent peu nombreuses, mais leurs conclusions concordent. De tels élèves montrent moins de persévérance au travail, des attentes de réussite plus faibles et un patron d'attributions causales dominé par un sentiment de non contrôle. Ils préfèrent des tâches représentant peu de défi, sont plus anxieux devant l'évaluation et croient que leurs parents et leur enseignant les jugent peu compétents (Bouffard, Vezeau, Chouinard, Marcotte, & Dubois, 2005 ; Phillips, 1984, 1987 ; Phillips &

Zimmerman, 1990). Ces élèves rapportent aussi une estime de soi plus faible, participent moins en classe, se disent moins fiers et satisfaits d'eux-mêmes, et en arrivent à atteindre un rendement scolaire inférieur à leurs capacités réelles (Boisvert, 2001 ; Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003 ; Bouffard et al., 2005). À plus long terme, ces élèves sont à risque d'isolement social et de décrochage prématuré de l'école (Assor & Connell, 1992).

Développement de l'illusion d'incompétence

Au plan des raisons pour lesquelles des élèves développent ainsi une illusion d'incompétence, plusieurs possibilités sont à considérer. Comme Bouffard et ses collègues l'ont montré (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003 ; Bouffard et al., 2006), l'élève présentant une illusion d'incompétence explique, plus que les autres, ses réussites et ses échecs par des raisons sur lesquelles il n'a aucun contrôle. De très nombreux travaux sur les attributions causales indiquent que juger ainsi que le résultat de ses actions est dû à des facteurs hors de son contrôle n'est pas favorable au développement de perceptions de compétence positives. Ceci dit, Marcotte (2007) a récemment montré que l'attribution de ses réussites et échecs à une cause externe n'est que très faiblement lié à l'illusion d'incompétence et contribue peu à son explication. Mais, l'inverse est aussi à envisager ; l'illusion d'incompétence pourrait constituer un schéma d'interprétation propice à un traitement biaisé des informations et à l'adoption de croyances attributionnelles externes. À cet effet, Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003) ont montré que même en ayant des capacités intellectuelles parfois élevées et en dépit du verdict de la réalité que représente leur rendement scolaire semblable ou même meilleur que celui des autres, certains jeunes élèves persistent à se juger moins compétents et peu capables de faire des efforts. Ces jugements, si peu conformes au contenu des informations disponibles, laissent ainsi croire à la présence d'un schéma cognitif particulier servant de filtre à leur interprétation.

Le schéma cognitif

On doit aux premiers modèles psychologiques de traitement de l'information l'utilisation du terme schéma pour désigner une structure cognitive complexe servant de cadre de référence à la sélection, la différenciation et l'interprétation des stimuli. Repris par bon nombre d'auteurs, ce construit fait souvent référence à un ensemble de représentations mentales associées qui fonctionnent comme une unité, que les personnes ont développées à partir de leurs expériences, et qui guident l'organisation de leur vie (Beck, 1967 ; Baldwin, 1992 ; Crick & Dodge, 1994 ; Horowitz, 1994 ; Piaget, 1963 ; Young, 1990). Le rôle fonctionnel des schémas serait d'amener la personne à sélectionner certaines informations plutôt que d'autres, à les interpréter selon ses attentes lorsqu'elles sont ambiguës, à combler par défaut celles qui sont incomplètes en fonction de ses croyances, et à se souvenir plus facilement de celles confirmant ses schémas antérieurs. Dans le cas qui nous occupe, un schéma d'illusion d'incompétence conduirait l'élève à sélectionner des informations négatives relatives à sa compétence scolaire au détriment des informations positives, à interpréter négativement celles qui sont ambiguës, à combler un manque d'information sur sa compétence en inférant des déficits probables, et à évoquer plus aisément ses souvenirs d'échec scolaire que ceux de réussite. De façon semblable aux processus d'assimilation et d'accommodation développés par Piaget (1963), en adaptant son interprétation des informations de manière à ce qu'elles soient cohérentes avec son schéma d'illusion d'incompétence, ce dernier en viendrait à se complexifier et à pouvoir englober de plus en plus de situations ; même si certaines lui sont en principe incompatibles, elles deviennent conciliables une fois réinterprétées. Pour illustrer cette dynamique, pensons à l'élève qui, entretenant un schéma d'illusion d'incompétence, se retrouve dans une situation de réussite scolaire. Au lieu d'entrevoir l'événement comme contredisant son schéma, il cherche plutôt une raison pour l'expliquer (la facilité de la tâche par exemple, ou la chance, ou l'aide d'autrui, etc.), ou encore refuse de reconnaître le sens réel de l'événement. Le recours à des attributions causales externes ou encore au déni lui permet alors d'expliquer sa réussite sans avoir à remettre en cause son schéma d'incompétence. Ce mécanisme de maintien et de renforcement du schéma n'est pas sans rappeler les attitudes dysfonctionnelles décrites par Beck (1967) dans sa théorie de la dépression.

Les attitudes dysfonctionnelles selon Beck

Dans cette théorie, Beck (1967 ; Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979) propose aussi que la personne développe des schémas, qu'elle associe à des croyances, des attitudes, des buts, des valeurs et des conceptions de soi. Ces schémas peuvent être adaptatifs, mais peuvent aussi être erronés ou dysfonctionnels. Dans ce dernier cas, en raison du traitement biaisé des informations qu'ils engendrent, ils contribuent au développement de symptômes dépressifs. Beck identifie ces schémas comme des attitudes dysfonctionnelles fondées sur des suppositions et des croyances négativement biaisées concernant soi-même, le monde et le futur. Beck et ses collègues (Power, Katz, McGuffin, Duggan, Lam, & Beck, 1994) ont identifié trois schémas en particulier qu'ils mesurent par l'intermédiaire du questionnaire Dysfunctional Attitudes Scale. Ces attitudes dysfonctionnelles, que Beck lui-même décrit en termes de croyances ou de suppositions stables, extrêmes et perfectionnistes de nature, sont liées à la réussite, à la dépendance envers autrui et à l'autocontrôle. Par souci de cohérence et afin de s'assurer de la clarté du texte, le terme d'attitudes dysfonctionnelles sera celui utilisé subséquentement. Le caractère extrême et perfectionniste assigné par Beck aux attitudes dysfonctionnelles souligne l'idée qu'en leur présence, la moindre erreur annihile toute chance de succès et qu'à défaut de se sentir aimé de tous et d'être en parfait contrôle sur tout ce qui se produit, le bonheur est impossible. Ce caractère distinctif des attitudes dysfonctionnelles nous semble particulièrement intéressant en regard de l'examen de leurs relations avec l'illusion d'incompétence. En effet, des études récentes ont montré sans équivoque que les élèves ayant une illusion d'incompétence présentent aussi un problème de perfectionnisme négatif (Bouffard et al., 2006 ; Marcotte, 2007) suggérant que la présence d'un schéma d'illusion d'incompétence soit concomitante à celle d'autres schémas dysfonctionnels. Cette hypothèse sera examinée dans la présente étude.

Les erreurs cognitives

Comme nous l'avons déjà mentionné, une fois élaborés, les schémas conduiraient l'élève à commettre des erreurs systématiques dans le processus de traitement des informations. On

doit aussi à Beck (1976 ; Beck et al., 1979) d'avoir identifié différents processus erronés de traitement de l'information découlant des schémas dysfonctionnels. Beck y fait référence en termes d'erreurs ou de distorsions cognitives parmi lesquelles il distingue plusieurs types. Les études ayant tenté de mesurer ces erreurs cognitives sont peu nombreuses. Lefebvre (1981) a construit un questionnaire présentant des mises en situation et visant à évaluer plusieurs erreurs cognitives chez une population adulte. Cette première tentative a été peu fructueuse ; les différences entre les erreurs cognitives étant trop subtiles, l'auteur n'a pu obtenir une discrimination et une fiabilité inter juges suffisantes. Il en est alors venu à proposer une mesure réduite de quatre erreurs cognitives : la surgénéralisation signalant le fait de généraliser les aspects négatifs d'un événement à un autre, même s'ils sont peu semblables, la responsabilisation exprimant le fait de se sentir responsable d'événements négatifs sans aucune raison apparente, l'anticipation de la catastrophe consistant à croire que le pire s'est produit ou se produira dans une situation et l'abstraction sélective dirigeant l'attention vers les aspects négatifs d'un événement sans tenir compte du contexte plus général de la situation. Leitenberg et ses collègues (Leitenberg, Yost, & Carroll-Wilson, 1986) ont repris ce format de questionnaire et l'ont adapté à des enfants d'âge primaire. Les résultats de l'étude de validation sont satisfaisants et les auteurs montrent que les erreurs cognitives telles que mesurées par leur questionnaire sont liées à la présence de symptômes de dépression, d'une faible estime de soi et d'anxiété liée à l'évaluation scolaire (Leitenberg et al., 1986).

Conséquences des schémas dysfonctionnels et des erreurs cognitives

La question des schémas et des erreurs cognitives a fait l'objet de quelques études chez des enfants ou des adolescents, mais toutes l'ont fait en lien avec la présence de symptômes dépressifs ou anxieux ou de troubles de comportement (e.g., Abela & Skitch, 2007 ; Kempton, Van Hasselt, Bukstein, & Null, 1994 ; Leitenberg et al., 1986 ; Marcotte, Marcotte, & Bouffard, 2002 ; Martin, Kazarian, & Breiter, 1995 ; Moilanen, 1995 ; Turner & Cole, 1994 ; Silverman & DiGiuseppe, 2001 ; Weems, Berman, Silverman, & Saavedra, 2001). Il ressort de ces travaux qu'autant les schémas que les erreurs cognitives sont liés à la présence

de symptômes anxieux ou dépressifs ou des troubles de comportement chez les enfants. Tel que mentionné plus avant, qu'ils soient positifs ou négatifs, les schémas peuvent entraîner la personne à commettre des erreurs cognitives dans le processus même du traitement des informations. Il nous paraît qu'il pourrait en être ainsi du schéma de l'illusion d'incompétence. Aucune étude, à notre connaissance du moins, n'a encore tenté de mettre en relation la présence d'attitudes dysfonctionnelles et du schéma d'illusion d'incompétence avec celle d'erreurs cognitives chez une population d'élèves du primaire.

Objectifs de l'étude

La présente étude comporte deux objectifs. Le premier est de vérifier si le schéma de l'illusion d'incompétence est relié à la présence d'autres schémas dysfonctionnels que sont les attitudes dysfonctionnelles relatives à la réussite, à la dépendance envers autrui et à l'autocontrôle. En lien avec cet objectif, nous postulons qu'une présence plus élevée d'une illusion d'incompétence sera liée à une présence aussi plus élevée d'attitudes dysfonctionnelles liées à la réussite scolaire, à la dépendance et à l'autocontrôle. Le second objectif est d'examiner si ces schémas sont reliés à l'occurrence d'erreurs cognitives. En lien avec cet objectif et au vu de la littérature sur les erreurs cognitives chez les enfants déprimés et anxieux, nous postulons que plus la présence de l'illusion d'incompétence et des attitudes dysfonctionnelles sera marquée, plus l'occurrence des erreurs cognitives sera aussi élevée. Ces deux objectifs seront examinés en tenant compte du genre et du niveau scolaire des élèves.

Définition des erreurs cognitives examinées dans l'étude

Les erreurs cognitives mesurées dans cette étude sont la surgénéralisation, la responsabilisation, l'anticipation de la catastrophe et l'abstraction sélective, que nous avons renommée ici le traitement négatif des situations positives. Cette erreur correspond dans les faits à la combinaison des erreurs d'abstraction sélective et de minimisation référant à un

traitement négatif d'informations qui sont pourtant de nature positive. À notre connaissance, la minimisation n'a pas été mesurée dans aucune étude portant sur les erreurs cognitives. Or, en raison de sa nature potentiellement reliée aux situations que peuvent vivre les élèves ayant une illusion d'incompétence, nous avons estimé important de considérer ce type d'erreur. En effet, comme ces élèves sont parfois dotés de capacités cognitives élevées et ainsi susceptibles de vivre des réussites, le recours à la minimisation leur permettrait de satisfaire leur schéma d'illusion d'incompétence en s'assurant de donner un sens négatif à ces réussites.

MÉTHODOLOGIE

Participants

Cette étude s'inscrit dans un projet plus vaste d'une durée de cinq ans portant sur l'illusion d'incompétence. Les variables considérées dans la présente étude ont été recueillies à la troisième année de l'étude. L'échantillon comprend 577 élèves de 5^e (160 filles et 120 garçons ; âge moyen = 11 ans, 1,61 mois, é.t. = 4,81) et 6^e (165 filles et 132 garçons ; âge moyen = 12 ans, 1,26 mois, é.t. = 4,79) année du primaire. Ces élèves proviennent de 17 écoles primaires de la rive-sud de Montréal desservant une population généralement de milieu socio-économique moyen, sauf une dont le milieu socio-économique est élevé et deux autres où il est faible. Tous les élèves ayant participé à l'étude ont préalablement obtenu le consentement écrit de leurs parents.

Instruments

Habilités scolaires.

Les habiletés scolaires des enfants ont été évaluées à l'aide de la version française de l'Épreuve d'Habilité Mentale Otis-Lennon, Forme J, Élémentaire 2 (Otis & Lennon, 1971). Cet instrument, bien qu'il permette d'obtenir un score global, n'est pas une mesure d'intelligence, mais vise plutôt à mesurer les habiletés relatives aux apprentissages scolaires. Il fait appel aux connaissances générales, au vocabulaire, aux notions de sériation, d'ensemble, de similitude et autres habiletés mathématiques. Le questionnaire administré en groupe comprend 80 items utilisant des images, des mots et des chiffres. L'élève doit identifier la bonne réponse à chaque item, parmi un choix de cinq réponses proposées. Pour chaque élève, le nombre total de bonnes réponses a été converti en indice d'habileté scolaire selon son âge chronologique. L'habileté scolaire moyenne est de 106,44 (é.t. = 10,92) pour les élèves de 5^e année, 106,34 (é.t. = 11,09) pour les élèves de 6^e année.

Perceptions de compétence scolaire.

Les perceptions de compétence scolaire des élèves sont mesurées à l'aide de six énoncés provenant du questionnaire Perceived Competence Scale for Children de Harter (1982), et traduits et adaptés en français par Guilbert (1990). Chaque énoncé est formulé de manière à ce que l'élève indique entre deux groupes d'élèves présentant des caractéristiques opposées celui auquel il s'identifie davantage. Une fois que l'élève a choisi celui des deux groupes auquel il s'identifie, il doit indiquer s'il ressemble beaucoup (*grande figure*) ou juste un peu (*petite figure*) aux élèves décrits dans l'énoncé. L'énoncé qui suit est tiré de l'instrument : « Certains élèves sont très bons à l'école », mais « D'autres élèves ne sont pas très bons à l'école ». L'élève obtient une cote variant de un à quatre pour chaque énoncé. La moyenne des cinq énoncés est ensuite calculée et plus elle est élevée, plus elle indique que l'élève a des perceptions positives de sa compétence. L'indice de consistance interne pour cet instrument est de .85.

Attitudes dysfonctionnelles.

Les attitudes dysfonctionnelles ont été mesurées à l'aide de la version courte en langue française (Bouvard & Cottraux, 1998) du Dysfunctional Attitude Scale (Power et al., 1994). Ce questionnaire mesure les attitudes dysfonctionnelles liées à trois domaines : la réussite scolaire, la dépendance envers autrui et l'autocontrôle. Chaque variable est mesurée à l'aide de huit énoncés pour chacun desquels l'élève doit indiquer son degré d'accord sur une échelle en sept points de type Likert. Les trois énoncés qui suivent sont respectivement des exemples d'attitudes dysfonctionnelles liées à la réussite, la dépendance et l'autocontrôle : « Si j'échoue en partie, c'est aussi pire qu'échouer complètement » ; « Ce que les gens pensent de moi est très important » ; « Je devrais être heureux(se) tout le temps ». La moyenne des énoncés est ensuite calculée pour chaque catégorie d'attitude dysfonctionnelle, et plus ce score est élevé, plus ceci indique que l'élève entretient une telle attitude. Suite à l'analyse factorielle à composantes principales et rotation oblimine (en raison des relations attendues entre les facteurs), les trois catégories présumées a priori ont été retrouvées. Cependant, au vu d'une saturation insuffisante sur leur facteur d'appartenance (indice inférieur à .30), deux énoncés de la sous-échelle autocontrôle ont été éliminés. Les indices de consistance interne sont respectivement de .71, .64 et .60 pour la sous-échelle de réussite, de dépendance et d'autocontrôle.

Erreurs cognitives.

Les erreurs cognitives ont été examinées à l'aide d'un questionnaire développé pour la présente étude et dont le format général est inspiré du Children's Negative Cognitive Errors Questionnaire (Leitenberg et al., 1986). Cependant, comme nous nous intéressons particulièrement au traitement des informations relatives au fonctionnement et au rendement scolaire des élèves, toutes les mises en situation ont été composées en référence au contexte scolaire. Chacune des mises en situation est suivie d'une pensée écrite en caractère gras ; l'élève doit indiquer sur une échelle allant de 1 (*pas du tout*) à 4 (*tout à fait*) à quel point cette pensée reflète celle qu'il aurait si la même situation lui arrivait. Tel que mentionné plus

avant, quatre catégories d'erreurs cognitives ont été retenues dans la présente étude : la surgénéralisation d'aspects négatifs des événements, la responsabilisation envers ces aspects, l'anticipation de la catastrophe et le traitement négatif des situations positives. Les énoncés suivants sont des exemples de chacune des catégories d'erreurs cognitives : surgénéralisation « Tu viens d'apprendre le résultat de ton examen de français. Ta note est moins élevée que tu l'avais espéré. Tu penses : Mes résultats aux autres examens seront sûrement mauvais eux aussi. » ; responsabilisation « Votre professeur vous met en équipe pour un concours d'épellation. Ton équipe perd par plusieurs points. Tu penses : C'est de ma faute. Si j'étais plus intelligent, c'est sûr que nous n'aurions pas perdu. » ; anticipation de la catastrophe « Après avoir remis ton devoir de français, tu te rends compte que tu as fait une erreur dans un numéro. Tu penses : Le professeur va croire que je n'ai pas bien travaillé et je vais échouer. » ; et traitement négatif « Quand les autres te disent que tu es un des meilleurs dans quelque chose, tu penses : Ils se trompent à mon sujet. Un jour, ils réaliseront que je ne suis pas bon. ».

Une analyse factorielle exploratoire à composantes principales et rotation oblique a été effectuée sur l'ensemble des énoncés. Les résultats ont permis de constater que certains énoncés ne présentaient pas une saturation satisfaisante sur leur sous-échelle respective (indice inférieur à .30) et que certains autres dits de surgénéralisation ne formaient pas un facteur unique mais se regroupaient aléatoirement sur les trois autres. Ces énoncés de même que ceux ayant une saturation insuffisante ont alors été éliminés et une seconde analyse factorielle postulant la présence de trois facteurs a ensuite été effectuée. Celle-ci confirme la présence des trois facteurs ayant tous une valeur propre supérieure à 1 et expliquant un total de 47,07 % de la variance. Le test de Bartlett est significatif et l'indice KMO s'élève à 0,91. L'instrument ainsi obtenu comprend quinze énoncés dont huit sont relatifs au traitement négatif, quatre sont relatifs à l'anticipation de la catastrophe et trois sont relatifs à la responsabilisation. La moyenne des scores associés aux mises en situation de chaque catégorie a ensuite été calculée, et plus elle est élevée, plus elle indique que l'élève commet ce type d'erreur cognitive. Les indices de consistance interne sont respectivement de .63 pour l'anticipation de la catastrophe, .63 aussi pour la responsabilisation et .76 pour le traitement négatif des situations positives.

Procédure

Les élèves ont été rencontrés au cours de deux séances tenues durant les heures régulières de classe. La première séance a permis de mesurer les habiletés scolaires et la seconde, tenue environ un mois plus tard, a servi à la mesure des perceptions de compétence, des attitudes dysfonctionnelles et des erreurs cognitives. La durée approximative de chaque rencontre a été de 45 minutes.

Mesure de l'illusion d'incompétence

Rappelons que l'illusion d'incompétence s'exprime par un décalage négatif entre la perception que l'élève a de ses capacités et celles mesurées par une épreuve standardisée. Conformément aux études antérieures (Bouffard et al., 2006 ; Larouche, Galand & Bouffard, 2008), une régression des scores d'habiletés scolaires sur les perceptions de compétence scolaire a été effectuée et les scores résiduels standardisés ont été calculés. Un score résiduel au-dessus de zéro indique un biais positif, i.e. une évaluation de ses compétences plus positive que ce qui serait attendue selon son score d'habiletés mentales et un score inférieur à zéro indique un biais négatif, i.e. une évaluation de ses compétences plus négative que celle attendue selon son score d'habiletés mentales. Enfin, plus le score est près de zéro, plus ceci indique une évaluation réaliste de sa compétence.

RÉSULTATS

Analyses Préliminaires

Avant d'examiner les objectifs de l'étude, l'existence de différence liée au genre ou au niveau scolaire des élèves dans leurs attitudes dysfonctionnelles et leurs erreurs cognitives a

été vérifiée à l'aide d'analyses multivariées (MANOVA) suivies d'analyses univariées sur chacune des variables. Dans ces analyses, un ajustement de Bonferroni a été appliqué afin d'éviter les erreurs de type I en déclarant comme significatives des différences redevables au hasard. Nous avons aussi calculé la taille des effets significatifs à l'aide du η_p^2 ; une taille d'effet expliquant moins de 9 % de la variance est généralement considérée petite, une taille d'effet expliquant entre 9 % et 24 % est jugée moyenne alors qu'une taille d'effet expliquant 25 % et plus de la variance est jugée grande (Field, 2005).

Le test multivarié (Trace de Pillai) fait sur les quatre mesures de schémas indique un effet significatif du genre, $F(4, 570) = 3,33$, $p < .01$, mais pas d'effet du niveau scolaire ni de l'interaction entre les facteurs. Les tests univariés subséquents indiquent que la différence de genre ne porte que sur l'attitude dysfonctionnelle liée à l'autocontrôle ; les scores des garçons sont plus élevés que ceux des filles, mais la taille d'effet est plutôt faible (1,3%). Le test multivarié (Trace de Pillai) fait cette fois sur les erreurs cognitives indique un effet significatif du genre, $F(3, 571) = 5,22$, $p < .001$, mais pas d'effet du niveau scolaire ni de l'interaction entre les facteurs. Les tests univariés subséquents indiquent que la différence de genre ne porte que sur le traitement négatif des informations mais que cette différence ne résiste pas à l'ajustement de Bonferroni. Au vu de ces résultats, le genre et le niveau scolaire ne sont pas retenus dans les analyses subséquentes. Le tableau 1 présente les moyennes et écarts types selon le genre et le niveau scolaire des élèves.

Insérer le Tableau 2.1 ici

Liens entre l'illusion d'incompétence et les attitudes dysfonctionnelles

Afin de répondre à notre premier objectif, des analyses de corrélations semi-partielles entre le score résiduel mesurant l'illusion d'incompétence et chacune des attitudes ont été faites en contrôlant simultanément l'effet des deux autres. Comme nous l'avions postulé,

plus le score résiduel de l'élève est négatif indiquant la présence d'une illusion d'incompétence, plus cet élève présente aussi d'attitudes dysfonctionnelles liées à la réussite ($r = -.10, p < .03$). Cependant, contrairement à notre hypothèse, l'illusion d'incompétence est associée avec moins d'attitudes dysfonctionnelles liées à l'autocontrôle ($r = .18, p < .001$), tandis que son lien avec les attitudes dysfonctionnelles liées à la dépendance n'est pas significatif ($r = -.07, ns$) une fois contrôlé l'effet des autres attitudes dysfonctionnelles.

Liens entre les schémas et les erreurs cognitives

Afin de vérifier notre seconde hypothèse stipulant que les schémas dysfonctionnels (attitudes dysfonctionnelles et illusion d'incompétence) sont liés à l'occurrence d'erreurs cognitives dans le traitement des informations, une analyse de corrélation canonique entre les schémas et les erreurs cognitives a été effectuée. Un postulat important de cette analyse est la présence de relation entre les variables indépendantes et dépendantes. L'analyse de corrélation faite aux fins de vérification de ce postulat (voir le Tableau 2) indique que c'est généralement le cas, sauf pour l'attitude dysfonctionnelle liée à l'autocontrôle où aucune relation n'est observée avec l'une ou l'autre des erreurs cognitives. En conséquence, l'attitude dysfonctionnelle liée à l'autocontrôle n'a pas été incluse dans l'analyse de corrélation canonique.

 Insérer le Tableau 2.2 ici

L'intérêt de l'analyse de corrélation canonique est de permettre d'explorer les interrelations entre deux ensembles de variables qui sont corrélées entre elles et d'extraire une variable canonique pour chacun de ces ensembles. Cette variable canonique consiste en une valeur dérivée de la multiplication des variables par un *bêta* afin d'atteindre la plus forte corrélation possible entre la variable canonique du premier ensemble et celle du second ensemble. Ces variables canoniques sont par la suite combinées afin de créer une « paire de

variables canoniques » représentant la corrélation canonique. L'analyse produit autant de corrélations canoniques que le plus petit nombre de variables dans un des deux ensembles ; dans le cas présent, trois corrélations seront donc calculées. Chaque corrélation produite est indépendante des autres et explique un pourcentage de variance unique.

Le Tableau 3 présente les corrélations canoniques, les coefficients standardisés des variables canoniques et la proportion de variance expliquée pour chaque ensemble de variables, soit par les variables les composant (proportion de variance intra), soit par les variables de l'autre ensemble (coefficient de redondance).

Insérer le Tableau 2.3 ici

Les résultats de cette analyse révèlent que la première corrélation canonique atteint .48 (23% de variance expliquée) et est significative, $\chi^2(9) = 165,72, p < .001$. Les variables de l'ensemble des schémas dont la corrélation est d'au moins .3 avec cette première variable canonique sont l'illusion d'incompétence et l'attitude dysfonctionnelle liée à la réussite alors que celles de l'ensemble des erreurs cognitives le sont toutes. Cette première corrélation indique que plus les élèves présentent une illusion d'incompétence (-.62) et des attitudes dysfonctionnelles liées à la réussite (.66), plus ils commettent d'erreurs cognitives de traitement négatif (.31), de responsabilisation (.57) et d'anticipation de la catastrophe (.43).

La seconde variable canonique atteint .16 (2,6% de variance expliquée) et est aussi significative, $\chi^2(4) = 17,48, p < .01$. Elle est composée de l'illusion d'incompétence et des attitudes dysfonctionnelles liées à la réussite et à la dépendance tandis que celle de l'ensemble des erreurs cognitives comprend le traitement négatif et l'anticipation de la catastrophe. Cette corrélation suggère que la présence d'une illusion d'incompétence (-.80), jumelée à moins d'attitudes dysfonctionnelles liées à la réussite (-.55) et à la dépendance (-.29), correspond à plus d'erreurs cognitives de traitement négatif (1.00) et à moins d'anticipation de la catastrophe (-.63).

Enfin, la troisième corrélation canonique est nulle ($.06, \chi^2 (1) = 2,22, ns$).

DISCUSSION

Cette recherche avait comme objectifs d'examiner les liens entre le schéma d'illusion d'incompétence et les attitudes dysfonctionnelles, puis d'examiner si ces schémas sont liés à l'occurrence d'erreurs cognitives dans le traitement des informations. Il ressort des résultats du premier objectif que les élèves qui présentent une illusion d'incompétence sont plus susceptibles d'adopter des attitudes dysfonctionnelles liées à la réussite, mais moins susceptibles d'adopter celles liées à l'autocontrôle. Aucun lien significatif n'est observé entre l'illusion d'incompétence et les attitudes dysfonctionnelles liées à la dépendance. Notre hypothèse n'est ainsi que partiellement confirmée.

Des travaux ont déjà montré que l'illusion d'incompétence est associée à la présence de perfectionnisme négatif chez l'élève (Bouffard et al., 2006 ; Marcotte, 2007). Comme les attitudes dysfonctionnelles liées à la réussite reflètent en grande partie un perfectionnisme négatif envers la réussite scolaire, leur lien positif avec l'illusion d'incompétence étonne peu. Cependant, contrairement à nos attentes, la présence d'attitudes dysfonctionnelles liées à l'autocontrôle est liée négativement à l'illusion d'incompétence, indiquant que plus un élève proclame le besoin de contrôler ce qui lui arrive, moins il présente une illusion d'incompétence. Ceci suggère que la volonté élevée d'autocontrôle pourrait avoir un caractère moins négatif que celui qu'on lui prête habituellement. En lien avec cette position, certaines études portant sur la dépression chez les adolescents n'ont pas réussi à montrer de lien entre la présence de symptômes dépressifs et les attitudes liées à l'autocontrôle (Marcotte, Lévesque, & Fortin, 2006 ; Marcotte, Marcotte, & Bouffard, 2002). Selon nous, il est probable que le besoin d'autocontrôle conduise l'élève à faire davantage d'efforts pour arriver à ses fins. Ce faisant, il en arriverait à mieux réussir et développerait ainsi des perceptions de compétence scolaire plus positives.

Nous avons aussi vu que l'attitude dysfonctionnelle reliée à la dépendance n'est pas liée à l'illusion d'incompétence quand l'effet des deux autres types d'attitudes est contrôlé. Les interrelations entre les trois types d'attitudes dysfonctionnelles peuvent en partie expliquer ce résultat. Une explication complémentaire est que l'attitude reliée à la dépendance et le schéma d'illusion d'incompétence réfèrent à des aspects différents de la vie de l'élève. En effet, l'attitude considérant que l'amour et l'approbation d'autrui sont essentiels à son bonheur pourrait être davantage liée au domaine affectif de la vie de l'élève, comme sa perception de son degré d'acceptation sociale dans son groupe de pairs, son patron d'attachement à ses parents, ou encore la qualité de ses relations avec ses enseignants. Enfin, les liens somme toute assez faibles entre les trois catégories d'attitudes et l'illusion d'incompétence laissent entrevoir qu'il s'agit de construits distincts pouvant avoir des répercussions qui leur sont propres.

Concernant notre second objectif, nous avons retrouvé deux modèles significatifs d'interrelations entre les schémas et les erreurs cognitives, ce qui confirme notre hypothèse. Avant de revenir sur chaque modèle, rappelons que l'attitude dysfonctionnelle liée à la dépendance ne contribue pas ou très peu à ces modèles. Comme nous venons de l'évoquer, la nature plus affective de cette attitude a effectivement peu à voir avec les situations scolaires explorées dans les scénarii visant à examiner la commission des erreurs cognitives.

Le premier modèle issu de nos analyses indique que la présence concomitante d'une illusion d'incompétence et d'attitudes dysfonctionnelles envers la réussite signalant un perfectionnisme élevé est liée à un traitement négatif des informations positives, à une responsabilisation excessive et une anticipation de la catastrophe. En d'autres termes, l'élève ayant une illusion d'incompétence et qui ne reconnaît sa réussite que dans la perfection admet se défier des messages porteurs d'indices positifs sur sa compétence, transforme la responsabilité collective d'erreurs commises en une responsabilité personnelle, et anticipe à partir d'une faute légère la perspective d'échecs plus grands. Sans prétendre à l'existence d'un lien de causalité entre les schémas et les erreurs cognitives, ce résultat appuie la fonction de cadre de référence au traitement de l'information prêtée aux schémas dans la littérature. En effet, dans le cas présent, les schémas négatifs d'illusion d'incompétence et d'attitudes

dysfonctionnelles liées à la réussite s'accompagnent de biais également négatifs dans le traitement des informations. De manière à satisfaire son schéma négatif d'illusion d'incompétence, un tel élève en viendrait à retourner en leur contraire les informations qui l'amèneraient autrement à revoir plus positivement son opinion de ses capacités. En outre, selon le second modèle extrait de la corrélation canonique, si l'illusion d'incompétence est toujours liée à l'occurrence de traitement négatif d'informations positives, moins l'attitude dysfonctionnelle relative à la réussite est présente, moins l'élève fait état d'anticipation de la catastrophe. Ceci suggère que pour l'élève ayant une illusion d'incompétence mais n'estimant pas devoir atteindre la perfection à tout prix, la commission d'une faute légère n'est pas vue comme l'annonce d'échecs importants. En revanche, une erreur, si petite soit-elle, constitue un échec de taille pour l'élève dont le standard à atteindre est la perfection.

En somme, la dynamique exprimée dans les deux modèles issus de nos analyses est généralement conforme à la position de Beck (1967 ; Beck et al., 1979) voulant que, de manière à se maintenir et même se renforcer, les schémas sur soi intériorisés par une personne suscitent l'occurrence d'erreurs cognitives dans le traitement des informations. Cependant, la nature corrélationnelle de notre étude ne permet pas d'établir une direction dans les liens entre les schémas et les erreurs cognitives.

Jusqu'à présent, peu de recherches se sont intéressées au phénomène de l'illusion d'incompétence. Les études de Phillips (1984, 1987) ont été conduites exclusivement chez des élèves doués et n'ont en outre pas tenu compte de la variation de l'habileté cognitive au sein de cette population. La présente étude comporte l'avantage d'avoir examiné un échantillon d'élèves de différents niveaux d'habileté scolaire et une méthode plus systématique et reconnue de mesure de l'illusion d'incompétence (Bouffard et al., 2006). Un autre intérêt est d'avoir pu montrer que l'illusion d'incompétence n'est pas un simple biais d'évaluation de soi, mais est assimilable à un schéma dysfonctionnel agissant dans la commission d'erreurs cognitives lors du traitement d'information, et ce, chez des élèves aussi jeunes que 11-12 ans. Cependant, le fait de n'avoir qu'un temps de prise de données est une limite à signaler. La poursuite de l'étude au cours des deux années suivantes permettra d'examiner l'évolution du phénomène de l'illusion d'incompétence, ainsi que la direction des

liens entre ce schéma et les attitudes dysfonctionnelles d'une part et les erreurs ou distorsions cognitives d'autre part.

L'illusion d'incompétence mettant en jeu la réussite scolaire des élèves à court terme (Bouffard, Marcoux, et al., 2003), et leur devenir scolaire et leur bien-être psychologique à plus long terme, il importe de développer des pistes d'intervention efficaces pour contrer le problème. Les résultats de notre étude pointent vers une piste d'intervention ayant comme objet le traitement des informations fait par ces élèves. Certaines techniques comme la restructuration cognitive pourraient être utilisées pour aider ces élèves à revoir leur façon d'interpréter les informations relatives à leur fonctionnement et leur rendement scolaires. Les enseignants, mais aussi les parents pourraient avoir un rôle à jouer dans l'aide à apporter à ces élèves. Une façon de le faire serait de s'assurer que la manière de transmettre le feedback ne donne pas prise à des interprétations biaisées. La vérification directe auprès de l'élève du sens qu'il attribue à ces feedback et une rectification au besoin de ce sens est une autre manière dont les enseignants comme les parents peuvent intervenir.

RÉFÉRENCES

- Abela, J.R.Z., & Skitch, S.A. (2007). Dysfunctional attitudes, self-esteem, and hassles: Cognitive vulnerability to depression in children of affectively ill parents. *Behaviour Research and Therapy*, 45(6), 1127-1140.
- Assor, A., & Connell, J.P. (1992). The validity of students self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. Dans D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 25-47). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Baldwin, M.W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112(3), 1348-1354.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W.H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G.V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269.
- Beck, A.T. (1967). *Depression*. New York, NY, US: Harper and Row.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Oxford, England: International Universities Press.
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Boisvert, M. (2001). *Engagement parental, perceptions de compétence et motivation scolaires: Comparaison d'enfants de la troisième et de la cinquième année du primaire*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences*, 14, 31-46.
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 589-604.
- Bouffard, T., & Bordeleau, L. (2002). Le rôle des agents sociaux dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune élève. Dans L. Lafortune & P. Mongeau (Eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 183-207). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38.
- Bouffard, T., Marcoux, M-F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 171-186.

- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 9-20.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., Marcotte, G., & Dubois, V. (2005). Children's negative biases in self-evaluation (résumé). *Affiche présentée au congrès Third International Biennial Self Research Conference*, Berlin, 90-94.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- Bouvard, M., & Cottraux, J. (Eds.). (1998). *Protocoles et échelles d'évaluation en psychiatrie et en psychologie (2^e ed.)*. Paris: Masson.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30 (3), 353-371.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Cole, D.A., Martin, J.M., Peeke, L.A., Seroczynski, A.D., & Hoffman, K. (1998). Are negative cognitive errors predictive of reflective of depressive symptoms in children: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 481-496.
- Cole, D.A., Martin, J.M., & Powers, B. (1997). A competency-based model of child depression: A longitudinal study of peer, parent, teacher and self-evaluations. *The Journal of Child Psychology*, 38, 505-514.
- Covington, M.V. (1984). The motive for self-worth. Dans R.E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 77-113). Toronto: Academic Press.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review of and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock'n'roll)*. London: Sage.
- Fleury-Roy, M-H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 149-161.
- Frome, P.M., & Eccles, J. (1998). Parents influences on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452.
- Guilbert, D.J. (1990). *Évaluation psychométrique du concept de soi chez les enfants d'âge scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Harter, S. (1985). Competence as dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. Dans R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-121). New York, NY: Academic Press.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. Dans R. J. Sternberg (Ed.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-*

- developmental perspective* (pp. 77-114). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Hoffman, K. B., Cole, D. A., Martin, J. M., Tram, J. M., & Seroczynski, A. D. (2000). Are cognitive errors of underestimation predictive or reflective of depressive symptoms in children: A longitudinal study, part II. *Journal of Abnormal Psychology, 109*, 651-662.
- Horowitz, L.M., 1994. Schemas, psychopathology, and psychotherapy research. *Psychotherapy Research 4 1*, pp. 1-19.
- Kempton, T., Van Hasselt, V.B., Bukstein, O.G., & Null, J.A. (1994). Cognitive distortions and psychiatric diagnosis in dually diagnosed adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 33*, 217-222.
- Larouche, M.-N., Galand, B., & Bouffard, T. (2008). The Illusion of Scholastic Incompetence and Peer Acceptance in Primary School. *European Journal of Psychology of Education, 23(1)*, 25-39.
- Lefebvre, M.F. (1981). Cognitive distortion and cognitive errors in depressed psychiatric and low back pain patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49*, 517-525.
- Leitenberg, H., Yost, L.W., & Carroll-Wilson, M. (1986). Negative cognitive errors in children: Questionnaire development, normative data, and comparisons between children with and without self-reported symptoms of depression, low self-esteem, and evaluation anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*, 528-536.
- Marcotte, G. (2007). *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Marcotte, D., Lévesque, N. et Fortin, L. (2006). Variations of Cognitive Distortions and School Performance in Depressed and Non-Depressed High School Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study. *Cognitive Therapy and Research, 30*, 211-225.
- Marcotte, G., Marcotte, D., & Bouffard, T. (2002). The influence of familial support and dysfunctional attitudes on depression and delinquency in an adolescent population. *European Journal of Psychology of Education, 17(4)*, 363-376.
- Martin, R.A., Kazarian, S.S., & Breiter, H.J. (1995). Perceived stress, life events, dysfunctional attitudes, and depression in adolescent psychiatric inpatients. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 17(1)*, 81-95.
- McGrath, E.P., & Repetti, R.L. (2002). A longitudinal study of children's depressive symptoms, self-perceptions, and cognitive distortions about the self. *Journal of Abnormal Psychology, 111*, 77-87.
- Moilanen, D. L. (1995). Validity of Beck's cognitive theory of depression with nonreferred adolescents. *Journal of Counseling and Development, 73*, 438-442.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences, 32*, 337-348.
- Nicholls, J. G. (1982). Conceptions of ability and achievement motivation. Dans R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 37-73). New York, NY, USA: Academic Press.
- Otis, A. S., & Lennon, R. T. (1971). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau Élémentaire II, Forme J*. Ottawa: Institut de Recherches psychologiques.

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 139-158.
- Pansu, P., Bressoux, P., Leonesio, A.-M., & Mezière, C. (2000). Pour une analyse de la construction du jugement scolaire. *Psychologie et Education, 42*, 51-66.
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development, 55*(6), 2000-2016.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development, 58*(5), 1308-1320.
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Dans R. J. Sternberg (Ed.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT: Yale University Press.
- Piaget, J. (1963). *La naissance de l'intelligence* (4^e éd.). Neuchâtel, Switzerland: Delachaux et Niestlé.
- Pierre, P.A. (1999). *Les indicateurs de l'effort scolaire selon les enseignants et les enseignantes de niveau secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal.
- Power, M.J., Katz, R., McGuffin, P., Duggan, C.F., Lam, D., & Beck, A.T. (1994). The dysfunctional attitude scale (DAS): A comparison of form-A and form-B and proposals for a new subscaled version. *Journal of Research in Personality, 28*, 263-276.
- Silverman, S., & DiGiuseppe, R. A. (2001). Cognitive-behavioral constructs and children's behavioral and emotional problems. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy, 19*, 119-134.
- Turner, J.E. Jr., & Cole, D.A. (1994). Developmental differences in cognitive diatheses for child depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 22*, 15-32.
- Weems, C.F., Berman, S.L., Silverman, W.K., & Saavedra, L.M. (2001). Cognitive errors in youth with anxiety disorders: The linkages between negative cognitive errors and anxious symptoms. *Cognitive Therapy and Research, 25*(5), 559-575.
- Young, J. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange, Inc.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676.

Tableau 2.1. Moyennes (écarts types) des schémas et des erreurs cognitives

	5 ^e année		6 ^e année	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Schémas dysfonctionnels				
Illusion d'incompétence	0,21 (1,00)	-0,00 (1,03)	-0,08 (1,01)	-0,11 (0,93)
¹ Réussite	2,99 (1,03)	2,72 (1,00)	2,92 (1,01)	2,91 (0,86)
¹ Dépendance	3,30 (1,31)	3,02 (1,34)	3,16 (1,33)	3,10 (1,23)
¹ Autocontrôle	4,86 (1,02)	4,58 (1,12)	4,69 (1,03)	4,49 (0,99)
Erreurs cognitives				
² Traitement négatif	1,77 (0,53)	1,68 (0,55)	1,72 (0,56)	1,60 (0,53)
² Responsabilisation	1,78 (0,71)	1,66 (0,68)	1,70 (0,62)	1,66 (0,59)
² Anticipation de la catastrophe	1,69 (0,52)	1,78 (0,65)	1,67 (0,54)	1,72 (0,60)

¹ maximum = 7 ; ² maximum = 4

Tableau 2.2. Corrélations entre les variables à l'étude

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Score résiduel	---						
2. Réussite	-.09*	---					
3. Dépendance	-.13**	.37**	---				
4. Autocontrôle	.17**	.25**	-.11**	---			
5. Traitement négatif	-.30**	.17**	.11**	-.01	---		
6. Responsabilisation	-.27**	.32**	.17**	-.04	.40**	---	
7. Anticipation de la catastrophe	-.20**	.30**	.22**	-.05	.30**	.35**	---

** p < .01 ; * p < .05

Note: gars = 0 ; fille = 1

Tableau 2.3. Corrélations canoniques entre les schémas et les erreurs cognitives

	1 ^{re} variable canonique	2 ^e variable canonique	3 ^e variable canonique
	Coefficient	Coefficient	Coefficient
Ensemble des schémas			
Illusion d'incompétence	-.62	-.80	.03
Réussite	.66	-.55	.65
Dépendance	.14	-.29	-1.03
Proportion de variance intra	.43	.33	.24
Coefficient de redondance	.10	.01	.00
Ensemble des erreurs cognitives			
Traitement négatif	.31	1.00	-.35
Responsabilisation	.57	-.24	.94
Anticipation de la catastrophe	.43	-.63	-.77
Proportion de variance intra	.56	.23	.21
Coefficient de redondance	.13	.01	.00
Corrélations canoniques	.48	.16	.06

CHAPITRE III

TRAJECTOIRES JOINTES DES BIAIS D'ÉVALUATION DE COMPÉTENCE
SCOLAIRE ET DES ERREURS COGNITIVES ET LEURS LIENS AVEC L'ESTIME DE
SOI ET L'ANXIÉTÉ DES JEUNES
(ARTICLE 2)

Accepté dans la *Revue canadienne des sciences du comportement* (sous presse).

Marie-Eve Vaillancourt, Thérèse Bouffard et Marie-Pier Langlois Mayer
Université du Québec à Montréal

Adresse de correspondance :

Thérèse Bouffard, Ph.D.

Département de psychologie, Université du Québec à Montréal,

C. P. 8888, succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3P8, Canada.

Courrier électronique : bouffard.therese@uqam.ca

Numéro de téléphone au travail : (514) 987-3000 poste 3976

Numéro de télécopieur : (514) 987-7953

Notes des auteurs : Les auteurs remercient tout particulièrement les élèves, les parents, les enseignant(e)s et les écoles ayant participé à ce projet. Le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada qui ont assuré le soutien financier de ce travail sont aussi remerciés.

RÉSUMÉ

La présente étude comportait trois objectifs : 1) tracer les patrons individuels d'évolution des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives sur une période de trois ans, 2) vérifier l'interdépendance des deux phénomènes en examinant leur évolution concomitante à l'aide d'analyses de trajectoires jointes et 3) examiner si l'estime de soi des élèves et leur anxiété d'évaluation mesurées à la dernière année de l'étude diffèrent selon leur appartenance à ces trajectoires jointes d'évolution. Les participants étaient 632 élèves de 10-11 ans au premier temps de l'étude. Les résultats indiquent la présence de trois trajectoires d'évolution pour chacun des phénomènes et les analyses de trajectoires jointes suggèrent une interdépendance élevée des deux phénomènes. Enfin, selon les scores d'estime de soi et d'anxiété d'évaluation des jeunes, ceux chez qui la présence d'un biais très négatif d'évaluation de leur compétence est jumelée à une commission élevée d'erreurs cognitives sont moins bien adaptés que ceux qui présentent un seul des phénomènes, qui à leur tour le sont moins que ceux qui n'en ont aucun. Ainsi, entretenir de manière durable un biais négatif d'évaluation tout en commettant de fréquentes erreurs cognitives représente un facteur de risque dans l'adaptation des jeunes.

Mots-clés : biais d'évaluation de compétence scolaire, erreurs cognitives, adaptation

ABSTRACT

The present study was aimed at examining the three following objectives. 1) To draw the individual developmental trajectories of bias in self-evaluation of scholastic competence and the cognitive errors over a period of three years ; 2) To test the interdependence of the two phenomena by examining their coevolution with joint developmental trajectories analysis ; 3) To examine whether the youths' self-esteem and anxiety of evaluation assessed at the last year of the study differed according to their membership in these jointed developmental trajectories. The participants were 632 students aged 10-11 years at the first year of the study. The results showed that three developmental trajectories characterized the evolution of each phenomenon and the analysis of joint trajectories allowed concluding to their strong interdependency. Finally, based on youths' self-esteem and anxiety of evaluation, those who combined a very negative bias in self-evaluation of scholastic competence with a high commission of cognitive errors are less adjusted than those who had solely one of the problems, who in turn were less adjusted than those who had none of these problems. Therefore, entertaining enduring negative self-evaluation bias along with frequent cognitive errors may represent a risk factor of youths' adaptation.

Key words : bias in self-evaluation of scholastic competence, cognitive errors, adaptation

INTRODUCTION

Il nous est probablement tous arrivé de réaliser qu'une personne à qui on dit un bon mot ou qu'on félicite paraît le prendre à rebours et donner à notre remarque un sens négatif. C'est à l'examen de ce phénomène qu'est dédiée l'étude présentée dans cet article. Une des caractéristiques de l'être humain est en effet de chercher à donner un sens à son environnement, aux événements qui s'y produisent et aux résultats de ses actions. Cette recherche de sens met en branle des processus de traitement de l'information qui peuvent être objectifs et traiter l'information pour ce qu'elle est vraiment de sorte que le sens du message de l'émetteur est perçu correctement par le récepteur. Cependant, il arrive que les processus de traitement de l'information, parce que soumis à la présence de schémas de soi particuliers, produisent des déviations de sens menant à une interprétation incorrecte du message initial. Il en est ainsi de la personne souffrant de dépression qui en vient à développer une image négative d'elle-même et à se croire un fardeau pour autrui. Cette croyance intégrée sous forme de schéma de soi l'amène, par exemple, à interpréter comme une manière de se débarrasser d'elle l'insistance d'une personne bienveillante de son entourage à vouloir qu'elle consulte un professionnel. Inversement, l'intériorisation d'un schéma de soi optimiste pourrait conduire une autre personne à enjoliver la réalité et à surestimer sa valeur. Dans le milieu scolaire, l'interprétation des informations servant à la construction de la perception de compétence des élèves est elle aussi sujette à de tels biais.

La présente étude s'est intéressée aux biais dans l'évaluation des compétences scolaires et visait plus particulièrement à examiner comment ils évoluaient dans le temps. Elle a aussi examiné si les erreurs cognitives relatives aux situations scolaires étaient associées aux différents biais d'évaluation de sa compétence scolaire. Enfin, elle visait à examiner si l'estime de soi des élèves et leur anxiété d'évaluation mesurées à la dernière année de l'étude différaient selon leur appartenance aux trajectoires d'évolution des biais d'évaluation de compétence scolaire et d'erreurs cognitives observées lors des trois années précédentes.

Biais d'évaluation de compétence scolaire

Selon certains auteurs, les perceptions que le jeune a de ses habiletés scolaires influencent plus sa motivation à apprendre et son comportement, et prédisent aussi parfois sa réussite avec plus d'exactitude que ses habiletés réelles (Bandura, 1997, Covington, 1984 ; Boisvert, 2001 ; Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003 ; Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivée, 1991 ; Harter, 1985 ; Nicholls, 1982 ; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Plusieurs études ont examiné l'impact des perceptions de compétence scolaire des élèves sur leur fonctionnement et leur rendement scolaires, mais beaucoup moins ont examiné ce qui se passe quand ces perceptions, parce qu'elles sont biaisées positivement ou négativement, reflètent mal leurs capacités réelles. Le phénomène où l'élève présente un biais très négatif et se considère moins compétent que l'indique une mesure objective de ses capacités a intéressé certains chercheurs dont Phillips (1984) qui lui a donné l'appellation d'illusion d'incompétence. Dans le cas inverse d'un biais très positif où le jeune se voit plus compétent que l'indique une mesure objective de ses capacités, les auteurs parlent d'une illusion de compétence (Bouffard, Vezeau, Roy & Lengelé, 2011). Dans la présente étude, nous nous intéressons à ces biais d'évaluation de compétence, leur développement ainsi que leurs répercussions sur l'adaptation des jeunes en contexte scolaire.

Définition et mesure des biais d'évaluation de compétence

Dès le départ, il est important de mentionner que les études sur les biais d'évaluation de compétence ont donné lieu à diverses procédures pour en mesurer la présence. Par exemple, Phillips (1984, 1987) a examiné le phénomène en contexte de classes composées exclusivement d'élèves doués. Assumant une certaine homogénéité de potentiel intellectuel parmi les élèves, elle n'a utilisé aucune mesure objective de leurs capacités et a conclu que ceux ayant des perceptions de compétence plus faibles présentaient un biais négatif d'évaluation de leur compétence (illusion d'incompétence). Or, de nombreuses recherches sur l'effet « Big-Fish-Little-Pond » ont montré une corrélation négative entre le niveau de rendement moyen d'une école et le concept de soi de ses élèves : plus les personnes qui les

entourent ont des compétences élevées, plus les élèves jugent que les leurs sont faibles (e.g. Marsh & Hau, 2003 ; Seaton, Marsh & Craven, 2010). Par ailleurs, même en situation d'une classe fondée sur un regroupement homogène d'élèves à haut potentiel, ce dernier n'est pas égal chez tous ; si l'amplitude des différences interindividuelles est plus faible que dans d'autres types de classes, elles existent quand même. Cette constatation conduit à se demander si les élèves des études de Phillips présentaient vraiment un biais négatif d'évaluation de leur compétence ou s'ils n'étaient tout simplement pas les plus faibles de leur classe.

Dans d'autres études, la capacité de l'élève a été mesurée par les notes à son bulletin ou encore par le jugement de son enseignant (Cole, Martin, Peeke, Seroczynski, & Hoffman, 1998 ; Hoffman, Cole, Martin, Tram, & Seroczynski, 2000 ; McGrath & Repetti, 2002). La mesure du biais d'évaluation correspond alors à l'écart entre la note ou le jugement de l'enseignant et la perception de l'élève de sa compétence. Cependant, comme l'a montré l'étude de Bouffard et al. (2003), le fonctionnement et le rendement scolaires d'un élève sont affectés très tôt dans sa vie scolaire par une illusion d'incompétence, faisant en sorte que ces indicateurs sont inappropriés comme mesure objective de ses capacités. À l'instar d'autres auteurs (Bouffard, et al., 2011 ; Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte 2006 ; Lopez, Little, Oettingen, & Baltes, 1998 ; Robins & Beer, 2001), nous croyons que la mesure des capacités des élèves ne peut faire l'économie d'un test standardisé offrant un résultat objectif de leurs capacités réelles. Cette méthode permet ainsi d'identifier ceux qui présentent une perception de compétence plus faible ou plus élevée que celle attendue en fonction de leurs résultats à ce test. Ainsi, un décalage négatif entre la perception du jeune de ses capacités et celles qui ont été mesurées par une épreuve standardisée signale la présence d'un biais négatif d'évaluation de sa compétence alors qu'un décalage positif signale la présence d'un biais positif.

Biais d'évaluation de compétence et erreurs cognitives

L'évaluation du jeune de sa compétence repose sur le traitement qu'il fait d'informations lui venant de diverses sources, comme le feedback de ses parents, celui de son enseignant, la

comparaison de ses résultats à ceux des autres et ainsi de suite. Le schéma de soi que l'élève a intériorisé comme apprenant, marqué par une sous-évaluation ou une surévaluation de sa compétence, peut colorer son interprétation des nouvelles informations sur sa compétence. Pour rappel, la notion de schéma dans les modèles de traitement de l'information représente un ensemble de croyances qu'une personne a développé suite à ses expériences. Une fois acquis, le schéma guide l'organisation de sa vie en lui servant de cadre de référence dans la sélection, la différenciation et l'interprétation des stimuli (Beck, 1967 ; Baldwin, 1992 ; Crick & Dodge, 1994 ; Fiske, 2004 ; Horowitz, 1994 ; Piaget, 1963 ; Young, 1990). Par exemple, celui qui sous-évalue sa compétence tendrait à sélectionner des informations négatives concernant sa compétence scolaire au détriment d'informations positives, puis à les interpréter de manière à préserver la cohérence de son schéma de soi.

Dans une étude auprès de 577 élèves de 5^e et de 6^e année du primaire, Vaillancourt et Bouffard (2009) se sont intéressées à la nature des biais d'évaluation de compétence sous l'angle des modèles cognitifs de traitement de l'information. Selon leur hypothèse, les biais négatifs agissaient comme un schéma dysfonctionnel dans le traitement des informations. Leurs résultats, qui vont dans le sens de leur hypothèse, suggèrent une dynamique où le biais négatif d'évaluation de compétence est assimilable à un schéma dysfonctionnel agissant sur la commission d'erreurs cognitives lors du traitement de l'information. Les erreurs cognitives, telles que Beck (1967 ; Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979) les a définies, réfèrent à des processus erronés de traitement de l'information conduisant à donner à un message un sens autre, négatif, que celui qu'il porte. Les études ont montré que de telles erreurs sont liées à des symptômes de dépression, à une faible estime de soi et à l'anxiété d'évaluation (Epkins, 1996 ; Henriques & Leitenberg, 2002 ; Lefebvre, 1981 ; Leitenberg, Yost, & Carroll-Wilson, 1986 ; Weems, Berman, Silverman, & Saavedra, 2001) dénotant des difficultés d'adaptation de la personne à son environnement. Dans le cas de l'étude de Vaillancourt et Bouffard (2009), le schéma d'incompétence intériorisé par des élèves aurait agi négativement dans le traitement subséquent des informations leur servant à juger de leur compétence scolaire. Ainsi, plus le biais d'évaluation de l'élève était négatif, plus il commettait d'erreurs cognitives comme inférer d'un message à connotation positive sur soi un jugement négatif, s'estimer seul responsable de fautes pourtant partagées par les membres

de l'équipe et anticiper suite à un événement bénin des conséquences probablement graves. Cependant, cette étude étant à temps unique, la relation observée entre le biais d'évaluation et les erreurs cognitives pourrait n'avoir été que fortuite. Pour cette même raison, nous ignorons aussi comment évoluent les deux phénomènes.

Enfin, d'autres études ont montré que divers indices du bien-être psychologique, comme l'estime soi ou encore l'anxiété d'évaluation, étaient liés à la présence d'erreurs cognitives et d'un biais négatif d'évaluation de sa compétence à un moment donné (Bouffard et al., 2011 ; Abela & Skitch, 2007 ; Kempton, Van Hasselt, Bukstein & Null, 1994 ; Leitenberg et al., 1986 ; Marcotte, Marcotte & Bouffard, 2002 ; Martin, Kazarian & Breiter, 1995 ; Moilanen, 1995 ; Silverman & DiGiuseppe, 2001 ; Turner & Cole, 1994 ; Weems et al., 2001). Les patrons de relations entre les indices de bien-être psychologique et la présence d'erreurs cognitives et d'un biais négatif d'évaluation changent-ils selon l'évolution de ces deux phénomènes ? Seule une étude longitudinale peut permettre de répondre à cette question.

Objectifs et hypothèses de l'étude

La présente étude, réalisée selon un devis longitudinal de trois ans, comportait trois objectifs. Le premier, de nature descriptive, était d'examiner les patrons individuels d'évolution des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives au cours de cette période. Nous fondant sur l'hypothèse générale de la continuité développementale (Rutter, 1989), d'une part, et certaines études ayant montré la présence de biais positif et négatif dans l'évaluation de sa compétence chez des élèves du primaire (Bouffard et al., 2006, 2011), d'autre part, nous prédisons la présence d'au moins trois trajectoires : une première regroupera les élèves ayant un biais d'évaluation très négatif, une seconde regroupera les élèves ayant un biais d'évaluation très positif, et une troisième regroupera les élèves ayant une évaluation plutôt réaliste de leur compétence. À notre connaissance, il n'existe aucune étude longitudinale ayant examiné l'évolution des erreurs cognitives. Cependant, sachant qu'une fréquence élevée d'erreurs cognitives est souvent associée à la dépression, et considérant que notre échantillon est normatif, nous prédisons que la trajectoire

regroupant le plus d'élèves sera celle où les erreurs cognitives sont rares, que celle où les erreurs cognitives sont fréquentes devrait regrouper très peu d'élèves tandis qu'une troisième trajectoire pourrait regrouper les élèves où la fréquence des erreurs cognitives est moyenne.

Le second objectif visait à vérifier l'interdépendance des deux phénomènes en examinant leur évolution concomitante. Nous fondant sur l'étude de Vaillancourt et Bouffard (2009), nous prédisons que l'appartenance à une trajectoire où le biais d'évaluation est très négatif sera concomitante à l'appartenance à une autre où les erreurs cognitives seront élevées. Inversement, appartenir à une trajectoire où les élèves manifestent peu de biais d'évaluation devrait être associé à une probabilité élevée d'appartenance à une trajectoire où les erreurs cognitives sont rares. L'absence d'étude antérieure sur une possible association entre un biais positif d'évaluation de compétence et la présence d'erreurs cognitives ne permet pas de faire d'hypothèse quant à la concomitance entre ces deux phénomènes.

Enfin, le troisième objectif était d'examiner si l'estime de soi des élèves et leur anxiété d'évaluation mesurées à la dernière année de l'étude différaient selon leur appartenance aux trajectoires d'évolution des biais d'évaluation de compétence et d'erreurs cognitives. Nous fondant sur les études ayant examiné l'association entre ces indices du bien-être psychologique, les biais d'évaluation et les erreurs cognitives, nous prédisons que les élèves appartenant à une trajectoire combinant un biais d'évaluation très négatif et une fréquence élevée d'erreurs cognitives auront une estime de soi plus faible et une anxiété d'évaluation plus élevée que les élèves appartenant à toutes les autres combinaisons de trajectoires.

MÉTHODOLOGIE

Participants

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet longitudinal plus vaste portant sur le développement des biais d'évaluation de compétence. Le projet a été conduit dans 17 écoles primaires et 16 écoles secondaires de diverses commissions scolaires de la rive-sud de Montréal desservant une population généralement de milieu socio-économique moyen. Les variables considérées dans la présente étude ont été recueillies à chacune des trois dernières années du projet à l'exception de l'estime de soi et de l'anxiété d'évaluation qui l'ont été uniquement lors de la dernière année du projet. Les analyses de trajectoires qui serviront à l'examen des deux premiers objectifs utilisent l'indice de vraisemblance maximale et permettent la substitution de valeurs aux données manquantes dans un devis longitudinal. Cela fait en sorte que, pour les deux premiers objectifs, le nombre de participants utilisé est le plus élevé, soit lors de la première année de l'étude. L'échantillon comprend ainsi 632 jeunes qui étaient en 5^e (179 filles et 145 garçons ; âge moyen 10,0 ans) ou en 6^e (171 filles et 137 garçons ; âge moyen 11,0 ans) année du primaire au Temps 1 de la présente étude. Tous ont préalablement obtenu le consentement écrit de leurs parents. Pour les analyses du troisième objectif, les participants sont ceux qui ont été examinés au Temps 3 de l'étude. L'échantillon comprend 462 jeunes dont 235 de première secondaire, âgés en moyenne de 14, 0 ans (128 filles et 107 garçons), et 227 de deuxième secondaire, âgés en moyenne de 15, 0 ans (135 filles et 92 garçons). Les principales raisons de la perte de participants sont, pour 65% des cas, le refus au Temps 2 de certains enseignants de poursuivre leur collaboration en protestation contre la lenteur des négociations pour le renouvellement de leur contrat de travail, pour 23% des cas le déménagement de la famille et l'ignorance de la nouvelle école du jeune et dans 12% des cas le désistement volontaire des jeunes de l'étude. La comparaison des jeunes ayant participé aux trois temps de l'étude à ceux ainsi perdus ne montre aucune différence dans le biais d'évaluation de compétence ni dans la commission d'erreurs cognitives aux temps de l'étude où ces données étaient disponibles.

Instruments

Habilités scolaires.

Les habiletés scolaires des jeunes ont été évaluées à l'aide de la version française de l'Épreuve d'Habilité Mentale Otis-Lennon, Forme J, Élémentaire 2 (Otis & Lennon, 1971). Cet instrument n'est pas une mesure d'intelligence, mais une mesure des habiletés relatives aux apprentissages scolaires. Il fait appel aux connaissances générales, au vocabulaire, aux notions de sériation, d'ensemble, de similitude et à d'autres habiletés mathématiques. L'instrument administré en groupe comprend 80 items utilisant des images, des mots et des chiffres. Le jeune doit identifier la bonne réponse à chaque item, parmi un choix de cinq réponses proposées. Pour chaque jeune, le nombre total de bonnes réponses a été converti en indice d'habileté scolaire selon son âge chronologique. Cette mesure a été prise à la première, la troisième et la cinquième année du projet plus vaste dans lequel s'inscrit cette étude. La corrélation entre les deux temps de mesure retenus dans cette étude est 0,80.

Perceptions de compétence scolaire.

Les perceptions de compétence scolaire des jeunes ont été mesurées à l'aide des cinq énoncés provenant du questionnaire Perceived Competence Scale for Children de Harter (1982), et traduits et adaptés en français par Guilbert (1990). L'énoncé qui suit est tiré de l'instrument : « Cet élève est très bon à l'école. ». Le jeune devait indiquer, sur une échelle de un (*pas du tout*) à quatre (*tout à fait*), à quel point il considérait ressembler au jeune fictif décrit dans l'énoncé. La moyenne des cinq énoncés a ensuite été calculée. Plus la moyenne est élevée, plus le jeune a des perceptions positives de sa compétence scolaire. L'indice de consistance interne pour cet instrument est de 0,85 la première année de l'étude, 0,79 la seconde année et 0,76 la troisième année.

Erreurs cognitives.

Les erreurs cognitives ont été examinées à l'aide d'un questionnaire établi pour les fins d'une étude précédente (Vaillancourt & Bouffard, 2009), dont le format général est inspiré du Children's Negative Cognitive Errors Questionnaire (Leitenberg et al., 1986). Cependant, comme nous nous intéressons surtout au traitement des informations relatives au fonctionnement et au rendement scolaires des jeunes, toutes les mises en situation ont été formulées en référence au contexte scolaire. Chacune de ces mises en situation était suivie d'une pensée écrite en caractère gras ; le jeune devait indiquer sur une échelle allant de 1 (*pas du tout*) à 4 (*tout à fait*) à quel point cette pensée reflétait celle qu'il aurait si une telle situation lui arrivait. Quatre catégories d'erreur cognitive, réparties en 20 énoncés, ont été examinées dans ce questionnaire : la surgénéralisation d'aspects négatifs des événements, la responsabilisation envers ces aspects, l'anticipation de la catastrophe et le traitement négatif des situations positives. L'énoncé qui suit est tiré des énoncés représentant une surgénéralisation : « Tu viens d'apprendre le résultat de ton examen de français. Ta note est moins élevée que tu l'avais espéré. Tu penses : Mes résultats aux autres examens seront sûrement mauvais eux aussi. ». L'énoncé suivant est tiré de ceux relatifs à la responsabilisation : « Votre professeur vous met en équipe pour un concours d'épellation. Ton équipe perd par plusieurs points. Tu penses : C'est de ma faute. Si j'étais plus intelligent, c'est sûr que nous n'aurions pas perdu. ». Le prochain exemple appartient à la catégorie relative à l'anticipation de la catastrophe : « Après avoir remis ton devoir de français, tu te rends compte que tu as fait une erreur dans un numéro. Tu penses : Le professeur va croire que je n'ai pas bien travaillé et je vais échouer. ». Enfin, le traitement négatif de situations positives est représenté dans l'énoncé qui suit : « Quand les autres te disent que tu es un des meilleurs dans quelque chose, tu penses : Ils se trompent à mon sujet. Un jour, ils réaliseront que je ne suis pas bon. ».

Pour les fins de la présente étude, par souci de parcimonie et au vu des corrélations élevées observées entre les catégories d'erreurs cognitives à chacun des trois temps de mesure (0,46 à 0,60), nous avons opté pour un regroupement des différentes catégories en une mesure globale d'erreurs cognitives correspondant au score moyen des 20 énoncés. Plus

ce score moyen est élevé, plus il indique une propension aussi élevée à commettre des erreurs cognitives. L'indice de consistance interne pour cette mesure est de 0,87 au premier temps de l'étude, de 0,89 au second et de 0,91 au troisième temps.

Estime de soi.

L'estime de soi examinée durant la dernière année de l'étude a été mesurée à l'aide de cinq énoncés provenant de l'adaptation en français de la Perceived Competence Scale for Children (Guilbert, 1990 ; Harter, 1982). En voici un exemple : « Cet élève est très content d'être comme ils est. ». Le jeune devait indiquer, sur une échelle de un (*pas du tout*) à quatre (*tout à fait*), à quel point il considérait ressembler au jeune fictif décrit dans l'énoncé. La moyenne des cinq énoncés a ensuite été calculée et, plus elle est élevée, plus le jeune a une bonne estime de soi. L'indice de consistance interne pour cet instrument est de 0,78.

Anxiété d'évaluation.

L'anxiété d'évaluation, aussi mesurée durant la dernière année de l'étude, l'a été à l'aide de quatre énoncés tirés de l'adaptation en langue française de la Child Behavior Checklist d'Achenbach (1991). La procédure de réponse a été adaptée à celle utilisée pour la mesure des perceptions de compétence et de l'estime de soi. Le jeune devait indiquer, sur une échelle de un (*pas du tout*) à quatre (*tout à fait*), à quel point il considérait ressembler au jeune fictif décrit dans l'énoncé. La moyenne des quatre énoncés a ensuite été calculée et, plus elle est élevée, plus le jeune vit de l'anxiété. Voici un exemple des énoncés proposés : « Cet élève est inquiet quand il sait qu'il aura un examen. ». L'indice de consistance interne pour cet instrument est de 0,88.

Procédure

Les jeunes ont été rencontrés en groupe durant les heures régulières de classe. Au premier et au dernier temps de mesure, chaque groupe a été vu à deux reprises. La première rencontre a servi à remplir la mesure des habiletés scolaires. La deuxième rencontre, tenue environ un mois plus tard, a servi à remplir les mesures des perceptions de compétence et d'erreurs cognitives. Au dernier temps de mesure, les mesures d'estime de soi et d'anxiété d'évaluation ont aussi été remplies durant la deuxième rencontre. La mesure d'habiletés scolaires n'étant pas reprise au deuxième temps de mesure, une seule rencontre a suffi pour remplir les mesures de perceptions de compétence et d'erreurs cognitives.

Mesure des biais d'évaluation de compétence.

Conformément aux études antérieures (Bouffard et al., 2006 ; Dubois, 2010 ; Larouche, Galand & Bouffard, 2008 ; Marcotte, 2007) ayant porté sur l'illusion d'incompétence, une régression des scores de la perception de compétence sur ceux d'habiletés scolaires a été faite, et les scores résiduels standardisés ont été retenus. Plus ce score est négatif, plus il signale la présence d'un biais négatif indiquant que la perception de compétence rapportée par l'élève est inférieure à celle à laquelle on s'attend au vu de ses habiletés scolaires. À l'inverse, plus le score est positif, plus il signale la présence d'un biais positif indiquant que la perception que l'élève a de sa compétence est supérieure à celle à laquelle on s'attend au vu de ses habiletés scolaires. Plus le score résiduel est près de zéro, plus il indique que la perception de compétence reflète bien celle à laquelle on s'attend au vu de ses habiletés scolaires.

Choix de la méthode d'analyse relative aux deux premiers objectifs.

Deux options apparaissent intéressantes pour examiner nos deux premiers objectifs : le modèle paramétrique de courbes de croissances et les analyses de trajectoires semi-

paramétriques. Comme l'évolution dans le temps des biais d'évaluation de compétence est susceptible d'être variable au sein de la population et que les écrits suggèrent la présence de groupes distincts, il est probable que les paramètres décrivant les courbes d'évolution individuelle ne se distribuent pas normalement. La méthode d'analyse de trajectoires semi-paramétrique semble dès lors une option plus adaptée à notre situation, puisqu'un de ses avantages est de ne pas assumer la présence de groupes à priori, établis de façon arbitraire. L'attribution de groupes s'effectue plutôt selon des critères statistiques. En ce qui a trait à l'évolution des erreurs cognitives, les rares études l'ayant examinée ne permettent pas de savoir si les paramètres décrivant les courbes d'évolution individuelle se distribuent normalement ou non. Cependant, comme il s'agit d'une mesure reliée à la dépression et qu'elle a été, dans le cas présent, prise chez un échantillon normatif, on devrait s'attendre à une distribution asymétrique.

La méthode d'analyse des trajectoires de développement semi-paramétrique fondée sur le groupement est relativement récente en statistiques (Nagin, 1999 ; Nagin & Tremblay, 2001). Contrairement aux autres méthodes d'analyse des patrons d'évolution (la modélisation hiérarchique ou l'analyse des courbes latentes), l'analyse de trajectoires de développement semi-paramétrique fondée sur le groupement suppose que la population est composée d'un ensemble de sous-groupes distincts les uns des autres et non observables, chacun défini à l'aide d'une courbe de croissance. Ainsi, l'objectif de cette analyse est de décrire l'évolution d'un phénomène dans le temps en créant des groupes distinctifs d'individus évoluant selon des trajectoires différentes au sein d'une population. Elle permet aussi de donner une image statistique instantanée des caractéristiques et comportements particuliers de ces individus en créant des profils individuels selon leur appartenance aux différentes trajectoires. Cela est possible en déterminant, pour chacun, sa probabilité d'appartenir à l'un ou l'autre des groupes. À partir de cette probabilité, l'individu peut être assigné à la trajectoire de développement correspondant le mieux à son évolution personnelle. L'avantage de cette procédure est de permettre une assignation à des groupes non fondée sur des suppositions a priori ou sur des points de coupure arbitraires, et ainsi d'éviter de sur ou sous-ajouter des groupes. Les relations entre l'appartenance aux différents groupes et des caractéristiques individuelles ou environnementales peuvent ensuite être examinées. Les trajectoires extraites

de chacun des construits examinés peuvent aussi être soumises à une analyse de trajectoires jointes (Nagin, 2005 ; Nagin & Tremblay, 2001). Cette analyse permet d'estimer conjointement les modèles de trajectoire de deux séries de mesures distinctes, mais théoriquement reliées. En d'autres termes, cette analyse permet de « caractériser le couplage, au cours du développement, de deux comportements distincts, mais connexes, et d'évaluer les différences à l'intérieur de la population sous la forme de ce couplage » (Nagin, 2002).

RÉSULTATS

Analyse des trajectoires de développement du biais d'évaluation et des erreurs cognitives

Une analyse de la variance sur les scores de biais d'évaluation de compétence et d'erreurs cognitives, avec le sexe des élèves et leur niveau scolaire comme facteurs, n'indique pas de différence significative selon l'un ou l'autre de ces facteurs. En conséquence, pour les deux premières analyses, ces facteurs ne seront pas pris en considération. Des corrélations entre les biais d'évaluation de compétence et les erreurs cognitives à chaque temps de mesure ont été calculées. Les coefficients varient entre -0,36 et -0,41, ce qui indique qu'à chaque temps de mesure, la présence d'un biais négatif d'évaluation de compétence est associée à une occurrence plus élevée d'erreurs cognitives, et vice versa.

Un modèle représentant l'hétérogénéité non observée des trajectoires de développement des biais d'évaluation de compétence et des erreurs cognitives a été examiné à l'aide du modèle d'analyse de trajectoires univariées de développement semi-paramétrique fondé sur le groupement (semiparametric group-based modeling, SMG). Une analyse de trajectoires jointes a ensuite été effectuée en se basant sur ce premier modèle d'où il a été possible d'extraire des valeurs de départ. L'analyse de trajectoires jointes permettra d'examiner l'hétérogénéité non observée des trajectoires de développement cooccurrentes de nos deux construits. Cette méthode statistique a été conduite à l'aide du logiciel SAS, conçu par Jones,

Nagin et Roeder (2001). Les paramètres du modèle ont été estimés à l'aide de l'indice de vraisemblance maximale permettant la substitution de valeurs aux données manquantes dans le devis longitudinal. Ainsi, ce modèle utilise à pleine capacité les données disponibles et ne provoque pas de perte d'information due au départ de participants en cours d'étude longitudinale.

L'identification du modèle optimal est basée sur le critère d'information bayésien (BIC). Celui-ci, toujours négatif, doit être le plus près possible de zéro (Raftery, 1995). Le BIC tend, par souci de parcimonie, à sélectionner un modèle à peu de groupes en induisant une pénalité pour l'ajout de paramètres. Il tient également compte de la taille d'échantillon : plus l'échantillon est grand, plus la différence d'ajustement entre deux modèles devra être importante pour se traduire en une différence sur la valeur du BIC.

Objectif 1 : modèles de trajectoires de développement univariées du biais d'évaluation et d'erreurs cognitives

Le premier objectif de cette étude était de tracer les patrons individuels d'évolution des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives sur une période de trois ans. Dans une première étape, des analyses inconditionnelles de trajectoires univariées ont été faites pour déterminer le nombre optimal et la forme des trajectoires de développement distinctes pour les biais d'évaluation de compétence et les erreurs cognitives, respectivement. Les trajectoires de développement des biais d'évaluation de compétence et des erreurs cognitives ont été modélisées par l'intermédiaire d'une distribution normale censurée.

Trajectoires des biais d'évaluation de compétence scolaire.

Les indices d'ajustement du modèle indiquent que le modèle normal censuré à trois groupes est celui qui décrit le mieux les données (BIC = -2053,13 ; AIC = -2039,78 ; LL = -2033,78). Le modèle à quatre groupes a également été examiné, mais le groupe ajouté était

de petite taille et l'indice du BIC faiblissait. Ainsi, le modèle retenu comprend trois groupes. Afin de faciliter la lecture des résultats, une appellation représentant le type de biais d'évaluation de compétence des jeunes a été attribué à chaque groupe. Un groupe a ainsi été nommé « Très négatif » ; il regroupe 6,2% de jeunes ayant en commun la présence d'un biais très négatif et stable au cours des trois ans de l'étude. Un autre groupe a été nommé « Positif » ; il comprend 52,4 % des jeunes qui tous affichent chaque année une légère surévaluation de leur compétence. Enfin, le troisième groupe a été appelé « Négatif » ; il comprend 41,4% de jeunes qui, de façon stable, rapportent un biais d'évaluation légèrement biaisée négativement. Les probabilités moyennes (variant de 0,79 à 0,85) et médianes (variant de 0,82 à 0,92) d'appartenance à un groupe à posteriori pour le modèle final à trois groupes indiquent une très bonne classification.

Trajectoires des erreurs cognitives.

C'est également un modèle normal censuré à trois groupes qui décrit le mieux les données sur les erreurs cognitives (BIC = -981,39 ; AIC = -965,81 ; LL = -958,81). En ajoutant un quatrième groupe, lequel comprend peu de jeunes, l'indice du BIC diminue. Le modèle à trois groupes a donc été retenu et une appellation représentant la propension à commettre ces erreurs a été attribuée à chaque groupe. Le groupe dit « Faible » comprend 64,4 % des jeunes ayant comme point commun de rapporter une propension nulle ou très faible à la commission d'erreurs cognitives aux trois temps de mesure. Un autre groupe ayant l'appellation « Moyenne » comprend 31,3 % de jeunes qui, comme leur appellation l'indique, présentent aux trois temps de mesure une propension moyenne. Les 4,3 % de jeunes que comprend le dernier groupe manifestent une propension soutenue et croissante à la commission d'erreurs cognitives d'une année à l'autre ; l'appellation « Croissante » désigne ce groupe. Il s'agit de l'unique trajectoire pour laquelle la pente est significativement linéaire et positive ($p < 0,001$). Les probabilités moyennes (variant de 0,79 à 0,89) et médianes (variant de 0,81 à 0,96) d'appartenance à un groupe à posteriori pour le modèle final à trois groupes indiquent une très bonne classification.

Objectif 2 : modèles de trajectoires jointes de biais d'évaluation et d'erreurs cognitives

Nous avons ensuite examiné les modèles inconditionnels de trajectoires de développement jointes des biais d'évaluation de compétence et des erreurs cognitives en nous basant sur les spécifications des modèles univariés présentés précédemment. Aux fins des analyses de trajectoires jointes, les trajectoires univariées sont automatiquement recalculées en considérant les deux variables simultanément. Ces nouvelles trajectoires de développement univariées, légèrement différentes de celles de notre premier objectif, sont présentées à la figure 3.1 et les paramètres estimés pour le modèle joint sont présentés au tableau 3.1.

Insérer la figure 3.1 suivie du tableau 3.1 ici

Le tableau 3.2 présente les probabilités d'appartenance à chaque groupe (première section) et les probabilités jointes d'appartenance aux groupes (deuxième, troisième et quatrième sections), selon le modèle issu de l'analyse inconditionnelle de trajectoires de développement jointes. Les probabilités jointes présentées dans ce tableau permettent de caractériser les liens entre l'évolution des biais d'évaluation de compétence et des erreurs cognitives. Habituellement, de fortes probabilités jointes dans la diagonale des deuxième, troisième et quatrième sections du tableau indiquent la présence d'une concomitance importante des deux phénomènes examinés (Nagin & Tremblay, 2001). En ce qui nous concerne, ces valeurs doivent être observées dans la diagonale inversée puisqu'un score négatif de biais d'évaluation est lié à un score élevé d'erreurs cognitives, soit deux variables inversement proportionnelles.

Ainsi, comme l'indiquent les pourcentages substantiels des diagonales inversées au tableau 3.2, nous constatons la présence d'une concomitance somme toute assez élevée entre les biais d'évaluation de compétence et les erreurs cognitives. En effet, la majeure partie des probabilités jointes (voir la quatrième section du tableau) se retrouve sur la diagonale

inversée, la somme de celle-ci atteignant 71,5 %. Le groupe modèle, représentant le plus haut degré de probabilité jointe, comprend 44,8 % des jeunes qui appartiennent simultanément au groupe de biais Positif et d'erreurs cognitives Faible. En fait, selon les probabilités conditionnelles (voir les deuxième et troisième sections du tableau), la grande majorité des jeunes du groupe Positif (84,1 %) se retrouve parmi ceux où la propension à la commission d'erreurs cognitives est faible. L'inverse est vrai puisque 75,6 % des jeunes du groupe Faible sont classés dans le groupe de biais Positif. Quant aux jeunes du groupe de biais Très négatif, presque tous (97,5 %) se retrouvent dans les groupes où la propension à l'erreur cognitive est moyenne ou croissante, tandis que plus de la moitié des jeunes de ce dernier groupe (52,9 %) se retrouveront dans le groupe de biais Très Négatif. Nous pouvons aussi remarquer que seulement 2,5 % des jeunes du groupe de biais Très négatif se classent dans le groupe Faible propension à l'erreur cognitive. L'inverse est aussi vrai puisque seulement 0,3 % des jeunes de ce dernier groupe se classeront dans le groupe de biais Très négatif.

 Insérer le tableau 3.2 ici

Objectif 3 : liens entre trajectoires jointes de biais d'évaluation et d'erreurs cognitives et adaptation

Rappelons que les analyses du troisième objectif portent sur l'échantillon réduit des jeunes ayant été présents au dernier temps de mesure. L'examen des cellules résultant de la combinaison des trajectoires de biais et d'erreurs cognitives indique qu'une de celle-ci est vide et une autre ne comprend qu'un élève. Cela fait en sorte qu'il est impossible de procéder à l'examen des variables d'adaptation selon l'appartenance aux trajectoires jointes telles quelles. Nous avons donc regroupé les cellules de sorte à pouvoir examiner de quelle manière l'estime de soi et l'anxiété sont liées à la concomitance des phénomènes à l'étude, comparativement à la présence d'un seul des deux phénomènes. Pour ce faire, nous avons

regroupé les jeunes selon leur plus forte probabilité d'appartenance à l'une des trajectoires jointes issus des analyses du précédent objectif¹. Ainsi, ceux pour qui la probabilité la plus élevée est de poursuivre à la fois une trajectoire de biais d'évaluation très négative et une trajectoire d'occurrence moyenne ou croissante d'erreurs cognitives ont été regroupés en un seul groupe renommé « Concomitant ». Étant donné le faible nombre de jeunes ayant une illusion d'incompétence et rapportant des erreurs cognitives, nous avons considéré que le regroupement des trajectoires d'occurrence moyenne et croissante pouvait bien représenter la présence du problème de biais dans le traitement des informations, et ainsi représenter la concomitance des deux types de biais ciblés dans cette étude. Ensuite, les jeunes poursuivant une trajectoire de biais positif d'évaluation de même qu'une trajectoire de faible occurrence d'erreurs cognitives ont été considérés comme appartenant au groupe « Normatif », lequel représente l'absence de biais chez ces jeunes. Finalement, tous les autres ont été classés dans le groupe dit « Non concomitant » puisqu'on dénote chez eux seulement la présence de l'un ou l'autre des deux phénomènes étudiés. Les moyennes et écarts types de l'estime de soi et de l'anxiété d'évaluation des jeunes selon leur appartenance aux groupes sont présentés au tableau 3.3.

Insérer le tableau 3.3 ici

¹ Il aurait également été possible de créer les groupes de concomitance en additionnant les pourcentages de probabilité d'appartenance plutôt qu'en utilisant la probabilité la plus élevée. Nous avons toutefois opté pour cette dernière méthode afin d'éviter de contaminer les résultats des analyses de trajectoires jointes. Dans un objectif exploratoire, nous avons tout de même examiné les données selon la méthode d'addition des probabilités et avons constaté que 11 jeunes du groupe de concomitance positive étaient plutôt classés dans celui de non concomitance, mais que les résultats ne différaient pas de ceux obtenus à l'aide de la méthode de la probabilité la plus élevée.

Une analyse de la variance multivariée (MANOVA) avec les groupes de concomitance (X3) a été conduite pour comparer l'estime de soi et l'anxiété des jeunes selon leur appartenance aux groupes. L'effet d'appartenance aux groupes est significatif, Wilks' = 0,89, $F(2, 461) = 13,77$, $p < 0,001$, et porte sur l'estime de soi et l'anxiété d'évaluation. L'analyse post hoc (StudentNewman-Keuls, $p < 0,05$) permet de conclure, d'une part, que l'estime de soi des jeunes est plus faible chez ceux du groupe Concomitant de ceux du groupe Non concomitant qui, eux, présentent une estime de soi significativement plus faible que les jeunes du groupe Normatif. D'autre part, l'anxiété d'évaluation des jeunes est significativement plus élevée parmi le groupe Concomitant que chez le groupe Non concomitant, ces jeunes présentant une anxiété plus élevée que ceux du groupe Normatif.

DISCUSSION

Le premier objectif de cette étude était de cerner, sur une période de trois ans, les patrons d'évolution du biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives dans le traitement des informations relatives à ce domaine. Les résultats montrent une hétérogénéité des patrons d'évolution pour chacun des phénomènes et, pour chacun, le modèle rendant le mieux compte des données comporte trois trajectoires. Dans le cas du biais d'évaluation, notre hypothèse n'est que partiellement confirmée. Nous avons bien retrouvé une trajectoire où les élèves maintiennent un biais d'évaluation très négatif. Cependant, au lieu d'une trajectoire réaliste et d'une autre où le biais est très positif, nous retrouvons deux trajectoires présentant, dans un cas, une tendance franchement positive et, dans l'autre, une tendance franchement négative, chacune située à environ un demi écart-type de distance d'une vision réaliste de soi. Ainsi, les jeunes poursuivant l'une ou l'autre des deux trajectoires présentent bel et bien une manière différente de percevoir leur compétence scolaire (à un écart type de distance les uns des autres), mais tous semblent tendre vers une évaluation plus ou moins réaliste de celle-ci. Dans cette étude, seulement environ 6 % des jeunes manifestent de

manière soutenue sur les trois années de l'étude un biais très négatif et extrême d'évaluation de leur compétence. Ce pourcentage est inférieur à celui qui a été rapporté dans d'autres études (Phillips 1984, 1987 ; Bouffard, et al., 2006) dont la particularité est cependant de n'avoir qu'un temps de mesure. Dans l'étude récente de Bouffard et al. (2011), faite auprès d'un autre échantillon et comprenant cinq temps de mesure, près de 6 % des élèves appartenaient à une telle trajectoire. Les résultats de cette dernière étude et ceux de la présente suggèrent que pour un certain nombre d'élèves, sous-évaluer sa compétence n'est pas un problème aussi momentané qu'on aurait pu l'espérer. La relative stabilité de ce biais, tout comme celle qui a été observée dans les deux autres trajectoires, confère à ces biais un statut de schéma cognitif dans l'évaluation de sa compétence (Vaillancourt & Bouffard, 2009). Quant aux erreurs cognitives, comme nous l'avions prédit, un très faible pourcentage d'élèves appartient à une trajectoire où elles sont plutôt fréquentes. Mais, il s'agit aussi de la seule trajectoire ascendante, ce qui indique que les jeunes y appartenant semblent engagés dans une dynamique les amenant à commettre de plus en plus d'erreurs cognitives au fil du temps. Quant aux deux autres trajectoires, elles sont stables, mais se distinguent par la commission d'erreurs cognitives : elle est assez rare dans une, et les jeunes appartenant à l'autre en rapportent une fréquence plus soutenue. En somme, autant au plan de l'évolution des biais d'évaluation que de celui des erreurs cognitives, la majorité des élèves suivent des trajectoires reflétant des attitudes positives, favorables à leur cheminement scolaire, ce qui est peu étonnant puisqu'ils constituent un échantillon normatif.

Pour le deuxième objectif, nous avons prédit que l'appartenance à la trajectoire où le biais d'évaluation est très négatif serait concomitante à l'appartenance où les erreurs cognitives sont élevées, et inversement, appartenir à une trajectoire où les élèves manifestent peu de biais d'évaluation serait associé à une probabilité élevée d'appartenir à une trajectoire où les erreurs cognitives sont rares. Nos résultats confirment nettement ces hypothèses. Nous avons observé qu'entretenir un biais très négatif est plus susceptible d'être jumelé au fait de présenter un niveau moyen et même croissant d'erreurs cognitives (groupe 2 et 3 combinés), et que plus de la moitié (52,9 %) des jeunes de la trajectoire où l'occurrence d'erreurs cognitives augmente appartiennent concurremment à la trajectoire où le biais d'évaluation est très négatif. Nous avons aussi vu qu'entretenir un biais d'évaluation positif

se jumelle plus souvent au fait de commettre peu d'erreurs cognitives, tandis que 75,6 % des jeunes appartenant à cette trajectoire d'erreurs cognitives rares appartiennent concurremment à la trajectoire où le biais d'évaluation est positif. Quant aux jeunes du groupe où le biais d'évaluation n'est qu'un peu négatif, ils se répartissent sur toutes les trajectoires d'erreurs, mais constituent près de la moitié de celle où leur occurrence est croissante. Ce constat va dans le sens des résultats de l'étude de Vaillancourt et Bouffard (2009) ayant montré une association positive entre la présence d'un biais négatif d'évaluation de sa compétence et la commission d'erreurs cognitives chez des jeunes en fin du primaire. Malgré cela, nous constatons un certain pourcentage de jeunes pour qui les deux phénomènes ne sont pas autant liés l'un à l'autre. En effet, pratiquement aucun jeune de la trajectoire de biais d'évaluation très négatif ne commettra peu d'erreur cognitive, probablement dû à la rareté du phénomène de l'illusion d'incompétence, mais plus de 8 % des jeunes adoptant un biais d'évaluation positif rapportent une occurrence moyenne ou croissante d'erreurs cognitives. Ainsi, ces jeunes pourtant optimiste quant à la perception de leur compétence scolaire auront tout de même tendance à interpréter certaines informations sur leur compétence de manière négativement biaisée.

Enfin, notre troisième objectif visait à examiner si l'estime de soi des élèves et leur anxiété d'évaluation mesurées à la dernière année de l'étude différaient selon leur appartenance aux trajectoires d'évolution des biais d'évaluation de compétence et d'erreurs cognitives. Étant donné la trop petite taille de quelques groupes issus de la combinaison des trajectoires de biais et d'erreurs cognitives, un regroupement des cellules nous a permis d'examiner l'effet plus circonscrit de la concomitance des phénomènes. Nos résultats ont permis de confirmer nos hypothèses puisque les jeunes du groupe concomitant poursuivant à la fois des trajectoires reflétant un problème d'illusion d'incompétence et d'erreurs cognitives moyennes ou croissantes ont une plus faible estime de soi et plus d'anxiété que ceux du groupe non concomitant n'ayant qu'un seul des deux problèmes, qui eux-mêmes sont moins bien adaptés que ceux du groupe normatif poursuivant une trajectoire de biais positif concurremment à une trajectoire de faible occurrence d'erreur cognitive. Ainsi, la concomitance d'un biais négatif d'évaluation et de la commission d'erreurs cognitives sur une période prolongée, trois ans dans cette étude, représente un facteur de risque important

pour l'adaptation des jeunes, alors que l'absence de ces deux phénomènes pourrait être considérée comme un facteur de protection.

Pour intéressantes qu'elles soient, les conclusions de cette étude doivent être considérées avec prudence pour diverses raisons. Rappelons d'abord que l'appartenance aux trajectoires univariées et aux trajectoires jointes repose sur des termes de probabilités. Cela implique que les résultats ne reflètent pas une répartition certaine à 100% des jeunes sur les différentes trajectoires, mais qu'ils sont plutôt dérivés du choix d'un modèle statistique selon la meilleure description possible des données (Nagin, 2005). Cette procédure est ainsi sujette à des erreurs au sein même du modèle. Il se peut aussi que la répartition inégale des jeunes dans chacune des trajectoires ait affecté à la baisse les possibilités de retrouver de la concomitance entre les phénomènes. Tel que nous l'avons vu dans la matrice des probabilités jointes et conditionnelles, le groupe des jeunes présentant une moyenne d'occurrence d'erreurs cognitives croissante n'est constitué que de 5,7 % de l'échantillon total, tout comme le groupe d'illusion d'incompétence qui, lui, n'en comprend que 6,4 %. Une si faible proportion des jeunes offre peu de possibilité de comprendre l'impact de la forte occurrence d'erreurs cognitives sur l'appartenance à une trajectoire d'illusion d'incompétence et inversement. Comme les analyses reposent sur une observation limitée de trois ans, les patrons d'évolution observés sont susceptibles d'évoluer différemment sur une plus longue période, de sorte que nos résultats ne permettent qu'un premier examen exploratoire du sujet. Pour autant, notre étude est la première à établir clairement un lien d'interdépendance entre l'illusion d'incompétence et la commission d'erreurs cognitives dans le traitement de l'information, chez des jeunes en début du secondaire.

Concernant notre dernier objectif, étant donné le nombre trop restreint de jeunes dans certains groupes issus des analyses de trajectoires jointes, les effets sur l'adaptation des jeunes de l'appartenance à de telles trajectoires n'ont pu être examinés tels quels. Les analyses réalisées nous permettent toutefois d'entrevoir que la présence simultanée des deux phénomènes est plus prédictive de l'adaptation des jeunes que la seule présence d'une illusion d'incompétence ou celle de la commission d'erreurs cognitives dans le traitement de l'information. Des études futures reposant sur un échantillon plus vaste de participants

pourraient examiner plus précisément l'effet sur l'adaptation des jeunes de leur appartenance à différentes trajectoires de biais d'évaluation et d'erreurs cognitives. Il est également important de noter que l'adaptation se définit par un ensemble beaucoup plus complexe de mesures que les deux seules sélectionnées dans cette étude. Même si ces deux aspects sont centraux dans le bien-être psychologique, d'autres aspects de l'adaptation, tels que le fonctionnement social ou familial, la présence de psychopathologies, et ainsi de suite, mériteraient d'être examinés dans des recherches futures afin de mieux comprendre la portée réelle de la présence durable et simultanée d'une illusion d'incompétence et de la commission d'erreurs cognitives chez les jeunes. Enfin, cette étude a porté sur des jeunes principalement d'origine québécoise, de milieux socio-économiques moyens et âgés entre 10 et 14 ans de sorte que nos résultats ne peuvent être généralisés à d'autres échantillons.

Malgré les différentes limites de la présente étude, ses résultats contribuent considérablement à notre compréhension du phénomène de l'illusion d'incompétence, de son lien avec les erreurs cognitives et leurs impacts sur l'adaptation des jeunes en milieu scolaire, et ils procurent des pistes intéressantes pour les recherches futures. Le modèle cognitif établi par Beck semble une avenue intéressante dans la compréhension de la construction des biais d'évaluation de soi et la commission d'erreurs cognitives, favorisant ainsi le développement d'interventions cognitives préventives en milieu scolaire.

RÉFÉRENCES

- Abela, J.R.Z., & Skitch, S.A. (2007). Dysfunctional attitudes, self-esteem, and hassles: Cognitive vulnerability to depression in children of affectively ill parents. *Behaviour Research and Therapy*, *45*(6), 1127-1140.
- Achenbach, T.M. (1991). *Integrative Guide to the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychology.
- Baldwin, M.W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, *112*(3), 461-484.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W.H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Beck, A.T. (1967). *Depression*. New York, NY, US: Harper and Row.
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Boisvert, M. (2001). *Engagement parental, perceptions de compétence et motivation scolaires: Comparaison d'enfants de la troisième et de la cinquième année du primaire*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences*, *14*, 31-46.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, *155*, 9-20.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M., & Lengelé, A. (2011). Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children. *International Journal of Educational Research*, *50*, 221-229.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, *14*, 153-164.
- Cole, D.A., Martin, J.M., Peeke, L.A., Seroczynski, A.D., & Hoffman, K. (1998). Are negative cognitive errors predictive of reflective of depressive symptoms in children: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, *107*, 481-496.
- Covington, M.V. (1984). The motive for self-worth. Dans R.E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 77-113). Toronto: Academic Press.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review of and reformulation of social-information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74-101.
- Dubois, V. (2010). *Influence des caractéristiques parentales et de leurs perceptions par l'enfant sur le biais d'évaluation de sa compétence scolaire: Un modèle explicatif*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Epkins, C.C. (1996). Parent ratings of children's depression, anxiety, and aggression: A cross-sample analysis of agreement and differences with child and teacher ratings. *Journal of Clinical Psychology, 52*, 599-608.
- Fiske, S.T. (2004). *Social beings: A core motives approach to social psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Guilbert, D.J. (1990). *Évaluation psychométrique du concept de soi chez les enfants d'âge scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*(1), 87-97.
- Harter, S. (1985). Competence as dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. Dans R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-121). New York, NY: Academic Press.
- Henriques, G. & Leitenberg, H. (2002). An experimental analysis of the role of cognitive errors in the development of depressed mood following negative social feedback. *Cognitive therapy and research, 26*(2), 245-260.
- Hoffman, K.B., Cole, D.A., Martin, J.M., Tram, J.M., & Seroczynski, A.D. (2000). Are cognitive errors of underestimation predictive or reflective of depressive symptoms in children: A longitudinal study, part II. *Journal of Abnormal Psychology, 109*, 651-662.
- Horowitz, L.M. (1994). Schemas, psychopathology, and psychotherapy research. *Psychotherapy Research, 4*(1), 1-19.
- Jones, B.L., Nagin, D.S., & Roeder, K. (2001). A SAS procedure based on mixture models for estimating developmental trajectories. *Sociological Methods & Research, 29*(3), 374-393.
- Kempton, T., Van Hasselt, V.B., Bukstein, O.G., & Null, J.A. (1994). Cognitive distortions and psychiatric diagnosis in dually diagnosed adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 33*, 217-222.
- Larouche, M.-N., Galand, B., & Bouffard, T. (2008). The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school. *European Journal of Psychology of Education, 23*(1), 25-39.
- Lefebvre, M.F. (1981). Cognitive distortion and cognitive errors in depressed psychiatric and low back pain patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49*, 517-525.
- Leitenberg, H., Yost, L.W., & Carroll-Wilson, M. (1986). Negative cognitive errors in children: Questionnaire development, normative data, and comparisons between children with and without self-reported symptoms of depression, low self-esteem, and evaluation anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*, 528-536.
- Lopez, D.F., Little, T.D., Oettingen, G., & Baltes, P.B. (1998). Self-regulation and school performance: Is there optimal level of action-control? *Journal of Experimental Child Psychology, 70*, 54-74.
- Marcotte, G. (2007). *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Marcotte, G., Marcotte, D., & Bouffard, T. (2002). The influence of familial support and dysfunctional attitudes on depression and delinquency in an adolescent population. *European Journal of Psychology of Education, 17*(4), 363-376.

- Marsh, H.W., & Hau, K. (2003). Big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. A crosscultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- Martin, R.A., Kazarian, S.S., & Breiter, H.J. (1995). Perceived stress, life events, dysfunctional attitudes, and depression in adolescent psychiatric inpatients. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 17(1), 81-95.
- McGrath, E.P., & Repetti, R.L. (2002). A longitudinal study of children's depressive symptoms, self-perceptions, and cognitive distortions about the self. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 77-87.
- Moilanen, D.L. (1995). Validity of Beck's cognitive theory of depression with nonreferred adolescents. *Journal of Counseling and Development*, 73, 438-442.
- Nagin, D.S. (1999). Analyzing developmental trajectories: A semi-parametric, group-based approach. *Psychological Methods*, 4, 139-157.
- Nagin, D.S. (2002). *Analyse des trajectoires de développement: Vue d'ensemble d'une méthode semiparamétrique fondée sur le groupement*. Recueil du Symposium 2002 de Statistique Canada: Modélisation des données d'enquête pour la recherche sociale et économique.
- Nagin, D.S. (2005). *Group-based modeling of development*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Nagin, D.S., & Tremblay, R.E. (2001). Analyzing developmental trajectories of distinct but related behaviors: A group-based method. *Psychological Methods*, 6(1), 18-34.
- Nicholls, J.G. (1982). Conceptions of ability and achievement motivation. Dans R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 37-73). New York, NY, USA: Academic Press.
- Otis, A.S., & Lennon, R.T. (1971). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau Élémentaire II, Forme J*. Ottawa: Institut de Recherches psychologiques.
- Phillips, D.A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55(6), 2000-2016.
- Phillips, D.A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58(5), 1308-1320.
- Piaget, J. (1963). *La naissance de l'intelligence (4e éd.)*. Neuchâtel, Switzerland: Delachaux et Niestlé.
- Raftery, A.E. (1995). Bayesian model selection in social research. *Sociological Methodology*, 25, 111-163.
- Robins, R.W., & Beer, J.S. (2001). Positive illusion about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 340-352.
- Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 23-51.
- Seaton, M., Marsh, H.W. & Craven, R.G. (2010). Big-Fish-Little-Pond-Effect: Generalizability and Moderation - Two Sides of the Same Coin. *American Educational Research Journal*, 47(2), 390-433.
- Silverman, S., & DiGiuseppe, R.A. (2001). Cognitive-behavioral constructs and children's behavioral and emotional problems. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 19, 119-134.
- Turner, J.E. Jr., & Cole, D.A. (1994). Developmental differences in cognitive diatheses for child depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 15-32.

- Vaillancourt, M.-E., & Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, *41*, 151-160.
- Weems, C.F., Berman, S.L., Silverman, W.K., & Saavedra, L.M. (2001). Cognitive errors in youth with anxiety disorders: The linkages between negative cognitive errors and anxious symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, *25*(5), 559-575.
- Young, J. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange, Inc.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, *29*(3), 663-676.

Tableau 3.1. Paramètres du modèle extrait des trajectoires de développement jointes des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives (erreurs standards entre parenthèses)

Biais d'évaluation de compétence	Très négatif	Négatif	Positif
	6,4 %	40,4 %	53,2 %
Intercept	-1,79** (0,14)	-0,45** (0,07)	0,54** (0,05)
Occurrence d'erreurs cognitives	Faible	Moyenne	Croissante
	59,2 %	35,1 %	5,7 %
Intercept	1,45** (0,02)	1,96** (0,05)	2,39** (0,09)
Pente linéaire			0,20* (0,08)

* $p < .02$ ** $p < .001$

Tableau 3.2. Probabilités extraites du modèle de trajectoires jointes des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
Probabilités				
Biais d'évaluation	6,4	40,4	53,2	
Erreurs cognitives	59,2	35,1	5,7	
Probabilités groupe biais conditionnel au groupe erreurs				
Erreurs groupe 1 : Faible	0,3	24,1	75,6	
Erreurs groupe 2 : Moyenne	9,1	67,4	23,4	
Erreurs groupe 3 : Croissante	52,9	43,3	3,8	
Probabilités groupe erreurs conditionnel au groupe biais				
Biais groupe 1 : Très négatif	2,5	50,4	47,1	
Biais groupe 2 : Négatif	35,3	58,6	6,1	
Biais groupe 3 : Positif	84,1	15,5	0,4	
Probabilités jointes de trajectoires biais et erreurs				
Biais groupe 1 : Très négatif	0,2	3,2	3,0	6,4
Biais groupe 2 : Négatif	14,2	23,7	2,5	40,4
Biais groupe 3 : Positif	44,8	8,2	0,2	53,2
Total des probabilités jointes	59,2	35,1	5,7	

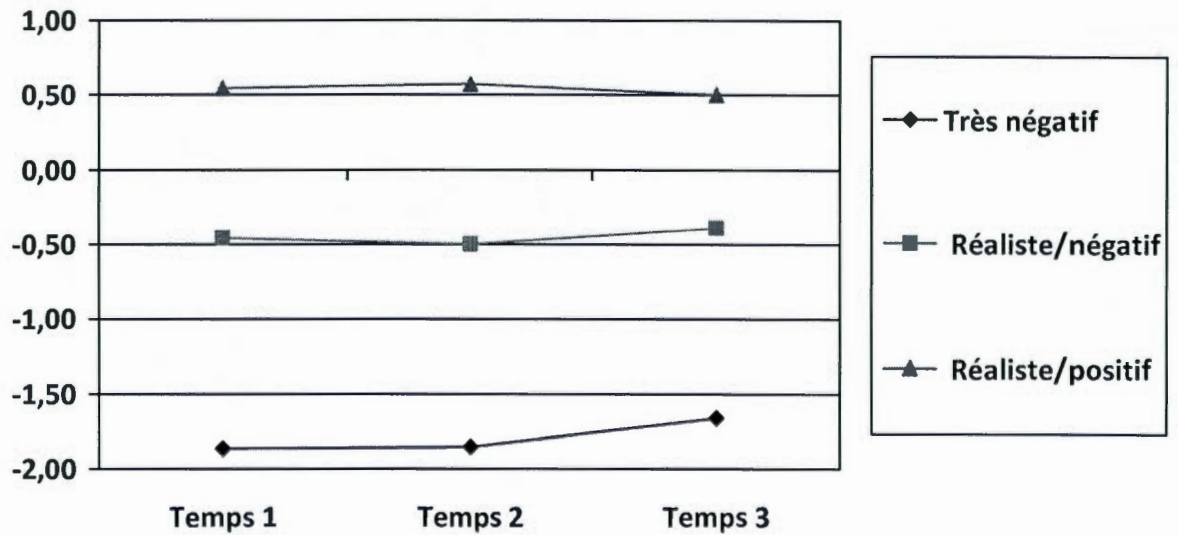
Note. Pour les trajectoires des biais d'évaluation de compétence : groupe 1 = Très négatif, groupe 2 = Négatif, groupe 3 = Positif. Pour les trajectoires de l'occurrence d'erreurs cognitives : groupe 1 = Faible, groupe 2 = Moyenne, groupe 3 = Croissante.

Tableau 3.3. Moyennes (et écarts types) de l'estime de soi et de l'anxiété d'évaluation selon l'appartenance aux groupes de concomitance

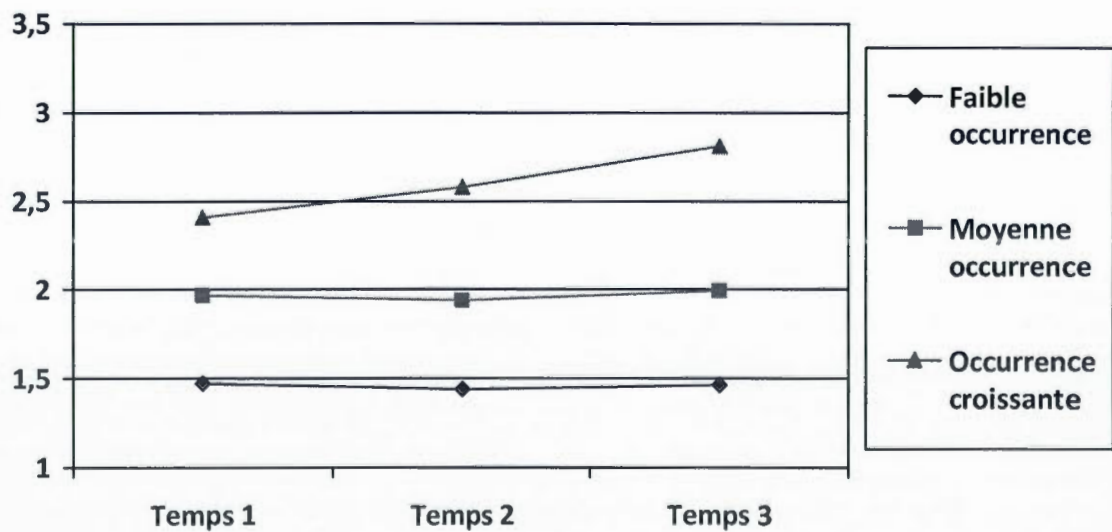
Groupes de concomitance	Estime de soi	Anxiété d'évaluation
Concomitant	2,47 (0,53)	2,70 (0,87)
Non concomitant	2,66 (0,54)	2,33 (0,81)
Normatif	2,88 (0,48)	1,95 (0,69)

Figure 3.1. Trajectoires de développement univariées des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives issues du modèle joint

Trajectoires des biais d'évaluation de compétence scolaire



Trajectoires des erreurs cognitives



CHAPITRE IV

DISCUSSION GÉNÉRALE

Ce qui permet à l'être humain de s'adapter à son environnement fascine depuis toujours les grands penseurs de ce monde. L'adaptation relève en grande partie de la façon dont la personne perçoit son environnement, soit sa manière de l'interpréter, et c'est à cette perspective que ce sont attachés les tenants de l'approche cognitive en psychologie. Née dans les années 1950, en même temps que l'intelligence artificielle, l'étude de la cognition s'en est inspirée pour comprendre l'ensemble des activités mentales de la personne sous l'angle des processus de traitement de l'information (e.g. Broadbent, 1958 ; Miller, 1956 ; Sperling, 1963). Encore aujourd'hui, les théories cognitives tiennent une place de choix dans l'étude de la psychopathologie. Selon les adeptes de cette approche, la psychopathologie serait liée à la présence de difficultés particulières au sein du processus de traitement de l'information, certains auteurs allant jusqu'à attester que des biais dans le traitement de l'information seraient à l'origine du développement de certains troubles mentaux (Abramson, Metalsky, & Alloy, 1989 ; Beck, 1963, 1967, 1976 ; Beck & Freeman, 1990 ; Ellis, 1962 ; Eysenck, 1997 ; Mathews & Mackintosh, 1998 ; Mathews & MacLeod, 2005 ; Mogg & Bradley, 1998 ; Williams, Watts, MacLeod, & Mathews, 1997). Il s'agit là de la trame de fond de cette thèse de doctorat qui s'intéressait aux biais dans le traitement de l'information dans le contexte de l'adaptation scolaire des jeunes.

La perception du jeune de sa compétence scolaire est un des facteurs reconnus comme ayant un rôle important dans son apprentissage et sa réussite scolaires. Cette perception se fonde sur le traitement qu'il fait des informations concernant sa compétence, traitement au cours duquel sont susceptibles de se produire des biais d'évaluation. Malgré une littérature

abondante au sujet les perceptions de compétence dans divers domaines, les études s'étant intéressées aux biais d'évaluation de sa compétence restent peu nombreuses. Pourtant, la capacité d'évaluer avec précision sa compétence est déterminante dans le processus d'apprentissage du jeune (Baker & Brown, 1984 ; Bouffard & Vezeau, 2010). Les répercussions néfastes du biais négatif d'évaluation de compétence, aussi appelé illusion d'incompétence, sur le cheminement scolaire font consensus au sein de la communauté scientifique (e.g. Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003 ; Bouffard et al., 2006 ; Phillips 1984, 1987). À l'inverse, le caractère adaptatif du biais positif d'évaluation de compétence, aussi appelé illusion de compétence, est toujours controversé (e.g. Bouffard & Narcisse, 2011 ; Taylor & Brown, 1994 ; Baumeister, 1989).

La présente thèse s'inscrit dans les travaux de recherche récents sur les biais d'évaluation de compétence scolaire et cherche à mieux en comprendre leur nature selon la perspective de la théorie cognitive de la dépression de Beck (1963, 1967). La réalisation de cet objectif général s'est articulée autour de deux articles. Le premier, de nature exploratoire, visait à examiner les liens entre les biais d'évaluation de compétence et les biais dans le processus de traitement de l'information, soit les attitudes dysfonctionnelles et les erreurs cognitives. Le second article a poussé plus loin l'examen de ces liens en identifiant sur une période de trois ans les trajectoires d'évolution du biais d'évaluation de compétence et des erreurs cognitives, puis en les considérant dans une analyse de trajectoires jointes pour tenter d'en examiner la concomitance. Dans ce second article, nous avons aussi vérifié les liens entre ces trajectoires et l'adaptation des jeunes.

Ce chapitre de discussion générale comporte trois volets. D'abord, les résultats des deux études qui constituent la thèse seront brièvement rappelés et discutés. Ensuite, une intégration des résultats des deux études sera présentée. Finalement, les implications au plan de la pratique sont exposées suivies des limites de la thèse et propositions de recherches futures qui seront également abordées en cours de discussion lorsqu'approprié.

4.1. Étude 1 : Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire

Le premier objectif de l'article 1 de cette thèse était de vérifier si le schéma de l'illusion d'incompétence était relié à la présence d'autres schémas dysfonctionnels, en particulier les attitudes dysfonctionnelles relatives à la réussite, à la dépendance envers autrui et à l'autocontrôle. Pour rappel, le score résiduel standardisé de la régression de la perception de compétence sur le score habiletés scolaires indique, quand il est négatif, la présence d'une illusion d'incompétence et quand il est positif, la présence d'une illusion de compétence (Bouffard et al., 2006). L'utilisation du score résiduel pris en continu permet d'éviter le recours à un critère arbitraire de classification a priori, déterminant à l'avance la proportion de jeunes attribués à chaque groupe. Enfin, rappelons que nous n'avons pas observé de différence entre les garçons et les filles dans les biais d'évaluation. Ceci réplique les résultats d'autres études ayant montré que l'illusion d'incompétence se retrouve de manière semblable chez les garçons et les filles (Boissicat, 2011 ; Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003 ; Bouffard et al., 2006 ; Dubois, 2010 ; Fleury-Roy & Bouffard, 2006 ; Larouche et al., 2008).

Les résultats relatifs à notre premier objectif confirment partiellement notre hypothèse voulant qu'une présence plus élevée d'illusion d'incompétence soit liée à une présence aussi plus élevée d'attitudes dysfonctionnelles : plus le score résiduel était négatif, indiquant la présence d'une illusion d'incompétence, plus le jeune rapportait une présence élevée d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite. Toutefois, dans le cas des attitudes dysfonctionnelles liées à l'autocontrôle, des liens inverses ont été observés et ils étaient non significatifs pour celles liées à la dépendance une fois contrôlé l'effet des deux autres. Le fait qu'une illusion d'incompétence élevée soit liée à moins d'attitudes dysfonctionnelles relatives à l'autocontrôle conduit à se questionner sur la nature adaptative de ces dernières. Selon nous, un besoin élevé d'autocontrôle pourrait amener la personne à redoubler d'efforts dans les tâches, favorisant ainsi la réussite et, en retour, une perception plus positive de compétence. D'autres études n'ayant pas observé de lien entre les attitudes dysfonctionnelles portant sur l'autocontrôle et les symptômes dépressifs n'ont pas non plus conclu au caractère maladaptatif de ce type d'attitude dysfonctionnelle (Marcotte, Lévesque, & Fortin, 2006 ;

Marcotte, Marcotte, & Bouffard, 2002). Par ailleurs, lorsqu'étaient contrôlés les effets des autres attitudes dysfonctionnelles, celles relatives à la dépendance envers autrui n'étaient pas liées à l'illusion d'incompétence. Ces attitudes relèvent du domaine affectif de la vie des jeunes ce qui pourrait expliquer cette absence de lien lorsque d'autres schémas davantage liés au domaine scolaire sont introduits dans le modèle corrélationnel. À suivre Beck (1987) qui propose que les attitudes dysfonctionnelles spécifiques s'activent par la présence de facteurs stressants particuliers leur étant reliés, il apparaît logique que les attitudes dysfonctionnelles relatives à la réussite soit celles étant le plus clairement reliées à l'illusion d'incompétence.

Le deuxième objectif consistait à établir si ces schémas, tant les biais d'évaluation que les attitudes dysfonctionnelles, étaient reliés à l'occurrence d'erreurs cognitives dans les processus du traitement de l'information. Trois types d'erreurs cognitives ont été examinés dans cette étude : le traitement négatif de situations positives consistant à interpréter négativement un résultat ou un feedback pourtant positif, la responsabilisation exprimant le fait de se sentir responsable des aspects négatifs des situations sans raison apparente, et l'anticipation d'une catastrophe référant au fait de croire que le pire s'est produit ou se produira dans une situation. Compte tenu de l'absence de relation entre les erreurs cognitives et les attitudes dysfonctionnelles liées à l'autocontrôle, ces dernières ont été exclues de l'analyse de corrélation canonique utilisée pour vérifier notre objectif. Globalement, nos résultats indiquent la présence de deux modèles significatifs d'interrelation entre les schémas et les erreurs cognitives, ce qui confirme notre hypothèse. Le premier fait état de liens entre deux schémas, l'illusion d'incompétence et les attitudes dysfonctionnelles relatives à la réussite, et les trois types d'erreurs cognitives. Dans ce modèle, plus les deux schémas sont élevés, plus l'occurrence des trois types d'erreurs cognitives l'est également. Le second modèle indique la présence de liens entre les trois schémas examinés et deux erreurs cognitives, le traitement négatif de situations positives et l'anticipation de la catastrophe. Ainsi, dans le cas où l'illusion d'incompétence est combinée à moins d'attitudes dysfonctionnelles relatives à la réussite et à la dépendance, ceci est lié à plus de traitement négatif des situations, mais moins d'anticipation de la catastrophe. Cela suggère que pour l'élève ayant une illusion d'incompétence mais n'estimant pas devoir à tout prix atteindre la perfection ou être aimé de tous, la commission d'une faute légère n'est pas vue comme

l'annonce d'échecs importants à venir. En revanche, il interprètera négativement des informations pourtant positives sur sa compétence.

Les résultats de cette première étude soutiennent l'idée que le biais négatif d'évaluation de compétence scolaire, l'illusion d'incompétence, s'apparente à un schéma cognitif dysfonctionnel tel que le définit Beck (1963, 1967) dans son modèle cognitif de la dépression. Non seulement il serait lié à d'autres schémas contribuant au développement de la dépression identifiés par Beck comme étant des attitudes dysfonctionnelles, mais il aurait également des liens avec les erreurs cognitives dans l'interprétation des informations. À cet effet, Oreg et Bayazit (2009) ont présenté une typologie de différents biais cognitifs selon une perspective de différences interindividuelles qui offre un cadre conceptuel intéressant pour notre compréhension de l'illusion d'incompétence. Selon leur point de vue, c'est en voulant satisfaire à des motivations universelles que les biais sont susceptibles de se produire. Les auteurs proposent trois motivations de base : la recherche de cohérence, la compréhension de la réalité et le plaisir/évitement de la souffrance. À ces motivations se greffent des dispositions individuelles susceptibles d'influencer la survenue de biais cognitifs. Selon les auteurs, la motivation de cohérence serait directement liée à la présence de dispositions référant aux évaluations de soi de base (« core self-evaluations »). S'appuyant notamment sur les travaux de Swann et ses collègues (Swann, Rentfrow, & Guinn, 2002), ces évaluations de soi sont considérées comme des lentilles par lesquelles une personne perçoit la réalité et ainsi donne un sens à ses expériences, ce qui réfère selon nous au concept de schéma tel que le définit Beck (1967). Guidées par la motivation de cohérence, les évaluations de soi de base sont considérées par Oreg et Bayazit comme susceptibles d'influencer la justesse des perceptions de soi par l'intermédiaire du recours à des stratégies cognitives d'auto-vérification. Ces stratégies viseraient à accommoder (au sens piagétien du terme) les informations d'une situation au contenu des évaluations de soi de base afin que les perceptions qui en résultent puissent assurer leur cohérence. L'illusion d'incompétence référerait ainsi à une évaluation de soi de base négative influençant la production de stratégies d'auto-vérification qui biaiseraient les perceptions de compétence de manière négative afin de préserver une cohérence quant à la vision négative de soi.

Si l'on considère l'illusion d'incompétence comme un schéma cognitif, son impact négatif s'exercerait selon Beck (1976 ; Beck et al., 1979) par l'intermédiaire d'erreurs cognitives qu'il engendrerait dans l'interprétation des informations concernant la compétence scolaire. Tout en nous gardant bien de prétendre à un lien de causalité entre les concepts, les résultats de notre première étude soulignent qu'ils sont clairement reliés. Plus particulièrement, les schémas d'illusion d'incompétence et d'attitudes dysfonctionnelles relatives à la réussite sont tous deux liés à l'ensemble des erreurs cognitives. Nous constatons toutefois que quand le schéma d'illusion d'incompétence est pris isolément, un lien particulier apparaît avec un type d'erreurs cognitives, le traitement négatif de situations positives. Ceci étonne peu puisque le traitement négatif est un type d'erreur directement lié à l'induction d'un biais négatif d'auto-évaluation qui réfère à une tendance à minimiser ses réussites ou à focaliser son attention sur ses échecs si minimes puissent-ils être. La typologie des biais cognitifs d'Oreg et Bayazit (2009) permet bien d'expliquer ce résultat. Selon ces auteurs, les évaluations de soi de base, dont nous considérons que l'illusion d'incompétence fait partie, sont directement liées à la survenue de biais cognitifs dans la perception de soi. Tel que Beck (1976 ; Beck et al, 1979) présente les erreurs cognitives, ces dernières surviennent effectivement lors de processus d'évaluation de soi et s'apparentent à ce qu'Oreg et Bayazit ont identifié comme étant des biais de vérification découlant des évaluations de soi de base. Les liens unissant les schémas aux erreurs cognitives passeraient ainsi par la motivation du jeune à faire concorder ses perceptions dans une situation à ses évaluations de soi de base dans l'optique de maintenir une cohérence cognitive ce qui diminue la tension et procure un sentiment de contrôle, et ce, même au détriment d'une vision plus positive de soi (Swann, Stein-Seroussi, & Giesler, 1992).

En somme, même si notre devis corrélationnel ne permet pas de conclure à des liens de causalité entre les variables à l'étude, les liens observés aident cependant à mieux saisir la nature du biais d'évaluation de compétence scolaire. Dans le contexte particulier de l'étude des processus cognitifs impliqués dans le modèle de Beck, la manière dont leur développement est conceptualisé conduit à se questionner sur la possibilité d'établir la direction de leur relation. Certains auteurs cherchant à déterminer la direction de la relation entre dépression et sous-évaluation de soi ont eut recours à un devis longitudinal afin de

statuer sur la primauté d'un concept sur l'autre (Cole, et al., 1998, 1999 ; McGrath & Repetti, 2002). En examinant en alternance l'effet d'un concept sur l'autre tout en contrôlant la valeur de ce dernier l'année précédente, les auteurs ont comparé le pouvoir respectif de prédiction de chacun des concepts. C'est ainsi qu'ils ont conclu que les symptômes dépressifs étaient plus prédictifs de la sous-évaluation de soi que l'inverse. De façon analogue, un devis longitudinal pourrait permettre de vérifier si la présence des schémas à une première année permet de prédire, une fois contrôlées celles présentes au départ, les erreurs cognitives l'année suivante et si la présence d'erreurs cognitives la première année permet de prédire, une fois contrôlées ceux présents au départ, les schémas l'année suivante. Il s'agit d'une approche intéressante pour examiner les interrelations entre les concepts bien que les résultats pouvant en ressortir demeurent de nature essentiellement corrélationnelle. Les biais d'évaluation et autres schémas influencent-ils, comme le propose Beck (1967 ; Beck, et al., 1979), l'occurrence d'erreurs cognitives ou sont-ce ces dernières qui contribuent au développement des premiers ? Selon nous, sans pouvoir identifier le moment précis de l'apparition des uns et des autres, il nous semble que leur relation est plus vraisemblablement réciproque et s'élabore dès les premières expériences d'évaluation de soi de l'enfant.

Nous admettons sans peine que la nature contemporaine de notre première étude limite la portée des résultats. Cette lacune a été comblée dans notre seconde étude faite selon un devis longitudinal de trois ans. La seconde limite d'importance de notre première étude est le recours unique à des mesures auto-rapportées, mais il s'agit d'une limite naturelle à toute étude portant sur les biais d'auto-perception des personnes. Finalement, nous pensons que la taille de notre échantillon et la diversité des élèves représentant une étendue large de biais d'évaluation sont des points forts.

4.2. Étude 2 : Trajectoires jointes des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives et leurs liens avec l'estime de soi et l'anxiété des jeunes

La deuxième étude de notre thèse poursuit la première et se fonde sur un devis longitudinal pour mieux comprendre la dynamique d'interaction entre le biais d'évaluation de

compétence et les erreurs cognitives et vérifier les liens entre cette interaction et l'adaptation des jeunes. Les biais d'évaluation de compétence et les erreurs cognitives ont été mesurés à chacune des années de l'étude et ont ensuite servi à identifier des trajectoires développementales à l'aide d'une technique statistique semi-paramétrique fondée sur le groupement (Nagin, 1999 ; Nagin & Tremblay, 2001).

Le premier objectif de l'étude visait l'extraction des trajectoires développementales univariées des biais d'évaluation de compétence et des erreurs cognitives. Trois trajectoires démontrant une stabilité à chaque année de l'étude ont été identifiées pour le biais d'évaluation : un groupe où le biais était très négatif comprenant 6,2 % des jeunes, un autre où il était négatif composé de 41,4 % des jeunes et un dernier qui était positif comportant 52,4 % des jeunes. La distinction du groupe très négatif, se situant à près de deux écarts types d'une vision réaliste de soi, réplique à peu de choses près l'observation récemment rapportée par Bouffard et al. (2011) dans leur étude longitudinale de cinq ans faite auprès d'un autre échantillon. Utilisant la même méthode statistique semi-paramétrique fondée sur le groupement, ces auteurs ont identifié chez des élèves du primaire la présence d'une trajectoire de biais d'évaluation très négatif comportant également près de 6 % des jeunes. Ce constat est d'autant plus intéressant que leur trajectoire très négative, bien qu'elle s'aggrave durant les premières années, reste stable durant les trois dernières années à près de deux écarts types inférieurs à la marque d'une évaluation réaliste. La relative stabilité de ce biais, tout comme celle observée dans les deux autres trajectoires, confère selon nous au biais d'évaluation un statut de schéma cognitif dans l'évaluation de sa compétence (Vaillancourt & Bouffard, 2009). Concernant ces autres trajectoires, elles semblent également retrouver leurs parallèles dans l'étude de Bouffard et al. (2011). En effet, parmi leurs trajectoires, ces auteurs en ont identifié deux qui sont stables et se retrouvent à environ un demi écart type au-dessus et au-dessous d'une vision réaliste et qui correspondent ainsi à nos trajectoires respectivement appelées positive et négative.

L'étude de Bouffard et al. (2011) ayant couvert une plus longue période de temps et ayant débuté chez des élèves deux ans plus jeunes que ceux de notre étude, deux trajectoires supplémentaires ont pu être observées. Dans l'une, les élèves avaient un biais très positif et

stable et dans l'autre ils présentaient plus jeunes un biais très négatif qui avec l'âge le devenait moins, mais restait négatif. Dans une étude du même genre auprès d'un autre échantillon couvrant la même période développementale que Bouffard et al. (2011), Larouche, Bouffard et Langlois-Mayer (soumis) ont retrouvé quatre trajectoires dont trois sont identiques. La différence à noter est que les deux trajectoires réparties de part et d'autre d'une vision réaliste que nous avons comme Bouffard et al. (2011) observées sont pour ainsi dire fusionnées dans une même trajectoire où un biais au départ un peu positif diminue lentement pour se retrouver à la fin un peu négatif. Ces études, incluant la nôtre, sont à notre connaissance les seules à avoir examiné, dans une perspective développementale, la nature des biais d'évaluation de sa compétence à travers le cheminement scolaire d'élèves du primaire au secondaire.

Concernant les erreurs cognitives, trois trajectoires ont aussi été identifiées : une où l'occurrence d'erreurs cognitives était faible et stable à chaque année de l'étude (64,4 % des jeunes), une où elle était moyenne et aussi stable (31,3 % des jeunes) et une dernière qui était croissante, allant d'une occurrence moyenne à la première année à une occurrence augmentant à chacune des deux années suivantes (4,3 % des jeunes). À notre connaissance, il s'agit de la première étude qui ait examiné les erreurs cognitives d'un point de vue développemental. Comme nous avons examiné un échantillon normatif de jeunes et que la notion d'erreurs cognitives est issue d'une théorie explicative de la présence de dépression, le fait que la majorité des jeunes se retrouve sur la trajectoire de faible occurrence d'erreurs cognitives ne surprend pas. La possibilité de classer les jeunes selon leur tendance à commettre des erreurs dans le traitement d'informations portant sur leur compétence suggère que dès la fin du primaire, ils ont adopté un style cognitif particulier qui est stable pour la plupart d'entre eux. Cependant, un petit nombre évolue vers une occurrence croissante d'erreurs. Déjà aux prises avec des distorsions assez importantes dans le traitement des informations concernant leur compétence, ces jeunes paraissent engagés dans un cycle les amenant à en produire toujours davantage.

Le deuxième objectif de cette seconde étude était d'examiner l'évolution concomitante des biais d'évaluation de compétence et des erreurs cognitives. Pour ce faire, nous avons

conduit une analyse de trajectoires jointes. Comme nous l'avions postulé, les résultats ont montré que les jeunes appartenant à une trajectoire de biais négatif (ou très négatif) appartenaient très majoritairement à une trajectoire simultanée où l'occurrence d'erreurs cognitives était moyenne ou croissante alors que ceux de cette dernière trajectoire appartenaient, sauf rares exceptions (4%), à la trajectoire qualifiée par un biais très négatif (53%) ou négatif (43%). Inversement, ceux appartenant à la trajectoire de biais positif étaient en grande majorité dans la trajectoire de faible occurrence d'erreurs cognitives et vice versa. Le faible pourcentage de jeunes inclus dans les trajectoires de biais d'évaluation négatif et d'occurrence d'erreurs cognitives croissante diminue les probabilités de juxtaposition des trajectoires. Malgré cela, la concordance entre l'appartenance à ces trajectoires reste significative ce qui appuie, à notre avis, la conceptualisation du biais d'évaluation sous l'angle des modèles cognitifs, plus particulièrement le modèle cognitif de la dépression de Beck (1963, 1967). De plus, selon le point de vue d'Oreg et Bayazit (2009), la stabilité des évaluations de soi de base serait à l'origine de l'occurrence des distorsions dans l'interprétation de la réalité et de la tendance à ternir ou enjoliver les informations. Dans notre étude, qu'ils soient positifs ou négatifs, les biais d'évaluation de soi référant au concept d'évaluation de soi de base d'Oreg et Bayazit sont stables durant les trois années de l'étude. Ainsi, cette stabilité ajouterait à la probabilité de commettre des erreurs dans le processus de traitement de l'information, ce que nous avons observé notamment par la relation étroite entre le biais d'évaluation très négatif et les erreurs cognitives. En effet, pratiquement tous les jeunes ayant une vision très pessimiste de leur compétence ont rapporté une occurrence moyenne ou croissante d'erreurs cognitives. Bien que la relation entre le biais positif d'évaluation et la faible occurrence d'erreurs cognitives soit également significative, nous avons quand même observé qu'environ 8 % des jeunes ayant un biais positif d'évaluation rapportaient cependant une occurrence moyenne ou croissante d'erreurs cognitives. Ainsi, ces jeunes pourtant optimistes devant leur compétence scolaire avaient tout de même tendance à interpréter négativement certaines informations positives la concernant.

Enfin, le dernier objectif visait à vérifier de quelle manière l'adaptation des jeunes, telle que mesurée par leur estime de soi et leur anxiété d'évaluation à la dernière année de l'étude, différait selon leur appartenance aux trajectoires jointes de biais d'évaluation et

d'erreurs cognitives. Ces deux indices d'adaptation reflètent d'une part un aspect positif de la vie des élèves, une bonne estime personnelle, et d'autre part, une manifestation problématique dans le domaine scolaire, l'anxiété d'évaluation. Compte tenu de la trop petite taille de certaines cellules issues des analyses de trajectoires jointes, il a fallu se résoudre à regrouper certaines de celles-ci pour examiner notre objectif. Ainsi, les jeunes appartenant simultanément aux trajectoires de biais très négatif et d'occurrence moyenne ou croissante d'erreurs cognitives ont été regroupés pour composer le groupe dit concomitant. Ceux poursuivant une trajectoire de biais positif et une d'occurrence faible d'erreurs cognitives ont été classés dans le groupe dit normatif. Tous les autres ont été classés dans le groupe non concomitant en ce qu'ils avaient un biais d'évaluation négatif mais faisaient peu d'erreurs cognitives ou inversement en faisaient davantage sans présenter un biais négatif d'évaluation. Bien qu'imparfaite, cette solution nous a permis d'examiner l'effet concomitant des biais et des erreurs sur l'adaptation des jeunes. Les résultats ont montré que, tel que nous l'avions postulé, les jeunes du groupe concomitant étaient moins bien adaptés que ceux du groupe non concomitant, qui eux l'étaient moins que ceux du groupe normatif. Ceci concorde à la perspective cognitive stipulant que l'adaptation dépendrait en partie du traitement des informations. Ainsi, lorsqu'un schéma de soi négatif relatif à la compétence scolaire s'accompagne de distorsions dans le traitement des informations la concernant, l'adaptation du jeune serait mise à risque. Inversement, les jeunes ayant une vision plus positive de leur compétence et commettant peu d'erreurs dans le traitement des informations la concernant semblent mieux adaptés au plan personnel et scolaire.

Ces conclusions doivent être considérées avec prudence car les indices d'adaptation mesurés sont peu nombreux et ne l'ont été qu'à la troisième année de l'étude, ce qui ne permet pas de dégager clairement l'apport des trajectoires de biais et d'erreurs. Notons cependant que les différences entre les groupes constitués sont conséquentes et invitent à un examen plus approfondi de ces relations dans les recherches futures. Notre appel à la prudence se fonde aussi sur le fait que la classification dans les trajectoires repose sur des termes de probabilités. Bien que cette technique évite l'utilisation d'un point de coupure arbitraire, et même si les probabilités moyennes et médianes associées à chaque trajectoire

sont généralement élevées, la répartition des jeunes selon le modèle groupal retenu reste sujette à des erreurs.

4.3. Intégration des résultats des deux études de la thèse

La visée générale des deux études réalisées pour les fins de cette thèse était d'amorcer l'examen d'une cause possible du développement des biais d'évaluation en plaçant ces derniers au centre d'une conceptualisation théorique permettant de mieux en comprendre la nature et le rôle dans le processus de traitement de l'information. Au mieux de notre connaissance, cette thèse est avec celles de Larouche (2012) et de Côté (2011) une des premières à avoir tenté de cerner l'évolution des biais d'évaluation de sa compétence et le rôle qu'y tiennent certains processus. Larouche s'est intéressée au rôle des mécanismes de la comparaison sociale et Côté au rôle de la relation parent/enfant et du soutien parental. Dans notre cas, nous avons choisi de décortiquer la notion même de biais et avons opté pour le faire en nous fondant sur la théorie cognitive de la dépression de Beck (1963, 1967). Au-delà des résultats des études réalisées, cette approche nous paraît être un apport original et significatif aux connaissances sur les biais d'évaluation de compétence scolaire. Dans le premier article se voulant davantage exploratoire, nous avons examiné les liens entre les biais d'évaluation de compétence et d'autres schémas cognitifs dysfonctionnels proposés par Beck puis vérifié s'il existait des patrons de relation entre les schémas et les erreurs cognitives. Le second article nous a permis de préciser la nature de ces liens en examinant le couplage des trajectoires développementales distinctes du biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives selon un devis longitudinal de trois ans. Nous avons également vérifié si l'interaction entre ces trajectoires était reliée à l'adaptation des jeunes.

Dans notre recension des écrits, nous avons exposé que, selon les tenants de l'approche sociocognitive (Bandura, 1986, 1995 ; Harter, 1982, 1992), les perceptions de compétence se développent par l'intermédiaire des interactions du jeune avec son environnement. Les différentes formes d'interactions constituent les sources d'informations sur sa compétence que le jeune intégrera en fonction de sa manière de les traiter et de les interpréter. Cette

proposition nous a servi de base à une intégration théorique de l'approche cognitive dans la compréhension de la nature du biais d'évaluation de compétence. Compte tenu du concept de schéma auquel s'apparente le biais d'évaluation, de même qu'une forte corrélation entre ce dernier lorsqu'il est négatif et les symptômes dépressifs (Wagner, 2006), le modèle cognitif de la dépression de Beck (1963, 1967) nous est apparu être un choix avisé afin de mieux comprendre la nature du problème de biais d'évaluation de sa compétence.

Conformément à notre conceptualisation du biais d'évaluation de compétence comme un schéma cognitif teintant les processus de traitement de l'information sur sa compétence, nos résultats ont montré des liens clairs entre le biais d'évaluation et l'attitude dysfonctionnelle liée à la réussite d'une part, et avec les erreurs cognitives d'autre part. De plus, les résultats de notre seconde étude permettent de postuler que la stabilité générale des trajectoires de biais d'évaluation témoignerait de la présence d'un schéma qui serait lui aussi plutôt stable. Le fait que les trajectoires sur trois ans des biais d'évaluation de compétence concordent également avec celles des erreurs cognitives sur la même période de temps ajoute à la force de nos résultats. Ainsi, nos conclusions sont cohérentes avec la perspective de la théorie cognitive de la dépression avançant que des schémas cognitifs sont liés à la présence d'erreurs cognitives dans le processus de traitement de l'information (Beck, 1963, 1967). Nous n'avons pas mesuré la dépression, mais en plus de l'examen des liens entre les schémas et les erreurs cognitives, nous avons examiné si l'interaction de ces variables était liée à des indices d'adaptation, dont un positif et un négatif. Nous avons alors observé que la concomitance du schéma d'illusion d'incompétence et de l'occurrence moyenne ou croissante d'erreurs cognitives chez le jeune était liée à une estime de soi plus faible et une anxiété d'évaluation plus élevée. Alors que la présence d'un seul problème était moins néfaste que la concomitance, les scores les plus favorables pour les deux indices revenaient aux jeunes n'ayant aucun des problèmes.

Nos résultats sont ainsi cohérents avec ceux d'études antérieures ayant montré que l'illusion d'incompétence s'accompagne de corrélats négatifs, mais ajoutent à celles-ci en soulignant que cela est encore plus vrai quand l'occurrence d'erreurs cognitives est plus importante. À l'inverse, nos résultats laissent entrevoir qu'un biais positif d'évaluation

aurait, comme l'affirment plusieurs, un caractère adaptatif (Assor & Connell, 1992 ; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003 ; Bouffard, et al., 2011 ; Catina & Iso-Ahola, 2004 ; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006 ; Cole et al., 1999 ; Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little, & Pressgrove, 2006 ; Taylor & Brown, 1988, 1994), et ce davantage encore en l'absence d'erreurs cognitives. Notons que contrairement à la plupart de ces études à temps unique, la nôtre était longitudinale. Considérant la présence dans deux autres études à plus long cours d'une trajectoire stable de biais d'évaluation très positif (Bouffard et al., 2011 ; Larouche et al., soumis) nous croyons qu'un tel biais caractérise certains jeunes et qu'il s'agit là d'une avenue de recherche qui mériterait d'être explorée davantage.

Les études de cette thèse ont utilisé un devis corrélationnel empêchant de connaître la direction des liens entre les schémas, les erreurs cognitives et les indices d'adaptation, et de se prononcer sur leur caractère de causalité. Ainsi, dans les études du premier article, est-ce le fait d'entretenir un schéma dysfonctionnel qui entraîne les erreurs cognitives dans le traitement des informations ou est-ce ce traitement biaisé qui est à l'origine du schéma de soi ? Dans le second article, est-ce bien le fait d'être affecté par l'illusion d'incompétence et une occurrence plus importante d'erreurs cognitives qui prédit l'adaptation des jeunes ou serait-ce plutôt l'adaptation qui aurait un impact sur le développement des schémas de soi et la commission d'erreurs cognitives ? Bien que ne pouvant nous prononcer sur la direction du lien entre un schéma d'illusion d'incompétence et les erreurs cognitives, l'interrelation entre ces variables et l'adaptation suggère qu'en présence des deux problèmes, les jeunes sont plus vulnérables.

L'utilisation, dans nos deux articles, d'un échantillon normatif d'élèves de cheminement régulier contribue, de manière certaine, à favoriser la généralisation de nos résultats comparativement aux études s'appuyant sur des observations faites seulement auprès d'échantillons d'élèves doués comme dans les études de Phillips (1984, 1987). De plus, conformément aux études antérieures (e.g. Robins & Beer, 2001 ; Bouffard et al., 2006), nous avons utilisé un critère externe opérationnel, la mesure d'habileté scolaire, pour évaluer les biais d'évaluation de compétence scolaire. Cette méthode, utilisée dans les recherches récentes sur les biais d'évaluation (Bouffard et al., 2011 ; Côté, 2011 ; Larouche, 2012)

comporte l'avantage d'éviter certaines erreurs de mesure. Notamment, une classification basée sur le jugement d'un tiers, tels le parent, l'enseignant ou les pairs, pourrait ne pas rendre justice aux habiletés réelles de l'élève. À cet effet, Fleury-Roy et Bouffard (2006) ont trouvé que les enseignants n'arrivaient généralement pas à identifier les élèves affectés par une illusion d'incompétence. Aussi, le rendement de l'élève comme indice de son habileté réelle paraît peu valide puisque ce serait tôt dans la vie scolaire qu'il serait affecté par le problème de l'illusion d'incompétence (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003). Finalement, l'utilisation de groupes homogènes d'élèves doués, comme l'a fait Phillips, est sujette à l'effet du « Big-Fish-Little-Pond » faisant que les perceptions de compétence des élèves de capacité cognitive semblable dépendent du rendement scolaire moyen de leur groupe de référence : plus ce rendement est élevé, plus les élèves de ces groupes rapportent des perceptions faibles de compétence et vice versa (e.g. Marsh & Hau, 2003 ; Seaton, Marsh, & Craven, 2010). Ainsi, aux vues des limites que comportent certaines façons de mesurer les biais, nous croyons que l'option de s'appuyer sur une mesure standardisée de l'habileté scolaire pour déterminer la présence des biais d'évaluation s'avère justifiée et assure la fiabilité de nos résultats.

Nous pouvons conclure de nos études que, de façon générale, les élèves présentent des biais d'évaluation de leur compétence qui sont plus ou moins marqués et qui sont positifs chez certains et négatifs chez d'autres. Ces biais sont liés aux attitudes dysfonctionnelles relatives à la réussite et aux erreurs cognitives, ce qui leur confère selon nous le statut de schéma guidant l'interprétation des informations sur la compétence scolaire. Notre seconde étude, comme celles de Bouffard et al. (2011) et Larouche et al. (soumis), a du reste montré que ces biais ne sont pas des phénomènes momentanés et passagers mais s'inscrivent dans une certaine durée. Si les biais d'évaluation sont bien des schémas guidant le processus de traitement de l'information, il devient pertinent de se demander dans quel type d'informations pourraient se manifester les distorsions. Selon l'approche sociocognitive, les informations servant de matériau à l'évaluation de sa compétence sont liées aux expériences de maîtrise, à l'observation et la comparaison avec autrui, la persuasion verbale ainsi qu'à l'expérience émotionnelle lors des interactions du jeune avec les agents sociaux dans son environnement (Bandura, 1977, 1989). Les parents comptent parmi les agents sociaux principaux dans la vie

des jeunes. À cet égard, Dubois (2010) et Côté (2011) se sont intéressés à divers aspects des relations parentales qui pourraient être liés aux biais d'évaluation de compétence scolaire. Dubois a examiné les liens entre ces biais et différents facteurs liés à l'éducation reçue des parents. Elle a montré que plus le sentiment d'efficacité personnelle du parent et son jugement de la compétence de son enfant étaient élevés et plus il valorisait le but de performance pour son enfant, plus ce dernier présentait un biais positif d'évaluation de compétence. Cependant, le lien entre le biais d'évaluation de l'enfant et la valorisation par le parent du but de performance devenait négatif quand l'enfant jugeait que le soutien de ses parents était conditionnel à la qualité de ses performances. Côté a aussi observé que la qualité du soutien parental perçue par les élèves était liée à leur biais d'évaluation de compétence. Plus précisément, la perception du jeune d'un soutien inconditionnel était liée positivement au biais positif d'évaluation de compétence, alors que la perception d'un soutien conditionnel était liée négativement. La perception de la qualité du soutien parental apparaît ainsi une information significative pouvant être sujette à des biais d'interprétation liés aux schémas de soi. Ceci étant, particulièrement en milieu scolaire, les pairs tiennent aussi une place importante dans la vie du jeune.

Larouche (2012) s'est intéressée à examiner les liens entre les biais d'évaluation de compétence des jeunes, leur sentiment d'acceptation et leurs mécanismes de comparaison sociale. Elle a montré que les biais d'évaluation de leur compétence scolaire étaient liés à des biais d'évaluation de leur acceptation sociale, soulevant la possibilité d'un double biais d'évaluation aux plans cognitif et social. Elle a aussi montré que les élèves ayant un biais négatif d'évaluation de compétence scolaire se comparaient à des élèves qui réussissaient mieux qu'eux en se jugeant différents d'eux (différenciation ascendante) et à des élèves qui réussissaient moins bien en se jugeant semblables à eux (identification descendante). Ainsi, dans le processus de différenciation ascendante, l'élève portait son attention sur l'écart désavantageux de sa performance par rapport à celle de ses pairs jugés plus compétents de qui il jugeait différer. De même, dans le processus d'identification descendante, son attention se portait sur une détérioration de la performance de certains de ses pairs à qui il jugeait ressembler.

En somme, comme dans les études de Côté (2011) et de Dubois (2010) sur les interactions parent-enfant, celle de Larouche (2012) en contexte d'interactions avec les pairs a montré que le biais négatif d'évaluation de compétence scolaire agit bien comme un schéma en dirigeant l'attention de l'élève vers un type d'information particulier pour ensuite orienter l'interprétation qui lui sera donnée de manière à préserver la cohérence de ce schéma (Beck, 1963, 1967 ; Oreg & Bayazit, 2009).

4.4. Implications pratiques des résultats de la thèse

La thérapie cognitivo-comportementale a connu un essor majeur au cours des vingt dernières années. À ce jour, cette approche figure parmi les plus fréquemment utilisées par les psychothérapeutes, et de nombreuses études empiriques ont montré son efficacité dans le traitement de divers troubles mentaux (anxiété, dépression, troubles de la personnalité, gestion de la douleur, etc.). Plus précisément, cette méthode vise, entre autres choses, à aider la personne à identifier et à corriger des erreurs spécifiques liées à ses idées ou ses croyances. Ces biais cognitifs influenceraient son comportement et nuiraient par le fait même à son adaptation. Cela semble être le cas du biais négatif d'évaluation de compétence dont les conséquences sont préjudiciables au fonctionnement scolaire et psychologique du jeune. Compte tenu des liens observés entre le biais négatif d'évaluation de compétence et les erreurs cognitives, il nous apparaît pertinent d'aborder les implications pratiques de nos résultats sous l'angle des approches cognitivo-comportementales en psychologie. En ce sens, nos résultats pourraient conduire au développement et à la mise en place d'interventions visant à réduire l'influence du schéma d'illusion d'incompétence sur la manière dont le jeune traite les informations portant sur sa compétence. À cet effet, pour les professionnels œuvrant auprès des jeunes et leurs parents, nous proposons deux pistes d'intervention potentiellement propices au développement d'une perception de compétence plus positive et d'une meilleure adaptation chez le jeune. La première porterait sur le développement d'un processus sain de traitement des informations portant sur la compétence scolaire, notamment par une prise de conscience du schéma d'illusion d'incompétence et des erreurs cognitives et par la restructuration de ces dernières. La seconde piste viserait le dépistage de la dépression

chez les jeunes affectés par l'illusion d'incompétence en vue de prévenir la dégradation de leur santé mentale. Ces deux pistes d'interventions seront discutées en fonction de leur pertinence et des différents obstacles liés à leur application.

Les tenants de l'approche cognitive s'entendent pour dire que la prise de conscience du caractère extrême et négatif d'un schéma est nécessaire à sa modification (e.g. Beck, 1967 ; Young, 1990). En effet, cette structure est reconnue comme une croyance de fond agissant de manière automatique plutôt que selon un processus conscient et volontaire. En le ramenant à la conscience, la personne apprend à mieux comprendre son schéma et ainsi, à contourner ses conséquences négatives sur son fonctionnement. Cette prise de conscience permettrait au jeune, par une identification du lien entre ses perceptions négatives et les émotions qui en résultent, de reconsidérer ses croyances et ainsi adopter des comportements favorisant son adaptation psychologique et scolaire. Les agents sociaux significatifs dans la vie du jeune pourraient être mis à contribution dans cette tâche mais, pour ce faire, ils doivent pouvoir identifier les jeunes. Or, comme l'ont montré Fleury-Roy et Bouffard (2006), même quand on le leur demandait explicitement, les enseignants ne parvenaient pas à reconnaître les jeunes ayant un biais négatif d'évaluation de leur compétence scolaire. Cependant, ils évaluaient qu'ils manifestaient plus de perfectionnisme négatif, d'humeur négative et de comportements de retrait, et moins d'autorégulation et de participation en classe que les autres. Comme nous l'avons rapporté en contexte théorique, ces jeunes se disent moins intéressés et semblent désabusés de la chose scolaire, redoutent et évitent les défis, sont passifs et peu persévérants, etc. Ces diverses manifestations sont souvent interprétées comme des signes d'un manque de motivation de l'élève devant lequel la plupart des enseignants se jugent impuissants (Bouffard, Brodeur & Vezeau, 2005). Il faut apprendre aux enseignants comme aux parents à mieux décoder ces manifestations et à reconnaître leur caractère de stratégies auto handicapantes visant à préserver l'image de soi. Les adultes doivent réaliser que tous les élèves veulent apprendre et réussir, mais que certains désespèrent d'y arriver, sont convaincus d'en être incapables quoi qu'ils fassent; passer pour un paresseux leur semble mieux que passer pour un cancre. Une fois bien informés, les adultes seront déjà mieux à même d'agir pour amener ces jeunes à reconsidérer la compétence et la valeur qu'ils s'attribuent.

Les résultats de l'étude de Larouche (2012) ont confirmé une fois de plus l'importance de la comparaison sociale dans le jugement de compétence sur soi, en particulier de la nature des cibles choisies pour se comparer. Ces constats mènent à se questionner sur les pratiques enseignantes et parentales de rétroaction à propos de la compétence des élèves. Certaines pratiques scolaires comme les systèmes d'émulation et la compétition peuvent inciter à la comparaison avec autrui. Se situer par rapport à autrui permet d'obtenir de l'information sur sa propre compétence, mais il est aussi important pour l'élève d'apprendre à évaluer le résultat de ses actions par rapport à lui-même. Les pratiques évaluatives des enseignants et les feedback des parents devraient encourager les jeunes à utiliser un cadre de comparaison interne : par exemple, en soulignant les progrès personnels d'un élève, en identifiant avec lui ses forces, en l'aidant à se fixer des objectifs réalistes qui lui permettront de poser un jugement sur ses réalisations, etc. En l'aidant à se situer par rapport à son groupe et aussi par rapport à lui-même, les adultes pourraient refléter au jeune un portrait plus objectif de sa compétence lui permettant de revoir plus positivement sa vision de celle-ci.

Les résultats de cette thèse, stipulant que le biais négatif d'évaluation de compétence est un schéma cognitif dysfonctionnel, montrent que l'illusion d'incompétence est liée à des variables identifiées dans la théorie cognitive de la dépression de Beck (1963, 1967). Wagner (2006) a d'ailleurs montré que l'illusion d'incompétence était liée à l'état dépressif chez des jeunes de 4^e année du primaire. Comme nous l'avons vu dans notre second article, l'adaptation des jeunes, mesurée par l'estime de soi et l'anxiété d'évaluation, était plus faible chez ceux présentant à la fois une illusion d'incompétence et des erreurs cognitives. Nombre d'études ont montré qu'une faible estime de soi est souvent liée à la présence de symptômes dépressifs (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003 ; Beck, Brown, Steer, Kuyken, & Grisham, 2001 ; Rosenberg & Owens, 2001 ; Silverstone & Salsali, 2003). Longtemps niée, puis mal identifiée, la dépression chez les enfants et les adolescents est maintenant reconnue par l'ensemble de la communauté médicale. Il n'y a pas de consensus clair concernant la prévalence de la dépression chez les enfants et les adolescents. L'Étude sur la santé des enfants de l'Ontario réalisée dans les années 1980 indiquait toutefois que le taux de dépression majeure chez les enfants de 6 à 16 ans variait entre 2,7 % et 7,8 %. Pour sa part, l'Enquête sur la santé dans les communautés canadiennes de 2006 révèle que le taux de

dépression chez les adolescents de 15 à 18 ans atteint 7,6 %. Ces proportions se rapprochent de celles liées à l'appartenance à la trajectoire d'illusion d'incompétence et à celle croissante d'erreurs cognitives identifiées dans notre deuxième étude, soutenant notre impression de leur correspondance clinique avec la dépression.

L'incertitude quant au taux de prévalence de la dépression chez les enfants et les adolescents vient en bonne partie de la difficulté d'identifier correctement la présence de ses symptômes. La dépression est spontanément associée à de la tristesse, de sorte que les symptômes se traduisant plutôt par de l'irritabilité chez les jeunes sont peu décelés, souvent confondus avec ceux d'autres problématiques plus en vogue dans la société contemporaine, tel que le trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité ou les troubles anxieux. De plus, la dépression doit être replacée dans une compréhension globale du développement, l'humeur dépressive correspondant parfois à des étapes du développement ce qui en rend le diagnostic complexe. Il revient ainsi aux professionnels de la santé de procéder à une évaluation visant un diagnostic différentiel. Dans la mesure où un trouble dépressif est présent chez le jeune affecté par une illusion d'incompétence, un suivi médical et psychologique s'impose.

En somme, les implications pratiques aux plans de la prévention en santé mentale et de l'intervention en milieu scolaire soulignent l'intérêt des résultats résumés dans les deux articles de cette thèse. L'utilisation des théories cognitives dans la compréhension du phénomène des biais d'évaluation de compétence comporte un avantage certain de pouvoir juxtaposer les différents résultats de recherche pour une compréhension plus globale du problème. En même temps, nos résultats suscitent plusieurs questions qu'il serait pertinent d'aborder dans des recherches futures. La section qui suit présente certaines limites des études de cette thèse et pistes pour des études ultérieures.

4.5. Limites de la thèse et avenues de recherches futures

Les études parfaites sont rares, et celles réalisées dans cette thèse ne le sont pas. Le dépassement de certaines de ses limites est autant d'invitations à entreprendre de nouveaux travaux de recherche.

La première limite se rapporte au devis corrélationnel utilisé ne permettant pas de déterminer la relation de cause à effet entre les schémas, les erreurs cognitives et les variables d'adaptation. Ainsi, bien que les résultats aient permis de dégager un portrait global des interrelations entre les concepts, plus particulièrement entre le schéma d'illusion d'incompétence et les erreurs cognitives grâce au devis longitudinal de la seconde étude, nous ignorons s'il y a préséance d'un phénomène sur l'autre et s'ils prédisent réellement l'adaptation des jeunes ou si cette adaptation est le point de départ d'une construction cognitive dysfonctionnelle. Une étude expérimentale permettrait d'obtenir les réponses à ces questions, mais l'induction d'un biais négatif d'évaluation de compétence est une avenue non éthiquement défendable. Une étude longitudinale débutant tôt dans la vie scolaire des jeunes pourrait éventuellement permettre de détecter les mécanismes à l'origine du biais d'évaluation et ses conséquences sur l'adaptation.

En lien avec cette première limite, la deuxième concerne la période de temps restreinte couverte dans chacune des études. Le devis longitudinal utilisé dans la deuxième étude couvrait une période de trois ans et débutait quand les jeunes étaient en 5^e et 6^e année du primaire. Il est clair que les biais d'évaluation et les erreurs cognitives étaient alors déjà en place et cette étude ne permet pas de savoir quand et comment ils se sont implantés, si leur présence reflète leur interdépendance ou si chacun des phénomènes relève d'un facteur qui leur est particulier ou plutôt d'un troisième facteur qui leur est commun. Une meilleure connaissance de l'étiologie de ces deux phénomènes nous paraît importante autant au plan théorique que clinique. Encore une fois, débiter des études très tôt, au moins dès le début de la scolarisation des élèves serait l'option idéale.

Comme troisième limite, il y a bien sûr l'utilisation d'un questionnaire auto-administré complété par l'élève faisant que les données ainsi recueillies sont sensibles à divers facteurs comme la variance commune partagée, la recherche de cohérence, la désirabilité sociale, etc. Le but central de cette thèse était d'étudier des biais dans la perception des élèves de leur compétence et la présence d'erreurs cognitives dans leur traitement des informations. La nature même de cet objectif faisait qu'eux seuls pouvaient en témoigner. On se rappellera que l'étude Fleury-Roy et Bouffard (2006) a montré la difficulté énorme que peuvent avoir de tierces personnes à se prononcer sur ce genre de phénomènes. Pour autant, des études futures pourraient combiner à l'approche par questionnaire auto-rapporté une autre, plus qualitative, où des jeunes ayant des biais négatifs importants seraient vus en entrevue. Ceci pourrait permettre d'approfondir l'examen des phénomènes en questionnant le jeune sur différents aspects pouvant être reliés au biais d'évaluation de compétence, tel que sa mémoire autobiographique relative à son histoire de réussite et d'échec, ses interactions avec ses parents, ses attentes, etc.

Une quatrième limite à signaler a trait à la seconde étude et concerne le choix de la méthode statistique reposant sur des termes de probabilités, ce qui implique que des erreurs peuvent se produire au sein même du modèle. En même temps, cette méthode évite l'utilisation d'un point de coupure arbitraire conduisant à une attribution discutable des jeunes à certaines catégories ou groupes selon leurs différences. L'analyse par trajectoires fixe plutôt ces différences selon des critères statistiques et tient compte de leur évolution temporelle. Dans les faits, ceci fait que ce choix statistique est également une force de la présente étude.

Comme cinquième limite, nous confessons que s'en être tenu à seulement deux indices d'adaptation ne donne qu'une indication générale de celle-ci. Un véritable examen de l'adaptation psychologique et scolaire nécessiterait d'utiliser une diversité plus grande d'indicateurs. Cependant, nous croyons que le fait d'avoir utilisé une mesure d'adaptation positive et une négative constitue un atout. Considérant l'intérêt des résultats obtenus dans cette étude, des recherches futures devraient prolonger ce travail notamment en incluant une mesure de l'état dépressif des jeunes. Nous croyons en effet qu'au-delà des liens entre

adaptation, biais d'évaluation et erreurs cognitives, la dépression pourrait s'avérer comme conséquence majeure d'un biais négatif d'évaluation (Beck, 1963, 1967). La dépression est un facteur nettement plus préjudiciable à l'adaptation des jeunes qu'une faible estime de soi ou de l'anxiété d'évaluation élevée.

La dernière limite que nous soulevons concerne la nature de l'échantillon retenu. Il s'agit d'un échantillon normatif, et non clinique. Il est majoritairement composé de jeunes originaires du Québec provenant d'un milieu socio-économique moyen. Ceci fait que nos résultats et conclusions ne peuvent être généralisés directement à des jeunes d'origines ou de statuts différents ou encore présentant des problématiques cliniques particulières (difficultés d'apprentissage, diagnostic de troubles mentaux, etc).

En dépit de ces limites, il nous apparaît que le travail réalisé dans cette thèse présente aussi quelques forces qui méritent d'être mentionnées. Soulignons notamment l'originalité des concepts mesurés et leur ancrage dans un cadre théorique bien identifié. L'échantillon examiné est considérable et sa composition couvre une grande diversité d'élèves en termes d'habileté scolaire. Même s'il aurait pu être plus long, il reste que le devis longitudinal couvre la période de la transition du primaire au secondaire, généralement vue comme une des plus importantes dans la vie scolaire des jeunes. Le mode d'identification du biais d'évaluation faisant appel à une mesure standardisée d'habileté comme mesure critère pour identifier la présence des biais répond à la meilleure pratique dans le domaine. Enfin, l'utilisation d'une technique statistique semi-paramétrique fondée sur le groupement ne présupant pas d'un mode d'évolution unique des phénomènes dans la population a permis de cerner des patrons différents d'évolution des biais d'évaluation et des erreurs cognitives.

4.6. Conclusions

La présente thèse est la première à avoir examiné les biais d'évaluation de compétence scolaire sous l'angle des processus de traitement de l'information. La popularité des théories cognitives en psychologie n'a fait qu'augmenter depuis ses débuts. Toutefois, malgré le

nombre important de recherches menées sur le sujet, rares sont celles nous éclairant sur la manière dont sont liés entre eux les concepts théoriques sous-jacents. Sur la base d'une conceptualisation cognitive, nous avons opté pour évaluer la relation entre le biais d'évaluation de compétence scolaire considéré comme un schéma de soi et d'autres concepts cognitifs que sont les attitudes dysfonctionnelles et les erreurs cognitives. En examinant ces données dans le contexte du fonctionnement scolaire des jeunes, nous avons également le désir de contribuer aux connaissances susceptibles de favoriser leur réussite scolaire et leur bien-être psychologique. Les biais négatifs d'évaluation de compétence scolaire ont été reliés à d'autres schémas dysfonctionnels et à des erreurs cognitives dans le traitement des informations concernant la compétence scolaire. Nous avons également montré que la concomitance des biais d'évaluation et des erreurs cognitives est liée à une estime de soi plus faible et une anxiété d'évaluation plus élevée. En conclusion, cette thèse invite à porter une attention particulière à la façon dont les jeunes traitent les informations concernant leur compétence afin d'éviter le renforcement de schémas négatifs affectant leur adaptation. Le développement de biais négatifs d'évaluation de sa compétence comporte des coûts élevés aux plans affectif, cognitif et social et les travaux visant à cerner les facteurs qui le favorisent doivent être poursuivis.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Chers parents,

Au cours des deux dernières années, votre enfant a participé, grâce à votre consentement, à une étude portant sur leurs perceptions de compétence scolaire. Dans le cadre de cette étude, plus de 850 élèves ont été rencontrés durant les heures régulières de classe afin de les questionner sur leurs perceptions de compétence scolaire, leurs habiletés scolaires et différentes caractéristiques de leur personnalité. Nous avons observé qu'une proportion d'environ 15 à 20 % d'élèves sous-estiment leur compétence et que ceci affecte leur motivation scolaire. Il a été possible de déceler, chez ces enfants, des caractéristiques particulières pouvant influencer leurs perceptions de compétence. Les résultats ont fait l'objet d'une présentation auprès d'un comité de recherche du Ministère de l'Éducation qui subventionne ce travail. Cette présentation a suscité le plus grand intérêt des personnes présentes, et elles ont souligné avec insistance l'importance de poursuivre ce projet pour les trois prochaines années. À la fin de l'étude, les élèves de 5^{ième} et 6^{ième} année seront alors en 1^{ère} et 2^e année du secondaire.

Pour la suite du projet, nos objectifs plus spécifiques sont 1) d'approfondir notre compréhension de l'évolution des liens entre certaines caractéristiques des élèves et leurs perceptions de compétence, et 2) de vérifier les effets du passage au secondaire, une étape jugée cruciale dans le cheminement scolaire, sur les perceptions des élèves (attentes de réussite, compréhension du rôle des efforts, valeur accordée aux matières, etc.). Les élèves dont les parents acceptent qu'ils participent seront vus en groupe durant les heures régulières de classe. Ils répondront à des questionnaires portant sur les variables mentionnées ci-haut lors d'une rencontre d'environ 75 minutes ou de deux rencontres de 40 minutes chacune. Les élèves seront revus à la même période pour les deux années à venir pour le suivi longitudinal. **Les chercheurs s'engagent à assurer l'anonymat des élèves et la confidentialité de leurs réponses.** Ni l'enseignant(e) ni la direction de l'école n'auront accès aux données.

Nous sommes convaincues de l'importance cruciale de ce projet de recherche. Nous vous saurons gré de signifier votre accord ou désaccord à la participation de votre enfant en signant et retournant à l'école le formulaire de consentement ci-joint. Seuls les élèves dont nous aurons le consentement écrit de leurs parents pourront participer à cette recherche. Nous vous invitons à communiquer avec nous si vous avez besoin de plus d'information avant de prendre une décision. Quelle que soit votre décision, nous vous remercions du temps pris à considérer notre demande.

Marie-Eve Vaillancourt, B.A.
Étudiante au doctorat en psychologie
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Tél. : (514) 987-3000 poste : 4827

Thérèse Bouffard, Ph.D.
Professeure, chercheure
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Tél. : (514) 987-3000 poste : 3976

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (à retourner à l'école)

Nom de l'enfant : _____

Date de naissance : _____

Numéro de téléphone à la maison : _____

École fréquentée : _____

Nom du professeur : _____

L'année prochaine, mon enfant fréquentera la même école : OUI NON : _____
(nom de l'école prévue)

NOUS AVONS PRIS CONNAISSANCE DES CONDITIONS DE CETTE RECHERCHE ET NOUS ACCEPTONS que notre enfant participe aux cinq temps prévus (années scolaires 2001-2002 à 2005-2006) et que l'école transmette aux chercheurs ses résultats scolaires de fin d'année.

 OUI NON

Nom du parent ou du tuteur : _____

Signature du parent ou du tuteur : _____

APPENDICE B

INSTRUMENTS DE MESURE

- B.1. Perceptions de compétence scolaire (formats de questionnaire pour le primaire et le secondaire)
- B.2. Attitudes dysfonctionnelles
- B.3. Erreurs cognitives
- B.4. Estime de soi et anxiété d'évaluation

Format de questionnaire pour les élèves du secondaire : comprend cinq items (le score des items 3 et 4 doit être inversé).

Consigne : Indique à quel point tu trouves que tu ressembles aux jeunes décrits dans chaque énoncé.

1	2	3	4
Pas du tout	Pas vraiment	Un peu	Beaucoup

Certains jeunes...

1. se trouvent bons à l'école.	1	2	3	4
2. arrivent presque toujours à trouver les réponses en classe.	1	2	3	4
3. oublient souvent ce qu'ils apprennent.	1	2	3	4
4. ne sont pas sûrs d'être aussi intelligents que les autres jeunes de leur âge.	1	2	3	4
5. réussissent très bien leurs travaux scolaires.	1	2	3	4

B.2. Attitudes dysfonctionnelles

Comprend 24 items mesurant trois domaines d'attitudes dysfonctionnelles : la réussite, la dépendance envers autrui et l'autocontrôle (le score des items 17, 20 et 23 doit être inversé).

Consigne : Indique à quel point tu es en accord avec chaque énoncé.

Complète- ment en désaccord	Très en désaccord	Un peu en désaccord	Neutre	Un peu d'accord	Très d'accord	Complète- ment d'accord
1	2	3	4	5	6	7

Attitudes dysfonctionnelles liées à la réussite :

1. Si j'échoue en partie, c'est aussi pire que d'échouer complètement.
2. Les gens auront probablement une moins bonne opinion de moi si je fais une erreur.
3. Ma vie est gâchée si je n'ai pas de succès.
4. Si je ne me fixe pas les buts les plus élevés, je risque de devenir un(e) raté(e).
5. Pour avoir de la valeur, je dois exceller dans au moins un domaine.
6. Je dois être une personne utile, productive et créative ou bien la vie n'a pas de sens.
7. Si je ne réussis pas tout le temps, les gens ne me respecteront pas.
8. Si j'ai de bonnes idées, j'ai plus de valeur que si je n'en ai pas.

Attitudes dysfonctionnelles liées à la dépendance envers autrui :

1. Si je déplais aux autres, je ne peux être heureux(se).
2. Mon bonheur dépend plus des autres que de moi.

3. Ce que les gens pensent de moi est très important.
4. Je ne suis rien si une personne que j'aime ne m'aime pas.
5. Si je n'ai personne sur qui m'appuyer, je serai sans doute triste.
6. Je peux trouver le bonheur sans être aimé(e) de quelqu'un.
7. Je n'ai pas besoin de l'approbation des autres pour être heureux(se).
8. Je n'ai pas besoin d'être aimé(e) par beaucoup de personnes pour être heureux(se).

Attitudes dysfonctionnelles liées à l'autocontrôle :

1. Je devrais être heureux(se) tout le temps.
2. Je devrais toujours avoir un contrôle total sur mes émotions.
3. Je devrais être capable de résoudre mes problèmes rapidement et sans grand effort.
4. Je devrais être capable de contrôler ce qui m'arrive.
5. Je peux me sentir bien, même si je me suis fait disputer.
6. Je dois bien faire tout ce que j'entreprends.
7. Si j'essaie vraiment fort, je devrais être capable d'exceller dans tout ce que j'entreprends.
8. Chaque fois que je prends un risque, je me cause des ennuis.

B.3. Erreurs cognitives

Comprend 20 items portant sur quatre catégories d'erreurs cognitives : la surgénéralisation d'aspects négatifs des événements, la responsabilisation envers ces aspects, l'anticipation de la catastrophe et le traitement négatif des situations positives.

Consigne : Indique à quel point ça ressemble à ce que tu penserais dans cette situation.

Ne ressemble pas du tout à ce que j'aurais pensé	Ne ressemble pas tellement à ce que j'aurais pensé	Ressemble un peu à ce que j'aurais pensé	Ressemble beaucoup à ce que j'aurais pensé
1	2	3	4

Erreurs cognitives de surgénéralisation :

1. La semaine dernière, pendant ton examen d'histoire, tu as eu un blanc de mémoire et n'arrivais plus à te souvenir de certaines choses que tu avais apprises. Aujourd'hui, tu as un examen de mathématiques et pendant que ton professeur distribue les copies, tu penses : « Je suis sûr que ça va faire exactement comme la semaine dernière, je vais probablement oublier des choses que j'ai apprises. »

2. En mathématiques, vous venez de terminer une étape vraiment très difficile. Aujourd'hui, vous en commencez une nouvelle et votre professeur dit qu'elle sera plus facile que la dernière. Tu penses : « La dernière étape était tellement difficile, je suis certain que je vais avoir de la difficulté avec celle-là aussi. »

3. Tu viens d'apprendre le résultat de ton examen de français. Ta note est moins élevée que tu l'avais espéré. Tu penses : « Mes résultats aux autres examens seront sûrement mauvais eux aussi. »

Erreurs cognitives de responsabilisation :

1. Votre professeur vous met en équipe pour un concours d'épellation. Ton équipe perd par plusieurs points. Tu penses :
« C'est de ma faute. Si j'étais plus intelligent, c'est sûr que nous n'aurions pas perdu. »
2. Tu as complété un travail d'équipe avec trois autres élèves. Votre professeur vous a donné une mauvaise note. Tu penses :
« C'est de ma faute. Si je n'avais pas aussi mal travaillé, nous aurions obtenu une bonne note. »
3. Ton équipe vient juste de perdre le concours de multiplication. Tu entends deux membres de ton équipe dire que si certains élèves étaient meilleurs, vous auriez pu gagner. Tu penses :
« Ils ont raison. Si j'étais plus intelligent, notre équipe aurait pu gagner. »

Erreurs cognitives d'anticipation de la catastrophe :

1. Après avoir remis ton devoir de français, tu te rends compte que tu as fait une erreur dans un numéro. Tu penses :
« Le professeur va croire que je n'ai pas bien travaillé et je vais échouer. »
2. Tu as eu une bonne note dans ta dictée, mais tu as fait certaines fautes de distraction. Tu penses :
« Je ne suis pas bon dans les dictées. »
3. Tu as oublié de faire un devoir de français. Tu penses :
« Le professeur va croire que je m'en fiche, et je ne passerai pas en français. »
4. Tu passais une bonne journée à l'école jusqu'à la dernière période où tu as eu un test de mathématiques. Tu n'as pas bien réussi. Tu penses :
« L'école c'est vraiment pénible, quelle perte de temps. »
5. Votre professeur vous a donné l'occasion de faire un travail supplémentaire pour obtenir des points bonis. Il te dit qu'il aimerait te parler au sujet de ce travail. Tu penses :
« Le professeur croit que j'ai mal travaillé et il va me donner une mauvaise note. »
6. Lors d'un concours d'épellation, tu as épelé quatre mots correctement mais tu as manqué le dernier. Tu penses :
« Je ne suis pas bon en épellation. »

Erreurs cognitives de traitement négatif :

1. Tu as eu de bons résultats dans ton bulletin. Tes parents te félicitent et te disent qu'ils sont fiers de toi. Tu penses :
« Ils me disent ça parce que ce sont mes parents. Je ne sais pas s'ils croient vraiment ce qu'ils me disent, mais moi, je sais que je ne suis pas si bon que ça. »
2. En te remettant ton travail, ton professeur te dit qu'il est vraiment très content de ce que tu as fait. Tu penses :
« C'est surprenant qu'il me dise que c'est bon. C'est sûrement parce qu'il sait que je ne suis pas capable de faire mieux. »
3. Votre professeur vous remet votre note d'examen. Même s'il était difficile, tu es le seul à avoir réussi à bien répondre à toutes les questions. Tu penses :
« Si j'ai bien réussi, ce n'est pas parce que je suis meilleur que les autres, c'est plutôt parce qu'ils ne se sont pas assez forcés. »
4. Comme tu es le premier à avoir terminé tes exercices et qu'ils sont tous bons, ton professeur te demande d'aider un élève en difficulté. Tu penses :
« Ce n'est pas à moi qu'il aurait dû faire cette demande, car je ne suis pas bon dans cette matière. »
5. Quand les autres te disent que tu es un des meilleurs dans quelque chose, tu penses :
« Ils se trompent à mon sujet. Un jour, ils réaliseront que je ne suis pas bon. »
6. Ta mère montre ton bulletin à ta grand-mère et tu l'entends lui dire qu'elle est fière que tu aies de si bonnes notes. Tu penses :
« Si j'étais bon pour vrai, j'aurais des biens meilleures notes que ça. »
7. Ton professeur vous remet un examen. Ton ami et toi avez eu la meilleure note de la classe. Ton ami te dit : « Super ! Nous sommes les meilleurs. ». Tu penses :
« Mon ami a raison de se trouver bon. Mais il se trompe pour moi, je ne suis pas vraiment bon. »
8. Ton professeur te remet ta copie d'examen en te félicitant pour ton bon résultat. Tu penses :
« Dans le fond, ce n'est pas un si bon résultat, mon professeur voulait seulement m'encourager. »

B.4. Estime de soi et anxiété d'évaluation

Estime de soi : comprend cinq items (le score de l'item 3 doit être inversé)

Consigne : Indique à quel point tu trouves que tu ressembles aux jeunes décrits dans chaque énoncé.

1	2	3	4
Pas du tout	Pas vraiment	Un peu	Beaucoup

Certains jeunes...

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Ne pensent pas qu'il y a des choses en eux qu'ils changeraient même s'ils le pouvaient. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. sont certains qu'ils sont de bonnes personnes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. souhaiteraient être différents. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. sont sûrs qu'ils se comportent correctement. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. aiment bien leur façon de se comporter. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Anxiété d'évaluation : comprend quatre items (le score des items 1 et 4 doit être inversé)

Consigne : Indique à quel point tu trouves que tu ressembles aux jeunes décrits dans chaque énoncé.

1	2	3	4
Pas du tout	Pas vraiment	Un peu	Beaucoup

Certains jeunes...

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. se sentent calmes ou confiants quand ils ont un examen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. se sentent mal quand ils ont un examen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. sont inquiets quand ils savent qu'ils auront un examen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. ne sont pas stressés durant les examens. | 1 | 2 | 3 | 4 |

RÉFÉRENCES

(Introduction et discussion générale)

- Abramson, L.Y., Metalsky, F.I., & Alloy, L.B. (1989). Hopelessness depression: A theory based subtype of depression. *Psychological Review*, 96(2), 358-372.
- Aspinwall, L.G., & Taylor, S.E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- Assor, A., & Connell, J.P. (1992). The validity of students self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. Dans D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 25-47). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Baker, L., & Brown, A.L. (1984). Metacognitive Skills and Reading. Dans P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Bandura, A. (1971). Analysis of modeling processes. Dans A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Dans A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. Dans S.J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 1, pp. 167-196). Westport, CT, US: Greenwood Publishing Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.

- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G.V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269.
- Baumeister, R.F. (1989). The optimal margin of illusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 176-189.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Baumeister, R.F., Smart, L., & Boden, J.M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Beck, A.T. (1963). Thinking and depression: I. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, 9, 324-333.
- Beck, A.T. (1967). *Depression*. New York: Harper and Row.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Oxford, England: International Universities Press.
- Beck, A.T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 1, 5-37.
- Beck, A.T. (1996). Beyond belief: A theory of modes, personality, and psychopathology. Dans P. Salkovskis (Ed.), *Frontiers of cognitive therapy* (pp. 1-25). New York: Guilford Press.
- Beck, A.T., Brown, G.K., Steer, R.A., Kuyken, W., & Grisham, J. (2001). Psychometric properties of the Beck Self-Esteem Scales. *Behavior Research and Therapy*, 39, 115-124.
- Beck, A. T. and Freeman, A. (1990). *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. New York: Guilford.
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Bleeker, M.M., & Jacobs, J.E. (2004). Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 97-109.
- Boissicat, N. (2011). *Le biais d'évaluation de sa compétence scolaire chez des enfants du primaire : ses liens avec la comparaison sociale, sa stabilité et sa valeur adaptative aux plans psychologique et scolaire*. Thèse de doctorat inédit, Université Pierre Mendès France, Grenoble, France.
- Boisvert, M. (2001). *Engagement parental, perceptions de compétence et motivation scolaires: Comparaison d'enfants de la troisième et de la cinquième année du primaire*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bonanno, G.A., Field, N.P., Kovacevic, A., & Kaltman, S. (2002). Self-enhancement as a buffer against extreme adversity: Civil war in Bosnia and traumatic loss in the United States. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 184-196.
- Borkowski, J.G., & Thorpe, P.K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. Dans D.H. Schunk (Ed.), *Self regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 45-73). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Bouffard, S.M., & Hill, N.E. (2005). Maternal perceptions of competence and children's academic adjustment: Longitudinal relations across early elementary school. *Social Psychology of Education, 8*(4), 441-463.
- Bouffard, T. (2006). L'apprentissage autorégulé. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *La motivation en situation d'apprentissage et de formation: Approches récentes et perspectives pratiques* (pp. 137-149). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences, 14*, 31-46.
- Bouffard, T., Brodeur, M. & Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Rapport de recherche programme des Actions concertées: Persévérance et réussite scolaires (octroi #94331).
- Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M., & Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 321-330.
- Bouffard, T., & Narcisse, S. (2011). Costs and benefits of positive illusions. *International Journal of Educational Research, 50*, 205-208.
- Bouffard, T. & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé: le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 66-84). Montréal: De Boeck.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue Française de Pédagogie, 155*, 9-20.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M., & Lengelé, A. (2011). Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children. *International Journal of Educational Research, 50*, 221-229.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development, 14*, 153-164.
- Broadbent, D.E. (1958). *Perception and communication*. New York: Pergamon.
- Brown, J.D. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. Dans J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 27-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106*, 676-713.
- Case, R. (1992). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cassady, J.C. (2001). The stability of undergraduate students' cognitive test anxiety levels. *Practicle Assessment, Research & Evaluation, 7*(20), Disponible en ligne: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=20>.
- Cassady, J.C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction, 14*(6), 569-592.
- Cassady, J.C. & Gridley, B.E. (2005). The effects of online formative and summative assessment on test anxiety and performance. *Journal of Technology, Learning, & Assessment 4*(1). Disponible en ligne: <http://www.jtla.org>.

- Cassady, J.C., & Johnson, R.E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 270–295.
- Catina, P.D., & Iso-Ahola, S.E. (2004). Positive illusion and athletic success. *International Sports Journal, 8*, 80-93.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Self-Assessed Intelligence and Academic Performance. *Educational Psychology, 26*, 769 – 779.
- Cheung, A. (2006). L'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes: trouble dépressif majeur et tendance au suicide chez les adolescents. *Politiques de santé, 2*(2).
- Clark, D.A., Beck, A.T., & Alford, B.A. (1999). *Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression*. New York: Wiley.
- Cole, D.A., Martin, J.M., Peeke, L.A., Seroczynski, A.D., & Fier, J. (1999). Children's over and underestimation of academic competence: a longitudinal study of gender differences, depression and anxiety. *Child Development, 70*(2), 459-473.
- Cole, D.A., Martin, J.M., Peeke, L.A., Seroczynski, A.D., & Hoffman, K. (1998). Are negative cognitive errors predictive of reflective of depressive symptoms in children: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology, 107*, 481-496.
- Cole, D.A., Martin, J.M., & Powers, B. (1997). A competency-based model of child depression: A longitudinal study of peer, parent, teacher and self-evaluations. *The Journal of Child Psychology, 38*, 505-514.
- Connell, J.P. & Ilardi, B.C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teacher's evaluations of academic competence. *Child Development, 58*, 1297-1307.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Côté, S. (2011). *Qualité du soutien émotionnel parental, biais d'évaluation de compétence et fonctionnement scolaire chez des élèves du primaire*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Côté, S., & Bouffard, T. (en révision). *L'effet médiateur du biais d'évaluation de compétence scolaire dans la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement au primaire*.
- Covington, M.V. (1984). The motive for self-worth. Dans R.E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 77-113). Toronto: Academic Press.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200.
- David, D.F., & Kistner, J.A., (2000). Do positive self-perceptions have a "dark side"? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 53*, 524-525.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deffenbacher, J.L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. Dans I.G. Sarason, (Ed.) *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 111-124). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. Dans M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Dori, G.A., & Overholser, J.C. (1999). Depression, hopelessness, and self-esteem: Accounting for suicidality in adolescent psychiatric inpatients. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 29, 309-318.
- Dubois, V. (2010). *Influence des caractéristiques parentales et de leurs perceptions par l'enfant sur le biais d'évaluation de sa compétence scolaire: Un modèle explicatif*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Eccles, J.S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choice. Dans J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation* (pp.145- 208). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Eccles-Parsons, J.S. (1983). Expectations, values and academic behaviors. Dans J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivations* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles-Parsons, J.S., Adler, T.F., & Kaczula, C.M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stewart.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- Epstein, S. (1981). The unity principle versus the reality and pleasure principles, or the tale of the scorpion and the frog. Dans M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeisen and K.J. Gergen (Eds.), *Self-concept* (pp 27-37). Cambridge, MA: Ballinger.
- Epstein, S. (1991). Cognitive-experiential Self-theory: An integrative theory of personality. Dans R. Curtis (Ed.), *The relational self: Convergences in psychoanalysis and social psychology* (pp. 111-137). New York: Guilford Press.
- Eysenck, H.J. (1997). Personality and experimental psychology: The unification of psychology and the possibility of a paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1224-1237.
- Felson, R.B. (1985). Reflected appraisal and the development of self. *Social Psychology Quarterly*, 48, 71-78.
- Felson, R. B. (1989). Parents and the reflected appraisal process: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 965-971.
- Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Fleury-Roy, M-H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 149-161.
- Fournier, M., De Ridder, D., & Bensing, J. (2002). Optimism and adaptation to chronic disease: The role of optimism in relation to self-care options of type 1 diabetes mellitus, rheumatoid arthritis, and multiple sclerosis. *British Journal of Health Psychology*, 7, 409-432.
- Freudenthaler, H.H., Spinath, B., & Neubauer, A.C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22, 231-245.
- Frome, P.M., & Eccles, J. (1998). Parents influences on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452.
- Gramzow, R.H., Elliot, A.J., Asher, E., & McGregor, H. (2003). Self-evaluation bias and academic performance: Some ways and some reasons why. *Journal of Research in Personality*, 37, 41-61.

- Gresham, F.M., Lane, K.L., MacMillan, D.L., Bocian, K.M., & Ward, S.L. (2000). Positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology, 38*, 151-175.
- Groupe des enquêtes spéciales de Statistique Canada. (ESEO, 1983; 1987). *Étude sur la santé des enfants de l'Ontario*.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 21*, 34-64.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*(1), 87-97.
- Harter, S. (1985). Competence as dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. Dans R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-121). New York: Academic Press.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. Dans R. J. Sternberg (Ed.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scales of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*(1), 47-77.
- Hill, K.T., & Wigfield, A. (1984). Test Anxiety: A Major Educational Problem and What Can Be Done About It. *Elementary School Journal, 85*, 105-126.
- Hoffman, K. B., Cole, D. A., Martin, J. M., Tram, J. M., & Seroczynski, A. D. (2000). Are cognitive errors of underestimation predictive or reflective of depressive symptoms in children: A longitudinal study, part II. *Journal of Abnormal Psychology, 109*. 651-662.
- Ilardi, S.S. & Craighead, W.E. (1999). The relationship between personality pathology and dysfunctional cognitions in previously depressed adults. *Journal of Abnormal Psychology, 108*(1), 51-57.
- Jacobs, J.E., & Eccles, J.S. (1992). The impact of mother's gender-role stereotype beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(6), 932-944.
- James, W. (1962)/[1892]. *Psychology: The briefer course*. New York: Collier.
- John, O.P., & Robins, R.W. (1994). Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in self-enhancement and the role of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 206-219.
- Kalechstein, P., Hocevar, D., Zimmer, J.W., & Kalechstein, M. (1989). Procrastination over test preparation and test anxiety. Dans R. Schwarzer, H.M. van der Ploeg, & G.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 6, pp. 63-76). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

- Kelly, G. (1995). *A theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*, Volume 1, Norton, New York.
- Kershner, J. R. (1990). Self-concept and IQ as predictors of remedial success in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(6), 368-374.
- Kwan, V.S.Y., John, O.P., Kenny, D.A., Bond, M.H., & Robins, R.W. (2004). Reconceptualizing individual differences in self-enhancement bias with the Social Relations Model: An integration of social and personality perspectives. *Psychological Review*, 111, 94-110.
- Kwan, V.S.Y., John, O.P., Robins, R.W., & Kuang, L.L. (2008). Conceptualizing and assessing self-enhancement bias: A componential approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 1062-1077.
- Larouche, M.-N. (2012). *Illusion d'incompétence, intégration sociale et mécanisme de comparaison chez l'élève du primaire*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Larouche, M.-N., Bouffard, T., & Langlois-Mayer, M.-P. (soumis). *Self-evaluation bias of school competence and mechanisms of social comparison among primary school children*.
- Larouche, M.-N., Galand, B., & Bouffard, T. (2008). The Illusion of Scholastic Incompetence and Peer Acceptance in Primary School. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), 25-39.
- Licht, B.G. (1992). The achievement-related perceptions of children with learning problems: A developmental analysis. Dans D.H. Schunk, & Meece, J.L. (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 247-264). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marcotte, G. (2007). *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Marcotte, D., Lévesque, N. et Fortin, L. (2006). Variations of Cognitive Distortions and School Performance in Depressed and Non-Depressed High School Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study. *Cognitive Therapy and Research*, 30, 211-225.
- Marcotte, G., Marcotte, D., & Bouffard, T. (2002). The influence of familial support and dysfunctional attitudes on depression and delinquency in an adolescent population. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), 363-376.
- Marcoux, M.-F. (2003). *Développement des perceptions de compétence scolaire des enfants: Rôle du sentiment d'auto-efficacité et des buts des parents*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Markus, H., Cross, S., & Wurf, E. (1990). The role of the self-system in competence. Dans R.J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 205-225). New Haven, CT: Yale University Press.
- Marsh, H.W., & Hau, K. (2003). Big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. A crosscultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- Marsh, H.W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.

- Mathews, A., & Mackintosh, B. (1998). A cognitive model of selective processing in anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 539-560.
- Mathews, A., & MacLeod, C. (2005). Cognitive vulnerability to emotional disorders. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 167-195.
- McDonald, A. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101.
- McGrath, E.P., & Repetti, R.L. (2002). A longitudinal study of children's depressive symptoms, self-perceptions, and cognitive distortions about the self. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 77-87.
- Metcalf, J. (1998). Cognitive optimism: Self-deception or memorybased processing heuristics? *Personality & Social Psychology Review*, 2, 100-110.
- Mezulis, A.H., Abramson, L.Y., Hyde, J.S., & Hankin, B.L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias. *Psychological Bulletin*, 130(5), 711-747.
- Miller, G.A. (1956). "The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information". *Psychological Review*, 63(2), 81-97.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.
- Mogg, K., & Bradley, B.P. (1998). A cognitive-motivational analysis of anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 809-848.
- Morris, L.W., Davis, M.A., & Hutchings, C.H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73, 541-555.
- Multon, K.D., Brown, S.D., & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.
- Nagin, D.S. (1999). Analyzing developmental trajectories: A semi-parametric, group-based approach. *Psychological Methods*, 4, 139-157.
- Nagin, D.S., & Tremblay, R.E. (2001). Analyzing developmental trajectories of distinct but related behaviors: A group-based method. *Psychological Methods*, 6(1), 18-34.
- Nicholls, J. G. (1979). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding the difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J.G. (1982). Conceptions of ability and achievement motivation. Dans R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 37-73). New York: Academic Press.
- Obach, M.S. (2003). A longitudinal-sequential study of perceived academic competence and motivational beliefs for learning among children in middle school. *Educational Psychology*, 23(3), 323-338.
- Oreg, S. & Bayazit, M., (2009). Prone to bias: Development of a bias taxonomy from an individual differences perspective. *Review of General Psychology*, 13(3), 175-193.

- Orth, U., Robins, R.W., & Meier, L.L. (2009). Disentangling the effects of low self-esteem and stressful events on depression: Findings from three longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 307-321.
- Orth, U., Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Maes, J., & Schmitt, M. (2009). Low self-esteem is a risk factor for depressive symptoms from young adulthood to old age. *Journal of Abnormal Psychology, 118*, 472-478.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research, 95*(1), 27-35.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 139-158.
- Paris, S.G. & Byrnes, J.P. (1989). The constructivist approach to self regulation and learning in the classroom. Dans B.J Zimmerman et D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 169-200). New York: SpringerVerlag.
- Paulhus, D.L. (1998). Interpersonal adaptiveness of trait self-enhancement: A mixed blessing? *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1197-1208.
- Paulhus, D.L., Harms, P.D., Bruce, M.N., & Lysy, D.C. (2003). The over-claiming technique: Measuring bias independent of accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 681-693.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341.
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development, 55*(6), 2000-2016.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development, 58*(5), 1308-1320.
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Dans R. J. Sternberg (Ed.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT: Yale University Press.
- Piaget, J. (1948). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (2^e éd.). Neuchâtel, Switzerland: Delachaux et Niestlé.
- Power, M.J., Katz, R., McGuffin, P., Duggan, C.F., Lam, D., & Beck, A.T. (1994). The dysfunctional attitude scale (DAS): A comparison of form-A and form-B and proposals for a new subscaled version. *Journal of Research in Personality, 28*, 263-276.
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences, 45*, p. 559-564.
- Rice, K.G., Ashby, J.S., & Slaney, R.B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology, 45*(3), 304-314.
- Roberts, J.E., Gotlib, I.H., & Kassel, J.D. (1996). Adult attachment security and symptoms of depression: The mediating roles of dysfunctional attitudes and low self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(2), 310-320.
- Roberts, B.W., & Robins, R.W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 1284-1296.

- Robins, R.W., & Beer, J.S. (2001). Positive illusion about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 340-352.
- Rosenberg, M., & Owens, T.J. (2001). Low self-esteem people: A collective portrait. In T.J. Owens, S. Stryker, & N. Goodman (Eds.), *Extending self-esteem theory and research* (pp. 400-436). New York: Cambridge University Press.
- Ruble, D.N., Grosouvsy, E.H., Frey, K.S., & Cohen, R. (1992). Developmental changes in competence assessment. Dans A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 138-164). New York: Cambridge University Press.
- Seaton, M., Marsh, H.W. & Craven, R.G. (2010). Big-Fish-Little-Pond-Effect: Generalizability and Moderation - Two Sides of the Same Coin. *American Educational Research Journal*, 47(2), 390-433.
- Sedikides, C., Gaertner, L. & Vevea, J. (2005). Pancultural selfenhancement reloaded: A meta-analytic reply to Heine. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 539-551.
- Segerstrom, S.C., Taylor, S.E., Kemeny, M.E., & Fahey, J.L. (1998). Optimism is associated with mood, coping, and immune change in response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1646-1655.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seroczynski, A.D., Cole, D.A., & Maxwell, S.E. (1997). Cumulative and compensatory effects of competence and incompetence on depressive symptoms in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 586-587.
- Shogren, K.A., Lopez, S.J., Wehmeyer, M.L., Little, T.D., & Pressgrove, C.L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *Journal of Positive Psychology*, 1, 37-52.
- Silverstone, P.H., & Salsali, M. (2003). Low self-esteem and psychiatric patients: Part I - The relationship between low self-esteem and psychiatric diagnosis. *Annals of General Hospital Psychiatry*, 2(1), 2.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G., & Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Sperling, G. (1963). A model for visual memory tasks. *Human Factors*, 5, 19-31.
- Stipek, D. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 404-410.
- Stipek, D. (1984). Young children's performance expectations: Logical analysis or wishful thinking? Dans J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation* (Vol. 3 pp. 33-56). Greenwich, CT: JAI Press.
- Stipek, D. (1992). The child at school. Dans M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook (3rd edition)* (pp.579-625). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stipek, D. & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.

- Swann, W.B., Rentfrow, P.J., & Guinn, J.S. (2002). Self-verification: The search for coherence. Dans M. Leary & J. Tagney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 367-383). New York: Guilford.
- Swann, W.B., Stein-Seroussi, A., & Giesler, B.R. (1992). Why people self-verify. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 392-401.
- Taylor, S.E., & Armor, D.A. (1996). Positive illusions and coping with adversity. *Journal of Personality, 64*, 873-898.
- Taylor, S.E., & Brown, J.D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*, 193-210.
- Taylor, S.E., & Brown, J.D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin, 116*(1), 21-27.
- Vaillancourt, M.-E., & Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 41*, 151-160.
- Vaillant, G.E. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist, 55*(1), 89-98.
- Valentine, J.C., DuBois, D.L. & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*, 111-133.
- Wagner, M. (2006). *Lien entre l'illusion d'incompétence et l'état dépressif*. Mémoire de licence inédit, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Weissman, A. (1979). *Dysfunctional Attitude Scale: A validation study*. Thèse de doctorat inédit, Université de Pennsylvanie, Philadelphie.
- Weissman, A.N., & Beck, A.T. (Novembre 1978). *Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary investigation*. Papier présenté à la 86^e conférence annuelle de l'Association psychologique américaine, Toronto, ON, Canada.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202-209.
- Whitesell, N.R., Mitchell, C.M., & Spicer, P. (2009) A longitudinal study of self-esteem, cultural identity, and academic success among American Indian students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 15*, 38-50.
- Williams, J.M.G., Watts, F.N., MacLeod, C., & Mathews, A.M. (1997). *Cognitive psychology and emotional disorders* (2nd ed.). Chichester, UK: Wiley.
- Young, J. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange, Inc.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The state of the art*. New-York: Plenum Press.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluative anxiety. Dans A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-166). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676.