

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

JUGEMENT DES ENSEIGNANTS DES CARACTÉRISTIQUES PSYCHOLOGIQUES ET DU
FONCTIONNEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES SELON LA NATURE DE LEUR BIAIS
D'AUTO-ÉVALUATION DE COMPÉTENCE

ESSAI DOCTORAL

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

REBECCA LÉVESQUE-GUILLEMETTE

AVRIL 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral 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. 12-2023). 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

On dit souvent que ça prend un village pour élever un enfant. Au terme de cette aventure qu'est le doctorat, je peux aujourd'hui affirmer qu'il en va de même pour mener à bien un tel projet.

Mes premiers remerciements vont à ma directrice, Thérèse Bouffard, qui m'a accueillie dans son laboratoire dès le baccalauréat, et qui a cru en moi jusqu'au bout. Merci Thérèse pour ta grande disponibilité, ta confiance, ta générosité et ton soutien académique certes, mais aussi personnel. Je serai toujours reconnaissante pour toutes les opportunités que tu m'as offertes à travers les années qui m'ont permis de voyager et surtout de me dépasser. Finalement, je tiens à te remercier de m'avoir fait une place dans ta grande famille qu'est le laboratoire URAMAS et dans laquelle j'ai pu créer des liens qui resteront toujours chers à mon cœur.

C'est par ailleurs à cette famille URAMAS que je souhaite exprimer toute la reconnaissance que j'ai de vous avoir eu sur mon chemin. Les heures de lunch à rire, les partys de Noël, les sorties pour un p'tit café, les (trop) longues discussions dans le bureau et le soutien que nous avons partagés font partie des éléments qui me permettaient de continuer d'avancer. Un merci particulier à Audrey et Marie-Hélène, pour votre présence réconfortante et votre amitié inconditionnelle à travers toutes les tempêtes.

Je souhaite aussi souligner que la réalisation de cet essai doctoral n'aurait pas été possible sans le soutien financier du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), du Conseil de Recherches en sciences humaines (CRSH) et du Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES).

Je remercie également les nombreux élèves, parents et enseignants pour leur généreuse participation au projet de recherche plus vaste dans lequel s'inscrivait l'étude présentée dans cet essai doctoral.

Un merci tout spécial à Audrey (bien oui je te remercie deux fois plutôt qu'une!) et Florence, qui m'ont accompagnée dans les derniers milles de rédaction de cet essai et qui m'ont donné la discipline et la motivation pour fournir les derniers efforts avant la ligne d'arrivée. Cette idée de

rencontres hebdomadaires, née lors d'un banal souper d'été, se sera finalement avérée être l'une des plus déterminantes pour la fin de mon parcours. Merci mille fois!

Mes remerciements vont aussi à mes collègues du CLSC Thérèse-de-Blainville qui, depuis quelques années déjà, m'accompagnent dans le volet de la psychologie clinique avec générosité, bienveillance et humour! Un merci particulier à Geneviève, ma superviseuse clinique, qui a si généreusement partagé son expertise clinique avec moi certes, mais qui m'a aussi permis de cheminer à bien des égards tant au plan professionnel que personnel.

Je ne peux passer sous silence l'apport de mes proches à cette réalisation, en particulier mes parents qui m'ont toujours soutenue de toutes les façons malgré le parcours qui a pu leur sembler interminable par moments je m'en doute bien. Je tiens aussi à souligner que l'accomplissement de mes études doctorales est non seulement le fruit du soutien et de l'amour que j'ai reçus de mes parents, mais aussi de mes grands-parents qui m'ont tous aimée inconditionnellement chacun à leur manière. À travers cet amour, il y a eu mon grand-père André qui, du plus loin que je me souviens, a alimenté ma soif de connaissances, ma curiosité et mon désir de comprendre comment fonctionne le monde. Si je complète aujourd'hui un doctorat, c'est un peu grâce à toi aussi grand-papa.

En terminant, c'est le cœur rempli d'émotions que je remercie les personnes qui ensoleillent mon quotidien jour après jour. Mes filles, Charlotte et Florence, votre vivacité, votre sensibilité et votre intelligence me rendent admirative chaque jour. Je me sens tellement choyée d'être votre maman et d'avoir la chance de vous voir grandir et devenir vos propres petites personnes. Je vous aime de tout mon cœur. Et puis Thomas, mon conjoint, celui qui marche à mes côtés depuis 15 ans. Je pourrais en passer des pages à te remercier, pour ton amour, ton soutien, nos folies de jeunesse, nos filles... mais je voudrais surtout te dire merci d'avoir vu, et de continuer de voir en moi quelque chose que j'ai encore de la difficulté à voir moi-même. Si j'arrive à clore ce grand chapitre, c'est en partie parce que tu n'as jamais cessé de poser sur moi ce regard à la fois amoureux et admiratif. Je t'aime.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| REMERCIEMENTS | ii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | vi |
| RÉSUMÉ..... | vii |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I CADRE CONCEPTUEL | 4 |
| 1.1 Perception de compétence scolaire des élèves | 4 |
| 1.2 Biais d'auto-évaluation de compétence scolaire | 5 |
| 1.3 Relations entre le biais positif d'auto-évaluation et le fonctionnement et le rendement scolaires | 5 |
| 1.4 Relations entre le biais négatif d'auto-évaluation et le fonctionnement et le rendement scolaires | 7 |
| 1.5 La présente étude | 11 |
| 1.6 Objectifs de recherche et hypothèses..... | 11 |
| CHAPITRE II MÉTHODE | 13 |
| 2.1 Participants | 13 |
| 2.2 Instruments | 13 |
| 2.2.1 Mesures chez l'élève..... | 13 |
| 2.2.2 Mesures chez l'enseignant | 14 |
| 2.3 Procédure et cueillette de données..... | 16 |
| CHAPITRE III RÉSULTATS..... | 18 |
| 3.1 Objectif 1 | 18 |
| 3.2 Objectif 2 | 21 |
| 3.2.1 Caractéristiques psychologiques..... | 22 |
| 3.2.2 Fonctionnement scolaire | 23 |
| 3.3. Objectif 3 | 24 |
| 3.3.1. Caractéristiques psychologiques..... | 25 |
| 3.3.2. Fonctionnement scolaire | 27 |
| CHAPITRE IV DISCUSSION..... | 29 |
| 4.2 Capacité des enseignants à identifier les types de biais..... | 29 |
| 4.2.1. Opinion des enseignants sur les types de biais | 31 |
| 4.3. Jugement des enseignants des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves | 32 |

| | |
|---|----|
| 4.3.1 Jugement des enseignants des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves selon leur biais d'auto-évaluation de compétence mesuré par le score résiduel..... | 32 |
| 4.3.2. Jugement des enseignants des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves selon le biais d'auto-évaluation de compétence qu'ils leur attribuent. | 35 |
| 4.4 Comparaison des jugements des enseignants des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves selon les deux méthodes d'identification du biais d'auto-évaluation de compétence..... | 36 |
| 4.5. Limites et forces de la présente étude..... | 38 |
| 4.6. Avenues de recherches futures | 40 |
| CONCLUSION | 42 |
| APPENDICE A ÉTHIQUE ET CONSENTEMENT..... | 43 |
| A.1 Certificat éthique | 44 |
| A.2 Avis final de conformité | 45 |
| A.3 Document d'attestation..... | 46 |
| A.4 Présentation du projet et consentement | 47 |
| APPENDICE B INSTRUMENTS DE MESURE..... | 50 |
| B.1 Perception de compétence..... | 51 |
| B.2 Perception d'un biais d'auto-évaluation de compétence chez l'élève | 52 |
| B.3 Sensibilité à l'erreur | 52 |
| B.4 Humeur négative..... | 53 |
| B.5 Bienveillance envers soi | 53 |
| B.6 Prosocialité..... | 54 |
| B.7 Autorégulation | 54 |
| B.8 Participation en classe..... | 55 |
| B.9 Rendement scolaire..... | 55 |
| B.10 Opinion sur le caractère favorable ou non des deux types de biais | 55 |
| RÉFÉRENCES..... | 56 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | | Page |
|---------|---|------|
| 3.1 | Comparaison de la distribution des élèves selon le classement des enseignants et selon celui résultant du résidu de la régression du score de perception de compétence de l'élève sur son score au test d'habiletés mentales..... | 19 |
| 3.2 | Répartition des garçons et des filles selon le biais d'auto-évaluation attribué par leur enseignant..... | 20 |
| 3.3 | Comparaison de l'opinion des enseignants selon la durée de leur expérience professionnelle..... | 21 |
| 3.4 | Scores moyens (et écarts types) des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire, selon le sexe des élèves et leur biais d'auto-évaluation mesuré par la méthode du résidu de la régression..... | 22 |
| 3.5 | Scores moyens (et écarts types) des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire, selon le sexe des élèves et le biais d'auto-évaluation que leur a attribué leur enseignant..... | 25 |

RÉSUMÉ

La présente étude constituant le cœur de cet essai doctoral porte sur les biais de perception de compétence chez les élèves du primaire et le jugement que leurs enseignants portent sur différentes caractéristiques de leur fonctionnement.

Le premier objectif de cette étude visait à vérifier la validité des conclusions des études de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019) en examinant, à l'aide d'un nouvel échantillon, dans quelle mesure les enseignants sont capables d'identifier les élèves qui présentent un biais d'auto-évaluation de compétence. Pour ajouter à ces études, nous avons en outre examiné si la nature du biais d'auto-évaluation attribué par les enseignants différait selon le sexe des élèves. Puis, nous avons examiné l'opinion des enseignants quant au caractère favorable ou non des types de biais d'auto-évaluation de sa compétence, et vérifié si cette opinion différait selon la durée de leur expérience professionnelle.

L'échantillon de notre étude comprend 637 élèves québécois francophones de 5^e et 6^e année du primaire. Le pourcentage d'élèves classés correctement par leur enseignant comme ayant un biais négatif est de 43,8 %, alors que ce pourcentage descend à 14 % pour les élèves correctement identifiés avec un biais positif. Les enseignants se montrent toutefois plus précis dans l'identification des élèves n'ayant pas de biais d'auto-évaluation de compétence, puisqu'ils en identifient correctement 56,9 %. Les enseignants ont également été invités à se prononcer sur ce qu'ils jugeaient le plus favorable pour un élève entre avoir un biais négatif ou un biais positif. Une majorité d'enseignants (70,2 %) se positionnent en faveur d'une surévaluation de compétence chez l'élève plutôt que l'inverse.

Le deuxième objectif, repris des études de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019), a examiné comment les enseignants évaluent diverses caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves présentant un biais d'auto-évaluation de leur compétence tel que mesuré par la méthode du score résiduel. Comme attendu, les résultats montrent que les enseignants jugent défavorablement les caractéristiques psychologiques et le fonctionnement scolaires des élèves ayant une perception négativement biaisée de leur compétence.

Enfin, le troisième objectif de notre étude, une extension des études de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019), était d'examiner si le jugement des enseignants des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves différait selon le biais d'auto-évaluation de compétence qu'ils leur attribuent. Les élèves à qui les enseignants attribuent un biais négatif demeurent dans l'ensemble ceux jugés le moins favorablement. Toutefois, les élèves perçus comme n'ayant pas de biais sont ceux dont les caractéristiques psychologiques et le fonctionnement scolaire sont jugés les meilleurs, surpassant aussi les élèves à qui un biais positif est attribué. Ces derniers sont par ailleurs jugés par les enseignants comme les moins prosociaux de tous, et ne se distinguent pas des élèves avec un biais négatif sur le plan de l'autorégulation et du rendement scolaire.

Les résultats de cette étude mettent en lumière le manque de connaissances des enseignants sur le phénomène des biais de perception de compétence scolaire des élèves. Ceci se reflète à la fois

dans leur difficulté à les identifier ainsi que dans leurs croyances à l'égard de divers aspects de leur fonctionnement psychologique et scolaire. Une sensibilisation au phénomène dès la formation initiale des maîtres constituerait un point de départ intéressant comme avenue de changement à ce constat.

Mots clés : perception de compétence, biais d'auto-évaluation, jugement des enseignants

INTRODUCTION

L'importance pour un élève de se sentir compétent sur le plan scolaire est aujourd'hui bien documentée. Nombre d'études ont montré que la perception de compétence de l'élève est un déterminant important dans son cheminement scolaire puisqu'elle est liée à sa motivation, son fonctionnement ainsi que son rendement scolaires (Bandura, 1989; Harter et Pike, 1984). Selon les théories sociocognitives, la perception de compétence est centrale dans les processus motivationnels et dans le fonctionnement d'une personne. En contexte scolaire, la perception de compétence d'un élève (ou sentiment d'auto-efficacité lorsqu'elle porte sur un objet précis) se définit comme le jugement qu'il porte sur sa capacité à s'organiser et à agir sur son environnement pour atteindre un objectif ou relever des défis (Bandura, 1986; Harter, 1992). En plus de ses expériences de réussite et d'échec, l'élève utilise plusieurs sources d'informations pour évaluer sa compétence dont la comparaison sociale (Bandura, 1986, 1995; Boissicat et al., 2012; Dijkstra et al., 2010; Mussweiler et al., 2006), la perception réfléchie de sa compétence par les personnes significatives dans son environnement, principalement les parents et les enseignants (Bordéleau et Bouffard, 1999; Felson, 1989; Harter, 1999) et les rétroactions reçues d'eux (Bandura, 1986; Stipek, 2002). Les rétroactions de l'enseignant peuvent prendre diverses formes telles des commentaires explicites sur la qualité du travail de l'élève et des messages plus implicites au travers de pratiques et attitudes pouvant traduire sa satisfaction ou son insatisfaction envers lui. L'interprétation et le sens que l'élève donne à ces rétroactions contribuent à déterminer la nature positive ou négative de sa perception de compétence (Bandura, 1997). Or, la subjectivité de ces interprétations fait en sorte que cette perception n'est souvent pas un reflet fidèle de la réalité : certains élèves surévaluent leur compétence, d'autres font l'inverse.

Les chercheurs sont plutôt d'accords pour affirmer les effets négatifs d'une sous-évaluation de sa compétence dans le fonctionnement et la réussite scolaires (Bouffard et al., 2013). Ils sont aussi de plus en plus nombreux à reconnaître qu'une surévaluation de sa compétence favorise un bon fonctionnement des élèves (Bouffard et al., 2011; Brissette et al., 2002; Robins et Beer, 2001). Sachant que les enseignants font partie des acteurs pouvant avoir un impact sur la présence ou d'un biais d'auto-évaluation de compétence chez les élèves, il nous apparaît pertinent de s'intéresser à la capacité des enseignants à identifier ces élèves et à l'opinion qu'ils ont de ceux-

ci. Au mieux de notre connaissance, de rares études ont porté sur la capacité des enseignants à identifier le type de biais que présentent leurs élèves (Fleury-Roy et Bouffard, 2006; Jamain, 2019), et les résultats des chercheurs suggèrent une difficulté pour les enseignants à identifier les biais d'auto-évaluation de compétence présents chez leurs élèves. Notons toutefois que l'opinion des enseignants par rapport aux effets négatifs ou positifs de la présence d'un type de biais chez l'élève n'était pas mesurée dans ces deux études.

La présente étude visait dans un premier temps à vérifier la validité des conclusions des études de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019), puis d'en prolonger la portée en examinant davantage le jugement que portent les enseignants sur les élèves qu'ils perçoivent comme se surévaluant ou se sous-évaluant.

De manière plus précise, l'objectif principal de cette étude était de prolonger, avec un nouvel échantillon d'enseignants et d'élèves du primaire, celles de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019) qui examinaient dans quelle mesure les enseignants arrivent à identifier correctement les élèves qui sur ou sous-évaluent leur compétence scolaire. Concrètement, le jugement par les enseignants de la présence chez les élèves d'un biais positif ou négatif d'auto-évaluation de leur compétence a été confronté à une mesure objective de ce biais. Ensuite, l'évaluation des enseignants du fonctionnement des élèves a été examinée en fonction du biais réel de ces derniers. Finalement, nous avons aussi examiné l'évaluation que les enseignants font du fonctionnement des élèves en fonction du biais qu'ils leur attribuent.

Cet essai est divisé en quatre chapitres principaux. D'abord, nous présentons le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit notre étude, notamment en définissant la perception de compétence scolaire chez les élèves, la notion de biais d'auto-évaluation de compétence et les divers impacts que peuvent avoir ces biais, positifs ou négatifs, sur le fonctionnement et le rendement scolaires. Nous portons une attention particulière aux enseignants et à leur rôle dans la formation et la détection de ces biais, ainsi qu'à leur jugement sur ce phénomène. Nous concluons cette première section avec nos objectifs et hypothèses de recherche. Le second chapitre est consacré à la description de la méthode précisant les informations relatives aux participants, aux instruments de mesure et à la cueillette de données. Les résultats des analyses statistiques effectuées sont ensuite présentés en troisième partie. Nous proposons une discussion des résultats et de leurs

implications, une analyse des forces et des limites de l'étude ainsi que des pistes de recherches futures dans le quatrième chapitre se terminant par une courte conclusion générale.

CHAPITRE I

CADRE CONCEPTUEL

1.1 Perception de compétence scolaire des élèves

Ce projet de recherche s'inscrit dans une approche sociocognitive de l'apprentissage qui propose notamment qu'une des conditions de la motivation à apprendre d'un élève est qu'il ait la conviction de posséder les compétences nécessaires pour réussir les tâches demandées. Pour Bandura et Harter, qui comptent parmi les principaux chercheurs de cette approche, les perceptions de compétence des élèves influenceraient l'activation et l'efficacité des processus cognitifs, affectifs et motivationnels essentiels à leur fonctionnement et leur réussite scolaires (Bandura, 1986, 1989; Harter, 1982; Harter et Pike, 1984). Ainsi, pour qu'un élève s'engage efficacement dans une tâche et persévère devant les difficultés, il doit non seulement être motivé, posséder les ressources nécessaires, mais doit aussi se sentir capable de l'accomplir.

En contexte scolaire, plusieurs études empiriques ont rapporté des résultats appuyant les modèles sociocognitifs de l'apprentissage de Bandura et Harter. Ces études ont notamment montré qu'à habiletés cognitives égales, des perceptions de compétence positives des élèves étaient associées à un meilleur engagement dans les apprentissages (Skinner et al., 1990), à plus de motivation (Bouffard, Marcoux, et al., 2003; Pajares, 2003), à un plus grand intérêt envers les matières scolaires (Cosnefroy, 2007) et à une meilleure réussite scolaire (Bandura et al., 1999; Bouchey et Harter, 2005; Bouffard, et al., 2003; Guay et al., 2003; Obach, 2003). De plus, les enseignants rapportent que les élèves percevant plus positivement leurs capacités participent davantage en classe et émettent plus de comportements prosociaux (Bandura et al., 1999).

En somme, la façon dont l'élève perçoit ses habiletés est un facteur important dans son fonctionnement et son rendement scolaires, et ce, au-delà même de ses habiletés réelles. Ainsi, il y a lieu de s'intéresser davantage à la question de l'auto-évaluation de sa compétence faite par l'élève.

1.2 Biais d'auto-évaluation de compétence scolaire

S'inscrivant dans une vision constructiviste, les modèles de Bandura et d'Harter présentent les perceptions de compétence comme une évaluation de soi qui se développe à partir des expériences d'une personne et des interprétations qu'elle leur donne. Ainsi, ces perceptions changent et évoluent avec le développement de l'enfant. À l'école, l'élève traite l'information provenant de diverses sources afin de se faire une représentation de sa compétence. Outre ses propres expériences de réussite et d'échec dont il s'attribue la responsabilité (Bandura, 1986), il peut avoir recours à la comparaison sociale (Bandura, 1986; Dijkstra et al., 2010; Festinger, 1954; Mussweiler et al., 2006) et aussi se référer à sa perception du jugement que portent sur lui ses parents et d'autres adultes significatifs (Bordeleau et Bouffard, 1999; Frome et Eccles, 1998; Harter, 1999; Usher et Pajares, 2006). Vers le milieu du primaire, l'enseignant devient, par ses rétroactions sur les résultats des activités de l'élève, un des agents importants dans le processus d'auto-évaluation de ce dernier (Bandura, 1986; Stipek, 1988, 2002). Encore là, cependant, c'est le sens que donne l'élève à ces rétroactions qui détermine leur action positive ou négative sur sa perception de compétence (Bandura, 1997). Or, comme dans toute interprétation subjective, des distorsions cognitives peuvent se produire et faire que l'élève développe une perception de sa compétence qui ne reflète pas la réalité et présente un biais d'auto-évaluation (Vaillancourt et al., 2014; Vaillancourt et Bouffard, 2009). Ainsi, si plusieurs élèves apprécient avec réalisme leur compétence scolaire, certains tendent à la surévaluer et présentent un biais positif, tandis que d'autres tendent à la sous-évaluer et présentent un biais négatif. Les deux sections qui suivent présentent brièvement comment chacun des deux types de biais a été associé au fonctionnement et rendement scolaires des élèves.

1.3 Relations entre le biais positif d'auto-évaluation et le fonctionnement et le rendement scolaires

Des études se sont intéressées aux conséquences pour l'élève d'entretenir un biais positif d'auto-évaluation de compétence. Associant ce type de biais à une estime de soi trop élevée, certains auteurs avancent qu'il pourrait être nuisible en raison de son lien avec des attributions externes lors d'échecs, à une plus grande prise de risques et à l'utilisation de stratégies d'auto-handicap visant à préserver leur image de soi (Baumeister et al., 1993, 1996). Metcalfe (1998) suggère

aussi qu'un individu trop confiant dans ses compétences aurait tendance à cesser de fournir des efforts avant d'avoir accompli sa tâche ou d'avoir bien assimilé le matériel à apprendre. Enfin, d'autres auteurs croient que surestimer sa compétence serait associé à de moins bonnes habiletés sociales, à des troubles de la conduite et à un rendement scolaire plus faible (David et Kistner, 2000; Gresham et al., 2000).

À l'encontre de ce groupe d'auteurs, d'autres ont montré qu'en milieu scolaire du moins, surestimer sa compétence serait approprié au bon fonctionnement de l'élève. Les tenants de cette position ont montré que la présence d'un biais positif était positivement liée à la motivation de l'élève, à son autorégulation, à une augmentation des efforts déployés et au maintien de ces derniers devant les difficultés (Bandura, 1986, 2007; Bouffard, Côté, et al., 2006; Connell et Ilardi, 1987; Lengelé, 2014; Pajares, 2001). Bandura (2007) va même jusqu'à dire qu'en bout de ligne, ces élèves parviennent à obtenir des résultats supérieurs à ceux prédits par leurs capacités réelles, ce que corroborent les résultats de l'étude longitudinale de Bouffard et al. (2011).

Finalement, pour certains auteurs, avoir une illusion positive de sa compétence serait la marque d'une bonne santé mentale (Taylor et Brown, 1988) et d'un bien-être psychologique meilleur chez les élèves (Cole et al., 1999). Les résultats de la méta-analyse de Mezulis et al. (2004) soutiennent cette position : les auteurs ont montré qu'en dépit d'une certaine variabilité selon l'âge, la culture et la psychopathologie, un biais consistant à s'attribuer la responsabilité des événements positifs de sa vie est une tendance omniprésente dans la population générale.

Enfin, certains chercheurs proposent que la nature favorable ou non d'un biais positif d'auto-évaluation de sa compétence dépendrait de plusieurs facteurs dont la manière de le mesurer (Robins et Beer, 2001; Taylor et al., 2003), le domaine de compétence auquel il se rapporte (Gramzow et al., 2003), son intensité (Baumeister, 1989; Taylor et Brown, 1994) ou encore la durée plus ou moins longue entre sa mesure et celle de ses effets ou corrélats (Paulhus, 1998; Robins et Beer, 2001).

1.4 Relations entre le biais négatif d'auto-évaluation et le fonctionnement et le rendement scolaires

Concernant le biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence, son caractère délétère rallie généralement les opinions. Phillips (1984, 1987) l'a étudié chez des élèves doués et l'a alors nommé l'illusion d'incompétence. Ses travaux ainsi que ceux de plusieurs chercheurs qui ont suivi ont largement documenté les effets néfastes d'un tel biais, autant chez les élèves doués ou à haut potentiel que chez des élèves d'intelligence normale. Sur le plan scolaire, l'illusion d'incompétence a été associée à peu de plaisir, de curiosité, de fierté, d'intérêt et de motivation devant les tâches scolaires (Bouffard, Boisvert, et al., 2003; Bouffard, Vezeau, et al., 2006; Harter, 1985; Miserandino, 1996), à de plus faibles attentes de succès (Phillips, 1987; Phillips et Zimmerman, 1990) et à des résultats scolaires effectivement inférieurs à ceux que les capacités réelles des élèves permettaient de prédire (Bouffard, Boisvert, et al., 2003). De plus, certains ont observé que ces élèves attribuaient davantage leur succès à la chance, à l'aide des autres ou encore à l'effort plutôt qu'à leurs habiletés (Bouffard, Vezeau, et al., 2006; Marcotte, 2007; Phillips, 1984). Sur le plan psychologique, ces élèves rapportent une plus faible estime de soi et un perfectionnisme négatif plus élevé comparativement à leurs camarades n'ayant pas un tel biais (Bouffard, Vezeau et al., 2006; Marcotte, 2007).

Dans les études où les enseignants ont été interrogés sur le fonctionnement scolaire de leurs élèves ayant un biais négatif d'auto-évaluation de compétence, leurs constats étaient semblables à ceux rapportés par les élèves. Ainsi, ils les disaient peu engagés et participatifs, faisant peu d'autorégulation, persévérant moins et réussissant moins bien que leurs camarades ayant pourtant des capacités semblables (Assor et Connell, 1992; Fleury-Roy et Bouffard, 2006; Phillips, 1984). Dans l'étude de Lengelé (2014), les enseignants jugeaient aussi que le rendement scolaire de ces élèves était inférieur à celui dont ils les croyaient capables.

Un point important à noter et valant pour ces dernières études est que les enseignants étaient ignorants du fait que les élèves avaient un biais d'auto-évaluation de leur compétence. À notre connaissance, l'étude de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et celle de Jamain (2019) sont les seules à avoir examiné la capacité des enseignants du primaire à reconnaître les élèves de leur classe présentant un biais d'auto-évaluation de leur compétence scolaire. Fleury-Roy et Bouffard (2006)

ont d'abord déterminé la nature du biais présent chez chacun des 684 élèves de 4^e et 5^e années du primaire de l'étude. Pour ce faire, elles ont mesuré le score de la perception de compétence des élèves, puis leurs habiletés mentales à l'aide d'une épreuve standardisée mesurant les habiletés mentales relatives aux apprentissages scolaires. Après avoir transformé en score z celui obtenu à chaque mesure, elles ont soustrait le score z de l'habileté scolaire du score z des perceptions de compétence. Le groupe jugé réaliste, c'est-à-dire sans biais d'auto-évaluation, comprenait les élèves dont le résultat obtenu se situait entre -1 et 1; le groupe appelé optimiste comprenait les élèves dont le résultat était supérieur à 1, ce qui indiquait que surévaluant leur compétence, ils avaient un biais positif d'auto-évaluation. Enfin, le groupe appelé pessimiste comprenait les élèves dont le résultat était inférieur à -1, ce qui indiquait qu'ils se sous-évaluaient et avaient donc un biais négatif d'auto-évaluation de leur compétence. Pour sa part, Jamain (2019) a examiné les biais d'auto-évaluation relatifs au français et aux mathématiques de 292 élèves grenoblois de 5^e année du primaire (CM2). Pour ce faire, elle a mesuré le score de la perception de compétence des élèves pour chacune des matières, puis, à l'instar de Bouffard et al. (2011) pour chaque matière elle a régressé ce score sur la performance à une épreuve standardisée dans chaque matière réalisée durant la même année scolaire. Le score résiduel standardisé de cette régression a alors permis de déterminer la valence du biais d'auto-évaluation de compétence de chacun des élèves dans chaque matière. Dans chacune des deux études, ignorant cette information, les enseignants devaient, pour chacun des élèves, indiquer comment ils croyaient que celui-ci évaluait sa compétence. Les résultats ont montré que les enseignants de l'étude québécoise (Fleury-Roy et Bouffard, 2006) et celle de l'étude française (Jamain, 2019) ont identifié comme sous-évaluant leur compétence beaucoup plus d'élèves que les chercheurs. Dans Fleury-Roy et Bouffard (2006), parmi ces élèves identifiés comme sous-évaluant leur compétence par les enseignants, moins du tiers avaient bien un biais négatif, et 12.5 % d'entre eux avaient même un biais positif. Inversement, près du tiers des élèves ayant, selon leur score résiduel un biais positif, étaient vus par les enseignants comme ayant un biais négatif. De tous les élèves ayant un biais positif selon leur score résiduel, seulement 18,2 % ont été ainsi classifiés par les enseignants. Chez Jamain (2019), en français, 84 % des élèves ont été identifiés à tort comme biaisés positivement et 82 % comme biaisés négativement. Pour les mathématiques, le taux d'erreur était de 75 %, biais positifs et négatifs confondus. Les enseignants ont ensuite été appelés à se prononcer sur certaines caractéristiques comportementales et psychologiques des

élèves. En dépit de leur peu de succès à reconnaître ceux ayant un biais négatif selon le score résiduel utilisé par les chercheuses, dans l'étude de Fleury-Roy et Bouffard (2006), les enseignants ont évalué moins favorablement le fonctionnement des garçons ayant un biais négatif d'auto-évaluation que leurs camarades n'en ayant pas. Cette différence n'a pas été observée chez les filles. Dans l'étude de Jamain (2019), autant en français qu'en mathématiques, les enseignants ont évalué moins favorablement le fonctionnement des élèves ayant un biais d'auto-évaluation négatif que ceux ayant un biais positif ou aucun biais. Cependant, ceci était vrai autant chez les filles que les garçons. Cette différence avec l'étude de Fleury-Roy et Bouffard (2006) pourrait être due au caractère général du biais d'auto-évaluation de cette dernière étude, comparé au caractère plus spécifique à des matières scolaires dans l'étude de Jamain (2019). L'utilisation chez cette dernière d'une mesure de performance à des épreuves dans chacune des matières plutôt qu'à une mesure plus transversale d'habiletés mentales dans le calcul du biais d'auto-évaluation pourrait aussi être en cause.

En somme, à ce jour, le lien entre le biais d'auto-évaluation de compétence des élèves et le jugement scolaire de l'enseignant a été peu étudié. Les conclusions des études Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019) doivent être considérées avec prudence. Ces études ne se sont pas intéressées à l'opinion des enseignants du caractère favorable ou non de chacun des types de biais d'auto-évaluation de compétence scolaire. Elles ne permettent donc pas de savoir si l'opinion préexistante de l'enseignant a un impact sur sa capacité à détecter les biais d'auto-évaluation. De plus, l'étude de Fleury-Roy et Bouffard (2006) n'a pas examiné l'évaluation que font les enseignants des caractéristiques psychologiques et comportementales des élèves en fonction des biais qu'ils leur attribuent. Jamain (2019) l'a fait et a constaté que les élèves réalistes étaient vus comme ayant une compétence dans la matière supérieure à celle de tous les autres. Aussi, peu importe la matière, ils étaient vus comme ayant un meilleur comportement en classe que ceux ayant un biais positif ou négatif. Cependant, l'auteure s'en est tenue à une seule question, très générale, sur le bon (échelle de 1 à 11) comportement de l'élève en classe.

Plusieurs auteurs estiment que les comportements et pratiques d'un enseignant envers un élève sont guidés par ses croyances et le jugement qu'il porte sur ce dernier (Babad, 2009; Begeny et Buchanan, 2010; Bressoux et Pansu, 2003, 2004; Hurwitz et al., 2007; La Paro et al., 2009; McMullen et al., 2005; Pianta et al., 2005; Spear-Swerling et Brucker, 2004). En effet, des

chercheurs ont observé l'existence d'un traitement différentiel des enseignants envers les élèves selon leurs croyances et attentes envers ces derniers. Ces différences ont été observées d'abord dans la nature des rétroactions données aux élèves : ceux jugés plus positivement recevaient davantage de rétroactions et celles-ci étaient plus claires, favorables et moins critiques (Brophy et Good, 1974; Jussim et al., 2009; Rubie-Davies, 2007; Sarrazin et al., 2005). Les comportements inadaptes de ces élèves étaient aussi plus souvent ignorés (Martinek et Johnson, 1979). À l'inverse, ces études ont montré que les élèves jugés plus négativement recevaient plus souvent des critiques, étaient moins souvent félicités et les rétroactions reçues concernaient davantage leur comportement que leur performance. Aussi, les élèves perçus plus positivement se voyaient offrir plus d'occasions et de temps pour répondre en classe, plus d'encouragements et plus de tâches représentant des défis que ceux envers qui les attentes étaient moins élevées (Brophy, 1983; Jussim et al., 2009). Enfin, les enseignants avaient des interactions plus chaleureuses et fournissaient davantage de soutien émotionnel aux élèves envers qui leurs attentes étaient plus positives qu'à ceux envers qui les attentes étaient moins positives (Babad et al., 1982; Brophy et Good, 1974; Jussim et al., 2009; Rubie-Davies, 2007). Dans l'étude de Lévesque-Guillemette et al. (2015), les élèves perçus par les enseignants comme sous-évaluant leurs capacités rapportaient une relation plus chaleureuse avec leur enseignant lorsque celui-ci croyait qu'une telle sous-évaluation était préférable à une surévaluation. La qualité de la relation rapportée par les enseignants de ces mêmes élèves était aussi meilleure que celle qu'ils rapportaient avec les autres élèves. De plus, les enseignants jugeant la sous-évaluation préférable rapportaient une relation plus conflictuelle avec les élèves perçus comme surévaluant leurs capacités.

En somme, les croyances des enseignants envers les biais d'auto-évaluation perçus chez leurs élèves ne sont pas anodines ni innocentes, et se prolongent dans des attitudes, des comportements et même dans la qualité de leurs interactions avec les élèves. Ces constats soutiennent que les croyances des enseignants envers les biais d'auto-évaluation perçus chez leurs élèves est un objet de recherche pertinent. Cela dit, ces conclusions reposent sur seulement deux études et doivent être considérées avec prudence. Une réplique de ces conclusions, un important processus de la recherche scientifique, ajouterait à leur validité (Mackel et al., 2012).

1.5 La présente étude

L'étude réalisée pour les fins de cet essai met à profit un ensemble de données recueillies auprès d'élèves du primaire et de leurs enseignants dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste portant sur le développement des perceptions de compétence des élèves, de leur motivation scolaire et d'autres facteurs liés à leur bon fonctionnement scolaire.

1.6 Objectifs de recherche et hypothèses

Le premier objectif de cette étude visait à répliquer la validité des conclusions des études de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019) en examinant, à l'aide d'un nouvel échantillon d'élèves de mêmes âges, dans quelle mesure leurs enseignants sont capables d'identifier ceux et celles qui sous-évaluent, surévaluent ou évaluent correctement leur compétence scolaire. Pour ajouter à ces études, nous avons en outre examiné si la nature du biais d'auto-évaluation attribué par les enseignants différait selon le sexe des élèves. Puis, nous avons examiné l'opinion des enseignants quant au caractère favorable ou non des types de biais d'auto-évaluation de sa compétence, et vérifié si cette opinion différait selon la durée de leur expérience professionnelle.

H1 : Nous fondant sur les résultats des études de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019), nous avons postulé que les enseignants identifieraient comme ayant un biais négatif un plus grand nombre d'élèves que ceux identifiés par la méthode du résidu de la régression de la perception de compétence sur le score d'habiletés mentales, mais qu'une faible proportion de ceux-ci présenterait réellement un biais négatif d'auto-évaluation. Nous postulons aussi que parmi les élèves identifiés par les enseignants comme ayant un biais positif, un faible pourcentage seulement aurait un tel biais. Par ailleurs, la question du lien entre la nature du biais identifié par l'enseignant et le sexe des élèves n'ayant jamais été examinée, nous n'avons pas émis d'hypothèse à ce sujet. Il en va de même pour de possibles différences d'opinions des enseignants quant à l'aspect favorable ou non d'entretenir un biais d'auto-évaluation de compétence scolaire selon la durée de leur expérience professionnelle.

Le deuxième objectif portait sur l'évaluation des enseignants de diverses caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves selon leur biais d'auto-évaluation de leur compétence tel que mesuré par la méthode du résidu standardisé. Nous fondant sur les études de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019), nous prédisions que les élèves ayant un biais négatif seraient évalués, sur tous les aspects, moins favorablement que tous les autres. Les caractéristiques psychologiques mesurées sont la sensibilité à l'erreur des élèves, leur humeur négative, leur bienveillance envers soi et leur prosociabilité. Les variables de leur fonctionnement scolaire concernaient leur autorégulation, leur participation en classe et leur rendement. Nous avons aussi examiné si les jugements des enseignants des différentes caractéristiques psychologiques et de fonctionnement différaient selon le sexe des élèves. Au vu des divergences des résultats des études de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019) sur cette question, aucune hypothèse n'a été émise.

Enfin, le troisième objectif de notre étude était d'examiner si le jugement des enseignants des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves différait selon le biais d'auto-évaluation de compétence qu'ils leur attribuaient. À notre connaissance, la seule étude faite sur cette question est celle de Jamain (2019) n'ayant cependant examiné que deux variables. Pour autant, nous fondant sur cette dernière, nous postulons que le jugement des enseignants des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves serait moins positif pour les élèves à qui ils attribuaient un biais d'auto-évaluation de compétence positif ou négatif que pour ceux qu'ils jugeaient n'entretenir aucun biais.

CHAPITRE II

MÉTHODE

2.1 Participants

L'échantillon de notre étude comprend 637 élèves québécois francophones de 5^e ou 6^e année du primaire (328 filles et 309 garçons ; âge moyen = 11,4 ans, e.t. = 0,65) et leurs 53 enseignants (49 femmes et 4 hommes), faisant partie d'un projet longitudinal plus vaste pour lequel j'ai coordonné le recueil de données durant deux années. Les données sont celles de l'an 2 du projet où les opinions des enseignants sur les biais d'auto-évaluation ont été mesurées. Les critères pour participer au projet étaient d'être francophone, suivre un cheminement scolaire régulier, faire partie d'une classe où l'enseignant avait accepté de participer au projet et avoir préalablement obtenu le consentement écrit d'un parent. Ce consentement a été accordé par plus de 95 % des parents sollicités. Un pourcentage semblable de consentement a été obtenu des enseignants. Les élèves provenaient de 9 écoles publiques d'une commission scolaire de la couronne nord de Montréal. Deux de ces écoles étaient en milieu socio-économique faible, cinq en milieu socio-économique moyen et deux autres en milieu socio-économique aisé.

2.2 Instruments

2.2.1 Mesures chez l'élève

Pour déterminer la nature du biais d'auto-évaluation de compétence scolaire de chaque élève, deux mesures étaient nécessaires : sa perception de compétence et ses habiletés mentales.

Perception de compétence scolaire. Elle a été mesurée à l'aide de l'adaptation française (Guilbert, 1990) de la sous-échelle de compétence scolaire du questionnaire « Perceived Competence Scale for Children » (Harter, 1982). Cette échelle comprend cinq énoncés dont voici un exemple : « Cet élève se trouve bon à l'école. ». L'élève devait indiquer sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) à quel point il se considérait comme semblable à l'élève fictif décrit dans chaque énoncé. Selon Harter (1982), il est possible de diminuer l'aspect de menace que peuvent représenter certains énoncés en utilisant un élève fictif présentant certaines

caractéristiques défavorables. L'indice de cohérence interne pour cette échelle est de 0,78 et un score moyen élevé aux énoncés indique que l'élève a une perception élevée de sa compétence.

Habiletés mentales. L'instrument utilisé pour mesurer les habiletés mentales était la version française (Sarrazin et al., 1983) de l'Épreuve d'Habiletés Mentales Otis-Lennon, forme J, Élémentaire 2 (Otis et Lennon, 1983). Cet instrument mesure un ensemble d'habiletés relatives aux apprentissages scolaires ; connaissances générales, vocabulaire, notions de sériation, d'ensemble, de similitudes et autres habiletés mathématiques. De façon générale, les scores au test sont fortement corrélés aux résultats scolaires des élèves (Bouffard et al., 2005). L'épreuve comprend 80 énoncés utilisant des images, des mots et des chiffres. Pour chaque énoncé, l'élève doit identifier la bonne réponse parmi les cinq choix proposés. Le nombre total de bonnes réponses obtenues par l'élève est converti en indice d'habiletés scolaires selon son âge chronologique.

2.2.2 Mesures chez l'enseignant

Sexe et durée de l'expérience. Après avoir indiqué son sexe, chaque enseignant devait indiquer en nombre d'années la durée de son expérience en enseignement.

Perception de l'enseignant d'un biais d'auto-évaluation de compétence chez l'élève. Pour chaque élève participant à l'étude, l'enseignant devait indiquer parmi les trois groupes suivants celui auquel il jugeait qu'il ou elle appartenait : le groupe des élèves qui sous-évaluent leur compétence, celui des élèves qui surévaluent leur compétence ou celui où les élèves qui évaluent correctement leur compétence.

Caractéristiques psychologiques et de fonctionnement scolaire des élèves. L'évaluation des enseignants des caractéristiques psychologiques des élèves porte sur leur sensibilité à l'erreur, leur humeur négative, leur bienveillance envers soi et leur prosociabilité. Pour examiner le fonctionnement scolaire, les variables d'autorégulation et de participation en classe utilisées par Fleury-Roy et Bouffard (2006) ont été reprises, auxquelles le rendement scolaire a été ajouté.

Pour chacun des énoncés, l'enseignant devait encercler le chiffre 2 si ce qu'il décrivait s'appliquait toujours ou souvent à l'élève, le chiffre 1 s'il s'appliquait seulement de temps en temps, et le chiffre 0 s'il ne s'appliquait jamais. Cette échelle de mesure étant celle prescrite pour l'instrument d'Achenbach d'où sont repris les énoncés de la mesure d'humeur négative, nous l'avons généralisée aux autres mesures, pour éviter de la confusion chez les enseignants.

Sensibilité à l'erreur. La sensibilité à l'erreur, une dimension du perfectionnisme négatif, a été évaluée à l'aide de cinq énoncés repris de la validation en français (Seidah, et al., 2002) du *Positive and Negative Perfectionism Scale* de Terry-Short et al., 1995) dont voici un exemple : « Est trop exigeant envers lui-même ». La cohérence interne est satisfaisante ($\alpha = 0,81$).

Humeur négative. Sept énoncés repris du *Child Behavior Checklist - Teacher Report Form* d'Achenbach (1991) concernaient les manifestations d'une *humeur négative*, dont l'exemple suivant : « A l'air malheureux, triste ou déprimé ». La cohérence interne est satisfaisante ($\alpha = 0,84$).

Bienveillance envers soi. La bienveillance envers soi concerne le fait de s'apprécier, de prendre soin de soi, de s'accepter et de se pardonner ses erreurs. Cette variable a été mesurée à l'aide de six énoncés repris et traduits en français du *Inviting/Disinviting Index (IDI)* de Valiante et Pajares (1999). En voici un exemple : « Se pardonne facilement ses erreurs. » La cohérence interne est satisfaisante ($\alpha = 0,80$).

Prosocialité. La prosocialité réfère à des actions volontaires comme aider, partager, consoler, reconforter, coopérer, destinées à bénéficier ou à améliorer le bien-être d'une autre personne (Dunfield, 2014). La mesure comporte cinq énoncés repris de Lafrenière et Dumas (1996) dont celui-ci : « Accepte bien d'aider les autres. ». La cohérence interne est satisfaisante ($\alpha = 0,80$).

Autorégulation. L'autorégulation a été évaluée à l'aide des sept énoncés utilisés par Fleury-Roy et Bouffard (2006) qui les ont repris de Miller, et al. (1996) et de Pintrich, et al. (1991). Certains portent sur la persévérance (« Cet élève fait les efforts pour compléter ses devoirs plus difficiles »), d'autres sur la planification du travail (« Cet élève s'organise pour finir son travail à temps »), d'autres sur son attention au travail (« Cet élève se concentre bien dans son travail ») et

d'autres sur son autonomie (« Cet élève est autonome dans son travail »). La cohérence interne est satisfaisante ($\alpha = 0,92$).

Participation en classe. Comme dans l'étude de Fleury-Roy et Bouffard (2006), la participation en classe indique un engagement scolaire se manifestant par des comportements actifs et autonomes comme exprimer ses idées, lever la main pour répondre aux questions, demander de l'aide, etc. (Fredricks, et al., 2004). Voici un exemple des énoncés utilisés : « À l'aise de poser des questions ». La cohérence interne est là encore satisfaisante ($\alpha = 0,92$).

Rendement scolaire. La mesure du rendement scolaire demandait à l'enseignant d'indiquer sur une échelle allant de très faibles (1) à excellents (5) la qualité du rendement scolaire général de l'élève comparativement à celui des autres élèves de sa classe.

Opinion sur le caractère favorable ou non des deux types de biais. Enfin, un énoncé demandait aux enseignants d'indiquer le type de biais d'évaluation qu'ils estimaient préférable chez un élève pour qu'il fonctionne au mieux à l'école. Pour ce faire, ils devaient choisir parmi les deux options qui suivent, celle qu'ils jugeaient être la meilleure: « Il vaut mieux qu'un élève sous-évalue ses capacités » ou « Il vaut mieux qu'un élève surévalue ses capacités ».

2.3 Procédure et cueillette de données

Après entente avec les écoles participantes, les élèves ont été rencontrés en groupe sur les heures régulières de classe par deux assistants de recherche. Lors de la première année de l'étude plus vaste, une première rencontre d'une durée de 50 minutes a été allouée à la passation de l'épreuve d'habiletés mentales. Lors de la seconde année dont les données servent à la présente étude, la durée de la rencontre a été d'environ 50 minutes. Les assistants de recherche ont administré le questionnaire concernant les perceptions de compétence scolaire des élèves et les autres variables de l'étude plus large. Pour assurer le bon déroulement de la passation, les assistants ont expliqué les consignes et ont lu tous les énoncés du questionnaire à voix haute.

Les enseignants ayant consenti à participer ont répondu à leurs questionnaires pendant la période de passation des questionnaires en classe. Le premier questionnaire est celui décrit plus haut. Le

second questionnaire concernait un ensemble de variables examinées aux fins du projet plus vaste. Le temps de réponse des deux questionnaires était d'environ cinq minutes et un dédommagement de 5\$ pour chaque élève participant était remis à l'enseignant ayant consenti à répondre au questionnaire.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

Considérant le nombre peu élevé d'enseignants hommes ayant répondu (49 femmes et 4 hommes), le sexe des enseignants ne pourra être pris en compte dans les analyses subséquentes.

3.1 Objectif 1

Le premier objectif de cette étude était de vérifier si les enseignants pouvaient reconnaître les élèves présentant un biais d'auto-évaluation de compétence. L'examen de cet objectif implique deux étapes : déterminer le type de biais de chaque élève et celui que son enseignant perçoit chez lui, puis comparer les deux classements. La méthode pour déterminer le type de biais de chaque élève est celle du résidu standardisé de la régression du score de perception de compétence de l'élève sur son score au test d'habiletés mentales (Bouffard, Vezeau al., 2006; Owens, et al., 2007; Robins et Beer, 2001). La constitution des trois groupes a été créée comme suit : les élèves (50 garçons et 46 filles) qui ont obtenu un score résiduel inférieur d'un écart-type à la moyenne ont été classés dans le groupe ayant un biais négatif d'auto-évaluation. Les élèves (52 garçons et 48 filles) qui avaient un score résiduel supérieur d'un écart-type à la moyenne ont été classés dans le groupe ayant un biais positif d'auto-évaluation. Les autres élèves (207 garçons et 234 filles) ont été classés dans le groupe sans biais d'auto-évaluation de compétence. La méthode pour déterminer le type de biais que l'enseignant attribuait à l'élève reposait sur son jugement du groupe de biais auquel l'élève appartenait. Les élèves identifiés par leur enseignant comme sous-évaluant leur compétence ont été assignés au groupe ayant un biais négatif (89 garçons et 106 filles). Ceux identifiés comme surévaluant leur compétence ont été assignés au groupe ayant un biais positif (61 garçons et 32 filles), et ceux identifiés comme évaluant de façon juste leur compétence ont été assignés au groupe sans biais d'auto-évaluation (159 garçons et 190 filles).

La deuxième étape pour examiner notre premier objectif a été de comparer le classement des élèves selon les deux méthodes utilisées. Pour ce faire, nous avons fait une analyse du Khi-carré comparant la distribution des élèves dans les groupes constitués sur la base du score résiduel à celle des groupes déterminés par le jugement de leur enseignant. Le Tableau 3.1 présente les résultats de cette comparaison des classements. Comme le montre ce tableau, les enseignants ont

classé presque le tiers (30,6 %) des élèves dans le groupe ayant un biais négatif alors que seulement 15,1 % sont ainsi classés par la méthode du score résiduel. Malgré cela, le pourcentage d'élèves classés correctement par leur enseignant comme ayant un biais négatif n'est que de 43,8%. Par ailleurs, 26 % des élèves identifiés comme se sous-évaluant par leur enseignant étaient en réalité des élèves qui présentaient un biais positif d'auto-évaluation. Aussi, bien que les enseignants aient identifié un pourcentage d'élèves comme ayant un biais positif (93 élèves soit 14,6 %) semblable à celui de notre classement (100 élèves soit 15,7 %), leur capacité à les identifier est faible puisque seulement 14% l'ont été correctement. Les enseignants se sont montrés toutefois plus précis dans l'identification des élèves n'ayant pas de biais d'auto-évaluation de compétence, puisqu'ils en ont identifié correctement 56,9 %. Pris ensemble, ces résultats correspondent à l'hypothèse posée et répliquent plutôt bien ceux des études de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019).

Tableau 3.1 Comparaison de la distribution des élèves selon le classement des enseignants et selon celui résultant du résidu de la régression du score de perception de compétence de l'élève sur son score au test d'habiletés mentales

| | | Classement selon le score résiduel | | | |
|--|---------------|------------------------------------|-------------|---------------|-------|
| | | Biais négatif | Aucun biais | Biais positif | Total |
| Classement selon le jugement des enseignants | Biais négatif | 42 | 127 | 26 | 195 |
| | Aucun biais | 38 | 251 | 60 | 349 |
| | Biais positif | 16 | 63 | 14 | 93 |
| | Total | 96 | 441 | 100 | 637 |

Pour vérifier si le biais d'auto-évaluation de compétence attribué par les enseignants différait selon le sexe des élèves, nous avons fait une analyse de Khi-carré. Les résultats indiquent que la proportion des garçons et des filles identifiés comme ayant un biais positif, un biais négatif ou s'évaluant de manière réaliste est significativement différente ($\chi^2(2) = 12,72, p < 0,01$). Comme le montre le Tableau 3.2, les enseignants attribuent un biais positif à une proportion de garçons (19,7 %) deux fois plus élevée que de filles (9,8 %). La proportion d'élèves à qui les enseignants attribuent un biais négatif est assez semblable chez les garçons (28,8 %) et les filles (32,3 %)

mais les filles sont plus souvent vues comme n'ayant pas de biais (57,9 %) que les garçons (51,5%).

Tableau 3.2 Répartition des garçons et des filles selon le biais d'auto-évaluation attribué par leur enseignant

| | | Sexe des élèves | | |
|--|---------------|-----------------|--------|-------|
| | | Garçons | Filles | Total |
| Biais d'auto-évaluation attribué par l'enseignant | Biais négatif | 89 | 106 | 195 |
| | Aucun biais | 159 | 190 | 349 |
| | Biais positif | 61 | 32 | 93 |
| | Total | 309 | 328 | 637 |

Concernant cette fois l'opinion des enseignants du caractère favorable ou non pour le fonctionnement scolaire de la présence d'un biais d'auto-évaluation de compétence positif et négatif, c'est une majorité claire, soit 70,2 % des enseignants, qui estiment qu'il est préférable qu'un élève surévalue sa compétence plutôt qu'il fasse l'inverse. Pour vérifier si cette opinion est fonction de la durée de l'expérience professionnelle des enseignants, ces derniers ont été assignés à l'un ou l'autre de trois groupes. Parmi les 47 enseignants ayant répondu à cette question, 14 (29,8 %) avaient moins de dix ans d'expérience et ont été classés dans le groupe expérience peu élevée. 15 (31,9 %) avaient entre 10 et 15 ans d'expérience et ont été classés dans le groupe expérience moyenne. Les 18 (38,3 %) enseignants ayant 15 ans et plus d'expérience ont été classés dans le groupe expérience élevée. Les résultats de l'analyse du Khi-carré indiquent un effet significatif de la durée d'expérience ($\chi^2(2) = 8,08, p < 0,02$) : alors que 57,1 % des enseignants du groupe expérience peu élevée jugent la sous-évaluation préférable, seulement 26,7% de ceux du groupe expérience moyenne et 11,1 % de ceux du groupe expérience élevée sont de cette opinion. Cependant, deux des six cellules ont un effectif inférieur à cinq, ce qui contrevient aux conditions de l'analyse. Pour résoudre ce problème, une nouvelle classification en deux groupes a été faite en utilisant la médiane du nombre d'années d'expérience. Ainsi, les enseignants qui avaient moins de treize ans d'expérience ont été classés dans le groupe *expérience peu élevée* ($n = 24$) et ceux ayant treize ans et plus d'expérience ont été classés dans le

groupe *expérience élevée* ($n = 23$). Les résultats de l'analyse du Khi-carré avec cette nouvelle classification indiquent un effet significatif de la durée d'expérience ($\chi^2(2) = 9,58, p < 0,005$). Comme le montre le Tableau 3.3, les enseignants du groupe *expérience peu élevée* se répartissent également entre ceux qui jugent préférable de surévaluer sa compétence et ceux qui croient préférable de la sous-évaluer. Chez les enseignants du groupe *expérience élevée*, 91,3 % jugent préférable de surévaluer sa compétence alors que seulement 8,7 % croient préférable de la sous-évaluer.

Tableau 3.3 Comparaison de l'opinion des enseignants selon la durée de leur expérience professionnelle

| | | Années d'expérience professionnelle | | |
|-------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------|
| | | Peu élevée 0 à 12 ans | Élevée 13 ans et plus | Total |
| Croyance des enseignants | Sous-évaluation préférable | 12 | 2 | 14 |
| | Surévaluation préférable | 12 | 21 | 33 |
| | Total | 24 | 23 | 47 |

3.2 Objectif 2

Le deuxième objectif de cette étude était d'examiner comment les enseignants évaluaient certaines caractéristiques psychologiques et comportementales de leurs élèves en fonction du biais mesuré chez ces derniers selon la méthode du résidu de la régression. Le Tableau 3.4 présente les scores moyens pour chacune des caractéristiques évaluées par les enseignants, selon le sexe des élèves et le type de biais qu'ils présentent. Des analyses préliminaires ont été faites pour vérifier la présence d'un effet potentiel du niveau scolaire. Ces analyses n'ont montré aucun effet du niveau scolaire, $F(6, 619) = 0,67, p = 0,67, \text{Wilk's } \Lambda = 0,99, \eta^2 = 0,006$, ni d'effet d'interaction double ou triple avec les autres facteurs à l'étude. Par conséquent, cette variable n'a pas été incluse dans les analyses qui suivent.

Tableau 3.4 Scores moyens (et écarts types) des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire, selon le sexe des élèves et leur biais d'auto-évaluation mesuré par la méthode du résidu de la régression

| | Biais négatif | | Aucun biais | | Biais positif | |
|--------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Filles | Garçons | Filles | Garçons | Filles | Garçons |
| Sensibilité à l'erreur | 0,74 (0,59) | 0,50 (0,45) | 0,64 (0,53) | 0,57 (0,50) | 0,81 (0,61) | 0,61 (0,54) |
| Humeur négative | 0,56 (0,49) | 0,52 (0,47) | 0,37 (0,41) | 0,41 (0,41) | 0,42 (0,51) | 0,35 (0,40) |
| Bienveillance envers soi | 1,41 (0,45) | 1,30 (0,53) | 1,65 (0,34) | 1,57 (0,39) | 1,68 (0,32) | 1,56 (0,42) |
| Prosocialité | 1,62 (0,40) | 1,20 (0,54) | 1,70 (0,38) | 1,41 (0,47) | 1,64 (0,37) | 1,42 (0,48) |
| Autorégulation | 1,36 (0,54) | 1,05 (0,55) | 1,71 (0,40) | 1,46 (0,52) | 1,77 (0,34) | 1,59 (0,43) |
| Participation en classe | 1,13 (0,68) | 1,00 (0,63) | 1,39 (0,60) | 1,30 (0,59) | 1,49 (0,63) | 1,40 (0,55) |

Score maximum de chaque variable = 2

3.2.1 Caractéristiques psychologiques

Une analyse de la variance multivariée (MANOVA) avec le sexe des élèves (X2) et le type de biais (X3) comme facteurs a été faite sur les caractéristiques psychologiques évaluées par l'enseignant. Cette analyse révèle un effet principal du sexe des élèves, $F(4, 627) = 14,31, p < 0,001$, Wilk's $\Lambda = 0,92, \eta^2 = 0,084$ et de type de biais, $F(8, 1254) = 5,82, p < 0,001$, Wilk's $\Lambda = 0,93, \eta^2 = 0,036$. Aucun effet d'interaction entre les facteurs n'a été détecté, $F(8, 1254) = 0,89, p = 0,52$, Wilk's $\Lambda = 0,99, \eta^2 = 0,006$.

Des analyses univariées subséquentes pour vérifier sur quelles caractéristiques psychologiques porte l'effet du sexe et du type de biais indiquent que c'est le cas pour la sensibilité à l'erreur, la

bienveillance envers soi et la prosociabilité. Les enseignants évaluent les filles comme étant plus sensibles à l'erreur ($F(1, 630) = 9,86, p < 0,05, \eta^2 = 0,015$), plus bienveillantes envers elles-mêmes ($F(1, 630) = 7,48, p < 0,01, \eta^2 = 0,012$) et plus prosociales ($F(1, 630) = 49,84, p < 0,001, \eta^2 = 0,073$) que les garçons.

Quant à l'effet du type de biais, il porte sur l'humeur négative ($F(2, 630) = 5,06, p < 0,01, \eta^2 = 0,016$), la bienveillance envers soi ($F(2, 630) = 17,31, p < 0,001, \eta^2 = 0,052$) et la prosociabilité ($F(2, 630) = 4,07, p < 0,05, \eta^2 = 0,013$). Les analyses post-hoc (Tukey) révèlent que les enseignants ont estimé que les élèves qui se sous-évaluaient manifestaient plus d'humeur négative que les élèves qui s'évaluaient de façon juste ($p < 0,01, 95 \% \text{ I.C.} = [0,04, 0,26]$) et que ceux qui se surévaluaient ($p < 0,05, 95 \% \text{ I.C.} = [0,01, 0,30]$). Aucune différence significative n'a été observée entre les élèves qui s'évaluaient correctement et ceux qui se surévaluaient ($p = 1,00$). Un portrait semblable est observé pour la bienveillance envers soi. Les enseignants estimaient que les élèves qui se sous-évaluaient manifestaient moins de bienveillance envers eux-mêmes que les élèves qui s'évaluaient de façon juste ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [-0,36, -0,15]$) et que ceux qui se surévaluaient ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [-0,39, -0,13]$). Aucune différence significative n'a été observée entre les élèves qui s'évaluaient correctement et ceux qui se surévaluaient ($p = 1,00$). Enfin, les enseignants estimaient que les élèves qui se sous-évaluaient manifestaient moins de prosociabilité que les élèves qui s'évaluaient de façon juste ($p < 0,01, 95 \% \text{ I.C.} = [-0,27, -0,04]$), mais ne différaient pas de ceux qui se surévaluaient ($p = 0,12$). Aucune différence significative n'a été observée entre les élèves qui s'évaluaient correctement et ceux qui se surévaluaient ($p = 0,79$). Dans l'ensemble, ces résultats sur les caractéristiques psychologiques sont conformes à notre hypothèse.

3.2.2 Fonctionnement scolaire

Une analyse de la variance multivariée (MANOVA) avec le sexe des élèves (X2) et le type de biais (X3) comme facteurs a été faite sur l'autorégulation et la participation en classe. Elle révèle un effet principal du sexe des élèves, $F(2, 630) = 14,10, p < 0,001, \text{Wilk's } \Lambda = 0,96, \eta^2 = 0,043$ et du type de biais, $F(4, 1260) = 16,57, p < 0,001, \text{Wilk's } \Lambda = 0,90, \eta^2 = 0,05$, mais pas d'effet d'interaction entre les facteurs, $F(4, 1260) = 1,00, p = 0,90, \text{Wilk's } \Lambda = 1,00, \eta^2 = 0,001$.

Des analyses univariées subséquentes indiquent que l'effet du sexe ne portait que sur l'autorégulation ($F(1, 631) = 28,11, p < 0,001, \eta^2 = 0,043$) : selon les enseignants, les filles faisaient davantage montre d'autorégulation que les garçons.

Pour ce qui est de l'effet du type de biais, il portait sur les deux aspects du fonctionnement scolaire : l'autorégulation, $F(2, 631) = 32,43, p < 0,001, \eta^2 = 0,093$ et la participation en classe, $F(2, 631) = 10,73, p < 0,001, \eta^2 = 0,033$. Les analyses post-hoc (Tukey) montrent que les enseignants estimaient que les élèves qui sous-évaluaient leur compétence manifestaient moins d'autorégulation que les élèves qui s'évaluaient de façon juste ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [-0,52, -0,27]$) et que ceux qui se surévaluaient ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [-0,63, -0,33]$). Il n'y a cependant aucune différence entre ces deux derniers groupes ($p = 0,23$). Pour ce qui est de la participation en classe, les élèves ayant un biais négatif étaient perçus par les enseignants comme étant moins participatifs que ceux qui ne présentaient pas de biais ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [-0,44, -0,12]$) et que ceux qui présentaient un biais positif ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [-0,58, -0,17]$). Il n'y a aucune différence entre ces deux derniers groupes ($p = 0,31$).

Enfin, une analyse de la variance univariée avec le sexe des élèves (X2) et le type de biais (X3) comme facteurs a été faite sur le rendement scolaire rapporté par les enseignants. Les résultats indiquent un effet du sexe des élèves ($F(1, 629) = 6,23, p < 0,05, \eta^2 = 0,01$) et du type de biais ($F(2, 629) = 7,61, p < 0,001, \eta^2 = 0,024$). Les filles étaient jugées comme réussissant mieux que les garçons. Les analyses post-hoc (Tukey) pour examiner l'effet du type de biais montrent que les enseignants estimaient que les élèves qui se sous-évaluaient réussissaient moins bien que ceux qui ne présentaient pas de biais ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [-0,47, -0,10]$) et que ceux qui présentaient un biais positif ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [-0,60, -0,13]$). Il n'y a toutefois aucune différence entre ces deux derniers groupes ($p = 0,52$). De nouveau, ces résultats sont conformes à notre hypothèse.

3.3. Objectif 3

Le dernier objectif de cette étude était d'examiner l'évaluation faite par les enseignants des caractéristiques psychologiques et comportementales des élèves en fonction du type de biais d'auto-évaluation de compétence scolaire qu'ils leur attribuaient. Le Tableau 3.5 présente les

scores moyens pour chacune des caractéristiques évaluées par les enseignants, selon le sexe des élèves et le type de biais attribué par l'enseignant. Des analyses préliminaires ont à nouveau été faites pour vérifier si un effet du niveau scolaire est observé. Aucun effet du niveau scolaire, $F(6, 619) = 0,32, p = 0,93$, Wilk's $\Lambda = 1,00, \eta^2 = 0,003$, ni d'effet d'interaction double ou triple avec les autres facteurs à l'étude n'a été détecté. Ainsi, cette variable n'a pas été incluse dans les analyses subséquentes.

Tableau 3.5 Scores moyens (et écarts types) des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire, selon le sexe des élèves et le biais d'auto-évaluation que leur a attribué leur enseignant

| | Biais négatif | | Aucun biais | | Biais positif | |
|--------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Filles | Garçons | Filles | Garçons | Filles | Garçons |
| Sensibilité à l'erreur | 1,01 (0,60) | 0,76 (0,55) | 0,52 (0,46) | 0,46 (0,45) | 0,52 (0,42) | 0,57 (0,46) |
| Humeur négative | 0,74 (0,49) | 0,71 (0,44) | 0,23 (0,26) | 0,25 (0,31) | 0,32 (0,44) | 0,41 (0,39) |
| Bienveillance envers soi | 1,39 (0,35) | 1,29 (0,43) | 1,76 (0,29) | 1,68 (0,34) | 1,63 (0,40) | 1,45 (0,47) |
| Prosocialité | 1,64 (0,40) | 1,28 (0,52) | 1,76 (0,33) | 1,51 (0,41) | 1,33 (0,40) | 1,16 (0,49) |
| Autorégulation | 1,45 (0,49) | 1,12 (0,52) | 1,83 (0,31) | 1,65 (0,44) | 1,49 (0,46) | 1,24 (0,50) |
| Participation en classe | 1,05 (0,66) | 1,00 (0,62) | 1,53 (0,52) | 1,42 (0,54) | 1,47 (0,64) | 1,27 (0,62) |

Score maximum de chaque variable = 2

3.3.1. Caractéristiques psychologiques

Une analyse de la variance multivariée (MANOVA) avec le sexe des élèves (X2) et le type de biais attribué aux élèves par leur enseignant (X3) comme facteurs a été faite sur les

caractéristiques psychologiques des élèves perçues par les enseignants. Cette analyse révèle un effet principal du sexe, $F(4, 627) = 11,75, p < 0,001$, Wilk's $\Lambda = 0,93, \eta^2 = 0,07$ et du type de biais attribué aux élèves, $F(8, 1254) = 39,55, p < 0,001$, Wilk's $\Lambda = 0,64, \eta^2 = 0,201$. Aucun effet d'interaction n'a été détecté entre les facteurs, $F(8, 1254) = 0,98, p = 0,15$, Wilk's $\Lambda = 0,98, \eta^2 = 0,01$.

Des analyses univariées pour vérifier sur quelles caractéristiques psychologiques portaient les effets du sexe et du type de biais attribué ont montré que celui du sexe portait sur la bienveillance envers soi et la prosociabilité, l'effet sur la sensibilité à l'erreur n'étant que marginal. Ainsi, les enseignants estimaient que les filles étaient plus bienveillantes envers elles-mêmes que les garçons ($F(1, 630) = 11,78, p < 0,001, \eta^2 = 0,018$), et étaient plus prosociales que ceux-ci ($F(1, 630) = 43,65, p < 0,001, \eta^2 = 0,065$).

Quant à l'effet du type de biais attribué par l'enseignant, il portait sur la sensibilité à l'erreur ($F(2, 630) = 40,97, p < 0,001, \eta^2 = 0,115$), l'humeur négative ($F(2, 630) = 107,18, p < 0,001, \eta^2 = 0,254$), la bienveillance envers soi ($F(2, 630) = 70,40, p < 0,001, \eta^2 = 0,183$) et la prosociabilité ($F(2, 630) = 33,42, p < 0,001, \eta^2 = 0,096$). Les analyses post-hoc (Tukey) de l'effet du type de biais attribué par les enseignants montrent que ces derniers estimaient que les élèves qu'ils percevaient comme sous-évaluant leur compétence étaient plus sensibles à l'erreur que les élèves perçus comme s'évaluant de façon juste ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [0,30, 0,51]$) et que ceux perçus comme se surévaluant ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [0,19, 0,49]$). Il n'y avait cependant aucune différence entre ces deux derniers groupes ($p = 0,53$). Les enseignants jugeaient aussi que les élèves ayant selon eux un biais négatif manifestaient plus d'humeur négative que les élèves ne présentant pas de biais ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [0,41, 0,56]$) et que ceux ayant un biais positif ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [0,23, 0,45]$). Une différence significative a aussi été observée entre les élèves qui s'évaluaient correctement et ceux se surévaluant selon leur enseignant, ces derniers étant ceux jugés comme manifestant plus d'humeur négative ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [-0,24, -0,04]$). Les enseignants interrogés estimaient aussi que les élèves perçus comme se sous-évaluant manifestaient moins de bienveillance envers eux-mêmes que leurs pairs s'évaluant correctement ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [-0,46, -0,30]$) et que ceux se surévaluant ($p < 0,001, 95 \% \text{ I.C.} = [-0,27, -0,06]$). Les enseignants ont aussi rapporté une différence entre ces deux derniers groupes, jugeant que les élèves qui s'évaluaient de manière juste étaient plus bienveillants envers eux-mêmes que

ceux se surévaluant ($p < 0,001$, 95 % I.C. = [0,11, 0,31]). Finalement, les enseignants estimaient que les élèves qu'ils percevaient comme sous-évaluant leurs compétences étaient moins prosociaux que leurs pairs s'évaluant correctement ($p < 0,001$, 95 % I.C. = [-0,25, -0,08]), mais l'étaient plus que ceux perçus comme se surévaluant ($p < 0,001$, 95 % I.C. = [0,14, 0,38]). Une différence est aussi apparue entre les élèves s'évaluant de façon juste et ceux se surévaluant selon leur enseignant, les premiers faisant montre de plus de prosocialité que les seconds ($p < 0,001$, 95 % I.C. = [0,31, 0,54]). Ces résultats sur les différences dans les caractéristiques psychologiques des élèves jugées par leurs enseignants selon le type de biais leur étant attribués sont partiellement conformes à notre hypothèse.

3.3.2. Fonctionnement scolaire

Une analyse de la variance multivariée (MANOVA) avec le sexe des élèves (X2), et le type de biais attribué aux élèves par leur enseignant (X3) comme facteurs a été faite sur l'autorégulation et la participation en classe. Celle-ci révèle un effet principal du sexe, $F(2, 630) = 19,11$, $p < 0,001$, Wilk's $\Lambda = 0,94$, $\eta^2 = 0,057$ et du type de biais attribué aux élèves, $F(4, 1260) = 44,50$, $p < 0,001$, Wilk's $\Lambda = 0,77$, $\eta^2 = 0,124$. Aucun effet d'interaction n'a été détecté entre le sexe et le type de biais attribué par les enseignants aux élèves, $F(4, 1260) = 1,60$, $p = 0,17$, Wilk's $\Lambda = 0,99$, $\eta^2 = 0,005$.

Des analyses univariées subséquentes montrent que l'effet du sexe portait sur l'autorégulation et la participation en classe. En effet, les enseignants jugeaient que les filles faisaient davantage montre d'autorégulation que les garçons ($F(1, 631) = 38,26$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,057$), et étaient plus participatives que ceux-ci ($F(1, 631) = 4,55$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,007$).

Concernant l'effet du type de biais que les enseignants attribuaient à leurs élèves, il portait sur l'autorégulation, $F(2, 631) = 78,01$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,198$, et la participation en classe, $F(2, 631) = 37,41$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,106$. Les analyses post-hoc (Tukey) subséquentes montrent que les enseignants jugeaient que les élèves qu'ils percevaient comme sous-évaluant leur compétence faisaient moins d'autorégulation que les élèves perçus comme s'évaluant de façon juste ($p < 0,001$, 95 % I.C. = [-0,54, -0,36]), mais ne différaient pas de leurs pairs perçus comme se surévaluant ($p = 0,91$). Les enseignants rapportaient cependant une différence entre les deux

derniers groupes d'élèves; ceux s'évaluant de manière juste démontrant selon eux plus de comportements d'autorégulations que leurs pairs perçus comme se surévaluant ($p < 0,001$, 95 % I.C. = [0,31, 0,55]). Les enseignants estimaient aussi que les élèves ayant selon eux un biais négatif étaient moins participatifs en classe que leurs pairs ne présentant pas de biais ($p < 0,001$, 95 % I.C. = [-0,57, -0,33]) et que ceux considérés comme ayant un biais positif ($p < 0,001$, 95 % I.C. = [-0,48, -0,14]). Ce constat confirme notre hypothèse. Cependant, contrairement à nos attentes, aucune différence significative n'a été observée entre les élèves jugés sans biais et ceux vus comme ayant un biais positif ($p = 0,10$).

Enfin, une analyse de la variance univariée avec le sexe des élèves (X2) et le type de biais attribué aux élèves par leur enseignant (X3) comme facteurs a été faite sur le rendement scolaire rapporté par les enseignants. Cette analyse indique un effet du sexe des élèves ($F(1, 629) = 9,97$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,016$) et du type de biais ($F(2, 629) = 40,79$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,115$). En concordance avec les résultats obtenus à l'objectif 2, les enseignants estimaient que les filles réussissaient mieux que les garçons. Les analyses post-hoc (Tukey) pour examiner l'effet du type de biais d'autoévaluation attribué par l'enseignant montrent que ceux-ci estimaient que les élèves ayant selon eux un biais négatif réussissaient moins bien que ceux vus comme s'évaluant de façon juste ($p < 0,001$, 95 % I.C. = [-0,57, -0,30]), mais pas que ceux vus comme se surévaluant ($p = 0,08$). Une différence a toutefois été observée entre les élèves s'évaluant de façon juste et ceux se surévaluant selon leur enseignant, les premiers étant jugés comme réussissant mieux que les seconds ($p < 0,001$, 95 % I.C. = [0,43, 0,79]). Ces résultats sont conformes à notre hypothèse.

CHAPITRE IV

DISCUSSION

4.1 Rappel du motif de l'étude

En contexte scolaire, une évaluation positive de l'élève de sa compétence est vue comme un atout dans son fonctionnement scolaire. Cependant, l'auto-évaluation de sa compétence scolaire est une tâche complexe de traitement des informations issues de sources diverses, comme ses réussites et ses échecs, l'aide d'autrui, les rétroactions des agents sociaux, la comparaison sociale avec des camarades de la classe supérieurs ou inférieurs à soi, etc. La complexité de ce processus explique pourquoi le résultat de l'auto-évaluation de sa compétence ne correspond pas nécessairement à la compétence réelle de l'élève telle que mesurée par un instrument standardisé ou par un tiers expert en la matière comme un enseignant. Ceci fait que si des élèves parviennent à une évaluation assez réaliste de leur compétence, d'autres la surévaluent et d'autres encore la sous-évaluent. C'est à l'examen de ce phénomène que l'étude réalisée dans le cadre de cet essai doctoral s'est consacrée.

4.2 Capacité des enseignants à identifier les types de biais

Notre premier objectif était de vérifier si les conclusions de l'étude de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019) pouvaient être répliquées auprès d'un nouvel échantillon d'élèves et de leurs enseignants. Même si la réplification des conclusions des études est un important processus de la recherche scientifique qui ajoute à la validité de ces dernières, il n'est pas souvent mis en œuvre (Mackel et al., 2012). Dans les études de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019), les enseignants interrogés arrivaient mal à identifier correctement le type de biais d'auto-évaluation de compétence que présentaient leurs élèves. Nous avons donc posé l'hypothèse que la même chose serait observée dans la présente étude, et cette hypothèse est confirmée. Rappelons que dans les études initiales, les enseignants avaient identifié beaucoup plus d'élèves comme se sous-évaluant, en comparaison du classement fait avec la méthode du score résiduel. De plus, seul un faible pourcentage de ces élèves présentaient vraiment un biais négatif d'auto-évaluation. Dans la présente étude, les enseignants multiplient par deux le nombre d'élèves à qui ils attribuent un biais négatif comparativement à ceux identifiés à l'aide de la

méthode du résidu de la régression. Parmi les 195 élèves se sous-évaluant selon leur enseignant, seulement 42 présenteraient réellement un biais négatif. Cela revient à dire que même en sélectionnant deux fois plus d'élèves, les enseignants réussissent à identifier moins de la moitié des 96 élèves qui présentent réellement un biais négatif d'auto-évaluation de compétence.

Du côté des élèves qui surestiment leurs compétences scolaires, comme dans les études initiales, les enseignants se montrent là encore peu habiles à les identifier. En effet, les chercheurs des études initiales avaient observé que de tous les enfants présentant un biais positif selon la méthode du score résiduel, moins de 1 sur 5 étaient correctement identifiés comme tel par leur enseignant : cette proportion n'atteint que 14 % dans l'étude actuelle. Finalement, en dépit des lacunes que montrent les enseignants dans leur capacité d'identifier les types de biais d'auto-évaluation de compétence présentés par leurs élèves, ils semblent davantage en mesure d'identifier ceux qui s'évaluent de façon juste et ce autant dans la présente étude (56,9 %) que dans les études initiales de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019). La prudence est toutefois de mise dans l'interprétation de ce résultat, car considérant la grande proportion d'élèves qui ne présentent pas de biais d'auto-évaluation, il se pourrait que cette apparente capacité des enseignants à les identifier soit attribuable à la simple chance. Au vu des résultats de la présente étude et de ceux des études initiales comprenant des échantillons d'élèves québécois de deux cohortes examinés au début des années 2000 (684 élèves) pour l'une et en 2008 (637 élèves) pour l'autre, et ceux des élèves français examinés en 2016-2017, nous concluons que la relative incapacité des enseignants à identifier correctement le type de biais d'auto-évaluation de compétence de leurs élèves n'est pas attribuable à une particularité des échantillons, mais constitue possiblement un phénomène répandu de manière plus large.

Nous avons aussi examiné s'il y avait une différence de sexe des élèves dans l'identification faite par les enseignants de leurs biais d'auto-évaluation de compétence. Alors que l'absence de différence de sexe est relativement bien documentée lorsqu'il est question des biais de perception de compétence tel que mesuré par une méthode standardisée (Philips, 1984; 1987; Bouffard, Boisvert et al., 2003), le manque d'études en lien avec le jugement des enseignants sur ce phénomène n'a pas permis d'émettre une hypothèse quant à la présence d'une telle différence lorsque l'identification du biais est faite par l'enseignant. Les résultats de la présente étude montrent que les enseignants attribuent un biais positif à presque deux fois plus de garçons que

de filles, et attribuent un biais négatif ou encore aucun biais à une proportion plus grande de filles que de garçons. Nous posons l'idée que le phénomène de socialisation genrée dès la petite enfance qui amène les enfants à adopter des comportements et des attitudes différentes selon leur genre est une piste d'explication à ces résultats. Les études montrent que les garçons sont encouragés très jeunes à s'engager dans des activités plus compétitives, avec peu de supervision et où la performance, la confiance en soi et l'affirmation de soi sont valorisées (Connell, 2000; Berenbaum et al., 2008). Dans l'étude de Sutter et Glätzle-Rützler (2015), dès 3-4 ans les garçons manifestaient plus de comportements compétitifs que les filles, cette différence persistant jusqu'à la fin de l'adolescence. Il se peut que ces comportements de mise à l'avant-plan de leurs aptitudes et de leur valeur soient perçus comme une surévaluation de leur compétence par les enseignants, spécialement considérant que ces derniers estiment que les garçons réussissent moins bien sur le plan scolaire que les filles (Campbell, 2015) et ont un potentiel de réussite scolaire moindre qu'elles (Krkovic et al., 2014). De leur côté, les filles se voient davantage offrir des jeux et activités centrées sur l'autre, avec des jouets dédiés aux soins, et où la coopération est mise de l'avant (Dunn et Hughes, 2001, McHale, et al., 2004; Berenbaum et al., 2008). La mise à l'avant-plan de leurs compétences et aptitudes serait ainsi moins encouragée chez les jeunes filles. Qui plus est, cette différence de socialisation, combinée aux stéréotypes de genre véhiculés par la culture et les interactions sociales notamment, pousseraient d'abord les jeunes filles dès l'âge de six ans à croire qu'elles sont moins intelligentes que les garçons (Bian et al., 2017) et, devenues adultes, à sous-évaluer leurs capacités intellectuelles (Reilly et al., 2022). Ceci suggère qu'assez jeunes, les filles adoptent des comportements et des attitudes plus humbles, plus discrètes par rapport à leur réussite, interprétés, à tort ou à raison, par les enseignants comme une manifestation de la sous-évaluation de leur compétence.

4.2.1. Opinion des enseignants sur les types de biais

Sachant que les comportements et pratiques d'un enseignant envers un élève sont guidés par ses croyances et le jugement qu'il porte sur ce dernier (Babad, 2009; Begeny et Buchanan, 2010; Bressoux et Pansu, 2003, 2004; Hurwitz et al., 2007), nous nous sommes intéressées à examiner l'opinion des enseignants quant au caractère favorable ou non des différents types de biais d'auto-évaluation de compétence scolaire des élèves. Nous avons aussi exploré si cette opinion variait selon de la durée de leur expérience professionnelle. Comme l'indiquent nos résultats, la

grande majorité des enseignants considère préférable d'entretenir un biais d'auto-évaluation de compétence positif plutôt que l'inverse. Ce constat, à première vue encourageant, est tempéré par celui plus préoccupant où, encore aujourd'hui, un enseignant sur trois croit qu'il est mieux qu'un enfant sous-évalue ses compétences alors que les effets délétères d'une telle sous-évaluation sont largement documentés comme nous l'avons exposé dans le chapitre introductif. Lorsque nous avons examiné de quelle manière cette opinion se distribuait selon le nombre d'années d'enseignement, notre autre constat a été que plus les enseignants avancent en expérience, moins ils jugent préférable de se sous-évaluer. Ceci conduit à penser qu'avec le temps, les enseignants arrivent à constater, de manière directe ou implicite, les effets que peuvent avoir l'un ou l'autre des types de biais. Cependant, ce résultat peut paraître paradoxal lorsque considéré au regard des résultats du troisième objectif dont nous discutons un peu plus loin. Pour l'heure, connaissant les liens entre la présence chez l'élève de tel type de biais d'auto-évaluation de compétence ou de tel autre type, nous croyons important que dès le début de leur formation professionnelle les enseignants soient sensibilisés à ce phénomène et à ses répercussions sur leurs pratiques éducatives.

4.3. Jugement des enseignants des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves

Notre deuxième objectif, aussi repris des études de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019), visait à examiner l'évaluation des enseignants de diverses caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire de leurs élèves selon type de biais d'auto-évaluation de compétence que ceux-ci présentaient tel que mesuré par la méthode du score résiduel. Notre troisième objectif était d'examiner l'évaluation des enseignants de ces mêmes aspects selon le type de biais d'auto-évaluation de compétence qu'ils attribuaient aux élèves.

4.3.1 Jugement des enseignants des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves selon leur biais d'auto-évaluation de compétence mesuré par le score résiduel

Les deux études initiales avaient constaté que pour l'ensemble des variables examinées, les élèves présentant un biais négatif étaient jugés moins favorablement que leurs pairs ayant un biais positif ou n'en présentant aucun. Dans la présente étude, nous avions les mêmes attentes et les

résultats obtenus sont dans l'ensemble conformes à celles-ci. Ainsi, les élèves présentant un biais négatif d'auto-évaluation de leur compétence sont jugés comme ceux dont les caractéristiques psychologiques sont les moins adaptées : ils montrent le plus d'humeur négative, moins de bienveillance envers soi et font montre de moins de comportements prosociaux que leurs camarades n'ayant pas un tel biais. Seule leur sensibilité à l'erreur n'est pas perçue différente de celle des autres élèves. Concernant le fonctionnement scolaire, là aussi les élèves ayant un biais négatif d'auto-évaluation de leur compétence sont évalués moins favorablement par leurs enseignants: ils sont jugés comme étant ceux faisant le moins d'autorégulation, participant le moins en classe et réussissant le moins bien. Ces résultats concordent avec ceux de Jamain (2019) rapportant que, autant les garçons que les filles, les élèves présentant un biais négatif en français ou en mathématiques étaient jugés moins favorablement par leur enseignant sur le plan de leur compétence et de leurs comportements en classe. Cependant, les résultats diffèrent en partie de ceux de Fleury-Roy et Bouffard (2006) où les garçons ayant un biais d'auto-évaluation négatif étaient jugés comme montrant le plus d'attitudes de retrait et d'humeur négative, en plus de manifester moins de comportements d'autorégulation et d'être moins participatifs en classe. Ces différences n'étaient pas observées chez les filles. Cette divergence des résultats de Fleury-Roy et Bouffard (2006) avec ceux de Jamain (2019) et ceux de la présente étude pourrait être due à la méthode différente utilisée pour calculer le biais. Dans notre étude et celle de Jamain (2019), le biais d'auto-évaluation correspond au résidu standardisé de la régression de la perception de compétence sur le score à une épreuve standardisée de compétence. Chez Fleury-Roy et Bouffard (2006), le biais d'auto-évaluation correspond à la différence entre le score standardisé de la perception de compétence et le score standardisé de l'habileté scolaire. Pour y voir un peu mieux, nous avons vérifié dans notre étude la corrélation entre les scores de biais calculés selon ces deux méthodes. Le coefficient de corrélation est de 0,81 ce qui indique que même si la relation est très élevée, les deux méthodes ne donnent pas une classification identique et qu'environ 45 % de la variance des scores reste inexplicée. Stephens et al. (2015) ont comparé ces deux méthodes de calcul du biais d'auto-évaluation dans le domaine de la compétence sociale. Dans cette étude, la corrélation du biais d'auto-évaluation de compétence sociale calculée selon la différence entre le score standardisé de la perception de compétence et le score standardisé de compétence et celui calculé selon le score résiduel de régression atteignait 0,77. Les auteurs ont ensuite vérifié le lien du biais d'auto-évaluation de compétence sociale calculée selon les deux méthodes avec une

mesure de dépression et d'agression et ont observé qu'il différait. Cependant, en utilisant en contrôle une mesure objective de la compétence sociale dans l'analyse de l'effet du biais calculé selon la méthode de différence, les auteurs ont constaté que les résultats étaient alors semblables à ceux obtenus avec la mesure du biais selon la méthode utilisant le résidu standardisé. Ce constat a mené Stephens et al. (2015) à conclure que la méthode du résidu standardisé est à privilégier dans le calcul du biais d'auto-évaluation de compétence, dans le domaine social à tout le moins. Nous croyons que c'est aussi le cas dans le calcul du biais d'auto-évaluation de compétence dans le domaine scolaire. Ceci reste à être vérifié dans une étude future.

Nos résultats concordent aussi plus largement avec les études qui ont examiné comment les enseignants évaluaient les effets d'un biais négatif sur les élèves. Celles-ci montraient que les enseignants jugeaient que ces derniers étaient peu participatifs et engagés en classe, montraient moins de comportements d'autorégulation et de persévérance, et avaient un rendement scolaire inférieur à celui dont ils auraient été capables (Assor et Connell, 1992; Lengelé, 2014; Phillips, 1984). En ce qui concerne les élèves présentant un biais positif ou aucun biais d'auto-évaluation de compétence, les enseignants les jugent semblables tant sur le plan des caractéristiques psychologiques que du fonctionnement scolaire. Dans ce cas, ces résultats rejoignent ceux de Gonida et Leonardi (2011) qui ont montré que comparé à un biais négatif, un biais positif entraînait les mêmes avantages qu'une perception réaliste de sa compétence. En somme, nos résultats ajoutent à ceux des études précédentes et appuient l'idée que malgré leur peu de succès à bien identifier les biais d'auto-évaluation des élèves, les enseignants se montrent sensibles aux manifestations psychologiques et aux aspects du fonctionnement scolaire liés à la présence chez l'élève d'une vision minorative de sa compétence. Toutefois, le fait que les enseignants n'associent pas ces caractéristiques au type de biais d'auto-évaluation réel que porte l'élève amène à se questionner sur leur perception de ce qu'un élève devrait présenter comme caractéristiques pour être adéquatement repéré par ceux-ci. Cet aspect sera discuté plus longuement dans la section abordant les pistes de recherches futures.

Notre étude a aussi examiné si le jugement des enseignants des différentes caractéristiques psychologiques et de fonctionnement scolaire différaient selon le sexe des élèves. Les filles et les garçons sont jugés différemment, et ce peu importe le type de biais qu'ils entretiennent. Les enseignants estiment effectivement que les filles montrent plus de sensibilité à l'erreur, de

bienveillance envers soi et de comportements prosociaux, font plus d'autorégulation dans leur travail, sont plus participatives en classe et réussissent mieux que leurs pairs masculins. Les enseignants ne font toutefois pas de différence entre les garçons et les filles quant à la présence d'humeur négative. Des études ont montré que les attitudes de coopération et de prosociabilité, de souci des autres et de modestie acquises à travers la socialisation et qui sont généralement l'apanage des filles plutôt que des garçons, sont plus adaptées au milieu scolaire et sont à considérer dans le constat d'un jugement plus positif des enseignants quant à leurs caractéristiques psychologiques (Dunn et Hughes, 2001, Fiorilli et al., 2022; McHale, et al., 2004; Berenbaum et al., 2008) et à leur fonctionnement scolaire (Bugler et al., 2015; McClowry et al. 2013; Orr, 2011; Voyer et Voyer, 2014). Cela dit, on peut se demander si les différences entre les garçons et les filles rapportées par leurs enseignants sont fondées sur des comportements et caractéristiques réellement observées ou si elles reflètent leurs croyances stéréotypées envers ces deux groupes d'élèves (Bressoux et Pansu, 2003; Lorenz, 2021).

4.3.2. Jugement des enseignants des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves selon le biais d'auto-évaluation de compétence qu'ils leur attribuent.

Le dernier objectif de cette étude était d'examiner de quelle manière les enseignants percevaient les caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves selon le type de biais d'auto-évaluation de compétence qu'ils leur attribuaient. Nous basant sur les résultats obtenus par Jamain (2019), nous avons comme hypothèse que les élèves perçus par les enseignants comme n'ayant aucun biais seraient ceux dont les caractéristiques psychologiques et de fonctionnement scolaire seraient jugées plus favorablement que celles des élèves à qui ils attribuaient un biais positif ou négatif d'auto-évaluation. Dans l'ensemble nos résultats concordent avec cette prédiction. D'une part, les élèves à qui les enseignants attribuent un biais négatif demeurent ceux perçus comme ayant un moins bon fonctionnement, étant notamment jugés plus sensibles à l'erreur, manifestant plus d'humeur négative et moins de bienveillance envers eux-mêmes. Ces élèves sont aussi ceux qui sont jugés les moins participatifs et ceux dont le rendement scolaire est plus faible que leurs pairs. D'autre part, les élèves pour qui les enseignants estiment qu'ils n'ont pas de biais d'auto-évaluation, ceux qu'on pourrait qualifier de réalistes, sont ceux, selon les enseignants, se démarquant positivement sur le plan de l'humeur, de la bienveillance envers soi, de la prosociabilité, de l'autorégulation et du rendement scolaire. Finalement, les élèves à qui les

enseignants attribuent un biais positif sont jugés les moins prosociaux de tous, en plus de ne pas se distinguer des élèves ayant un biais négatif sur le plan de l'autorégulation et du rendement scolaire.

4.4 Comparaison des jugements des enseignants des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire des élèves selon les deux méthodes d'identification du biais d'auto-évaluation de compétence

Un des constats ressortant des résultats de cette étude est que peu importe la méthode d'identification du biais d'auto-évaluation de compétence des élèves, l'évaluation des caractéristiques psychologiques et du fonctionnement scolaire reste au désavantage des élèves qui se sous-évaluent, ce qui concorde avec les études antérieures sur la question. Toutefois, bien que les résultats soient semblables à ce que l'on retrouve avec la méthode du score résiduel, nous observons plusieurs nuances importantes lorsque nous tenons compte du biais attribué par l'enseignant. Rappelons d'abord qu'avec la méthode du score résiduel, les enseignants ne voient pas de différence significative entre les élèves qui ont un biais positif et ceux n'ayant pas de biais. Ce n'est toutefois pas le cas lorsque le biais est attribué par les enseignants, ces derniers jugeant les élèves qu'ils perçoivent comme évaluant correctement leur compétence comme étant supérieurs aux autres dans cinq des sept indicateurs utilisés. Ces résultats contrastent avec le taux élevé d'enseignants (70,2 %) qui affirment pourtant qu'il est mieux de surévaluer sa compétence scolaire. Une explication plausible à ce résultat à première vue paradoxal réside dans la manière de mesurer l'opinion des enseignants sur le caractère favorable de l'un ou l'autre des biais d'auto-évaluation de compétence. En effet, la nature dichotomique de la question visait à forcer une prise de position chez les enseignants sur l'enjeu à l'étude. On peut penser que si on leur en avait donné le choix, plusieurs enseignants se seraient possiblement prononcés en faveur de l'absence de biais plutôt que d'un biais positif.

Pour autant, ceci n'explique pas pourquoi les élèves à qui un biais positif est attribué par les enseignants sont jugés moins prosociaux que leurs pairs, et comme ayant des comportements d'autorégulation et un rendement scolaire semblables à ceux à qui les enseignants attribuent un biais négatif. Ces résultats ne concordent pas avec ceux de Pansu et ses collègues (2015) qui se sont intéressés aux théories qu'entretiennent les enseignants chinois à l'égard des élèves qui

surévaluent ou sous-évaluent leur compétence scolaire. Les chercheurs ont questionné 133 enseignants d'écoles primaires en Chine sur ces mêmes questions et ont constaté qu'ils entretenaient eux aussi des théories favorables envers les élèves qui surestiment leur compétence scolaire. Ces derniers ont été décrits comme vifs d'esprits et intelligents, comparativement à leurs pairs se sous-estimant qui ont été décrits comme inefficaces et manquant d'assurance. Sur le plan du fonctionnement scolaire, ces mêmes enseignants percevaient les élèves avec un biais positif plus aptes à relever des défis et à persévérer dans une tâche, et plus autonomes dans leur travail que leurs pairs présentant un biais négatif. Bref, les travaux sur la question tendent de plus en plus à montrer que, sur le plan théorique du moins, les enseignants semblent en mesure de se représenter les avantages pour un élève d'entretenir une vision positivement biaisée de sa compétence. Ils reconnaissent qu'un biais positif peut amener l'élève à mieux fonctionner et avoir un meilleur rendement scolaire. Dans le concret toutefois, leur perception des comportements et du fonctionnement des élèves qu'ils croient se surestimer ne semble pas s'arrimer avec cette opinion positive, et c'est possiblement ici que se manifestent les croyances sous-jacentes plus négatives que peuvent entretenir les enseignants à l'égard de ces élèves. Dans une récente étude, Aelenei et ses collègues (2017) ont examiné le jugement des enseignants envers les valeurs d'auto-amélioration (c.-à-d. centré sur la promotion de soi) et de transcendance de soi (c.-à-d. coopérer, aider autrui). Les valeurs d'auto-amélioration étaient décrites comme accordant de l'importance à l'ambition et à la démonstration de ses habiletés par exemple. Dans cette étude, les élèves considérés comme adoptant davantage les valeurs d'auto-amélioration étaient jugés moins favorablement par les enseignants sur le plan de l'amabilité et des compétences. Si nous reprenons l'idée avancée plus tôt que chez les élèves, les comportements de mise à l'avant-plan de leurs aptitudes et de leur valeur soient perçus comme une surévaluation de leur compétence par les enseignants, il se pourrait qu'un phénomène semblable à celui constaté par Aelenei et ses collègues se manifeste. Cette hypothèse rejoint les résultats d'une autre étude récente (Lévesque-Guillemette et al., 2015) dans laquelle il était observé que la relation élève-enseignant pouvait être perçue comme plus conflictuelle, à la fois par les élèves et les enseignants, lorsque ces derniers attribuaient un biais positif d'auto-évaluation de compétence à leurs élèves. Au vu de ces constats, on peut se demander si le jugement défavorable des enseignants envers les élèves qu'ils voient comme surestiment leur compétence est en partie dû à la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec ces élèves plutôt qu'à leurs caractéristiques

réelles. Il n'est cependant pas exclu que ceci soit de l'ordre d'une morale judéo chrétienne voulant que la valorisation de soi soit une forme de vantardise, d'arrogance, ce qui est socialement mal vu. Cette vision qu'une valorisation de soi très positive ne soit pas nécessairement adaptative trouve écho dans les travaux scientifiques de certains chercheurs comme Roy Baumeister et Mark R. O'Leary, pour n'en nommer que deux.

4.5. Limites et forces de la présente étude

Cette étude, comme toutes les autres, comprend des forces et des limites qui doivent être discutées pour, d'une part, mieux apprécier la portée de ses conclusions et, d'autre part, contribuer à proposer des avenues de recherche futures.

Une des limites de notre étude est sans conteste sa nature corrélacionnelle. Bien que nos résultats soutiennent les conclusions des études antérieures et approfondissent les connaissances sur les jugements des enseignants biaisés d'auto-évaluation de compétence en milieu scolaire et comment, selon eux, ces biais sont liés à divers aspects personnels et de fonctionnement des élèves, notre étude ne permet d'aucune manière de statuer sur la causalité des liens entre les variables étudiées.

Une seconde limite de notre étude concerne l'évaluation par les enseignants du caractère plus favorable de la sur- ou de la sous-évaluation de compétence. Comme nous l'avons souligné précédemment, nous avons forcé les enseignants à prendre position pour l'une ou l'autre option. L'absence d'une alternative portant sur une évaluation correcte de ses compétences a pu créer quelques distorsions dans les résultats (Lietz, 2010). Cela dit, cette alternative nous semblait probablement être l'option comportant un poids élevé de désirabilité sociale dans laquelle pourrait donc se réfugier une majorité d'enseignants. Mais, surtout, cette façon de faire ne nous aurait pas permis de savoir ce que les enseignants croyaient vraiment quant au caractère plus favorable de l'un ou l'autre des deux types de biais d'auto-évaluation.

Une autre limite de cette étude, qui s'applique aussi aux études initiales de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et de Jamain (2019), concerne le caractère normatif de l'échantillon. En effet, celui-ci ne compte que des élèves de niveau primaire suivant tous un parcours scolaire régulier. Ainsi, nos conclusions des jugements des enseignants des biais d'auto-évaluation des élèves ne

peuvent pas être généralisées à une population adolescente par exemple, ni à des élèves ayant un profil neuro-atypique (trouble d'apprentissage, trouble déficitaire de l'attention, trouble du spectre de l'autisme, douance, etc.), ni à ceux issus d'une immigration récente. Aussi, bien que notre échantillon compte des élèves issus de deux écoles en milieu socio-économique défavorisé, la plupart viennent d'un milieu socio-économique moyen ou aisé, limitant encore une fois la généralisation de nos résultats.

Enfin, l'échantillon des enseignants est relativement de petite taille et l'étude s'étant déroulée au niveau primaire, le nombre d'enseignantes dépassait très largement celui de leurs collègues masculins. Ceci n'a pas permis d'examiner si les jugements des enseignants des deux sexes différaient et si ces différences étaient possiblement liées au sexe des élèves. Par exemple, les jugements moins positifs portés sur les garçons pourraient être dus, en partie du moins, au fait que leurs caractéristiques soient moins appréciées des femmes, ou que celles des filles soient plus appréciées. On peut se demander si les résultats auraient été les mêmes si la majorité des participants avaient été des hommes possiblement plus positifs envers les caractéristiques des garçons qu'ils partagent probablement en partie.

Au-delà de ces limites, il nous semble que cette étude comporte un certain nombre de mérites. Un de ceux-ci est certainement sa visée d'une réplique des conclusions des études antérieures pour mieux apprécier le phénomène des biais d'auto-évaluation et ses liens avec le fonctionnement personnel et scolaire de l'élève. Comme nous l'avons déjà évoqué, la réplique des conclusions est un important processus de la recherche scientifique qui ajoute à la validité de ces dernières (Mackel et al., 2012).

Le pourcentage élevé de consentement des parents des élèves participants, le nombre élevé de ces derniers, la distribution bien équilibrée entre les garçons et les filles chez les élèves du moins sont des points positifs. On peut en dire autant du pourcentage élevé des enseignants qui ont accepté de participer, même si on peut bien sûr déplorer la grandeur limitée de l'échantillon et le petit nombre de participants masculins. Ce petit nombre reflète la réalité de la présence d'hommes titulaires de classe aux niveaux primaires. Comme nous l'avons évoqué un peu plus haut, il se pourrait que la socialisation des enseignants masculins les amène à considérer plus positivement

et les garçons, et les élèves surévaluant leur compétence. Une étude en cours comprenant un nombre nettement plus élevé d'hommes enseignants permettra d'examiner cette question.

4.6. Avenues de recherches futures

La présente étude a d'abord permis de mettre en évidence les difficultés qu'ont les enseignants à identifier correctement les types de biais d'auto-évaluation de compétence chez leurs élèves, et ce malgré le fait qu'ils soient en mesure d'apprécier les caractéristiques psychologiques et de fonctionnement de leurs élèves qui présentent un biais négatif. Comme nous l'avons abordé plus haut, ce constat amène à se questionner sur la façon dont les enseignants se représentent les élèves qui ont l'un ou l'autre des types de biais. Pour répondre à cette question, une étude en cours examine de manière plus détaillée les perceptions qu'ont les enseignants de ces types d'élèves sur un ensemble de variables. En plus de celles déjà examinées dans la présente étude, il serait pertinent de connaître leurs croyances à propos de la motivation, l'anxiété scolaire, la recherche de défi et la recherche d'aide dont font preuve ces élèves par exemple. Une telle étude permettrait ainsi d'obtenir un meilleur portrait de la représentation que se font les enseignants des élèves qui estiment mal leur compétence scolaire.

Comme mentionné dans le chapitre introductif, l'effet des croyances n'est pas anodin et peut avoir un impact sur un grand nombre de facteurs, dont la qualité de la relation entre l'élève et son enseignant ainsi que les pratiques éducatives privilégiées par ce dernier. Considérant cela, et aux vues des résultats obtenus dans la présente étude, nous sommes d'avis que de futurs travaux devraient se pencher de manière plus globale sur les croyances que les enseignants entretiennent envers le phénomène des biais de perception de compétence. En plus d'examiner les croyances envers les caractéristiques des différents types d'élèves, les prochaines études devraient s'intéresser aux affects ressentis par l'enseignant face à un élève qui présente l'un ou l'autre des biais afin de mieux comprendre l'état psychologique dans lequel il peut se trouver lorsqu'il entre en relation avec ce dernier. Enfin, on peut se demander si la croyance de l'enseignant dans le caractère plus favorable d'un biais particulier se reflète dans un jugement différentiel de l'utilité de certaines stratégies éducatives envers l'élève porteur de l'un ou l'autre des biais.

Finally, studies to come focusing on biases in the perception of student competence should examine what it is like in the case of non-normative samples. Some studies have been interested in the inclusion in regular classrooms of children with special needs and have shown that the support offered to these students depended on the beliefs of their teachers (Jordan et al., 2010). Studies similar to those targeting teachers' beliefs about biases in the perception of student competence of students with various characteristics (socio-economic environments, neuro-atypicity, immigration, etc.) would be useful to help teachers working with these client groups.

CONCLUSION

Cet essai doctoral contribue de diverses manières à souligner l'importance de poursuivre la recherche sur les biais d'auto-évaluation de compétence chez les élèves, mais aussi sur le rôle que peuvent jouer les enseignants dans l'évolution de ceux-ci. D'une part, cette étude est la troisième, après celles de Fleury-Roy et Bouffard (2006) et Jamain (2019), à conclure à la difficulté qu'ont les enseignants à reconnaître les élèves qui évaluent mal leur compétence, que ce soit négativement ou positivement. À l'instar de ces deux études antérieures, celle-ci conclut aussi que nonobstant que le biais soit réel ou présumé par l'enseignant, les élèves qui présentent un biais négatif sont jugés plus défavorablement sur divers aspects de leur fonctionnement psychologique et scolaire. D'autre part, cette étude fait le constat préoccupant qu'une certaine proportion d'enseignants croit qu'il est préférable pour un élève de sous-évaluer sa compétence, cette position étant plus marquée chez les enseignants qui ont une moins grande expérience professionnelle.

Connaissant les effets délétères pour un élève de sous-évaluer sa compétence, et face à la méconnaissance des enseignants sur le phénomène qui a été mise en lumière par la présente étude, des réflexions sont essentielles pour identifier les moyens à mettre en place pour corriger la situation. Dans un premier temps, nous pensons que le programme de formation initiale des maîtres devrait favoriser la sensibilisation à la question des biais d'auto-évaluation de compétence afin de leur permettre d'adhérer plus tôt dans leur carrière à l'idée qu'il n'existe pas d'avantages pour un élève à sous-estimer sa compétence. Dans un deuxième temps, la bonification de la formation professionnelle devrait viser à améliorer la capacité des enseignants à identifier les élèves qui présentent l'un ou l'autre des types de biais. Sachant que les enseignants, à travers leurs rétroactions et leurs pratiques éducatives entre autres, sont un des facteurs significatifs ayant un impact sur le type de biais que l'élève adopte (Bandura, 1997), nous pensons que cette capacité améliorée à identifier ces élèves et une meilleure connaissance de cet enjeu favorisera l'adoption d'interventions éducatives soutenant une meilleure estimation de sa compétence. À terme, nous pourrions espérer que ces changements auraient comme impact d'améliorer le mieux-être de nombreux élèves en plus de favoriser leur réussite scolaire.

APPENDICE A

ÉTHIQUE ET CONSENTEMENT

A.1 Certificat éthique

A.2 Avis final de conformité

A.3 Document d'attestation

A.4 Présentation du projet et consentement

A.1 Certificat éthique



No du certificat : S-702469

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (juin 2012).

Protocole de recherche

Chercheur(e) principal(e) : Thérèse Bouffard

Unité de rattachement : Département de psychologie

Co-chercheur(s) : Carole Vezeau (Cégep régional de Lanaudière)

Stagiaire postdoctoral(e) : s/o

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse (incluant les thèses de spécialisation) dans le cadre du présent protocole de recherche : Marie Pier Langlois-Mayer, Audrey Marquis-Trudeau et Rebecca Lévesque-Guillemette (doctorat en psychologie); Caroline Leduc et Martin Roy (thèse de spécialisation).

Titre du protocole de recherche : Mal évaluer sa compétence et se sentir imposteur, des facteurs de risque pour le devenir scolaire et social des jeunes?

Organisme de financement : CRSH (2013-2017)

Modalités d'application

Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité¹.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **12 juin 2014**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis pour le : **12 mai 2014** : <http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains/comites-reunions-formulaires-eth-humains/cier-comite-institutionnel-dethique-de-la-recherche-avec-des-êtres-humains.html>

Maria Nengeh Mensah
Professeure
Vice-Présidente

12 juin 2013

Date d'émission initiale du certificat

¹ Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres).

A.2 Avis final de conformité



AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

No. de certificat : 2014-404
Date : 08 novembre 2023

Nom de l'étudiant.e : Rebecca Lévesque-Guillemette (LEVR02528902)

Titre du projet : JUGEMENT DES ENSEIGNANTS DES CARACTÉRISTIQUES PSYCHOLOGIQUES ET DU FONCTIONNEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES SELON LA NATURE DU BIAIS D'AUTO-ÉVALUATION DE COMPÉTENCE DE CES DERNIERS

Programme d'étude : Doctorat en psychologie

Unité de rattachement : Département de psychologie, Section développement

Direction de recherche : Thérèse Bouffard

OBJET : Avis final de conformité - doctorat

Selon les informations qui nous ont été fournies par la direction de recherche, le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) confirme que Rebecca Lévesque-Guillemette a réalisé sa thèse de doctorat sous la direction de Thérèse Bouffard conformément aux normes et politiques éthiques en vigueur, en tant que membre de l'équipe de recherche pour le projet couvert par le certificat d'éthique no. 2014-404.

Merci de bien vouloir inclure le présent document et du certificat d'éthique susmentionné en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CIEREH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Gabrielle Lebeau
Coordonnatrice du CIEREH

Pour Yanick Farmer, Ph.D.
Professeur
Président

Signé le 2023-11-08 à 13:23

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DEMANDE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT À UNE ÉTUDE SUR L'ILLUSION D'INCOMPÉTENCE

Chers parents,

Par la présente, nous sollicitons votre accord à la participation de votre enfant à une recherche portant sur leurs perceptions de compétence scolaire. Elle fait suite à une étude précédente où il a été observé que certains enfants avaient une vision pessimiste de leurs capacités d'apprentissage, qu'ils se disaient moins motivés, moins fiers d'eux, et obtenaient un rendement scolaire plus faible que les enfants ayant des capacités semblables mais une vision plus optimiste d'eux-mêmes. Ce problème de pessimisme envers ses capacités est appelé l'illusion d'incompétence. L'illusion d'incompétence n'est pas une caractéristique innée mais plutôt une perception déformée que se crée l'enfant. Ceci étant dit, les raisons de ce phénomène sont mal connues, et sauf notre première étude et quelques rares autres faites aux États-Unis, il n'a jusqu'à maintenant suscité que peu d'intérêt des chercheurs. Il nous apparaît que ce problème est possiblement relié à celui plus général de la sous-performance scolaire qui, on le sait maintenant, est une des raisons du décrochage scolaire prématuré de nombre d'élèves.

Le projet que nous débutons sous peu et qui durera trois ans porte sur ce problème. Nos objectifs sont de cerner son ampleur, vérifier s'il est stable ou changeant, et vérifier s'il y a des caractéristiques de l'enfant (sexe, attentes de réussite, compréhension du rôle des efforts, tempérament, adaptation sociale, perceptions des enfants des perceptions et des attentes de leurs parents envers eux, etc.) qui lui sont associées. Tous les enfants de 4^{ème} et 5^{ème} année du primaire dont les parents auront retourné le présent formulaire de consentement seront invités à participer à l'étude. Ils seront vus en groupe durant les heures de classe pour répondre à des questionnaires portant sur leurs habiletés intellectuelles reliées à l'apprentissage du français et des mathématiques au cours d'une première rencontre d'environ 45 minutes, puis au cours d'une seconde rencontre d'environ 40 minutes pour remplir le questionnaire sur leurs caractéristiques personnelles mentionnées plus haut. Les élèves seront revus à la même période les deux prochaines années pour le suivi longitudinal. Les enseignants se retireront de la classe pendant que les élèves répondront à leurs questionnaires sous la supervision de deux étudiant(e)s de doctorat formés à cette fin. Les enseignants qui le veulent bien seront invités durant ce temps à répondre à un court questionnaire sur les attitudes et comportements des enfants en classe.

Afin de préciser cette recherche, nous sollicitons aussi votre participation, celle-ci consistant à compléter un questionnaire (environ 20 minutes) portant sur vos relations avec votre enfant et sur votre perception de certaines de ses caractéristiques actuelles et passées alors qu'il était encore petit. Ces informations pourront aider à vérifier dans quelle mesure certaines caractéristiques actuelles de l'enfant sont en continuité avec celles qu'il présentait plusieurs années plus tôt. Nous sommes conscients du peu de temps libre dont disposent la plupart des parents. Afin de vous remercier plus concrètement du temps consacré à remplir le questionnaire,

votre participation vous rend éligible à un tirage au sort; **un prix de 100.00\$ sera tiré pour chaque tranche de 100 participants.** Le coupon de participation se trouvera au bas de la première page du questionnaire, et le tirage aura lieu à la fin juin; les gagnants seront avisés par téléphone et le chèque leur parviendra par la poste.

Ce programme de recherche, pour lequel nous souhaitons vivement votre collaboration, est subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et par le gouvernement du Québec via son Fonds québécois de recherche sur la culture et la société. **Les chercheurs s'engagent à assurer l'anonymat et la confidentialité des réponses de tous les participants, enfants comme adultes. En tout temps et sans avoir à s'en justifier, tout participant le désirant pourra mettre fin à sa collaboration. La participation à cette étude ne comporte aucun préjudice de votre part ou de celle de votre enfant.** Ni l'enseignant(e) ni la direction de l'école n'auront accès aux données.

Seuls les élèves ayant obtenu le consentement écrit de leurs parents pourront participer à cette recherche; pendant qu'ils rempliront leurs questionnaires, ceux et celles dont les parents auront refusé resteront dans la classe et s'adonneront à des activités mises à leur disposition par l'enseignant(e). Vous avez donc deux façons de participer à cette étude. La première consiste simplement à donner votre accord à la participation de votre enfant. La seconde consiste à pousser plus loin votre collaboration en répondant au questionnaire qui, si vous consentez à le faire, vous parviendra par l'entremise de votre enfant. Celui des deux parents qui s'occupe principalement de l'enfant répond au questionnaire.

Que vous acceptiez ou non cette demande, nous vous saurons gré de signifier **votre accord ou désaccord** en signant et retournant à l'école, au plus tard d'ici un jour ou deux (ceci évite d'oublier de le faire), le formulaire de consentement joint. Nous vous invitons à communiquer avec nous si vous avez besoin de plus d'information avant de prendre une décision. Quelle que soit cette dernière, nous vous remercions infiniment de l'attention prise à examiner cette demande.

Marie-Noëlle Larouche
Étudiante au doctorat en psychologie
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Tel. : (514) 987-3000 poste : 4827

Sébastien Côté
Étudiant au doctorat en psychologie
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Tel. : (514) 987-3000 poste : 4827

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

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Nous acceptons

OUI

NON

que notre enfant _____ participe à ce projet de recherche
Nom de l'enfant

Nom du parent participant : _____
(lettres moulées)

Signature du parent participant: _____

Nous acceptons

OUI

NON

aussi de participer à ce projet de recherche en répondant au questionnaire sur nos perceptions de notre enfant, qui nous parviendra par l'entremise de ce dernier dans les prochaines semaines.

Nom du parent participant : _____
(lettres moulées)

Signature du parent participant: _____

APPENDICE B

INSTRUMENTS DE MESURE

Mesure chez l'élève

B.1 Perception de compétence

Mesures chez l'enseignant

B.2 Perception d'un biais d'auto-évaluation de compétence chez l'élève

B.3 Sensibilité à l'erreur

B.4 Humeur négative

B.5 Bienveillance envers soi

B.6 Prosocialité

B.7 Autorégulation

B.8 Participation en classe

B.9 Rendement scolaire

B.10 Opinion sur le caractère favorable ou non des deux types de biais

Mesure chez l'élève

B.1 Perception de compétence

⇒ Comprend 5 énoncés

* Les énoncés n° 3 et 4 sont inversés.

À quel point tu es semblable à cet élève?

| | |
|-------------------|--------------|
| 1. Pas du tout | 2. Un peu |
|-------------------|--------------|

| | |
|--------------|----------------|
| 3. Plutôt | 4. Vraiment |
|--------------|----------------|

Cet élève...

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| 1 | 2 | Se trouve bon à l'école. | 3 | 4 |
| 1 | 2 | Arrive presque toujours à trouver les réponses en classe. | 3 | 4 |
| 1 | 2 | Oublie souvent ce qu'il apprend. | 3 | 4 |
| 1 | 2 | N'est pas sûr d'être aussi intelligent que les autres jeunes de son âge. | 3 | 4 |
| 1 | 2 | Réussit très bien ses travaux scolaires. | 3 | 4 |

Mesures chez l'enseignant

B.2 Perception d'un biais d'auto-évaluation de compétence chez l'élève

Selon votre jugement de la perception que l'élève a de ses capacités intellectuelles, et votre jugement de ses capacités réelles, indiquez auquel des groupes suivants il ressemble le plus :

- a) Se sous-évalue
- b) S'évalue assez bien
- c) Se surévalue

B.3 Sensibilité à l'erreur

⇒ Comprend cinq énoncés

Échelle : **0** = ne s'applique **jamais** **1** = de **temps en temps** **2** = s'applique **toujours** ou **souvent**

Cet élève...

| | | | |
|--|---|---|---|
| Veut plaire à tout prix | 0 | 1 | 2 |
| A l'impression de devoir nécessairement être parfait | 0 | 1 | 2 |
| Est trop exigeant envers lui-même | 0 | 1 | 2 |
| Craint de commettre des erreurs | 0 | 1 | 2 |
| A peur d'avoir des comportements répréhensibles | 0 | 1 | 2 |

B.4 Humeur négative

⇒ Comprend sept énoncés

Échelle : **0** = ne s'applique **jamais** **1** = de **temps en temps** **2** = s'applique **toujours** ou **souvent**

Cet élève...

| | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|
| Pleure beaucoup | 0 | 1 | 2 |
| S'inquiète facilement | 0 | 1 | 2 |
| Est nerveux ou tendu | 0 | 1 | 2 |
| Se sent trop coupable | 0 | 1 | 2 |
| Est craintif ou anxieux | 0 | 1 | 2 |
| A l'air malheureux, triste ou déprimé | 0 | 1 | 2 |
| S'accroche ou dépend trop des adultes | 0 | 1 | 2 |

B.5 Bienveillance envers soi

⇒ Comprend six énoncés

*Ces énoncés sont inversés.

Échelle : **0** = ne s'applique **jamais** **1** = de **temps en temps** **2** = s'applique **toujours** ou **souvent**

Cet élève...

| | | | |
|--|---|---|---|
| Est satisfait quand son travail est bon | 0 | 1 | 2 |
| Montre peu de fierté, même quand il a bien réussi* | 0 | 1 | 2 |
| Est content quand il réussit bien | 0 | 1 | 2 |
| Reconnaît sa propre valeur | 0 | 1 | 2 |
| Se félicite de ses réussites | 0 | 1 | 2 |
| Se pardonne facilement ses erreurs | 0 | 1 | 2 |

B.6 Prosociabilité

⇒ Comprend cinq énoncés

* Ces énoncés sont inversés.

Échelle : **0** = ne s'applique **jamais** **1** = de **temps en temps** **2** = s'applique **toujours** ou **souvent**

Cet élève...

| | | | |
|---|---|---|---|
| Accepte bien d'aider les autres | 0 | 1 | 2 |
| Est attentif aux autres | 0 | 1 | 2 |
| Est coopératif dans les activités en petits groupes | 0 | 1 | 2 |
| Est respectueux envers les autres | 0 | 1 | 2 |
| Ne s'entend pas bien avec les autres* | 0 | 1 | 2 |

B.7 Autorégulation

⇒ Comprend sept énoncés

Échelle : **0** = ne s'applique **jamais** **1** = de **temps en temps** **2** = s'applique **toujours** ou **souvent**

Cet élève...

| | | | |
|--|---|---|---|
| Est autonome dans son travail | 0 | 1 | 2 |
| Capable de se motiver lui-même | 0 | 1 | 2 |
| S'organise pour finir son travail à temps | 0 | 1 | 2 |
| Se concentre bien dans son travail | 0 | 1 | 2 |
| Fait tous les efforts pour compléter ses devoirs plus difficiles | 0 | 1 | 2 |
| Fait ses travaux et ses devoirs | 0 | 1 | 2 |
| Se prépare bien avant un examen | 0 | 1 | 2 |

B.8 Participation en classe

⇒ Comprend cinq énoncés

Échelle : **0** = ne s'applique **jamais** **1** = de **temps en temps** **2** = s'applique **toujours** ou **souvent**

Cet élève...

| | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|
| Aime répondre aux questions | 0 | 1 | 2 |
| Parle facilement de ce qu'il pense | 0 | 1 | 2 |
| À l'aise de poser des questions | 0 | 1 | 2 |
| À l'aise de demander de l'aide | 0 | 1 | 2 |
| Est capable d'affirmer ses opinions | 0 | 1 | 2 |

B.9 Rendement scolaire

Selon vous, comparés aux autres enfants de sa classe, les résultats scolaires de l'élève sont :

Très faibles Faibles Moyens Bons Très bons

B.10 Opinion sur le caractère favorable ou non des deux types de biais

Comme jugement global, indiquez parmi ces deux positions celle avec laquelle vous êtes le plus en accord :

Il vaut mieux qu'un élève sous-évalue ses capacités

Ou

Il vaut mieux qu'un élève surévalue ses capacités

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T. M. (1991). *L'inventaire du comportement du jeune* (traduction française du Child Behavior Checklist, CBCL/4-18). University of Vermont.
- Aelenei C., Darnon C. et Martinot D. (2017). Boys, girls, and the school cultural environment: Teachers' judgment and students' values. *Journal of Social Psychology*, 157(5), 556-570. <https://doi.org/10.1080/00224545.2016.1243514>
- Assor, A., et Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (Éds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Babad, E. (2009). Teaching and nonverbal behavior in the classroom. Dans L. J. Saha and A. G. Dworkin (Éds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 817-827). Springer US.
- Babad, E., Inbar, J., et Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Dans A. Bandura (Éd.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45) Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt et Co.
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). Éditions De Boeck.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., et Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258>
- Baumeister, R. F. (1989). The optimal margin of illusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8(2), 176-189. <https://doi.org/10.1521/jscp.1989.8.2.176>
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., et Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 141-156. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.1.141>

- Baumeister, R. F., Smart, L., et Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5-33. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.1.5>
- Begeny, J. C., et Buchanan, H. (2010). Teachers' judgments of students' early literacy skills may be measured by the Early Literacy Skills Assessment: Comparisons of teachers with and without assessment administration experience. *Psychology in the Schools*, 47(8), 859-868. <https://doi.org/10.1002/pits.20509>
- Berenbaum, S. A., Martin, C. L., et Ruble, D. N. (2008). Gender development. Dans W. Damon et R. Lerner (Éds.), *Advanced child and adolescent development* (pp. 647-696). Wiley
- Bian, L., Leslie, S. J., et Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Boissicat, N., Pansu, P., Bouffard, T., et Cottin, F. (2012). Relation between perceived scholastic competence and social comparison mechanisms among elementary school children. *Social Psychology of Education*, 15(4), 603-614. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9189-z>
- Bordeleau, L., et Bouffard, T. (1999). Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année de primaire. *Enfance*, 51(4), 379-395. <https://doi.org/10.3406/enfan.1999.3162>
- Bouchey, H. A., et Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 673-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.673>
- Bouffard, T., Boisvert, M., et Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 31-46. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2003.07.001>
- Bouffard, T., Côté, S., Larouche, M.-N., Vaillancourt, M.-È., et Fleury-Roy, M.-H. (2006). Effects of positive illusory biases among elementary school children. Communication au *10th International Conference on Motivation, Landau, Allemagne*.
- Bouffard, T., Marcoux, M.-F., Vezeau, C., et Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 171-186. <https://doi.org/10.1348/00070990360626921>
- Bouffard, T., Pansu, P., et Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 1, 117-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.4020>
- Bouffard, T., Roy, M., et Vezeau, C. (2005). Self-perceptions, temperament, socioemotional adjustment and the perceptions of parental support of chronically underachieving

- children. *International Journal of Educational Research*, 43(4-5), 215-235.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.003>
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 9-20.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M., et Lengelé, A. (2011). Stability of biases in self-evaluation and relations to well-being among elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 221-229. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.003>
- Bressoux, P., et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses universitaires de France.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2004). Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves. Dans E. Gentaz et P. Dessus (dir.), *Comprendre les apprentissages: sciences cognitives et éducation* (pp. 185-204). Dunod.
- Brissette, I., Scheier, M. F., et Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.102>
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.5.631>
- Brophy, J. E., et Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Holt, Rinehart et Winston.
- Bugler, M., McGeown, S. P., et St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35, 541-556. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.849325>
- Campbell, T. (2015). Stereotyped at seven? Biases in teacher judgement of pupils' ability and attainment. *Journal of Social Policy*, 44(3), 517-547.
<https://doi.org/10.1017/S0047279415000227>
- Cochran, W. G. (1954). Some methods for strengthening the common χ^2 tests. *Biometrics*, 10(4), 417-451. <https://doi.org/10.2307/3001616>
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. A., Seroczynski, A. D., et 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.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00033>

- Connell, J. P., et Ilardi, B. C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, 58(5), 1297-1307. <https://doi.org/10.2307/1130622>
- Connell, R. W. (2000). *The men and the boys*. University of California Press.
- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, 357-378. <https://doi.org/10.4000/osp.1459>
- David, C. F., et 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*, 28(4), 327-337. <https://doi.org/10.1023/A:1005164925300>
- Dijkstra, P., Gibbons, F. X., et Buunk, A. P. (2010). Social comparison theory. Dans J. E. M. J. P. Tangney (Éd.), *Social psychological foundations of clinical psychology* (pp. 195-211). Guilford Press.
- Dunfield K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, 958. <https://doi:10.3389/fpsyg.2014.00958>
- Dunn, J., et Hughes, C. (2001). "I got some swords and you're dead!": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. *Child Development*, 72(2), 491-505. <https://doi:10.1111/cdev.2001.72.issue-2>
- Felson, R. B. (1989). Parents and the reflected appraisal process: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 965-971. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.6.965>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fiorilli C, Barni D, Endendijk J, Retelsdorf J. (2022). Editorial: Gender differences and disparities in socialization contexts: How do they matter for healthy relationships, wellbeing, and achievement-related outcomes? *Frontiers in Psychology*, 13:1103425. <https://doi:10.3389/fpsyg.2022.1103425>
- Fleury-Roy, M.-H., et Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 149-161. <https://doi.org/10.1007/BF03173574>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Frome, P. M., et Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 435-452. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.435>
- Gonida, E. N., et Leondari, A. (2011). Patterns of motivation among adolescents with biased and accurate self-efficacy beliefs. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 209-220. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.002>
- Gramzow, R. H., Elliot, A. J., Asher, E., et McGregor, H. A. (2003). Self-evaluation bias and academic performance: Some ways and some reasons why. *Journal of Research in Personality*, 37(2), 41-61. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00535-4](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00535-4)
- Gresham, F. M., Lane, K. L., MacMillan, D. L., Bocian, K. M., et Ward, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology*, 38(2), 151-175. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00042-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00042-4)
- Guay, F., Marsh, H. W., et Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. Dans R. L. Leahy (Éd.), *The development of the self* (Vol. 2, pp. 55-121). Academic Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A. K. B. T. S. Pittman (Éd.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press. <http://books.google.fr/books?id=ItqgOKmkpqcC>
- Harter, S., et Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982. <https://doi.org/10.2307/1129772>
- Hurwitz, J. T., Elliott, S. N., et Braden, J. P. (2007). The influence of test familiarity and student disability status upon teachers' judgments of students' test performance. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 115-144. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.2.115>
- Jamain, L. (2019). *Biais d'auto-évaluation de compétence en français et en mathématiques chez les élèves de primaire : Évolution et implications pour l'adaptation psychosociale et la réussite scolaire des élèves?* [Thèse de doctorat inédite]. Université Grenoble-Alpes.

- Jordan, A., Glenn, C., et McGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teacher (SET) project: The relationship of inclusive teaching practice to teachers' beliefs about disability and ability and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education* 26(2), 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>
- Jussim, L. J., Robustelli, S. L., et Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (Éds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349–380). Routledge.
- Krkovic, K., Greiff, S., Kupiainen, S., Vainikainen, M. P., et Hautamäki, J. (2014). Teacher evaluation of student ability: What roles do teacher gender, student gender, and their interaction play? *Educational Research*, 56(2), 244–257. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898909>
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., ... Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education and Development*, 20(4), 657–692. <https://doi.org/10.1080/10409280802541965>
- LaFreniere, P. J., et Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369–377. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369>
- Lengelé, A. (2014). *Adaptation scolaire d'élèves ayant un biais positif d'évaluation : Perception des parents et des enseignants* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Lévesque-Guillemette, R., Bouffard, T., et Vezeau, C. (2015). Les liens entre le jugement de l'enseignant sur les biais d'autoévaluation de compétence de l'élève et la qualité de leur relation. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 179. <https://doi.org/10.7202/1034032ar>
- Lorenz, G. (2021). Subtle discrimination: Do stereotypes among teachers trigger bias in their expectations and widen ethnic achievement gaps? *Social Psychology of Education*, 24, 537–571. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09615-0>
- Lietz, P. (2010). Research into questionnaire design: A summary of the literature. *International Journal of Market Research*, 52(2), 249–272. <https://doi.org/10.2501/S147078530920120X>
- Marcotte, G. (2007). *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Mackel M.C., Plucker J.A., Hegarty B. (2012). Replications in psychology research: How often do they really occur? *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 537–542. <https://doi:10.1177/1745691612460688>

- Martinek, T. J., et Johnson, S. B. (1979). Teacher expectations: Effects on dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 50(1), 60-70. <https://doi.org/10.1080/10671315.1979.10615579>
- McClowry, S. G., Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Carlson, A., et Snow, D. L. (2013). Teacher/student interactions and classroom behavior: The role of student temperament and gender. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 283-301. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.796330>
- McHale, S. M., Kim, J.-Y., Whiteman, S., et Crouter, A. C. (2004). Links between sex-typed time use in middle childhood and gender development in early adolescence. *Developmental Psychology*, 40(5), 868-881. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.868>
- McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S.-M., Lin, C.-H., et Sun, P.-Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.10.005>
- Metcalf, J. (1998). Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics? *Personality and Social Psychology Review*, 2(2), 100-110. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0202_3
- Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, J. S., et 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.5.711>
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., et Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-422. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.203>
- Mussweiler, T., Rüter, K., et Epstude, K. (2006). The why, who, and how of social comparison: A social-cognition perspective. Dans S. Guimond (Éd.), *Social comparison and social psychology: Understanding cognition, intergroup relations, and culture*, (pp.33-54). Cambridge University 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. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060156>
- Orr, A. J. (2011). Gendered capital: Childhood socialization and the “boy crisis” in education. *Sex Roles*, 65(3-4), 271-284. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0016-3>

- Otis, A. S., et Lennon, R. T. (1983). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon : Niveau élémentaire 2 forme J*. Institut de Recherches psychologiques.
- Owens, J. S., Goldfine, M. E., Evangelista, N. M., Hoza, B., et Kaiser, N. M. (2007). A critical review of self-perceptions and the positive illusory bias in children with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10, 335-351. <https://doi.org/10.1007/s10567-007-0027-3>
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00220670109598780>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Paulhus, D. L. (1998). Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait self-enhancement: A mixed blessing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1197-1208. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1197>
- Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55(6), 2000-2016. <https://doi.org/10.2307/1129775>
- Phillips, D. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58(5), 1308-1320. <https://doi.org/10.2307/1130623>
- Phillips, D., et Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Dans R. J. Sternberg et J. Kolligian, Jr. (Éds.), *Competence considered*, (pp.41-66). Yale University Press
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., et Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., et McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning. Ann Arbor, Michigan
- Reilly, D., Neumann, D. L., et Andrews, G. (2022). Gender differences in self-estimated intelligence: Exploring the male hubris, female humility problem. *Frontiers in Psychology*, 13, 812483. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.812483>
- Robins, R. W., et Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 340-352. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.2.340>

- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289-306. <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Sarrazin, G., McInnis, C. E., et Vaillancourt, R. (1983). *Test d'habileté scolaire Otis-Lennon : Niveau élémentaire*. Institut de recherches psychologiques.
- Sarrazin, P., Trouilloud, D., Tessier, D., Chanal, J., et Bois, J. (2005). Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ses élèves : une étude en contexte naturel d'enseignement. *Revue européenne de psychologie Appliquée*, 55(2), 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2004.06.005>
- Seidah, A., Bouffard, T., et Vezau, C. (2002). La mesure de perfectionnisme : Validation canadienne-française du Positive and Negative Perfectionism Scale. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 168-171. [https://doi :10.1037/h0087169](https://doi.org/10.1037/h0087169)
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., et Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Spear-Swerling, L., et Brucker, P. O. (2004). Preparing novice teachers to develop basic reading and spelling skills in children. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 332-359. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0016-x>
- Stephens, H. F., Kistner, J. A., et Lynch, R. J. (2015). The calculation of discrepancy scores in the context of biased self-perceptions of acceptance. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37(3), 442-453. <https://doi.org/10.1007/s10862-014-9466-6>
- Stipek, D. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Prentice Hall.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Allyn and Bacon.
- Sutter, M., & Glätzle-Rützler, D. (2015). Gender differences in the willingness to compete emerge early in life and persist. *Management Science*, 61(10), 2339-2354. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2014.1981>
- Taylor, S. E., et Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>
- Taylor, S. E., et Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116(1), 21-27. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.21>
- Taylor, S. E., Lerner, J. S., Sherman, D. K., Sage, R. M., et McDowell, N. K. (2003). Portrait of the self-enhancer: Well adjusted and well liked or maladjusted and friendless? *Journal of*

Personality and Social Psychology, 84(1), 165-176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.165>

- Terry-Short, L. A., Glynn Owens, R., Slade, P. D., et Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663–668. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00192-U](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00192-U)
- Usher, E. L., et Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>
- Vaillancourt, M.-È., et Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(3), 151-160. <https://doi.org/10.1037/a0014890>
- Vaillancourt, M.-È., Bouffard, T., et Langlois-Mayer, M.-P. (2014). 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. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(4), 514-524. <https://doi.org/10.1037/a0033181>
- Valiante, G., et Pajares, F. (1999). The inviting/disinviting index: Instrument validation and relation to motivation and achievement. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 6(1), 28-47. <https://doi.org/10.26522/jitp.v6i1.3852>
- Voyer, D., et Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>