

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

QUALITÉ DU SOUTIEN ÉMOTIONNEL PARENTAL, BIAIS D'ÉVALUATION DE
COMPÉTENCE ET FONCTIONNEMENT SCOLAIRE CHEZ DES ÉLÈVES DU
PRIMAIRE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
SÉBASTIEN CÔTÉ

JUIN 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse a été possible par le concours unique d'un grand nombre de personnes. Je ne saurais ici les nommer toutes, mais je leur exprime toute ma gratitude pour leurs apports combinés qui m'ont permis de compléter ce projet.

Je souhaite néanmoins souligner la contribution particulière de certaines personnes. Mes premiers remerciements vont à ma directrice de thèse, qui m'a accueilli avec chaleur et confiance dans le monde de la recherche en psychologie et qui a su intégrer encadrement et liberté dans son accompagnement dans ce processus du doctorat. Thérèse, en plus de ta disponibilité exceptionnelle et de tes grandes connaissances, ta passion, ta détermination, ta rigueur et ton authenticité m'ont été précieuses et continueront de m'inspirer. Je te remercie du fond du cœur.

Je remercie également la grande famille du labo pour tous les bons moments passés en votre compagnie. Un merci spécial à Carole qui avec sa perspicacité m'a aidé à développer mon projet ainsi qu'à Marie-Noëlle qui fut une collaboratrice hors pair pour lancer l'ambitieuse collecte de données. Merci à Geneviève T., Marie-Claire, Émilie, Fanny, Marie-Hélène F.-R. et Mathieu pour votre aide à la collecte de données.

Le soutien et les encouragements de ma famille furent d'une aide nécessaire. Merci d'abord à toi, Marie, qui a partagé au quotidien les hauts et les bas de mes études. Ton amour, ta compréhension et ta patience m'ont fait tant de bien. Merci aussi à mes parents pour tout le soutien, la générosité et la confiance que vous m'avez témoignés. Merci à mon frère, à Valérie, à Étienne et à Vincent pour votre énergie contagieuse. Merci également à ma belle-famille pour votre suivi minutieux de mes progrès et vos gentilles attentions.

Un grand merci aussi à mes amis si précieux. La compréhension trouvée auprès de vous dans les expériences partagées fut d'un grand réconfort et d'une profonde motivation. Merci Mélissa pour tout le sens construit avec toi autour de ce projet doctoral, pour ta présence rassurante et pour ton soutien indéfectible. Merci Philippe pour ton si fidèle accompagnement et pour tous les rêves complices qui sont autant de bouffées d'air frais quand la réalité se fait trop étroite. Merci Anne pour tes confrontations empathiques qui m'ont tant fait grandir. Merci à Ève, à Érick, aux collègues du doctorat et aussi à toutes

celles et à tous ceux qui ont nourri mon désir d'être psy. Merci également aux nombreux professeurs passionnés et inspirants que j'ai eu la chance de rencontrer pendant mes études.

Je voudrais finalement remercier sincèrement la Commission scolaire des Affluents, les directions d'écoles et les enseignants pour leur aide généreuse au bon déroulement de l'étude, et ce malgré un contexte politique difficile et une grande charge de travail. Je ne saurais évidemment oublier les parents et surtout les élèves pour leur implication enthousiaste et personnelle dans le projet. Je souligne également le soutien financier du FQRSC, du CRSH et de la fondation de l'UQAM (Fondation J. A. DeSève) pendant la réalisation de cette thèse.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ.....	ix
CHAPITRE I	
INTRODUCTON GÉNÉRALE	1
Le rôle des perceptions de compétence dans le fonctionnement et la réussite scolaire	3
Perspective sociocognitive du développement des perceptions de compétence	7
Problématique de l'illusion d'incompétence scolaire.....	9
Le rôle potentiel de la relation avec les parents dans le développement de l'illusion d'incompétence	10
Modèles sociocognitifs.....	12
Théorie de l'attachement.....	14
Effet médiateur possible du biais d'évaluation de compétence dans la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire.....	16
Description de la constitution de la thèse	18
CHAPITRE II	
RÔLE DU SOUTIEN ÉMOTIONNEL PARENTAL DANS L'ILLUSION D'INCOMPÉTENCE SCOLAIRE.....	21
Résumé.....	23
Introduction	24
Justesse des perceptions de compétence et fonctionnement scolaire	24
Illusion d'incompétence scolaire.....	25
Relation avec les parents et développement des perceptions de compétence	26

Théorie de l'attachement.....	27
Objectifs	29
Design.....	29
Méthodologie.....	30
Participants et Procédure.....	30
Instruments.....	30
Mesures chez l'élève.....	30
Mesures chez le parent.....	32
Résultats.....	33
Discussion.....	38
Références.....	44

CHAPITRE III

L'EFFET MÉDIATEUR DU BIAIS D'ÉVALUATION DE COMPÉTENCE SCOLAIRE DANS LA RELATION ENTRE LE SOUTIEN ÉMOTIONNEL PARENTAL ET LE FONCTIONNEMENT AU PRIMAIRE.....	52
Résumé.....	54
Introduction.....	55
Les biais d'évaluation de compétence.....	56
Fonctionnement scolaire des élèves affectés par une illusion d'incompétence.....	57
Rôle de la relation parent-enfant dans l'illusion d'incompétence.....	57
Les biais d'évaluation de compétence scolaire comme médiateurs de la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire de l'élève.....	61
La présente étude.....	62
Objectifs.....	62
Design.....	63

Méthodologie.....	63
Participants.....	63
Instruments.....	64
Mesures chez l'élève.....	64
Mesures chez le parent.....	65
Mesures chez l'enseignant.....	66
Procédure.....	67
Résultats.....	68
Analyses préliminaires et statistiques descriptives.....	68
Analyses principales.....	69
Discussion.....	73
Références.....	79
CHAPITRE IV	
DISCUSSION GÉNÉRALE.....	90
Étude 1 : Le rôle du soutien émotionnel parental dans l'illusion d'incompétence scolaire.....	92
Étude 2 : L'effet médiateur du biais d'évaluation de compétence scolaire dans la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement au primaire.....	97
Intégration des résultats des deux études de la thèse.....	101
Implications pratiques des résultats de la thèse.....	105
Conclusion.....	110
APPENDICE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	112

APPENDICE B	
INSTRUMENTS DE MESURE.....	116
B.1 Perceptions de compétence scolaire	117
B.2 Disponibilité du soutien émotionnel parental perçue par l'enfant	118
B.3 Inconditionnalité du soutien émotionnel parental perçue par l'enfant.....	119
B.4 Disponibilité du soutien émotionnel rapportée par le parent	120
B.5 Réactions et critiques réprobatrices	121
B.6 Motivation en français et en mathématiques selon l'enseignant	122
B.7 Autorégulation des activités scolaires selon l'enseignant.....	123
B.8 Participation active en classe selon l'enseignant	123
B.9 Rendement scolaire selon l'enseignant.....	124
RÉFÉRENCES (Introduction et discussion générales).....	125

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Scores moyens –score max.:4- et écarts types () des mesures de perception des élèves du soutien émotionnel parental selon leur genre et leur groupe de biais d'évaluation de compétence.....	49
2.2	Scores moyens –score max.:6- et écarts types () des mesures de perception des parents du soutien émotionnel offert à leur enfant selon son genre et son groupe de biais d'évaluation de compétence.....	50
2.3	Scores composites moyens et écarts types () des mesures de perception du soutien émotionnel parental pour les élèves et pour les parents selon le genre et le groupe de biais d'évaluation de compétence des élèves.....	51
3.1	Scores moyens et écarts types () des variables selon le genre des élèves.....	86
3.2	Intercorrélations entre les variables principales.....	87
3.3	Régressions hiérarchiques testant les modèles de médiation avec comme prédicteurs les mesures de soutien émotionnel prises chez les enfants.....	88
3.4	Régressions hiérarchiques testant les modèles de médiation avec comme prédicteurs les mesures de soutien émotionnel prises chez les parents.....	89
3.5	Résultats des tests de Sobel : Scores Z et valeurs de p.....	89

RÉSUMÉ

Cette thèse s'inscrit dans l'intérêt porté aux perceptions de compétence dans l'étude du fonctionnement et de la réussite scolaires des élèves. Elle porte plus spécifiquement son attention sur un aspect des perceptions de compétence qui a cependant fait l'objet de peu de travaux de recherche, les biais d'évaluation de sa compétence tels que révélés par l'écart entre la perception de compétence scolaire de l'élève et une mesure objective de ses habiletés réelles.

Sachant le rôle central des perceptions de compétence dans le fonctionnement des individus, ces biais risquent d'avoir des conséquences importantes (Bandura, 2008). Du reste, en contexte scolaire, des études ont montré que les perceptions de compétence peuvent parfois mieux prédire que les capacités réelles le rendement scolaire de l'élève (Bandura, 1997 ; Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivée, 1991 ; Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003). Se posent dès lors les questions de l'effet des biais d'évaluation de compétence sur le fonctionnement scolaire et des facteurs qui influencent le développement de ces biais. Les deux articles qui composent cette thèse abordent ces questions chez des élèves en cheminement scolaire régulier de la deuxième moitié du primaire.

Le premier article a examiné le rôle potentiel de la relation affective parent-enfant dans le développement des biais d'auto-évaluation de compétence chez l'élève. Il met l'accent sur les biais négatifs marqués qualifiant l'illusion d'incompétence, dont les quelques études antérieures ont montré qu'ils s'accompagnent de caractéristiques propres à nuire à l'actualisation du potentiel de l'élève (Bouffard et al., 2003 ; Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006 ; Phillips, 1984, 1987). Nos participants étaient 626 élèves de 4^e et 5^e années du primaire (âge moyen = 10 ans, 8 mois) ainsi qu'un de leurs parents. Le premier objectif a examiné si les élèves affectés par une illusion d'incompétence scolaire percevaient différemment la disponibilité et l'inconditionnalité du soutien émotionnel offert par leurs parents. À partir de dimensions analogues, et ce afin de limiter le problème de la variance partagée, le deuxième objectif a vérifié si les parents des élèves affectés par une illusion d'incompétence différaient aussi dans leur évaluation du soutien émotionnel qu'ils disaient offrir à leur enfant. Finalement, un dernier objectif a analysé dans quelle mesure le soutien émotionnel parental perçu par les enfants et celui rapporté par leurs parents contribuaient à prédire un biais d'évaluation de compétence scolaire. Nos résultats indiquent que les élèves ayant une illusion d'incompétence percevaient une moins grande disponibilité et une moins grande inconditionnalité du soutien émotionnel parental. Quant à leurs parents, ils ne se distinguaient pas clairement des autres quant à la disponibilité du soutien émotionnel qu'ils jugent offrir à leur enfant. En revanche, ils rapportent davantage de réactions et de critiques réprobatrices manifestant leur insatisfaction à l'égard de leur enfant et, de ce fait, un soutien plus conditionnel. Cet élément de concordance témoigne d'une réalité relationnelle parent/enfant différente pour les élèves ayant une illusion d'incompétence et suggèrent que ce contexte relationnel est moins favorable que celui dans lequel évoluent leurs camarades. En outre, la perception de la qualité du soutien émotionnel par les enfants et celle par les parents prédisent le biais dans l'évaluation de leur compétence scolaire.

Le deuxième article portait sur la dynamique d'interaction entre le soutien émotionnel parental, les biais d'évaluation de compétence et le fonctionnement scolaire. Un

devis longitudinal de deux ans et une approche multi-répondants qualifient cette étude. 524 élèves de 4^e et 5^e années du primaire (âge moyen = 10 ans, 8 mois) au premier temps de mesure, un de leurs parents et leur enseignant de l'année suivante y ont participé. Le premier objectif visait à examiner les liens entre la qualité du soutien émotionnel que l'élève perçoit de ses parents, celui que ces derniers rapportent lui offrir, et le biais d'évaluation de sa compétence d'une part, et entre ces variables et la qualité de son fonctionnement scolaire tel que mesuré par sa motivation, l'autorégulation de ses activités scolaires, sa participation active en classe et son rendement scolaire, d'autre part. Le deuxième objectif était de vérifier si le biais d'évaluation de compétence médiatise la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire. Nos résultats au premier objectif ont confirmé les liens attendus entre le soutien émotionnel parental, le biais d'évaluation et le fonctionnement scolaire, mais à deux exceptions près. La participation en classe n'est pas reliée à la disponibilité du soutien émotionnel parental perçue par l'élève ni au biais d'évaluation. Nos résultats pour le deuxième objectif montrent que le biais d'évaluation de compétence agit comme médiateur dans la relation entre le soutien émotionnel parental perçu par l'enfant et sa motivation, son autorégulation et son rendement scolaire. Cet effet médiateur, bien que dans la direction attendue, est marginalement significatif lorsqu'on considère le soutien rapporté par les parents.

Prises ensemble, les deux études de cette thèse ont permis de placer les biais d'évaluation de compétence au centre d'une conceptualisation permettant de mieux saisir ses origines, ou du moins ce qui paraît favoriser leur présence et leurs répercussions en contexte scolaire. Notre thèse invite à porter une attention particulière à la façon dont les parents peuvent, par leur soutien émotionnel, favoriser le développement d'un biais d'évaluation de compétence positif qui à son tour devrait permettre un meilleur fonctionnement scolaire des élèves.

Mots clés : perceptions de compétence, biais d'évaluation de compétence scolaire, illusion d'incompétence, disponibilité, inconditionnalité, soutien émotionnel parental, motivation, autorégulation, participation, rendement, élèves du primaire.

CHAPITRE I

INTRODUCTION GÉNÉRALE

CHAPITRE I

INTRODUCTION GÉNÉRALE

À la suite des États généraux sur l'éducation, le gouvernement du Québec a adopté en 1997 une vaste réforme des programmes d'éducation des niveaux primaire et secondaire. Nous avons alors vu se profiler dans le système d'éducation québécois une volonté d'ouvrir le champ de l'éducation au développement de l'« apprenant compétent ». Dans les nouveaux programmes éducatifs (Ministère de l'Éducation, 2001) proposés, un parcours scolaire réussi devait alors faire en sorte que les connaissances acquises par l'élève lui servent à comprendre le monde dans lequel il évolue et le guident dans ses actions. L'actualisation de son potentiel par le développement de sa capacité à se donner et à vivre des projets en est devenue le leitmotiv, rejoignant ainsi un précepte central de la théorie métacognitive. Dans cette perspective, le savoir disciplinaire demeure important, mais il ne couvre plus que partiellement l'ensemble des habiletés requises pour l'atteinte de cet objectif. Le cœur du projet éducatif n'est plus formé des connaissances, mais est occupé par l'élève comme apprenant. On souhaite qu'il développe ce qu'on nomme, dans le vocabulaire de la réforme, des compétences transversales et qui sont censées se déployer à travers les divers domaines d'apprentissage.

Parmi ces compétences requises à l'actualisation du potentiel, la capacité de s'auto-évaluer tient dans la théorie métacognitive une place à part. Évaluer avec précision ce qu'on sait déjà, ce qu'on comprend bien, moins bien ou pas du tout, est une aptitude critique dans la poursuite de toute activité d'apprentissage (Baker & Brown, 1984; Bouffard & Vezeau, 2010). Cette capacité compte parmi celles qui distinguent les élèves qui apprennent bien de ceux qui y arrivent plus difficilement (Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivée, 1991; Bouffard, 2006). Dans le même sens, pouvoir évaluer correctement ses capacités s'avère

crucial pour permettre à l'élève de mobiliser adéquatement les ressources requises et faire les efforts nécessaires pour réussir les tâches scolaires qui lui sont proposées (Bandura, 1986). C'est dans la problématique générale des biais dans l'évaluation de sa compétence que s'inscrivent les deux études réalisées dans cette thèse.

La première étude s'intéresse au rôle potentiel de la relation affective parent-enfant dans le développement des biais d'auto-évaluation de compétence chez des élèves de cheminement régulier de la deuxième moitié du primaire. Elle met l'accent sur les biais négatifs, car ceux-ci sont réputés s'accompagner de caractéristiques propres à nuire à l'actualisation du potentiel de l'élève. Elle examine donc les relations qu'entretiennent la qualité du soutien émotionnel parental perçue par les élèves et rapportée par leurs parents avec la présence d'une illusion d'incompétence scolaire. La seconde étude s'intéresse au caractère prédictif de ce soutien émotionnel et des biais d'évaluation en regard du fonctionnement et de la réussite scolaire des élèves. Elle vérifie finalement l'effet médiateur des biais d'évaluation de compétence dans la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire. Ce chapitre d'introduction présente le contexte théorique général de la thèse, les objectifs de recherche qu'elle poursuit ainsi que sa constitution par articles scientifiques.

Le rôle des perceptions de compétence dans le fonctionnement et la réussite scolaire

Les chercheurs en psychologie de l'éducation et les éducateurs s'entendent généralement pour dire que l'apprentissage est un processus actif d'intégration et d'organisation d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être. Ce processus requiert de l'élève qu'il engage de manière appropriée ses ressources motivationnelles, affectives et cognitives, car apprendre efficacement exige concentration, efforts et persévérance. Il lui faudra également élaborer et appliquer des stratégies de même que réguler leur efficacité en regard de la progression de sa démarche d'apprentissage. L'«apprenant compétent» aura à user de stratégies cognitives pour apprendre, mémoriser et comprendre (Weinstein & Meyer, 1991). Il devra acquérir des stratégies métacognitives pour planifier, organiser, contrôler, évaluer et vérifier s'il évolue vers ses objectifs (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988; Pintrich

& Schrauben, 1992; Zimmerman, 1990). Cependant, détenir un répertoire de connaissances stratégiques ne permet pas d'en prédire l'utilisation ni l'autorégulation (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988; Pintrich & DeGroot, 1990). Comment alors expliquer que certains élèves arrivent à se dédier aux apprentissages scolaires pendant que d'autres peinent à le faire?

Pour qu'il s'engage dans une tâche, qu'il persévère devant les difficultés et qu'il consacre les efforts nécessaires à sa réussite, l'élève doit être motivé, se sentir compétent et avoir confiance que les efforts qu'il fera lui permettront d'atteindre son objectif. Le lien entre l'évaluation de soi et la motivation a été étudié sous plusieurs construits comme le concept de soi, l'estime de soi, les perceptions de compétence et le sentiment d'auto-efficacité. Bien que différant sur certains aspects théoriques et sur la manière de les mesurer, ces construits ont en commun de référer au jugement que la personne porte sur elle-même. Le concept de soi et l'estime de soi font généralement référence à une évaluation plus globale de soi alors que les perceptions de compétence et le sentiment d'auto-efficacité font référence à des aspects plus circonscrits. Par leur caractère plus spécifique, ces deux derniers construits sont considérés comme étant associés plus étroitement au fonctionnement dans des domaines particuliers comme les activités scolaires. De plus, compte tenu de leur proximité, ils sont utilisés aujourd'hui de manière relativement interchangeable (Fleury-Roy & Bouffard, 2006). Dans cette thèse, nous référerons, par souci d'uniformité, au terme de perception de compétence pour désigner le jugement que l'élève porte sur son niveau d'habileté dans le domaine scolaire. Les autres termes seront toutefois utilisés dans le contexte spécifique de présentations d'auteurs et de théories qui les emploient.

Pour revenir aux facteurs déterminant l'engagement scolaire, les théories sociocognitives placent les perceptions de compétence au cœur du processus motivationnel et du fonctionnement de la personne. Par exemple, pour Bandura, reconnu comme le « père » de l'approche sociocognitive, le sentiment d'auto-efficacité influence les pensées, les émotions et la motivation de l'individu (Bandura, 1986, 1993, 2008). Ainsi, une personne qui se croit compétente se fixe des buts plus élevés, s'engage davantage pour les atteindre, est plus motivée et entrevoit davantage des scénarios de succès. Pour Harter (1978), la personne est motivée par un besoin fondamental de se sentir compétente dans la maîtrise de son environnement. Ainsi, la perception de ses habiletés relatives à une tâche influencera sa

motivation à s'y engager. Dans le même sens et s'intégrant également aux modèles sociocognitifs, la théorie de la motivation dite de l'« attente-valeur» (expectancy-value) de Eccles (Eccles & Wigfield, 2002) est largement utilisée en contexte scolaire pour rendre compte du fonctionnement et de la réussite des élèves. Elle propose que la motivation résulte de la conjugaison de deux conditions : (a) le sentiment d'avoir les capacités de réaliser la tâche avec succès et (b) la valeur accordée à cette réussite. Dans ce modèle, le choix de s'engager dans une activité, de consacrer les efforts que sa réussite exige et de persévérer malgré les difficultés rencontrées est fondé sur l'évaluation de l'individu de sa probabilité de réussir la tâche et l'importance qu'il accorde à cette réussite (Wigfield & Eccles, 2000). Nous constatons que comme dans les modèles de Bandura et de Harter, une place importante est faite, dans cette théorie de la motivation, au regard que l'individu porte sur sa propre capacité à agir efficacement pour atteindre un objectif. La vision de Bandura et celle de Harter insistent sur la perception des aptitudes personnelles alors que celle de Eccles considère davantage le résultat de l'action. Cependant, les enfants ou les adolescents ne feraient pas de distinction entre les deux construits (Eccles & Wigfield, 2002).

De nombreuses études empiriques ont validé les hypothèses reliées aux modèles sociocognitifs de l'apprentissage. Plus particulièrement, pour la population examinée dans cette thèse, des études auprès d'élèves ont montré que les perceptions de compétence sont clairement impliquées dans de multiples aspects du fonctionnement scolaire. Par exemple, des relations positives ont été observées entre les perceptions de compétence et la qualité de l'engagement des enfants dans leurs apprentissages (Connell & Ilardi, 1987; Obach, 2003; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990) et la valeur accordée aux matières scolaires (Eccles & Wigfield, 1995; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbretton, Freedman-Doan, & Blumenfeld, 1997; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2005). De plus, les élèves ayant des perceptions de compétence élevées déploient davantage d'efforts, font preuve d'une plus grande persévérance face à une tâche difficile et poursuivent des objectifs de rendement élevés (Frome & Eccles, 1998). Finalement, plus les élèves ont de bonnes perceptions de compétence, mieux ils réussissent (Assor & Connell, 1992; Berry & West, 1993; Boileau, Bouffard, & Vezeau, 2000; Bordeleau & Bouffard, 1999; Bouchey & Harter, 2005; Bouffard, Marcoux, Vezeau, &

Bordeleau, 2003; Guay, Marsh, & Boivin, 2003; Marsh et al., 2005; Pajares & Graham, 1999) et plus ils aspirent à un niveau d'éducation élevé (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996).

D'autres études nous convainquent encore de l'importance des perceptions de compétence scolaire dans le fonctionnement des élèves. La méta-analyse de Multon, Brown et Lent (1991) regroupant 36 études sur le rôle des perceptions de compétence en milieu scolaire (du primaire à l'université) est particulièrement intéressante. Elle indique que, de façon générale, les perceptions de compétence possèdent une bonne valeur prédictive de la performance et de la persévérance des élèves en classe. Plus récemment, une autre méta-analyse confirmait ces conclusions (Valentine, DuBois, & Cooper, 2004). En incluant 60 études longitudinales réalisées entre 1981 et 2001, elle a montré que les perceptions de compétence prédisent de façon faible, mais notable, le rendement scolaire futur lorsque l'effet du niveau de réussite antérieur est contrôlé. Aussi, les résultats de Bouffard et Couture (2003) montrent que les élèves qui réussissent moins bien sont ceux qui se sentent le moins compétents, et ce peu importe qu'ils soient en facilité d'apprentissage, en cheminement régulier, ou en difficulté d'apprentissage. Finalement, les perceptions d'efficacité dans le domaine scolaire, en plus d'avoir un effet direct sur le rendement, auraient des répercussions sur l'adaptation psychosociale des enfants et sur leur bien-être (Bandura et al., 1996). À ce titre, des recherches cliniques montrent que de faibles perceptions de compétence scolaire chez les enfants du primaire sont reliées au développement de symptômes dépressifs (Cole, Martin, & Powers, 1997; Seroczynski, Cole, & Maxwell, 1997). De surcroît, des études ont montré que les perceptions de compétence peuvent parfois mieux prédire que les capacités réelles le rendement scolaire de l'élève (Bandura, 1997; Bouffard-Bouchard et al., 1991; Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003). Sur ce dernier point, il apparaît clair que les perceptions de compétence ne peuvent être simplement réduites aux habiletés ou au rendement. Ceci nous conduit à la question de la justesse des perceptions de compétence.

Perspective sociocognitive du développement des perceptions de compétence

Dans la vision constructiviste, on considère que le schéma de soi, et les perceptions de compétence en particulier, ne sont pas innés, mais se développent à partir de l'interprétation de la réalité par l'individu plutôt que par une intégration directe de la réalité objective. Ainsi, les perceptions de compétence se construisent à partir d'expériences répétées dans l'environnement physique ou social. La personne extrait du résultat de ses actions ainsi que de l'attitude et des rétroactions d'autrui des représentations qui jouent un rôle majeur dans son fonctionnement et sa conception d'elle-même (Bandura, 1977, 1986, 1989; Markus, Cross, & Wurf, 1990). Dans ce courant constructiviste, l'approche sociocognitive de l'apprentissage reconnaît simultanément l'influence de l'environnement sur les ressources motivationnelles de l'enfant et celle de la perception que ce dernier a de lui-même et de son environnement. Les théories de Bandura et de Harter sont reconnues comme majeures dans cette perspective théorique en regard des perceptions de compétence. Rappelons que, pour eux, la conviction d'un individu de pouvoir être un agent efficace dans son environnement constitue la composante centrale de son système motivationnel.

Tout d'abord, pour Bandura (1986), le sentiment d'auto-efficacité agit sur les émotions, la pensée, la motivation et le comportement de l'individu. Au fil du temps, cette représentation de sa compétence est extraite des expériences d'apprentissage et des interactions sociales. Ainsi, le développement du sentiment d'auto-efficacité dépend du traitement des informations provenant de quatre sources : les performances antérieures, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'expérience émotionnelle. L'environnement proximal joue un rôle crucial comme source d'information. Pour l'élève, ce sont la plupart du temps les parents qui sont les agents sociaux les plus influents dans son environnement. Si c'est en référence à cet environnement qu'il se forme une représentation de soi, de la réalité, et de ses capacités d'influence et d'action sur cette réalité (Bandura, 1989), il ne subit cependant pas passivement son environnement. Dans son modèle d'autorégulation, Bandura (1989) soutient en effet que l'être humain a la capacité de contrôler ses pensées, ses motivations et ses comportements pour ainsi modifier à travers ses efforts certaines dimensions de son fonctionnement et de sa vie. Par contre, cette capacité n'est pas utilisée automatiquement, mais est influencée par son sentiment d'auto-efficacité défini comme le

jugement que porte une personne sur ses ressources et son aptitude à les utiliser efficacement lorsqu'elles sont requises. À travers ses interactions avec son milieu, l'individu participe à un processus de déterminisme réciproque par lequel il contribue à modifier et façonner son environnement et vice versa (Bandura, 1991).

Dans la perspective de Harter, les perceptions de compétence prennent leur source dans le besoin fondamental de l'individu de se sentir compétent à contrôler et à maîtriser son environnement (Harter, 1981, 1982, 1992). Avec le développement, les perceptions de compétence sont appelées à changer pour porter sur des dimensions de plus en plus complexes et abstraites. Ceci va de pair avec la différenciation de plus en plus prononcée des domaines d'activités et avec l'importance relative accordée à ceux-ci (Harter, 1978). De plus, comme Bandura, Harter (1998, 1999) attribue un rôle essentiel aux agents sociaux. Pour elle, les perceptions de compétence de l'enfant se construisent en grande partie via l'intériorisation de la perception qu'autrui a de lui dans différents domaines. À ce titre, les parents sont considérés comme des agents sociaux importants. S'inspirant de la théorie de l'attachement, Harter (1996) postule que lorsqu'il est bébé, l'enfant est informé sur sa valeur et sa compétence par la chaleur et la sensibilité des soins que lui prodiguent ses parents. Vers l'âge de deux ans, il serait apte à comprendre leurs attentes rendues manifestes à travers les rétroactions consécutives à ses performances. Il intérioriserait progressivement ces attentes qui deviendraient des critères pour s'évaluer et pour juger de sa compétence.

Il est important de retenir des modèles sociocognitifs de Bandura et d'Harter qu'ils sont par essence constructivistes en ce qu'ils posent comme postulat que la perception de soi se développe à partir des interprétations de l'individu dans l'environnement. Les perceptions de compétence sont ainsi conçues comme évoluant dans le temps et selon le développement de l'individu. De plus, pour ces deux auteurs, les perceptions de compétence jouent un rôle de premier ordre dans les processus motivationnels et elles s'élaborent dans un environnement donné où des agents sociaux clés, en particulier les parents lorsqu'il est question des élèves du primaire, jouent un rôle important. Finalement, ils s'entendent sur la nature subjective des perceptions de compétence et admettent dès lors l'existence de distorsions possibles dans l'évaluation que l'individu fait de ses compétences en regard de celles qu'il a vraiment.

Problématique de l'illusion d'incompétence scolaire

De manière générale, nous savons que les enfants avant et en début de scolarisation ont tendance à surestimer leurs compétences (Bordeleau & Bouffard, 1999; Paris & Byrnes, 1989). Diverses raisons sont avancées pour expliquer cette surestimation; par exemple, les enfants de cet âge confondraient leurs désirs et la réalité (Ruble, Grosovsky, Frey, & Cohen, 1992) de même que les notions d'effort et d'habileté (Nicholls, 1979, 1984). Il est également possible qu'il s'agisse d'un effet des rétroactions positives et arbitraires données par les adultes qui souhaitent ainsi encourager et soutenir les enfants dans leurs apprentissages; ces rétroactions répétitives conduiraient l'enfant à se croire plus compétent qu'il l'est vraiment (Flammer, 1995; Stipek & MacIver, 1989). Toutefois, ce biais positif s'amenuise ensuite à partir du milieu du primaire (Alexander & Entwisle, 1988; Bouffard, Marcoux et al., 2003; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld; 1993; Jacobs et al., 2002; Marsh, 1989; Nicholls, 1979; Wigfield et al., 1997). Les nombreuses rétroactions en contexte scolaire favorisant la comparaison sociale amèneraient les élèves à ajuster leurs perceptions de compétence qui deviennent alors plus conformes à leurs capacités réelles (Paris, Byrnes, & Paris, 2001). Ainsi, autour de la 3^e année du primaire, les élèves commenceraient à avoir une vision plus réaliste de leurs compétences (Assor & Connell, 1992; Bouffard & Vezeau, 1998; Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert, & Dumas, 1998). Toutefois, pour Harter (1992), il n'existe pas de direction unique et généralisée dans le changement des perceptions de compétence. Pour certains, elles demeureraient intactes alors qu'elles augmenteraient ou s'affaibliraient pour d'autres.

Si l'impact de la surévaluation de ses compétences scolaires est toujours l'objet d'une controverse, il apparaît assez clair que juger trop sévèrement ses compétences nuit à l'actualisation du potentiel. Le terme d'illusion d'incompétence a été utilisé par Phillips (1984, 1987), à la suite de Langer (1979), pour décrire les élèves, qui, dans des classes d'élèves doués, avaient des perceptions de compétence scolaire nettement plus faibles que leurs camarades. Les élèves affectés par une illusion d'incompétence présente un biais négatif marqué dans l'évaluation de leur compétence scolaire. Selon les études de Phillips (1984, 1987), entre 20 et 30 % des élèves doués sous-estimeraient leurs compétences. D'autres études ont montré que ce phénomène est aussi présent chez les élèves de milieux

scolaires réguliers et qu'il affecte dans des proportions semblables les filles et les garçons (Boissicat, 2007; Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003; Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006; Dubois, 2010; Harter, 1985; Larouche, Galand, & Bouffard, 2008; Vaillancourt & Bouffard, 2010).

Même si les études traitant de l'illusion d'incompétence sont peu nombreuses, leurs résultats convergent. Les élèves qui en sont affectés évitent les défis et se disent moins curieux, moins enclins à faire des efforts et moins intéressés par les matières scolaires que leurs camarades (Harter, 1985). Ils sont plus anxieux face aux évaluations (Phillips & Zimmerman, 1990), attribuent davantage leurs succès à la chance, à l'effort ou à l'aide d'autrui plutôt qu'à leurs habiletés (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003; Bouffard et al., 2006) et rapportent moins de plaisir, de satisfaction et de participation en classe (Miserandino, 1996). Ils ont des attentes de rendement plus faibles, persèverent moins, sont moins autonomes et leur rendement scolaire est inférieur à leurs capacités réelles (Assor & Connell, 1992; Borkowski & Thorpe, 1994; Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003; Kershner, 1990; Phillips, 1984, 1987). Ces élèves rapportent aussi une estime de soi plus faible et un perfectionnisme négatif plus élevé (Bouffard et al., 2006) et se sentent, à tort, moins bien acceptés par leurs camarades (Larouche et al., 2008). À plus long terme, ils seraient plus à risque d'isolement social, de décrochage scolaire prématuré et de difficultés d'orientation et de carrière (Assor & Connell, 1992). Si les travaux sur l'illusion d'incompétence ne permettent pas toujours de distinguer clairement les facteurs qui lui sont associés des conséquences qui en résultent, ils indiquent que ce phénomène s'accompagne de plusieurs caractéristiques propres à nuire au fonctionnement et à la performance scolaire des élèves. Maintenant, comment comprendre que certains enfants en arrivent à sous-estimer de cette manière leur compétence?

Le rôle potentiel de la relation avec les parents dans le développement de l'illusion d'incompétence

Depuis ses débuts, la psychologie cherche à comprendre l'influence des interactions sociales dans le rapport à soi de l'individu. Rapidement, les théoriciens de la construction du

soi et de l'auto-évaluation ont soutenu que l'expérience de soi se développe largement à partir des interactions avec les personnes significatives de l'entourage et de leurs rétroactions (e.g., Cooley, 1902; James, 1890; Mead, 1934). Se sentir accepté par les autres et se savoir désirable à leurs yeux est au centre des préoccupations psychologiques des individus. Pour Sullivan (1953), même les très jeunes enfants cherchent à maintenir des liens solides avec les autres et seront généralement motivés à adapter leurs comportements de manière à rendre leurs parents disponibles pour prendre soin d'eux plutôt qu'anxieux ou rejetants. Par exemple, un enfant pourrait limiter l'expression de la tristesse si son parent paraît systématiquement bouleversé par celle-ci ou de la colère si ce dernier y répond par de l'agressivité.

Rogers (1951, 1968, 1970), pionnier de l'approche humaniste, propose que le développement de la personne est tributaire du regard que les autres porteront sur elle et la manière dont ce regard encouragera ou au contraire freinera sa tendance actualisante; c'est-à-dire, sa capacité à s'auto-diriger vers son meilleur épanouissement. Il propose que l'apparition du concept de soi aille de pair avec le besoin d'attention positive de la part des personnes significatives comme les parents. Ce besoin d'attention positive par l'autre donne à son tour naissance à un besoin d'attention positive à l'égard de soi-même. Les parents influencent le processus d'auto-évaluation de l'enfant selon le regard qu'ils portent sur lui. Dans le cas où ils ne valorisent pas inconditionnellement son expérience, mais le font de manière sélective, valorisant positivement certains aspects et négativement d'autres, il se produit ce que Rogers appelle des « conditions de valeur » (condition of worth) (Rogers, 1951). Ces conditions sont à l'origine de l'incongruence entre le moi de l'individu et son expérience et contribuent à son aliénation parce que sa régulation émotionnelle n'est alors plus fondée sur le processus organique qui sous-tend son actualisation, mais sur les injonctions extérieures. Rogers (1959) fait alors du regard positif inconditionnel l'élément actif de sa psychothérapie non-directive visant à dissoudre les conditions de valeur pour permettre à la personne de retrouver une régulation cohérente et unifiée avec son expérience. L'intégration émotionnelle qui en découle implique une conscience différenciée de son expérience personnelle et la capacité d'utiliser cette sensibilité pour guider de manière autonome, harmonieuse et satisfaisante son comportement.

On l'a vu, le rôle des interactions sociales, et particulièrement de la relation avec les parents, est important pour comprendre la vision que les enfants développent d'eux-mêmes. L'expérience d'interaction de l'élève avec ses parents pourrait-elle aider à expliquer le développement de l'illusion d'incompétence que certains présentent? Nous nous attarderons ici à décrire les propositions respectives des approches sociocognitives et de la théorie de l'attachement quant à cette question.

Modèles sociocognitifs

Nous avons vu qu'en contexte scolaire, l'actualisation du potentiel de l'élève dépend essentiellement de la qualité de son engagement et de sa persévérance qui s'expriment par les efforts et l'attention à la tâche et le recours à des stratégies cognitives et métacognitives. Dans le modèle de l'«attente-valeur», cet engagement et cette persévérance sont tributaires des attentes de succès de l'élève à l'endroit des activités scolaires et de la valeur qu'il leur accorde (Pintrich & Schrauben, 1992; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). À leur tour, les attentes de succès et la valeur accordée aux activités d'apprentissage seraient influencées par la perception qu'a l'élève de la valeur que ses parents accordent à l'école ainsi que par la perception de leur confiance dans ses capacités de réussir (Chouinard & Fournier, 2002). Ainsi, comme pour les autres modèles sociocognitifs, celui de l'«attente-valeur» soutient que le développement des perceptions de compétence de l'enfant est influencé par ses interactions avec ses parents. En retour, ces perceptions de compétence influencent le fonctionnement de l'enfant.

De nombreuses études empiriques ont montré la présence de relations entre certaines pratiques parentales ou certains aspects de la relation parent-enfant et les perceptions de compétence de ce dernier. Par exemple, elles ont mis en évidence la relation positive entre la perception d'acceptation et de soutien de la part du parent par l'enfant et les perceptions de compétence de ce dernier (Avery & Ryan, 1988; Franco & Levitt, 1998; Harter, 1990; Levitt, Guacci-Franco, & Levitt, 1994; Ohannessian, Lerner, Lerner, & von Eye, 1998; Putnick, Bornstein, Hendricks, Painter, Suwalsky, & Collins, 2008). Cependant, la rareté des travaux sur le phénomène de l'illusion d'incompétence explique que celles

s'étant intéressées au rôle des parents dans le développement de cette problématique sont quasi inexistantes.

Toutefois, dans la foulée de ses travaux pour définir le phénomène de l'illusion d'incompétence et voulant mieux en connaître les origines, Philips (1987) a interrogé des élèves de 3^e année ainsi que leurs parents. Elle a constaté que les élèves qui s'évaluent le moins favorablement sont également ceux qui sont perçus le moins positivement par leurs parents et qui ressentent davantage de pression pour obtenir un rendement élevé. Dans le même sens, Carson et Butcher (1992) soutiennent qu'en raison d'attentes élevées de la part des parents, les enfants qui sont très critiques envers eux-mêmes peuvent avoir un sentiment d'échec malgré une bonne performance, car ils sont convaincus qu'il leur aurait été possible de faire mieux. Un certain niveau d'attente de performance de la part des parents est sûrement nécessaire pour que l'enfant perçoive que ses capacités sont reconnues. Par contre, des attentes trop élevées pourraient être perçues comme un indice de soutien conditionnel des parents. Selon Harter (1999), ce type de soutien reflète une rigidité de standards et une faible sensibilité des parents à l'égard de l'enfant l'amenant à se sentir accepté pour ce qu'il produit plutôt que pour ce qu'il est. Rappelant la théorie de Rogers, Harter (1992) propose que le soutien le plus favorable pour l'enfant serait celui combinant les aspects émotionnel et inconditionnel contrairement à instrumental et conditionnel. Pour les élèves affectés par une illusion d'incompétence, il est fort probable que leur biais d'évaluation révèle leur manque de satisfaction à l'égard de leur performance qui, selon la proposition de Harter, pourrait s'appuyer sur l'intériorisation de l'insatisfaction parentale.

Une étude de Baldwin et Sinclair (1996) auprès d'adultes a permis d'observer que les participants présentant une faible estime contrairement à ceux présentant une bonne estime d'eux-mêmes reliaient des scénarios de succès à l'idée d'être acceptés et des scénarios d'échec, à celle d'être rejetés. Ces résultats font suite à une étude de Baldwin et Holmes (1987) qui avait testé l'effet de l'auditoire interne conditionnel ou inconditionnel sur l'expérience à une tâche de rappel. Selon le groupe expérimental auquel ils étaient assignés, les participants étaient invités, avant la tâche, à visualiser un contexte d'acceptation inconditionnel et un autre où leur acceptation était fonction de leur niveau d'habileté. Cette étude a montré que les individus qui ont visualisé un auditoire significatif conditionnel se

sont sentis davantage évalués et ont cru que leur acceptation dépendait davantage de leur bonne performance que pour ceux qui ont visualisé un auditoire inconditionnel. Les auteurs concluent que ceux qui ont un auditoire interne conditionnel sont plus vulnérables aux expériences d'auto-évaluation négative, car ils ont également trouvé qu'après une mauvaise performance, ceux qui avaient visualisé ce type d'auditoire se sont blâmés davantage, ont surgénéralisé leur mauvaise performance à d'autres domaines et leur humeur était plus négative. Comme il est fort probable que ces mécanismes s'établissent dans l'enfance, ces données peuvent appuyer la proposition de Harter en soulignant l'effet négatif de la conditionnalité parentale sur le processus d'auto-évaluation des compétences.

Théorie de l'attachement

Les propositions théoriques précédentes et particulièrement celles de Harter (1992) nous amènent à aborder la théorie de l'attachement comme pouvant également servir de cadre à l'étude du développement de l'illusion d'incompétence. La théorie de l'attachement a été proposée par Bowlby pour rendre compte du développement et de l'adaptation sociale et émotionnelle de l'enfant. Bowlby définit l'attachement comme le lien particulier qui unit l'enfant à son principal donneur de soin et par la suite, aux autres personnes significatives de son entourage. Selon lui, la sélection naturelle ayant favorisé les bébés humains les plus susceptibles de bénéficier de la protection des adultes, il existerait une prédisposition innée à rechercher un contact social réconfortant (Bowlby, 1979). L'établissement d'une relation d'attachement doit permettre un ajustement entre la recherche de proximité dans les situations où l'enfant vit de la détresse et l'exploration lorsque l'enfant est calme. Bien qu'ayant une base génétique, les systèmes comportementaux de l'attachement sont sujets à l'apprentissage (Bowlby, 1979). Leur base innée sert à initier l'établissement de la relation d'attachement dont la qualité s'établit ensuite selon la nature des interactions entre l'enfant et son donneur de soins. L'attachement est ainsi tributaire de certaines caractéristiques parentales et d'autres relevant de l'enfant.

La sécurité d'attachement reflète dans quelle mesure l'enfant sent qu'il peut compter sur son parent pour obtenir proximité et réconfort face aux menaces. Cette sécurité lui

permet d'explorer le monde qui l'entoure. Le degré de sensibilité et la capacité du parent à répondre aux besoins de l'enfant jouent un rôle de première importance dans le développement d'une relation d'attachement de qualité. Les caractéristiques de l'enfant, dont son tempérament, exercent également une influence sur le développement de la relation d'attachement (Parent & Saucier, 1999). Avec le temps, les expériences d'attachement de l'enfant sont organisées sous forme de représentations schématiques de lui-même, des autres et de lui en relation avec les autres (Doyle & Moretti, 2000). Bowlby (1982, 1988) soutient que la relation d'attachement au parent a un effet durable sur l'adaptation de l'enfant notamment à travers l'élaboration de ces schémas représentationnels complexes qu'il a nommés les modèles opérationnels internes. Ces schémas de soi et des autres se construisent réciproquement et seraient relativement stables dans le temps (Fairchild, 2006; McCormick & Kennedy, 1994). Ainsi, se développent ensemble un modèle de soi qui comprend un sentiment positif ou négatif de valeur personnelle et d'acceptation de soi et un modèle des autres constitué de la confiance ou de la méfiance envers la disponibilité et la sensibilité (responsiveness) de la figure d'attachement. En regard du développement des perceptions de compétence, les modèles résultant d'une histoire interactionnelle positive permettraient à l'enfant de vivre un attachement sécurisant avec son parent où il se voit comme digne d'amour et de soins et développe de ce fait un sentiment de valeur personnelle. En revanche, l'enfant ayant développé un attachement insécurisant entretiendrait des doutes sur sa valeur personnelle et sur la confiance à accorder à autrui (Bowlby, 1979).

Ceci étant, peu d'études ont examiné la relation entre la qualité de l'attachement de l'enfant envers ses parents et ses perceptions de compétence scolaire (Diener, Isabella, Behunin, & Wong, 2008; Doyle, Markiewicz, Brendgen, Lieberman, & Voss, 2000; Kerns, Klepac, & Cole, 1996; Moss, St-Laurent, & Parent, 1999; Papini & Roggman, 1992) et, à notre connaissance du moins, aucune n'a vérifié la relation entre l'attachement et les biais dans l'évaluation de sa compétence. Cependant, un bon nombre de recherches se sont intéressées à la relation entre l'estime de soi et l'attachement (Luke, Maio, & Carnelley, 2004; Paterson, Pryor, & Field, 1995; Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess, & Rose-Krasnor, 2004). Elles ont permis d'observer l'existence d'une relation entre le modèle opérationnel interne et une évaluation positive de soi et de ses compétences. Ces données

appuient la proposition selon laquelle l'attachement est constituée d'une représentation mentale de soi en relation avec les autres et que cette représentation de soi est liée à divers aspects du concept de soi comme les perceptions de compétence dans divers domaines. Le concept de soi est constitué de croyances sur soi dans différents domaines (e.g., apparence physique, habiletés sociales, habiletés intellectuelles, etc.) organisées hiérarchiquement et chapeautées par l'estime de soi générale (Harter, 1982). Dans ce contexte théorique et compte tenu des données empiriques actuelles, il est fort probable que les enfants qui bénéficient d'une meilleure relation d'attachement avec leurs parents aient une vision plus positive de leur compétence scolaire limitant le risque de présenter un biais négatif d'évaluation de compétence scolaire, une illusion d'incompétence.

Après avoir présenté les perspectives sociocognitives et celle de la théorie de l'attachement quant au rôle potentiel de la relation avec les parents dans le développement de l'illusion d'incompétence chez l'élève, la conceptualisation de Rubin et al. (2004) offre une perspective intéressante d'intégration. Ces auteurs considèrent le soutien émotionnel perçu par l'enfant comme une expression proximale de sa sécurité d'attachement à ses parents. Cette proposition converge avec celle de Harter (1992) qui précise que le soutien parental le plus favorable au développement de bonnes perceptions de compétence combine les aspects émotionnel et inconditionnel. Ainsi, l'étude de la qualité du soutien émotionnel parental se révèle être une voie prometteuse pour mieux comprendre le développement de l'illusion d'incompétence.

Effet médiateur possible du biais d'évaluation de compétence dans la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire.

Nous avons vu que les perceptions de compétence de l'élève sont centrales dans sa motivation et leur implication dans son fonctionnement et sa réussite scolaire est bien démontrée. Nous savons également que le développement de ces perceptions de compétence est influencé par la qualité de sa relation affective avec ses parents. Des liens entre la qualité de la relation affective aux parents et le fonctionnement scolaire des élèves ont également été établis entre autres, dans des études sur les styles parentaux (Baumrind, 1966, 1967, 1991;

Baumrind & Black, 1967; Deslandes & Cloutier, 2005; Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer, & Leclerc, 1999; Turner, Chandler, & Heffer, 2009) et sur la relation d'attachement (Duchesne & Larose, 2007; Jacobsen, Edelstein, & Hofmann, 1994; Jacobsen & Hofmann, 1997; Learner & Kruger, 1997; Main, 1991; Moss, Parent, Gosselin, & Dumont, 1993; Moss et al, 1999; Pianta & Harbers, 1996; Teo, Carlson, Mathieu, Egeland, & Sroufe, 1996; Wentzel, 1998; Wong, Wiest, & Cusick, 2002). Par contre, plus rares sont les études qui ont analysé comment l'effet de ces variables se combine pour expliquer le fonctionnement scolaire et la réussite des élèves.

Une étude de Grolnick, Ryan et Deci (1991) chez des élèves de la 3^e à la 6^e année du primaire a montré que leur perception de compétence scolaire était un médiateur de la relation entre leur évaluation de l'engagement et du soutien à l'autonomie de leurs parents et leur performance scolaire. De manière un peu semblable, une étude longitudinale de Jacobsen et al. (1994) a montré que, lorsque mesurée à l'âge de sept ans, la confiance en soi médiatisait en bonne partie la relation entre la sécurité d'attachement au même âge et le fonctionnement cognitif (à l'exception du raisonnement syllogistique) de neuf à 15 ans. Les résultats de ces deux études contribuent à soutenir l'idée que le biais d'évaluation de compétence scolaire de l'élève puisse être un médiateur du lien entre la qualité de sa relation affective avec ses parents et son fonctionnement scolaire. D'ailleurs, Duchesne et Larose (2007) suggèrent que des recherches futures se penchent sur l'effet médiateur possible des perceptions de compétence ou du sentiment de valeur personnelle dans la relation entre l'attachement aux parents et le fonctionnement scolaire.

En résumé, une longue tradition en psychologie veut que la relation que l'enfant a avec ses parents influence la vision qu'il aura de lui-même et de ses compétences. Les approches sociocognitives et la théorie de l'attachement se révèlent des perspectives théoriques particulièrement pertinentes à l'étude du développement des perceptions de compétence et de leur impact sur l'adaptation de l'élève à l'école. Nous avons vu que ces perceptions de compétence se retrouvent au centre des processus motivationnels et leur profonde influence sur le fonctionnement et la réussite scolaire est reconnue. Cette thèse a pour objet d'étude l'illusion d'incompétence que certains élèves développent dans l'auto-évaluation de leurs habiletés scolaires. Peu d'études ont été réalisées sur ce phénomène et

nous savons peu de choses sur les facteurs impliqués dans son développement. Cette thèse investiguera le rôle du soutien émotionnel parental dans l'illusion d'incompétence ainsi que l'implication de ces deux facteurs dans le fonctionnement et la réussite scolaire. Elle cherchera à préciser la dynamique d'interrelations entre la relation parent-enfant, le biais d'évaluation de compétence et le fonctionnement scolaire.

Description de la constitution de la thèse

La présente thèse est composée de deux études complémentaires ayant pour but d'une part, de mieux comprendre le rôle de la relation affective parent-enfant dans le développement de l'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire et, d'autre part, l'implication de cette relation et de ces biais d'auto-évaluation de compétence scolaire dans le fonctionnement et la réussite à l'école. Cette thèse se veut une contribution originale et significative aux connaissances scientifiques sur les facteurs potentiellement impliqués dans le développement de l'illusion d'incompétence et aux conséquences de ce phénomène sur le fonctionnement et la réussite des élèves. Phillips (1984, 1987) a étudié ce phénomène chez des élèves doués sans toutefois tenir compte de la variation de leur habileté cognitive. Nos deux études comportent l'avantage de s'appuyer sur une méthode plus systématique basée sur la régression statistique qui a été proposée par McCall, Beach et Lau (2000) pour évaluer la sous-performance scolaire et qui a été reprise par Bouffard et ses collègues (e.g.: Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003; Bouffard et al., 2006; Fleury-Roy & Bouffard, 2006) dans l'étude de l'illusion d'incompétence. Cette méthode permet de tenir compte des différents niveaux d'habileté scolaire que nous retrouvons dans notre échantillon d'élève de cheminement régulier. De plus, dans nos deux études, nous adoptons une approche multi-répondants afin de limiter le problème de la variance partagée inhérent à l'utilisation des mesures auto-rapportées, mais qui sont incontournables lorsqu'on s'intéresse aux perceptions des individus.

Le chapitre II présente la première étude de la thèse dans un article s'intitulant « Rôle du soutien émotionnel parental dans l'illusion d'incompétence scolaire ». Cette étude vise à vérifier s'il existe une relation entre certains éléments de la qualité de la relation affective parent-enfant et l'illusion d'incompétence. Le premier objectif de cet article est d'examiner si

les élèves affectés par une illusion d'incompétence scolaire considèrent que leur relation affective avec leurs parents est moins bonne que les autres. S'appuyant sur la proposition de Harter (1992) selon laquelle le soutien le plus favorable pour l'enfant serait celui combinant les aspects émotionnel et inconditionnel, nous utilisons la disponibilité et l'inconditionnalité du soutien émotionnel que les enfants perçoivent de la part de leurs parents comme marqueurs de la relation affective avec eux. Le second objectif vise à pallier le problème de la variance partagée et vérifie si les parents des élèves ayant une illusion d'incompétence diffèrent dans leur évaluation du soutien qu'ils leur offrent. Finalement, un dernier objectif explore dans quelle mesure la qualité du soutien émotionnel parental rapportée par les enfants d'un côté, et par leurs parents de l'autre, peut contribuer à prédire un biais dans l'évaluation des compétences scolaires.

Le chapitre III expose la deuxième étude dont le titre est « L'effet médiateur du biais d'évaluation de compétence scolaire dans la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement au primaire ». S'inscrivant en continuité avec la première étude, elle s'appuie sur des données longitudinales afin de mieux comprendre les liens entre la qualité du soutien émotionnel que l'élève reçoit de ses parents, les biais d'évaluation de ses compétences et différentes variables de son fonctionnement scolaire. Dans un premier temps, en analysant les relations entre les biais d'évaluation de la compétence scolaire des élèves avec leur motivation, leur autorégulation, leur participation active en classe et leur rendement tels qu'évalués par leur professeur l'année suivante, nous élargissons et approfondissons la connaissance de l'impact des biais d'évaluation sur l'expérience scolaire. Même si les premiers travaux sur l'illusion d'incompétence ont maintenant plus de 25 ans, ils demeurent peu nombreux et plusieurs ont été réalisés auprès d'élèves doués. Leurs résultats ne sont peut-être donc pas généralisables aux élèves en cheminement régulier et ne tiennent pas compte du niveau d'habileté scolaire. Ce premier objectif vient combler ce manque. Ensuite, en testant l'hypothèse de médiation du biais d'évaluation dans la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire, le deuxième objectif précise quelle est la contribution relative de ces variables pour prédire le fonctionnement scolaire et selon quelle dynamique.

Les deux études qui constituent cette thèse sont présentées dans leur format original d'articles scientifiques. Ils ont été soumis pour publication à des revues scientifiques. Inévitablement, certaines répétitions découlent de ce choix de présentation particulièrement en ce qui a trait aux contextes théoriques et à la méthodologie.

CHAPITRE II

ARTICLE 1

Rôle du soutien émotionnel parental dans l'illusion d'incompétence scolaire

Sébastien Côté et Thérèse Bouffard

Université du Québec à Montréal

Note des auteurs

Sébastien Côté, département de psychologie, Université du Québec à Montréal;
Thérèse Bouffard, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

Les auteurs remercient Marie-Noëlle Larouche, Marie-Claire Lajoie, Geneviève Tremblay, Fanny Cottin et Émilie Sarrat-Vézina pour leur aide dans la collecte des données ainsi que Marie-Hélène Chayer pour la relecture du manuscrit. Ils souhaitent également souligner l'exceptionnelle participation des directions d'école, des professeurs, des élèves et des parents de la Commission scolaire des Affluents. Le premier auteur tient aussi à remercier les Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture, le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada ainsi que la fondation de l'Université du Québec à Montréal (Fondation J.A. DeSève) pour leur soutien financier pendant la rédaction de cet article. Cette recherche a été rendue grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada attribuée à la deuxième auteure.

Adresse de correspondance: Thérèse Bouffard, Département de psychologie,
Université du Québec à Montréal, C. P. 8888, succursale centre-ville, Montréal,
Québec, Canada, H3C 3P8. Courriel: bouffard.therese@uqam.ca, Téléphone: (514) 987-
3000 poste 3976, Fax : (514) 987-7953.

Rôle du soutien émotionnel parental dans l'illusion d'incompétence scolaire

Résumé

Cet article s'intéresse à la relation entre le soutien émotionnel parental et la sous-évaluation des compétences scolaires chez les élèves. Nous avons interrogé séparément, 626 élèves de 4^e et 5^e années du primaire (âge moyen = 10 ans, 8 mois) ainsi qu'un de leurs parents. Nos résultats indiquent que les élèves ayant une illusion d'incompétence perçoivent une moins grande disponibilité et une moins grande inconditionnalité du soutien émotionnel parental. Quant à leurs parents, ils ne se distinguent pas clairement des autres quant à la disponibilité du soutien émotionnel qu'ils jugent offrir à leur enfant. En revanche, ils rapportent davantage de réactions et de critiques réprobatrices manifestant leur insatisfaction à l'égard de leur enfant. Finalement, la qualité du soutien émotionnel telle que perçue par les enfants prédit le biais dans l'évaluation de leur compétence scolaire. La perception des parents le prédit également, bien que plus modestement.

Mots-clés: perceptions de compétence, illusion d'incompétence, soutien émotionnel, attachement, inconditionnalité

Rôle du soutien émotionnel parental dans l'illusion d'incompétence scolaire

Un constat récurrent en milieu scolaire est qu'en dépit de capacités comparables, des élèves en arrivent à obtenir des rendements scolaires largement différents. Ainsi, tous ne mettraient pas aussi bien à profit leurs ressources intellectuelles. L'importance des processus motivationnels pour expliquer ces écarts est bien documentée. À ce sujet, l'étude des perceptions de compétence et du sentiment d'efficacité personnelle s'est révélée particulièrement féconde. En raison du caractère maintenant moins général des perceptions de compétence et du caractère moins spécifique du sentiment d'efficacité personnelle (Fleury-Roy & Bouffard, 2006), ces deux construits sont devenus relativement interchangeables. En effet, au départ, Bandura (1977) utilisait le sentiment d'efficacité personnelle pour désigner le jugement qu'une personne porte sur sa capacité à réussir une tâche spécifique. De son côté, Harter (1978) définissait les perceptions de compétence comme une mesure de la compétence que s'attribue une personne dans des domaines d'activités relativement généraux. Aujourd'hui, le sentiment d'efficacité personnelle est appliqué à des situations générales comme un domaine scolaire donné alors que les perceptions de compétence peuvent référer à un ensemble d'activités relevant d'un domaine spécifique comme une matière scolaire. Dans ce contexte et par souci de clarté et d'uniformité, nous utiliserons le terme perception de compétence dans le reste de cet article.

Justesse des perceptions de compétence et fonctionnement scolaire

Selon Bandura (1986), le sentiment d'efficacité d'une personne agit sur ses émotions, sa pensée, sa motivation et son comportement. Son fonctionnement optimal exigerait qu'elle possède bien sûr les habiletés nécessaires pour atteindre son but, mais qu'elle ait aussi une perception favorable de celles-ci et de sa capacité d'y avoir recours au moment opportun (Bandura, 1993, 1997). Harter (1985, 1992, 1999) de même que Deci et Ryan (1985) partagent ce point de vue. Pour tous ces auteurs, se sentir compétent dans la maîtrise de son environnement est un besoin fondamental de l'être humain qui joue un rôle majeur dans sa motivation et son adaptation dans les divers domaines où il est appelé à œuvrer.

Le caractère subjectif des perceptions de compétence explique que des biais positifs ou négatifs en regard des capacités réelles sont présents chez nombre d'élèves. L'impact de

la surévaluation de ses compétences scolaires est toujours l'objet d'une vive controverse. Certains chercheurs soutiennent qu'elle a un caractère hautement adaptatif (Assor & Connell, 1992; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003; Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little, & Pressgrove, 2006; Taylor & Brown, 1988, 1994) alors que d'autres y voient plutôt un facteur de risque menaçant le fonctionnement et l'adaptation générale de l'élève (Baumeister, 1989; Dunlosky, Hertzog, Kennedy, & Thiede, 2005; Gresham, Lane, MacMillan, Bocian, & Ward, 2000; Robins & Beer, 2001; Thiede, Anderson, & Therriault, 2003). En revanche, il apparaît assez clair que juger trop sévèrement ses compétences nuit à une bonne utilisation de son potentiel (Lecomte, 2004).

Illusion d'incompétence scolaire

On doit à Phillips (1984, 1987) l'expression « illusion d'incompétence » pour décrire des élèves doués qui ont de plus faibles perceptions de compétence scolaire que leurs camarades. Malheureusement, sa définition du phénomène prend pour acquis que le niveau d'habiletés réelles est équivalent chez les élèves d'une même classe et que seule diffère leur perception de compétence. Il est clair qu'une certaine variabilité des habiletés scolaires se retrouve parmi une classe d'élèves doués. Des limites d'interprétation et de généralisation découlent donc de la méthodologie de Phillips. Par la suite, peu d'études empiriques ont porté sur l'illusion d'incompétence (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003). Toutefois, on sait maintenant que ce phénomène se retrouve dans la population normale (Bouffard et al., 2003; Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006; Harter, 1985). De façon générale, les élèves ayant une telle illusion présentent un ensemble de caractéristiques négatives en regard de leur fonctionnement scolaire. Notamment, ils évitent les défis et se considèrent moins curieux, moins aptes à faire des efforts et moins intéressés par les matières scolaires que leurs camarades (Harter, 1985). Ils sont plus anxieux devant l'évaluation (Phillips & Zimmerman, 1990); attribuent davantage leurs succès à la chance, à l'effort ou à l'aide d'autrui plutôt qu'à leurs habiletés (Bouffard et al., 2003; Bouffard et al., 2006) et rapportent moins de plaisir, de satisfaction et de participation en classe (Miserandino, 1996). Ils persévèrent moins et sont moins autonomes que les élèves ayant une opinion positive d'eux-mêmes et leur rendement scolaire est inférieur à leurs capacités réelles (Assor & Connell, 1992; Borkowski & Thorpe, 1994; Bouffard et al., 2003; Cole, Martin, & Powers, 1997; Kershner, 1990; Phillips, 1984,

1987; Seroczynski, Cole, & Maxwell, 1997). Certains se sentent également moins bien acceptés par leurs camarades (Larouche, Galand, & Bouffard, 2008). On rapporte aussi, à long terme, un décrochage scolaire prématuré, de l'isolement social et des difficultés d'orientation et de carrière (Assor & Connell, 1992). En somme, plusieurs corrélats de l'illusion d'incompétence ont été mis à jour. Ils indiquent tous le caractère nuisible du phénomène au plan du fonctionnement et de l'adaptation scolaire. Cependant, les facteurs impliqués dans le développement du phénomène demeurent mal connus.

Relation avec les parents et développement des perceptions de compétence

Selon les modèles sociocognitifs de Bandura et de Harter, les perceptions de compétence de l'enfant se développent avec l'âge, avec le sens qu'il donne aux résultats de ses actions dans son environnement, mais sont aussi sujettes à l'influence des agents sociaux significatifs dans leur vie, en particulier leurs parents (Bandura, 1989, 1995; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Harter, 1978, 1996). Ainsi, l'enfant interpréterait comme un signe de sa compétence les rétroactions verbales du parent qui témoignent satisfaction, encouragements et confiance (Galand & Vanlede, 2004). À cet effet, McGrath et Repetti (2000) ont observé une relation positive entre les perceptions de compétence de l'élève et la satisfaction de ses parents à l'égard de son fonctionnement et de son rendement à l'école, et ce en contrôlant l'effet des résultats scolaires effectivement obtenus. Ces résultats indiquent que les élèves ne s'appuient pas uniquement sur leur rendement pour juger leur compétence, mais que le feedback de leurs parents influence le développement de leur perception de compétence scolaire.

Selon Harter, le feedback et le soutien des parents amèneraient l'enfant à intérioriser et à valoriser certains standards qui lui serviraient ensuite pour s'évaluer. Plusieurs études ont effectivement montré que l'acceptation et le soutien parental perçus par l'enfant sont positivement liés à ses perceptions de compétence (Franco & Levitt, 1998; Harter, 1990; Levitt, Guacci-Franco, & Levitt, 1994; Nurra & Pansu, 2009; Ohannessian, Lerner, Lerner, & von Eye, 1998). Harter (1992) précise que le soutien le plus favorable que le parent puisse offrir combine les aspects émotionnel et inconditionnel plutôt qu'instrumental et conditionnel. Le soutien instrumental et conditionnel reflèterait une rigidité de standards et

une faible sensibilité des parents à l'égard de l'enfant et de ses besoins l'amenant à se sentir accepté pour son respect des règles, ses bonnes conduites et pour ce qu'il produit et non pour sa personne. Inversement, le soutien émotionnel et inconditionnel manifesterait à l'enfant qu'il est aimé pour qui il est, cet amour n'étant pas menacé par son incapacité à combler les attentes de ses parents. Cette position n'est pas sans rappeler celle des tenants de la théorie de l'attachement.

Théorie de l'attachement

Bowlby (1979, 1982) soutient que la relation d'attachement au parent a un effet durable sur l'adaptation de l'enfant notamment à travers l'élaboration de modèles opérationnels internes qui sont des schémas représentationnels de soi et des autres se construisant réciproquement. Se développent ainsi un modèle de soi qui comprend un sentiment positif ou négatif de valeur personnelle et d'acceptation de soi et un modèle des autres constitué de la confiance ou de la méfiance envers la disponibilité et la sensibilité (responsiveness) de la figure d'attachement. Ces modèles permettent à l'enfant de prévoir les réponses de ses parents dans différentes circonstances. Comme l'indique Cassidy (1999), ils influencent les perceptions et les émotions et guident les comportements. Les modèles résultant d'une histoire interactionnelle positive permettraient à l'enfant de vivre un attachement sécurisant avec son parent où il se voit comme étant digne d'amour et de soins et développe de ce fait un sentiment de valeur personnelle. En revanche, l'enfant ayant développé un attachement insécurisant entretiendrait des doutes sur sa valeur et sur la confiance à accorder à autrui (Bowlby, 1979). Waters et Cummings (2000) placent au cœur de la relation d'attachement la sécurité émotionnelle que l'enfant ressent dans son entourage et particulièrement avec ses parents. L'enfant qui trouve auprès de son parent la sensibilité et la disponibilité à ses besoins émotionnels acquiert une base de sécurité lui permettant d'explorer le monde et d'y développer ses compétences. Même si avec l'âge les enfants recherchent moins la proximité avec leur figure d'attachement et dépendent moins de sa présence en situation de stress, l'importance de sa disponibilité, à leurs yeux, ne diminue pas (Bergin & Bergin, 2009). C'est en raison de tout ceci que Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess et Rose-Krasnor (2004) considèrent que le soutien parental constitue une mesure proximale du modèle opérationnel interne et de l'attachement aux parents.

Plusieurs études se sont intéressées à la relation entre l'estime de soi et l'attachement (Armsden & Greenberg, 1987; Luke, Maio, & Carnelley, 2004; Rubin et al., 2004; Simons, Paternite, & Shore, 2001). Elles ont validé qu'un attachement sécurisant aux parents est lié à une image positive de soi. Nombre d'études ont aussi montré que la sécurité d'attachement est associée à plus d'exploration, à des habiletés d'autorégulation meilleures et à une plus grande confiance en soi (Cohn, 1990; Erickson, Srouge, & Egeland, 1985; Jacobsen, Edelstein, & Hofmann, 1994; Moss & St-Laurent, 2001; Moss, St-Laurent, Rousseau, Parent, Gosselin, & Saintonge, 1999). Plus près encore du cadre de notre étude, quelques auteurs ont examiné la relation entre la qualité de l'attachement de l'enfant envers ses parents et ses perceptions de compétence scolaire. Dans une étude longitudinale auprès de 47 triades père-mère-enfant, Papini et Roggman (1992) ont observé, à trois temps de mesure, alors que les élèves étaient en sixième et septième années, des relations positives, mais faibles entre les perceptions de compétence scolaire des jeunes et l'attachement au père et à la mère. Pour leur part, Diener, Isabella, Behunin et Wong (2008) ont montré que la sécurité d'attachement au père et à la mère était liée positivement aux perceptions de compétence scolaire des enfants de cinquième année du primaire, mais pas à celles de leurs camarades plus jeunes de première et de troisième année. Ces chercheurs croient qu'en devenant plus stable avec l'âge, le modèle opérationnel interne de soi de l'enfant s'associerait à ses perceptions de compétence.

En somme, les études empiriques s'appuyant sur la théorie de l'attachement soulignent l'importance pour l'enfant de bénéficier d'une relation sécurisante dans sa famille afin de développer, avec l'âge, un modèle de soi positif et des perceptions de compétence favorables. Ainsi, autant cette théorie que la perspective sociocognitive à laquelle se rattachent les travaux de Bandura et de Harter suggèrent que l'examen des relations parent-enfant est une voie prometteuse pour mieux comprendre comment l'élève développe un problème d'illusion d'incompétence. La disponibilité et le caractère inconditionnel du soutien émotionnel parental constituent des marqueurs significatifs de cette relation. Dans cet esprit, on peut présumer que moins un enfant sent qu'il peut compter sur le soutien de ses parents et plus il croit que la disponibilité de leur soutien est soumise à sa capacité de satisfaire leurs attentes et standards, plus il est susceptible de développer une illusion

d'incompétence. À notre connaissance, aucune étude empirique n'a encore examiné cette hypothèse.

Objectifs

L'objectif principal de cette étude est d'examiner le lien entre la présence d'une illusion d'incompétence scolaire chez des élèves de 4^e et 5^e années du primaire et leur perception du soutien émotionnel parental. Selon notre recension des écrits, nous prédisons que les élèves ayant une illusion d'incompétence, comparativement aux autres, rapporteront moins de disponibilité de soutien émotionnel de leurs parents et percevront ce soutien comme moins inconditionnel. Le second objectif vise à vérifier si les parents de ces élèves diffèrent dans leur évaluation du soutien qu'ils leur offrent. Sauf erreur, cette question n'a encore jamais été examinée. Cependant, en assumant que le soutien émotionnel parental perçu par les enfants coïncidera avec celui que les parents disent offrir, nous postulons que les parents des élèves ayant une illusion d'incompétence rapporteront moins de disponibilité et un caractère moins inconditionnel de leur soutien émotionnel que les autres. Finalement, un dernier objectif explorera dans quelle mesure le soutien émotionnel parental rapporté par les enfants d'un côté, et par leurs parents de l'autre, contribue à prédire un biais d'évaluation de compétence scolaire.

Design

L'illusion d'incompétence se détermine en comparant une mesure objective de la compétence de l'élève et une mesure de la perception qu'il en a. En conséquence, outre la mesure de leur perception du soutien émotionnel parental, les élèves ont aussi répondu à un test standardisé d'habileté scolaire et à un questionnaire mesurant leur perception de celle-ci. La mesure de leur perception du soutien émotionnel parental comprend deux dimensions: sa disponibilité et son caractère inconditionnel. L'illusion d'incompétence révèle un biais négatif dans le jugement que porte l'enfant. Se pose alors la question du caractère «contagieux» de ce biais qui ferait en sorte qu'il teinte de façon semblable ses autres jugements. De manière à réduire un potentiel problème de variance partagée associée au recueil de données chez un seul répondant, nous avons opté pour une approche de double répondants. Nous avons demandé aux parents de répondre à un questionnaire sur le soutien

émotionnel offert à leur enfant comprenant deux dimensions: leur disponibilité à lui offrir un tel soutien et l'expression de réactions et de critiques réprobatrices lui signalant leur insatisfaction devant ses difficultés et ses erreurs éventuelles.

Méthodologie

Participants et Procédure

Cette étude s'insère dans une recherche longitudinale plus vaste comprenant 736 élèves et portant sur le développement des perceptions de compétence. L'échantillon comprend les 626 élèves francophones dont un des parents (79 pères et 547 mères) a aussi accepté de participer. Le taux d'acceptation des parents est de 85%. Les élèves étaient en 4^e année (172 filles et 153 garçons; âgés de 8 ans à 11 ans, 10 mois; âge moyen = 10 ans, 2 mois, *é.t.* = 4 mois) et en 5^e année (162 filles et 139 garçons; âgés de 9 ans et 9 mois à 12 ans, 8 mois; âge moyen = 11 ans, 2 mois, *é.t.* = 5 mois) du primaire et provenaient de 41 classes de cheminement régulier de 9 écoles de la banlieue de Montréal.

Les élèves ont été rencontrés à deux reprises pour une période d'au plus 50 minutes pendant les heures régulières de classe. Le questionnaire sur les perceptions de compétence scolaire et celui sur le soutien émotionnel de leurs parents ont été administrés lors de la première rencontre. La seconde rencontre a eu lieu un mois plus tard et a été consacrée à la passation de l'épreuve d'habileté scolaire.

De leur côté, les parents participants ont reçu leur questionnaire à la maison par l'entremise de leur enfant. Le questionnaire était accompagné d'une lettre demandant au parent qui s'occupe le plus de l'enfant et de ses activités scolaires au quotidien de le compléter en respectant les consignes. Une enveloppe préaffranchie permettait de retourner le questionnaire sans frais au laboratoire de recherche.

Instruments

Mesures chez l'élève

L'*habileté scolaire* des élèves a été évaluée à l'aide de la version en français adaptée par Sarrazin, McInnis et Vaillancourt (1983) de l'Épreuve d'Habileté Mentale Otis-Lennon (Otis & Lennon, 1971). La forme J du test pour le niveau élémentaire II a été utilisée. Administré en groupe, cet instrument évalue les aspects de l'intelligence sensibles à la stimulation et fait appel aux connaissances générales, au vocabulaire, aux notions de sériation, d'ensemble, de similitudes et aux habiletés mathématiques. Il n'est pas considéré comme une mesure d'intelligence globale, mais comme une mesure des habiletés relatives aux apprentissages scolaires. L'épreuve comprend 80 énoncés. Pour chacun, l'enfant doit identifier la bonne réponse parmi cinq choix proposés. Pour chaque élève, le nombre total de bonnes réponses a été converti en indice d'habileté scolaire (IHS) selon son âge chronologique.

Le format de réponse des autres instruments soumis aux enfants leur demandait d'indiquer sur une échelle de type Likert allant de 1 (*pas du tout*) à 4 (*tout à fait*) à quel point ils se considéraient semblables à l'élève fictif décrit dans chacun des énoncés. L'étude plus vaste à laquelle participaient les élèves comprend l'examen de certains aspects pouvant paraître menaçants. Selon Harter (1982), l'aspect menaçant peut être diminué en montrant que d'autres élèves peuvent présenter des caractéristiques ou comportements semblables à ceux décrits dans les énoncés. Les instruments décrits sont ceux relatifs à la présente étude.

La *perception de compétence scolaire* des élèves a été mesurée à l'aide des cinq énoncés de l'adaptation française (Guilbert, 1990) du « Perceived Competence Scale for Children » (Harter, 1982) dont voici un exemple: « Cet élève se trouve bon à l'école ». Plus la moyenne des réponses aux énoncés est élevée, plus l'élève a une perception élevée de sa compétence scolaire. L'indice de cohérence interne (alpha de Cronbach) de cette échelle est de 0.73.

La *perception de la disponibilité du soutien émotionnel parental* a été évaluée à l'aide de six énoncés tirés du « Questionnaire de Perception du Soutien Social (QPSS) » développé par Bouffard, Seidah, McIntyre, Vezeau et Goulet (soumis). La disponibilité du soutien émotionnel parental fait référence à la perception de l'enfant que ses parents le trouvent important et qu'ils sont disponibles et disposés pour discuter avec lui de ses préoccupations et sentiments. Plus la moyenne aux énoncés est élevée, plus grande est la

disponibilité du soutien émotionnel perçue par l'élève. L'indice de consistance interne pour cette dimension est de 0.76 et l'énoncé qui suit en est un exemple: « Cet élève sent que ses parents s'intéressent à ses sentiments ».

La *perception de l'inconditionnalité du soutien émotionnel parental* a été mesurée par sept énoncés tirés du QPSS (Bouffard et al., soumis). L'inconditionnalité réfère à un soutien qui est indépendant de l'atteinte ou du respect de certains standards et attentes, et qui exprime l'acceptation de la personne en tant que telle. Plus la moyenne des réponses de l'élève est élevée, plus ceci indique qu'il perçoit que le soutien émotionnel offert par ses parents est inconditionnel. Voici un exemple d'énoncé: « Cet élève sent que ses parents l'aiment tel qu'il est. ». L'indice de consistance interne de ce facteur est de 0.78.

Mesures chez le parent

La perception du parent de la qualité du soutien émotionnel qu'il offre à son enfant comprend, comme chez ce dernier, deux dimensions. La première est la *disponibilité du soutien émotionnel*. Elle a été évaluée à l'aide de sept énoncés tirés des dix choisis par Kerns, Aspelmeier, Gentzler et Grabill (2001) de l'instrument de Kerns, Klepac et Cole (1996) pour mesurer la disponibilité et la volonté des parents à servir de figure d'attachement à leur enfant. Nous avons retenu ces énoncés pour leur similarité avec ceux utilisés auprès des enfants. Comme dans l'instrument original, le parent devait indiquer sur une échelle de 1 (*pas du tout*) à 6 (*tout à fait*) son degré d'accord avec chaque énoncé dont voici un exemple: « Je montre à mon enfant que je m'intéresse à ses sentiments ». Dans la présente étude, l'indice de consistance interne atteint 0.85. Plus la moyenne des réponses aux énoncés est élevée, plus le parent juge élevée sa disponibilité de soutien émotionnel pour son enfant.

La deuxième dimension du soutien émotionnel mesurée chez le parent se veut analogue à la mesure de soutien inconditionnel mais est moins directe que celle utilisée chez l'enfant. Il nous est apparu qu'un biais de désirabilité sociale risquait fort d'entacher les réponses des parents à des questions sur le caractère conditionnel de leur soutien émotionnel aux bons résultats ou aux accomplissements de leur enfant. Nous avons alors opté pour la mesure des réactions et critiques réprobatrices de Bouffard, Dubuc et Vezeau (1996). Les énoncés de cet instrument mesurent l'expression par le parent de réactions et critiques

réprobatrices manifestant nettement son insatisfaction envers les difficultés et erreurs de son enfant. Sans que ces critiques énoncent explicitement un retrait du soutien émotionnel, elles sont susceptibles d'être interprétées par l'enfant comme une indication que son parent est indisposé par la situation. Le parent devait évaluer sur une échelle allant de 1 (*jamais*) à 6 (*toujours*) la fréquence à laquelle il se livrait aux comportements décrits. Voici en exemple un des huit énoncés: « J'ai de la difficulté à rester calme lorsqu'il répète plus d'une fois la même erreur. ». L'indice de cohérence interne est de 0.70. Plus la moyenne aux énoncés est élevée, plus le parent recourt fréquemment à des réactions ou critiques réprobatrices.

Résultats

Le premier objectif visait à examiner le lien entre la présence d'une illusion d'incompétence scolaire chez l'enfant et sa perception de la qualité du soutien émotionnel que lui offrent ses parents. Pour ce faire, nous avons régressé le score de perceptions de compétence scolaire sur l'IHS de l'enfant. Le score résiduel standardisé détermine la valence du biais d'évaluation (Bouffard et al., 2003; Bouffard et al., 2006). Un score résiduel près de zéro indique que l'élève est assez juste dans son évaluation de sa compétence scolaire. Plus le score résiduel est négatif, plus l'élève présente un biais négatif d'évaluation de sa compétence allant de pair avec une illusion d'incompétence et, inversement, plus il est positif, plus il présente un biais positif d'évaluation de sa compétence.

Nous avons ensuite estimé la nature de la relation entre le biais d'évaluation ainsi mesuré et la perception de l'enfant de la disponibilité et de l'inconditionnalité du soutien émotionnel parental. La relation linéaire se révèle être significative autant pour la disponibilité, $F(1, 625) = 27.9, p < .001; \eta_p^2 = .043$, que pour l'inconditionnalité du soutien émotionnel, $F(2, 624) = 32.3, p < .001; \eta_p^2 = .049$. Il en va de même pour la relation quadratique, également significative pour la disponibilité, $F(1, 625) = 14.1, p < .001; \eta_p^2 = .043$, et l'inconditionnalité du soutien émotionnel, $F(2, 624) = 16.3, p < .001; \eta_p^2 = .05$.

L'analyse de corrélation de Pearson indique un lien linéaire positif entre le biais d'évaluation de compétence de l'enfant et sa perception de la disponibilité du soutien émotionnel de ses parents ($r = .21, p < .001$) et du caractère inconditionnel de leur soutien ($r = .22, p < .001$). Ainsi, plus son biais d'évaluation est négatif, moins il perçoit de

disponibilité et d'inconditionnalité du soutien émotionnel parental. Inversement, plus il présente un biais positif, plus il perçoit ce soutien comme disponible et inconditionnel.

Afin d'examiner la relation quadratique entre le biais d'évaluation de compétence des élèves et leur perception du soutien parental, nous les avons classés en trois groupes selon leur biais. Les élèves dont le score résiduel était inférieur d'un écart type et plus de la moyenne ont été classés dans le groupe ayant une illusion d'incompétence ($n = 99$); ceux dont le score résiduel était supérieur d'un écart type et plus de la moyenne composent le groupe de ceux ayant une illusion de compétence ($n = 108$) alors que tous les autres composent le groupe de ceux s'évaluant de manière réaliste ($n = 419$). Nous avons d'abord comparé la distribution des élèves dans ces groupes. L'analyse univariée faite sur l'IHS en fonction des groupes ainsi créés indique une différence significative, $F(2, 623) = 4.24, p = .015; \eta_p^2 = .013$. Les analyses post hoc (Student-Newman-Keuls, $p < .05$) indiquent que les élèves du groupe illusion de compétence obtiennent un IHS ($M = 100.9$) plus faible que ceux du groupe réaliste ($M = 104.2$). Quant aux élèves présentant une illusion d'incompétence ($M = 103.1$), ils ne se distinguent pas de ceux des deux autres groupes, leur score se situant entre les deux. En outre, les analyses de Khi carré faites en fonction du niveau scolaire ($\chi^2 = 2.61, n.s.$), puis du genre ($\chi^2 = 1.41, n.s.$) n'indiquent aucune différence dans les groupes selon l'un ou l'autre de ces deux facteurs.

Une analyse de la variance multivariée (MANOVA) avec le genre de l'élève (X2), son niveau scolaire (X2) et son groupe d'évaluation de compétence (X3) a été conduite sur les mesures de sa perception du soutien émotionnel parental. L'analyse révèle des effets significatifs (test Hotelling) du genre, $F(1, 623) = 3.50, p = .031; \eta_p^2 = .012$, du niveau scolaire, $F(1, 623) = 4.65, p = .01; \eta_p^2 = .015$, et du groupe, $F(2, 623) = 6.57, p < .001; \eta_p^2 = .021$. Il n'y a aucun effet d'interaction entre les facteurs. Les analyses univariées subséquentes indiquent que l'effet du genre ne porte que sur l'aspect d'inconditionnalité du soutien; les garçons en percevant moins que les filles, $F(1, 623) = 4.09, p = .044; \eta_p^2 = .007$. L'effet du niveau est marginalement significatif et porte seulement sur l'inconditionnalité du soutien, $F(1, 623) = 3.72, p = .054; \eta_p^2 = .006$. Il indique que les élèves de 5^e année ont tendance à percevoir davantage d'inconditionnalité que ceux de 4^e année. Quant à l'effet du groupe, il porte à la fois sur la disponibilité du soutien émotionnel perçue par l'enfant, $F(2,$

623) = 10.59, $p < .001$; $\eta_p^2 = .033$, et sur le caractère inconditionnel de ce soutien, $F(2, 623) = 7.96$, $p < .001$; $\eta_p^2 = .025$. Les analyses post hoc (Student-Newman-Keuls, $p < .05$) permettent de conclure que les élèves du groupe illusion d'incompétence perçoivent une moins grande disponibilité du soutien émotionnel parental ($M = 3.38$) que les élèves classés dans le groupe réaliste ($M = 3.56$), qui à leur tour en rapportent une moins grande que ceux du groupe illusion de compétence ($M = 3.72$). Les analyses post hoc portant cette fois sur l'inconditionnalité du soutien émotionnel perçue indiquent un patron identique. Ainsi, les élèves du groupe illusion d'incompétence perçoivent un soutien parental moins inconditionnel ($M = 3.17$) que les élèves du groupe réaliste ($M = 3.37$), qui à leur tour en rapportent un moins inconditionnel que ceux du groupe illusion de compétence ($M = 3.53$). Le tableau 1 présente les scores moyens des trois groupes pour ces variables selon le genre des élèves.

 Insérer ici le Tableau 1

Le second objectif visait à vérifier si l'évaluation par les parents de la disponibilité de leur soutien émotionnel pour leur enfant et de leurs recours à des réactions et critiques réprobatrices étaient liées à l'illusion d'incompétence chez ce dernier. Avant cet examen, nous avons vérifié si les réponses des parents différaient selon leur genre. C'est le cas pour la disponibilité du soutien émotionnel que les pères disent moins offrir à leur enfant que les mères, $F(1, 623) = 32.64$, $p < .001$; $\eta_p^2 = .05$. Cette différence est marginalement significative pour les réactions réprobatrices, $F(1, 623) = 3.26$, $p = .07$; $\eta_p^2 = .01$, reflétant la tendance des pères à rapporter en avoir plus souvent que les mères.

Nous avons ensuite vérifié la nature de la relation entre les variables de soutien mesurées chez les parents et le biais d'évaluation de compétence de leur enfant. Dans le cas de la disponibilité du soutien émotionnel que les parents disent offrir, la relation linéaire est significative, $F(1, 625) = 8.27$, $p = .004$; $\eta_p^2 = .013$, et la relation quadratique l'est également, $F(2, 624) = 5.59$, $p = .004$; $\eta_p^2 = .017$. Une situation quasi identique est observée pour les réactions réprobatrices, la relation linéaire étant significative, $F(1, 625) = 5.37$, $p = .021$; η_p^2

= .009, et la relation quadratique l'étant marginalement, $F(2, 624) = 2.69, p = .069; \eta_p^2 = .009$.

En raison des différences selon le genre des parents dans les mesures de soutien, des corrélations de Pearson ont été faites séparément chez les pères et les mères, pour examiner la relation linéaire entre ces mesures et le biais d'évaluation de l'enfant. Ces analyses indiquant un patron identique chez les pères et les mères, elles ont été reprises en combinant les données des deux parents. Les coefficients montrent que plus l'élève a un biais négatif d'évaluation de compétence, moins la disponibilité du soutien émotionnel que le parent rapporte lui offrir est élevée ($r = .11, p = .004$) et plus il dit manifester des réactions réprobatrices ($r = -.10, p = .021$). L'examen de la relation entre les deux dimensions mesurées chez les parents indique que la disponibilité de leur soutien émotionnel est négativement reliée ($r = -.34, p < .001$) à leurs manifestations de réactions réprobatrices.

De manière à examiner la relation quadratique entre le biais d'évaluation de l'enfant et les variables mesurées chez les parents, ces dernières ont été soumises à une analyse de la variance multivariée (MANOVA) avec le genre de l'élève (X2), son niveau scolaire (X2) et son groupe d'évaluation de compétence (X3) comme facteurs. Cette analyse n'indique pas d'effet du genre, du niveau scolaire, ni d'interaction entre les facteurs. En revanche, un effet significatif du groupe d'évaluation, $F(2, 623) = 2.71, p = .029; \eta_p^2 = .009$, est observé. Les analyses univariées subséquentes indiquent que cet effet porte sur la disponibilité du soutien émotionnel, $F(2, 623) = 3.08, p = .047; \eta_p^2 = .01$, et sur les réactions réprobatrices, $F(2, 623) = 3.11, p = .045; \eta_p^2 = .01$. L'analyse post hoc (Student-Newman-Keuls, $p < .05$) permet de conclure que les parents des élèves classés dans le groupe illusion d'incompétence et dans le groupe réaliste rapportent autant de disponibilité de leur soutien émotionnel pour leur enfant, mais moins que les parents des élèves du groupe illusion de compétence. Dans le cas des réactions réprobatrices, ce sont cette fois les parents des élèves du groupe illusion de compétence et du groupe réaliste qui sont semblables. Les parents des élèves de ces deux groupes rapportent en manifester moins que les parents des enfants ayant une illusion d'incompétence. Les moyennes pour ces variables sont rapportées dans le tableau 2.

 Insérer ici le Tableau 2

Afin de répondre à notre dernier objectif, nous avons examiné si les perceptions des enfants et celles des parents permettaient de prédire le biais d'évaluation de compétence de l'enfant. Nous appuyant sur la proposition de Harter (1992) qui stipule que la qualité du soutien est d'autant meilleure qu'il est émotionnel et inconditionnel, nous avons créé pour les enfants et pour les parents une variable de qualité du soutien en combinant les énoncés composant les deux mesures prises chez chaque groupe de répondants. Ces mesures étaient d'ailleurs corrélées ($r = .45, p < .001$, chez les enfants et $r = -.35, p < .001$, chez les parents). Chez les parents, les scores de réactions réprobatrices ont été inversés avant d'être combinés à ceux de la disponibilité de leur soutien. Chez les enfants, les scores ont été ramenés sur une échelle de six permettant ainsi de les comparer à ceux des parents. Les moyennes de la qualité du soutien calculées chez les enfants et chez les parents sont présentées dans le tableau 3 selon le genre et le groupe de biais des élèves. La consistance interne de chacune des deux nouvelles variables est bonne ($\alpha = .81$, chez les enfants et $.73$, chez les parents), et plus le score est élevé, plus grande est la qualité du soutien émotionnel. La qualité du soutien perçue par les enfants est positivement liée à celle rapportée par les parents ($r = .15, p = .001$). Une analyse de la variance multivariée (MANOVA) à mesures répétées avec le genre de l'élève (X2) et son groupe d'évaluation de compétence (X3) a été conduite pour comparer les scores à la nouvelle variable de qualité de soutien chez les parents avec celle chez les enfants. L'analyse indique un effet significatif du groupe, $F(2,622) = 13.02, p < .001, \eta_p^2 = .041$, mais pas d'effet du genre, ni d'effet d'interaction. L'analyse post hoc (Student-Newman-Keuls, $p < .05$) permet de conclure que les scores des parents ($M = 4.99$) et des élèves ($M = 5.01$) du groupe réaliste sont quasi identiques. Cependant, dans le groupe ayant une illusion de compétence, les scores des parents ($M = 5.20$) sont inférieurs à ceux des élèves ($M = 5.33$), alors que dans le groupe ayant une illusion d'incompétence, un patron inverse est observé, les parents ayant cette fois un score ($M = 4.84$) plus élevé que celui des élèves ($M = 4.63$).

 Insérer ici le Tableau 3

En dernier lieu, une analyse de régression linéaire hiérarchique a été conduite avec le score résiduel du biais d'évaluation de sa compétence de l'enfant comme variable dépendante, son genre, son niveau scolaire, son IHS comme variables contrôles (étape 1 : méthode « enter ») et les deux nouvelles mesures de la qualité du soutien comme variables indépendantes (étape 2 : méthode « stepwise »). Prises ensemble, les variables expliquent 7.7% de la variance du biais d'évaluation de compétence de l'enfant, $F(4, 622) = 10.42, p < .001$. Les variables contrôles ne contribuent pas significativement à prédire le biais. À la deuxième étape, l'analyse retient d'abord, la qualité du soutien perçue mesurée chez les enfants ($\beta = .25, p < .001$) pour prédire le biais, $R^2 = .069, F(4,622) = 11.51, p < .001$, et ensuite, la qualité du soutien que les parents jugent offrir ($\beta = .09, p = .03$), $R^2 = .077, \Delta R^2 = .008, F(5,621) = 5.71, p = .017$.

Discussion

L'illusion d'incompétence présentée par certains élèves nuit à court terme à leur fonctionnement et à leur rendement scolaires et, à plus long terme, à leur devenir personnel. Pourtant, ce phénomène demeure peu étudié et, si nous connaissons certains des facteurs qui lui sont associés, nous en savons peu sur ceux pouvant l'expliquer. Comment des élèves en arrivent-ils à sous-évaluer sérieusement leurs compétences? Notre étude voulait vérifier si la présence d'une illusion d'incompétence était liée à la qualité du soutien émotionnel parental.

En réponse à notre objectif principal, nos résultats confirment notre hypothèse à l'effet que les élèves affectés par une illusion d'incompétence perçoivent une moins grande disponibilité et une moins grande inconditionnalité du soutien émotionnel de leurs parents que ceux qui évaluent de façon juste ou optimiste leur compétence scolaire. Autrement dit, les élèves ayant une illusion d'incompétence jugent pouvoir moins compter sur le soutien

émotionnel de leurs parents en cas de besoin et considèrent que ce soutien risque d'être encore plus faible s'ils ne satisfont pas à leurs attentes. Nos résultats sont dans la lignée d'études antérieures ayant conclu que les jeunes qui perçoivent davantage de soutien parental développent de meilleures perceptions de compétence (Harter, 1990; Levitt et al., 1994; Ohannessian et al., 1998; Papini & Roggman, 1992).

Ceci dit, comme la présence d'une illusion d'incompétence indique que l'élève porte un regard négatif sur sa compétence, on peut se demander si la moins grande disponibilité et inconditionnalité du soutien émotionnel parental qu'il perçoit reflète bien la réalité ou relève plutôt d'une tendance générale au pessimisme. Cette généralisation d'un biais négatif a d'ailleurs été proposée pour expliquer la relation ($r = .29$) entre l'illusion d'incompétence scolaire et l'illusion d'incompétence sociale avec les pairs (Larouche et al., 2008). Les résultats relatifs à notre deuxième objectif permettent d'investiguer cette interprétation.

Afin d'éviter le problème de la variance partagée liée à une source unique d'information, nous avons opté pour une approche multi-répondants. Nous avons alors pu vérifier si la disponibilité du soutien émotionnel que les parents rapportent et leur recours à des réactions et critiques réprobatrices variaient selon que leur enfant présentent ou non une illusion d'incompétence. Nous avons trouvé que les parents des élèves affectés par une telle illusion ne se distinguent pas significativement de ceux des élèves réalistes quant à la disponibilité du soutien émotionnel qu'ils jugent offrir à leur enfant. En revanche, les parents de ces deux groupes rapportent être moins disponibles que ceux des élèves ayant une illusion de compétence. Cette fois, au plan des réactions et critiques réprobatrices, les parents des élèves ayant une illusion d'incompétence se distinguent de ceux des élèves des deux autres groupes, avouant en manifester davantage. Nous avons utilisé les réactions et critiques réprobatrices comme mesure analogue pour les parents de la mesure d'inconditionnalité du soutien prise chez les élèves. La simple reformulation des énoncés pour les parents (e.g., «J'aime moins mon enfant quand il fait des erreurs») nous paraissait trop sensible à la désirabilité sociale. En regardant les corrélations entre les mesures, les réactions et critiques réprobatrices des parents s'avèrent reliées autant à la disponibilité ($r = -.13, p = .001$) qu'à l'inconditionnalité ($r = -.09, p = .023$) du soutien émotionnel rapporté par les enfants alors que la mesure de disponibilité chez les parents n'est reliée significativement qu'à la mesure

d'inconditionnalité ($r = .10, p = .013$) chez l'enfant et non pas à la disponibilité ($r = .07, p = .066$). Ainsi, il est probable que, tout en étant moins vulnérable à la désirabilité sociale, les réactions et critiques réprobatrices révèlent les attitudes des parents à l'égard de l'éducation et témoignent, d'un point de vue comportemental, des limites du soutien émotionnel offert à l'enfant. Elles constitueraient alors un indicateur plus large du contexte relationnel tel que vécu par l'enfant.

Comme Harter (1992), nous croyons que la qualité du soutien est d'autant meilleure qu'il combine une disponibilité émotionnelle élevée et un caractère inconditionnel aussi élevé. En combinant ces deux dimensions chez les élèves et chez leurs parents, nous avons pu constater que, sans être fort, le lien entre la qualité du soutien évaluée par les premiers et celle évaluée par les seconds était positif. Comparant la perception des relations familiales par les enfants et par les parents, Gaylord, Kitzmann et Coleman (2003) ont aussi trouvé que leur accord était peu élevé et ont en outre observé que les enfants portaient des jugements plus négatifs que les parents. Sur ce dernier point, nos résultats sont différents: l'évaluation de la qualité du soutien par les élèves des groupes ne présentant pas d'illusion d'incompétence n'est pas plus négative que celle des parents et est même, dans le cas des élèves du groupe ayant une illusion de compétence plus positive. Cependant, les élèves ayant une illusion d'incompétence évaluent effectivement moins positivement que leurs parents la qualité du soutien reçu de ces derniers. Ceci suggère que les études intéressées à confronter les points de vue de parents et d'enfants sur leur relation devraient prendre en considération certaines caractéristiques individuelles des partenaires.

Enfin, nos résultats ont aussi permis d'établir que la perception de la qualité du soutien parental qu'ont les élèves et celle qu'ont les parents eux-mêmes prédisaient le biais d'évaluation de compétence des premiers. Jumelé au fait que les parents des élèves ayant une illusion d'incompétence disent avoir davantage de réactions et critiques réprobatrices, ce biais ne serait donc pas le simple reflet d'une tendance généralement positive ou négative de l'élève qui s'exprimerait aussi dans son évaluation de la qualité du soutien de ses parents. Le développement de ce biais semble tributaire du contexte relationnel dans lequel l'enfant évolue et qui paraît moins favorable pour les élèves ayant une illusion d'incompétence.

Les rares études s'étant intéressées aux parents d'élèves ayant une illusion d'incompétence ont porté sur leur évaluation de la compétence de leur enfant (Bouffard et al., 2003; Phillips, 1987) et sur leur satisfaction envers ses résultats scolaires (Bouffard et al., 2003). La présente étude est la première à s'être attardée à la qualité du soutien émotionnel parental. Nos résultats ne permettent bien sûr pas de conclure que ce soutien est directement responsable de l'illusion d'incompétence; il est vraisemblable que son impact soit modulé par un ou des processus intermédiaires. Par exemple, Bouffard et al. (2006) et Marcotte (2007) ont montré que les élèves ayant une illusion d'incompétence présentent davantage de perfectionnisme négatif et une moins bonne estime de soi que les autres. Comme le soulignaient ces auteurs, être perfectionniste et se fixer des standards élevés peut amener l'élève à avoir plus souvent qu'autrement le sentiment de ne pas être à la hauteur et à vivre des émotions négatives comme la honte ou la culpabilité ce qui nuit à l'estime de soi. Harter (1990, 1993) précise que le lien entre l'estime de soi et les perceptions de compétence serait bidirectionnel. L'estime de soi étant définie par le jugement global que l'individu porte sur sa personne, elle est reliée à la compétence qu'il s'attribue dans différentes sphères qu'il juge importantes (Harter, 1990). Il est donc probable que les biais d'évaluation de compétence et l'estime de soi se développent en interaction ce que pourraient vérifier des études ultérieures.

Concernant l'importance accordée aux activités scolaires par les parents, nous croyons que des attentes de réussite ne conduisent pas nécessairement au perfectionnisme ou à l'illusion d'incompétence. Ainsi, dans l'étude de Dubois (2010), des buts de performance élevés entretenus par les parents étaient liés positivement à la perception de compétence d'élèves de 4^e et 5^e années. Nos résultats proposent que l'effet des attentes de réussite des parents doit être considéré à la lumière du soutien émotionnel qu'ils offrent à leur enfant. Ainsi, le fait de sentir que leurs erreurs irritent leurs parents et menacent possiblement leur soutien pourrait inciter les élèves à rechercher la perfection comme standard de réussite. Au contraire, s'ils ont confiance d'obtenir le soutien émotionnel de leurs parents en cas de besoin, les attentes de réussite de ces derniers peuvent devenir un témoignage de considération envers leurs capacités. Cette association étroite entre la satisfaction des attentes des parents et la confiance envers leur soutien est un enjeu affectif important pour

l'enfant et nos résultats montrent qu'il est relié au processus d'évaluation de sa compétence. Ceci est également en accord avec la théorie de l'attachement postulant que se représenter ses parents comme moins disponibles et moins sensibles aux besoins émotionnels conduit les enfants à se déprécier et à se voir moins dignes de leur amour. Comme l'ont montré Rubin et al. (2004) dans leur étude chez des élèves de 5^e année, ceux qui évaluaient plus négativement le soutien de leurs parents s'attribuaient une plus faible valeur personnelle.

En résumé, les études sur les implications scolaires de l'illusion d'incompétence brossent un portrait assez sombre du fonctionnement des élèves qui en sont affectés. Autant la théorie sociocognitive que celle de l'attachement soulignent l'importance du soutien émotionnel parental dans le développement de perceptions de compétence favorables à l'actualisation du potentiel scolaire des élèves. L'hésitation des élèves affectés par une illusion d'incompétence à relever des défis, à s'engager dans des activités scolaires nouvelles, leur passivité et leur anxiété devant les évaluations, illustrent le mode de protection qu'ils adoptent et qui nuit au développement de leurs habiletés. L'ajustement de leur rendement scolaire à leur perception de compétence pourrait, comme l'ont suggéré Bouffard et al. (2003), être une conséquence de cette dynamique. En effet, les élèves qui perçoivent moins de soutien émotionnel de leurs parents et qui se voient comme moins méritants de ce soutien et moins compétents peuvent en venir à éviter les situations comportant à leurs yeux un risque d'échec pour ne pas accroître l'insatisfaction de leurs parents et se voir retirer leur soutien au moment où ils en auraient paradoxalement le plus besoin. Les situations de défis étant aussi celles comportant les plus grandes opportunités d'apprentissage, ces élèves perdent ainsi de précieuses occasions d'actualiser leur potentiel intellectuel.

Pour conclure, cette étude enrichit les connaissances encore rares sur les facteurs potentiellement impliqués dans le développement de l'illusion d'incompétence. Néanmoins, elle comporte certaines limites, dont son devis corrélationnel qui ne permet pas d'établir de liens de causalité entre les variables et n'autorise pas à statuer sur un modèle du développement de l'illusion d'incompétence. Une seconde limite est le recours aux mesures auto-rapportées qui sont souvent incontournables quand on s'intéresse aux perceptions des personnes. Cependant, en adoptant une approche utilisant les parents comme second répondant, nous croyons avoir réduit l'importance de cette limite et avoir évité celui de la

variance partagée associée à une seule source d'information. Une troisième limite est d'avoir questionné les enfants sur le soutien perçu de la part de leurs parents sans distinction pour le père et la mère. En lien avec ce point, un seul des deux parents de l'enfant a répondu aux questionnaires. Avoir exigé des deux parents qu'ils répondent au questionnaire risquait de diminuer la grandeur de l'échantillon. Ceci dit, dans une étude antérieure où les deux parents ont répondu séparément à un questionnaire sur leurs pratiques éducatives comprenant entre autres, la dimension des réactions et critiques réprobatrices utilisée dans la présente étude, la corrélation entre les réponses des pères et des mères atteignait $r = .60$, indiquant que les deux parents avaient à cet égard des réactions relativement cohérentes (Bordeleau, 2000). Dans la présente étude, le fait d'avoir un échantillon aussi considérable de parents et d'enfants dont on a pu confronter les perceptions respectives du soutien émotionnel parental nous paraît un point fort palliant un peu les limites énoncées.

Références

- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, *16*, 427-454.
- Assor, A., & Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. In D. H. Schunk & L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, *44*(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28*, 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, *67*(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, *74*, 769-782.
- Baumeister, R. F. (1989). The optimal margin of illusion. *Journal of Social & Clinical Psychology*, *8*, 176-189.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, *21*, 141-170.
- Bordeleau, L. (2000). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation* (Thèse de doctorat non-publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D. H. Schunk (Ed.), *Self regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 45-73). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences, 14*(1), 31-46.
- Bouffard, T., Dubuc, Y., & Vezeau, C. (1996). *Adaptation et validation du questionnaire de Rouzier sur les pratiques éducatives*. Document inédit, Laboratoire de métacognition, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Bouffard, T., Seidah, A., Mc Intyre, M., Vezeau, C., & Goulet, G. (soumis). Le questionnaire de Perception du Soutien Social (QPSS): Un instrument pour mesurer la perception du soutien des parents et des amis à l'adolescence.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie, 155*, 9-20.
- Bowlby, J. (1979). *Attachement et perte*. Paris: PUF.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry, 52*(4), 664-678.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). New York: Guilford.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development, 61*(1), 152-162.
- Cole, D. A., Martin, J. M., & Powers, B. (1997). A competency-based model of child depression: a longitudinal study of peer, parent, teacher, and self-evaluations. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 38*(5), 505-514.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY, US: Plenum Press.
- Diener, M. L., Isabella, R. A., Behunin, M. G., & Wong, M. S. (2008). Attachment to mothers and fathers during middle childhood: Associations with child gender, grade, and competence. *Social Development, 17*(1), 84-101.
- Dubois, V. (2010). *Influence des caractéristiques parentales et de leurs perceptions par l'enfant sur le biais d'évaluation de sa compétence: un modèle explicatif* (Thèse de doctorat non-publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Dunlosky, J., Hertzog, C., Kennedy, M., & Thiede, K. (2005). The self-monitoring approach for effective learning. *International Journal of Cognitive Technology, 10*, 4-11.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1-2), 147-166.
- Fleury-Roy, M. H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education, 21*(2), 149-161.

- Franco, N., & Levitt, M. (1998). The social ecology of middle childhood: Family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relations, 47*, 315-321.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation: Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs (5- Hors-série)*, 91-116.
- Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M., & Coleman, J. K. (2003). Parents' and children's perceptions of parental behavior: Associations with children's psychosocial adjustment in the classroom. *Parenting: Science and practice, 3*(1), 23-47.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., MacMillan, D. L., Bocian, K. M., & Ward, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology, 38*, 151-175.
- Guilbert, D. J. (1990). *Évaluation psychométrique du concept de soi chez l'enfant d'âge scolaire* (Mémoire de maîtrise non-publié). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 21*(1), 34-64.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*(1), 87-97.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-122). New York, NY, US: Academic Press.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-98). New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano (Ed.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 77-114). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum.
- Harter, S. (1996). Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The five to seven shift: The age of reason and responsibility* (pp. 207-236). Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 30*(1), 112-124.

- Kerns, K. A., Aspelmeier, J. E., Gentzler, A. L., & Grabill, C. M. (2001). Parent-child attachment and monitoring in middle childhood. *Journal of Family Psychology, 15*(1), 69-81.
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology, 32*(3), 457-466.
- Kershner, J. R. (1990). Self-concept and IQ as predictors of remedial success in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*(6), 368-374.
- Larouche, M.-N., Galand, B., & Bouffard, T. (2008). The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school. *European Journal of Psychology of Education, 23*(1), 25-39.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, (5-Hors-série)*, 59-90.
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. L. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: a multicultural study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*(2), 207-222.
- Luke, M. A., Maio, G. R., & Carnelley, K. B. (2004). Attachment models of self and others: Relations with self-esteem, humanity-esteem, and parental treatment. *Personal Relationships, 11*, 281-303.
- Marcotte, G. (2007). *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire* (Thèse de doctorat non-publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- McGrath, E. P., & Repetti, R. L. (2000). Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(6), 713-723.
- 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.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology, 37*(6), 863-874.
- Moss, E., St-Laurent, D., Rousseau, D., Parent, S., Gosselin, C., & Saintonge, J. (1999). L'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles de comportement. *Canadian Journal of Behavioural Science, 31*(2), 107-118.
- Nurra, C., & Pansu, P. (2009). The impact of significant others' actual appraisals on children's self-perceptions: What about Cooley's assumption for children? *European Journal of Psychology of Education, 24*(2), 247-262.
- Ohannessian, C. M., Lerner, R. M., Lerner, J. V., & von Eye, A. (1998). Perceived parental acceptance and early adolescent self-competence. *American Journal of Orthopsychiatry, 68*(4), 621-629.

- Otis, A. S., & Lennon, R. T. (1971). *Epreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau élémentaire II, Forme J*. Ottawa: Institut de Recherches psychologiques.
- Papini, D. R., & Roggman, L. A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression, and anxiety: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence, 12*(4), 420-440.
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development, 55*(6), 2000-2016.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development, 58*(5), 1308-1320.
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg (Ed.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Robins, R. W., & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 340-352.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 24*, 326-356.
- Sarrazin, G., McInnis, C. E., & Vaillancourt, R. (1983). Test d'habileté scolaire Otis-lennon : niveau élémentaire.
- Seroczynski, A. D., Cole, D. A., & Maxwell, S. E. (1997). Cumulative and compensatory effects of competence and incompetence on depressive symptoms in children. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(4), 586-597.
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *Journal of Positive Psychology, 1*, 37-52.
- Simons, K. J., Paternite, C. E., & Shore, C. (2001). Quality of parent/adolescent attachment and aggression in young adolescents. *Journal of Early Adolescence, 21*, 182-203.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*, 193-210.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin, 116*, 21-27.
- Thiede, K. W., Anderson, M. C. M., & Therriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology, 95*, 66-73.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development, 71*(1), 164-172.

Tableau 1

Scores moyens –score max. :4- et écarts types () des mesures de perception des élèves du soutien émotionnel parental selon leur genre et leur groupe de biais d'évaluation de compétence

Groupe de biais d'évaluation de compétence	Illusion d'incompétence		Réaliste		Illusion de compétence	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
	(n = 51)	(n = 48)	(n = 194)	(n = 225)	(n = 48)	(n = 60)
1. Disponibilité	3.41 (.68)	3.33 (.59)	3.62 (.52)	3.60 (.51)	3.72 (.52)	3.74 (.39)
2. Inconditionnalité	2.13 (.78)	2.22 (.61)	2.26 (.68)	2.45 (.54)	2.49 (.57)	2.56 (.48)

Tableau 2

Scores moyens –score max.:6- et écarts types () des mesures de perception des parents du soutien émotionnel offert à leur enfant selon son genre et son groupe de biais d'évaluation de compétence

Groupe de biais d'évaluation de compétence	Illusion d'incompétence		Réaliste		Illusion de compétence	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
	(n = 51)	(n = 48)	(n = 194)	(n = 225)	(n = 48)	(n = 60)
1. Disponibilité	5.51 (.55)	5.51 (.53)	5.51 (.47)	5.54 (.48)	5.67 (.48)	5.64 (.42)
2. Réactions et critiques réprobatrices	2.69 (.75)	2.49 (.68)	2.47 (.54)	2.43 (.65)	2.38 (.63)	2.38 (.56)

Tableau 3

Scores composites moyens et écarts types () des mesures de perception du soutien émotionnel parental pour les élèves et pour les parents selon le genre et le groupe de biais d'évaluation de compétence des élèves

Groupe de biais d'évaluation de compétence	Illusion d'incompétence		Réaliste		Illusion de compétence	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
	(n = 51)	(n = 48)	(n = 194)	(n = 225)	(n = 48)	(n = 60)
1. Qualité du soutien perçue par les élèves	4.63 (1.25)	4.65 (1.01)	4.92 (.99)	5.09 (.90)	5.29 (.99)	5.36 (.69)
2. Qualité du soutien rapportée par les parents	4.77 (1.15)	4.91 (1.01)	4.95 (.92)	5.02 (1.04)	5.23 (.93)	5.18 (.97)

CHAPITRE III

ARTICLE 2

L'effet médiateur du biais d'évaluation de compétence scolaire dans la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement au primaire

Sébastien Côté et Thérèse Bouffard

Université du Québec à Montréal

Note des auteurs

Sébastien Côté, département de psychologie, Université du Québec à Montréal;
Thérèse Bouffard, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

Les auteurs remercient Marie-Noëlle Larouche, Marie-Claire Lajoie, Geneviève Tremblay, Fanny Cottin et Émilie Sarrat-Vézina pour leur aide dans la collecte des données. Ils souhaitent également souligner l'exceptionnelle participation des directions d'école, des professeurs, des élèves et des parents de la Commission scolaire des Affluents. Le premier auteur tient aussi à remercier les Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture, le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada ainsi que la fondation de l'Université du Québec à Montréal (Fondation J.A. DeSève) pour leur soutien financier pendant la rédaction de cet article. Cette recherche a été rendue grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada attribuée à la deuxième auteure.

Adresse de correspondance: Thérèse Bouffard, Département de psychologie,
Université du Québec à Montréal, C. P. 8888, succursale centre-ville, Montréal,
Québec, Canada, H3C 3P8. Courriel: bouffard.therese@uqam.ca, Téléphone: (514) 987-
3000 poste 3976, Fax : (514) 987-7953.

Résumé

Le but de cette étude était de préciser la dynamique d'interaction entre le soutien émotionnel parental, les biais d'évaluation de compétence scolaire et le fonctionnement à l'école d'élèves du primaire. Pour ce faire, une approche multi-répondants et un devis longitudinal ont été retenus. Les participants sont 524 élèves de 4^e et 5^e années du primaire (âge moyen = 10 ans, 8 mois), un de leurs parents et leur enseignant. Nos résultats indiquent que le biais d'évaluation de compétence de l'élève à la 1^{ère} année de l'étude a un effet médiateur dans la relation entre la disponibilité et l'inconditionnalité du soutien émotionnel qu'il perçoit de ses parents à cette même année, et sa motivation, son autorégulation et son rendement scolaire évalués par son enseignant l'année suivante, mais non pas avec sa participation en classe. Le modèle de médiation reçoit un appui mitigé lorsqu'on réfère au soutien émotionnel que les parents rapportent offrir à leur enfant.

Mots-clés: perceptions de compétence, illusion d'incompétence, biais d'évaluation, soutien émotionnel, inconditionnalité, attachement, fonctionnement scolaire

L'effet médiateur du biais d'évaluation de compétence scolaire dans la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire

La réussite scolaire des élèves constitue un enjeu développemental fondamental de l'enfance et de l'adolescence. Nous savons qu'elle ne se résume pas au strict niveau de compétence et d'habiletés intellectuelles des élèves; elle implique aussi un processus d'adaptation sociale et d'engagement affectif et cognitif. La motivation est indispensable pour soutenir les efforts des élèves dans l'utilisation efficace de leurs ressources pour relever les défis inhérents à l'adaptation au milieu scolaire et à la maîtrise des apprentissages. La perception de pouvoir agir de manière efficace dans son environnement tient une place centrale dans cette motivation et se retrouve au cœur des modèles de la motivation de divers auteurs. Bandura (1977, 1986, 1993, 1997) y réfère sous le construit du sentiment d'auto-efficacité. Harter (1985, 1992, 1999) préfère parler de perception de compétence. Deci et Ryan (1985) l'associent au besoin de compétence. De façon consensuelle, ces auteurs s'entendent pour affirmer que se sentir compétent dans la maîtrise de son environnement est un besoin fondamental de l'être humain qui joue un rôle majeur dans son adaptation dans les divers domaines où il est appelé à œuvrer.

En contexte scolaire, les perceptions de compétence sont clairement impliquées dans de multiples aspects du fonctionnement et de l'adaptation des élèves. Une méta-analyse de Multon, Brown et Lent (1991) indique qu'elles possèdent généralement une bonne valeur prédictive de la persévérance et de la performance des élèves. Selon Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli (1996), le sentiment d'efficacité dans le domaine scolaire aurait un effet direct sur le rendement, mais une partie importante de son influence passerait par son impact sur le fonctionnement en classe, les aspirations scolaires, la qualité des relations avec les pairs et la vulnérabilité à la dépression. Une étude longitudinale et multi-cohortes de trois ans de Guay, Marsh et Boivin (2003) a testé le patron développemental et la direction du lien entre les perceptions de compétence scolaire et la réussite chez des élèves de la 2^e à la 4^e année. Ils ont trouvé qu'un effet réciproque décrit le mieux la relation entre les perceptions de compétence et la réussite; ainsi, si les premières prédisent la seconde, l'inverse est en même temps vrai. Autrement dit, un fonctionnement optimal de l'élève exigerait qu'il possède les habiletés nécessaires pour atteindre ses buts, mais qu'il ait aussi une perception

adéquate de celles-ci et de sa capacité à y recourir efficacement. De surcroît, des études ont montré que la valeur prédictive des perceptions de compétence sur le rendement scolaire est parfois supérieure à celle des capacités cognitives réelles (Bandura, 1997; Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivée, 1991; Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003). Suivant ces résultats, une évaluation négative par l'élève de sa compétence menacerait son adaptation, sa réussite scolaire et l'actualisation de son potentiel tandis qu'une évaluation positive les favoriserait. Ceci conduit à s'intéresser à la nature des biais pouvant qualifier l'auto-évaluation par l'élève de sa compétence.

Les biais d'évaluation de compétence

Les théories sociocognitives proposent que la perception de compétence de l'enfant se construise à la faveur de ses actions dans l'environnement et de ses interactions avec les agents sociaux significatifs (Bandura, 1986, 1997; Harter, 1990, 1992). L'enfant interpréterait les résultats de ses actions et les rétroactions sociales auxquelles celles-ci donnent lieu pour en extraire une représentation mentale de sa compétence dans différents domaines. Ainsi, ce ne serait pas tant les capacités réelles de l'élève ou l'histoire objective de ses succès et échecs qui détermineraient sa conviction d'être compétent, mais plutôt l'interprétation qu'il en fait et ses expériences sociales. Conséquemment, la perception de compétence d'un élève est hautement subjective et peut être plus ou moins conforme à ses capacités réelles (Bandura, 2008; Bouffard et al., 2003; Bouffard, Vezeau, Lengelé, & Roy, en révision; Bouffard, Côté, Larouche, Vaillancourt, & Fleury-Roy, 2006; Phillips, 1984, 1987). Cette perception peut être empreinte d'optimisme et excéder celle prédite par les capacités réellement détenues; on parle alors d'illusion de compétence ou d'illusion positive (Colvin, Block, & Funder, 1995; Gresham, Lane, MacMilan, Bocian, & Ward, 2000; John & Robins, 1994). Depuis l'article phare de Taylor et Brown (1988) posant qu'une vision optimiste de soi constitue une marque du bien-être psychologique, la nature adaptative ou non d'une telle illusion est toujours l'objet d'une vive controverse. Quand, au contraire, la perception de compétence est empreinte de pessimisme et est inférieure à celle prédite par les capacités réellement détenues, on parle alors d'illusion d'incompétence (Bouffard et al., 2003; Philips, 1984, 1987; Vaillancourt & Bouffard, 2010). Dans ce cas-ci, et même si les études sont encore en nombre limité et qu'elles souffrent d'un manque d'homogénéité dans

l'opérationnalisation du concept, leurs conclusions sont généralement unanimes et sans équivoque : l'illusion d'incompétence a un caractère nettement négatif au plan du fonctionnement et de la réussite scolaire que ce soit chez des élèves doués (Phillips, 1984, 1987) ou de cheminement régulier (Bouffard et al., 2003; Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006; Dubois, 2010; Harter, 1985; Marcotte, 2007).

Fonctionnement scolaire des élèves affectés par une illusion d'incompétence

Selon les travaux faits à ce jour, les élèves ayant une illusion d'incompétence scolaire et qui présentent ainsi un biais négatif marqué d'évaluation de leur compétence évitent les défis et se disent moins curieux, moins enclins à faire des efforts et moins intéressés par les matières scolaires que leurs camarades (Harter, 1985). Ils sont plus anxieux devant les évaluations (Phillips & Zimmerman, 1990), attribuent davantage leurs succès à la chance, à l'effort ou à l'aide d'autrui plutôt qu'à leurs habiletés (Bouffard et al., 2003; Bouffard et al., 2006) et rapportent moins de plaisir, de satisfaction et de participation en classe (Miserandino, 1996). Ils ont des attentes de rendement plus faibles, persévèrent moins, sont moins autonomes et leur rendement scolaire est inférieur à leurs capacités réelles (Assor & Connell, 1992; Borkowski & Thorpe, 1994; Bouffard et al., 2003; Kershner, 1990; Phillips, 1984, 1987). Ces élèves rapportent aussi une estime de soi plus faible et un perfectionnisme négatif plus élevé (Bouffard et al., 2006) et se sentent, à tort, moins bien acceptés par leurs camarades (Larouche, Galand, & Bouffard, 2008). À plus long terme, ils seraient plus à risque d'isolement social, de décrochage scolaire prématuré et de difficultés d'orientation et de carrière (Assor & Connell, 1992). Si les travaux sur l'illusion d'incompétence ne permettent pas toujours de distinguer clairement les facteurs qui lui sont associés des conséquences qui en résultent, il paraît évident que la sous-évaluation de sa compétence va de pair avec des caractéristiques qui nuisent au fonctionnement scolaire et au rendement des élèves ainsi qu'à l'actualisation de leur potentiel.

Rôle de la relation parent-enfant dans l'illusion d'incompétence

Les parents sont considérés comme des agents sociaux centraux dans les interactions de l'enfant avec son environnement. Des auteurs de diverses approches théoriques ont proposé différents processus par lesquels s'exercerait leur rôle dans le développement des

perceptions de compétence de leur enfant. Pour Bandura (1977, 1989, 1995), c'est via leurs rétroactions, leurs encouragements et la confiance qu'ils manifestent à leur enfant que les parents seraient pour lui une source d'information importante sur ses capacités. Ces messages auraient un pouvoir de persuasion amenant l'enfant à développer un sentiment de compétence basé sur celle que ses parents paraissent lui prêter. La position de Harter (1978, 1996) est un peu différente et propose plutôt que l'enfant intérioriserait, à partir des rétroactions et du soutien qu'il perçoit de ses parents, leurs attentes à son égard. L'atteinte de ces attentes deviendrait alors pour lui le critère de référence de sa propre satisfaction envers ses accomplissements et du sentiment de compétence en découlant. Pour Deci et Ryan (1985), c'est sur la base de ses interactions sociales avec les personnes significatives de son environnement que l'enfant arriverait progressivement à combler son besoin de se sentir compétent. Les parents offrant à leur enfant une relation chaleureuse, réciproque, cohérente et empreinte de confiance lui permettraient de satisfaire ce besoin (Deci & Ryan, 1995; Guay, Boivin, & Hodges, 1999). Finalement, pour les tenants de la théorie de l'attachement, la qualité de la relation de l'enfant avec son parent se prolonge en l'élaboration de modèles opérationnels internes (Bowlby, 1979, 1982; Bretherton & Munholland, 1999; Brumariu & Kerns, 2010; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985). Ces modèles sont définis comme des schémas représentationnels comprenant un sentiment positif ou négatif de valeur personnelle et d'acceptation de soi (modèle de soi) et de confiance ou méfiance envers la disponibilité et la sensibilité (responsiveness) de la figure d'attachement (modèle des autres). La sécurité affective découlant de modèles opérationnels internes positifs permet à l'enfant d'explorer avec confiance son environnement et d'y vivre des expériences de maîtrise contribuant au développement d'une perception positive de sa compétence (Waters & Cummings, 2000).

En somme, au-delà des particularités de leurs modèles théoriques respectifs, les tenants de l'approche sociocognitive, de la théorie de l'autodétermination et de la théorie de l'attachement s'entendent pour cibler la qualité relationnelle des échanges entre parents et enfants comme le mécanisme par lequel les premiers agissent sur les perceptions de compétence des seconds.

Des études empiriques ont effectivement confirmé le lien entre la qualité de la relation affective de l'enfant avec ses parents et ses perceptions de compétence (Diener,

Isabella, Behunin, & Wong, 2008; Harter, 1990; Levitt, Guacci-Franco, & Levitt, 1994; Moss, St-Laurent, Rousseau, Parent, Gosselin, & Saintonge, 1999; Ohannessian, Lerner, Lerner, & von Eye, 1998; Papini & Roggman, 1992). D'autres travaux ont aussi montré l'impact de la qualité relationnelle parent-enfant sur le développement de l'estime de soi de ce dernier (Armsden & Greenberg, 1987; Luke, Maio, & Carnelley, 2004; Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess, & Rose-Krasnor, 2004; Simons, Paternite, & Shore, 2001). Par contre, le lien entre cette qualité relationnelle et les biais d'évaluation de sa compétence de l'enfant n'a encore été que rarement examiné.

Phillips (1987) a examiné la relation entre certaines variables parentales et l'illusion d'incompétence chez des élèves doués. Elle a trouvé que ceux ayant de faibles perceptions de compétence rapportaient subir de leurs parents plus de pression pour réussir que les autres. Malgré des résultats scolaires semblables à ceux de leurs camarades, ces élèves croyaient que leurs parents les jugeaient moins capables et moins compétents. Deux aspects particuliers limitent cependant la généralisation des résultats de cette étude. Le premier est de n'avoir porté que sur des élèves doués. Le second est d'avoir négligé de mesurer les capacités intellectuelles des élèves de sorte qu'on ignore si ceux qui rapportaient de faibles perceptions de compétence présentaient bien une illusion d'incompétence ou s'évaluaient en référence à des camarades de leur classe réussissant effectivement mieux qu'eux. Palliant ces limites, Bouffard et al. (2003) ont obtenu des résultats semblables à ceux de Phillips (1987). En mettant en relation une mesure objective des capacités intellectuelles d'élèves de 5^e année issus d'un échantillon normatif avec leur perception de compétence, elles ont constaté que ceux présentant une illusion d'incompétence croyaient que leurs parents les trouvaient moins compétents que ceux n'ayant pas une telle illusion. Les parents ont confirmé ces croyances des élèves présentant une illusion d'incompétence en se disant moins satisfaits de leurs résultats et en les considérant moins compétents. Pour Phillips (1987) et Bouffard et al. (2003), les parents interprètent pour l'enfant ses performances objectives; l'enfant intériorise ensuite les interprétations parentales et fonde sur elles sa perception de compétence. Bouffard et al. (2003) proposent qu'à mesure qu'augmentent les exigences scolaires, une dynamique négative s'installe pour les élèves présentant une illusion d'incompétence. Adhérant à la vision plus négative d'eux qu'ont leurs parents, ces enfants ajusteraient à la

baisse leur perception de compétence avec comme effet, en retour, un rendement scolaire aussi à la baisse qui conforterait les parents dans leur jugement négatif.

Dans une étude récente, Côté et Bouffard (soumis) ont vérifié si la qualité de la relation affective parent-enfant jouait un rôle dans le développement de l'illusion d'incompétence. Pour ce faire, ils ont interrogé 626 élèves de 4^e et 5^e année ainsi qu'un de leurs parents. La mesure de la qualité de la relation affective parent-enfant se fondait sur la conceptualisation de Rubin et al. (2004) pour qui le soutien émotionnel est une expression proximale de la relation d'attachement et sur celle de Harter (1992) qui précise que le soutien parental le plus favorable combine les aspects émotionnel et inconditionnel. Selon cette dernière auteure, le soutien conditionnel reflèterait une rigidité de standards et une faible sensibilité des parents à l'égard de l'enfant et de ses besoins amenant ce dernier à se croire accepté pour son respect des règles, ses bonnes conduites et pour ce qu'il produit et non pour ce qu'il est comme personne. Inversement, le soutien inconditionnel conduirait l'enfant à se sentir aimé pour qui il est, cet amour n'étant pas menacé par son incapacité à combler les attentes de ses parents. Les auteurs ont ainsi étudié la perception par les enfants de la disponibilité et de l'inconditionnalité du soutien émotionnel de leurs parents et la perception de ces derniers de ces mêmes caractéristiques du soutien qu'ils jugent offrir à leur enfant.

Les résultats de Côté et Bouffard (soumis) ont montré que, comparés aux autres, les élèves affectés par une illusion d'incompétence perçoivent une plus faible disponibilité et une moins grande inconditionnalité du soutien émotionnel offert par leurs parents. Quant à leurs parents, ils ne rapportent pas offrir moins de soutien émotionnel, mais conviennent avoir davantage de réactions et de critiques réprobatrices. Ces pratiques négatives sont analogues à un soutien conditionnel, car elles manifestent à l'enfant son insatisfaction envers ses difficultés et erreurs et expriment un retrait du soutien émotionnel dans ces situations. Cette étude a été la première à s'être intéressée directement à la qualité du soutien émotionnel parental en lien avec les biais d'évaluation de compétence. Ses conclusions sont conformes à celles des études sur le rôle des parents dans le développement des perceptions de compétence. Aussi, elles sont cohérentes avec les résultats de Phillips (1987) et de Bouffard et al. (2003) dans la mesure où la pression que l'enfant ressent pour réussir et l'insatisfaction de ses parents peut révéler chez ceux-ci un soutien conditionnel.

Les biais d'évaluation de compétence scolaire comme médiateurs de la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire de l'élève

Nous avons vu que le développement des perceptions de compétence de l'enfant est influencé par la qualité de sa relation affective avec ses parents. Nous savons également que ces mêmes perceptions de compétence sont centrales dans la motivation de l'enfant et sont impliquées dans son fonctionnement et sa réussite scolaire. Des liens entre la qualité de la relation affective aux parents et le fonctionnement scolaire des élèves ont également été établis; entre autres, dans le cadre des études sur les styles parentaux (Baumrind, 1966, 1967, 1991; Baumrind & Black, 1967; Turner, Chandler, & Heffer, 2009), sur le soutien à l'autonomie (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008) et sur la relation d'attachement (Jacobsen, Edelstein, & Hofmann, 1994; Jacobsen & Hofmann, 1997; Moss, St-Laurent, & Parent, 1999; Pianta & Harbers, 1996; Teo, Carlson, Mathieu, Egeland, & Sroufe, 1996). En revanche, plus rares sont les études qui ont analysé comment l'effet de ces variables se combine pour expliquer le fonctionnement scolaire et la réussite des élèves. Dans une étude auprès d'élèves de la 3^e à la 6^e année du primaire, Grolnick, Ryan et Deci (1991) ont montré que la perception de compétence scolaire des élèves était un médiateur de la relation entre l'évaluation qu'ils font de l'engagement et du soutien à l'autonomie de leurs parents et le rendement scolaire qu'ils obtiennent. De manière un peu semblable, une étude longitudinale de Jacobsen et al. (1994) a montré que, lorsque mesurée à l'âge de sept ans, la confiance en soi médiatisait en bonne partie la relation entre la sécurité d'attachement au même âge et le fonctionnement cognitif (à l'exception du raisonnement syllogistique) de neuf à 15 ans. Moss, St-Laurent, Pascuzzo et Dubois-Comtois (2007) ont utilisé un devis longitudinal pour étudier l'interdépendance de facteurs pouvant prédire l'adaptation scolaire à l'adolescence. Elles ont trouvé que le QI des élèves était relié positivement à leur rendement scolaire à l'adolescence et qu'il était un modérateur du lien entre l'attachement à 6 ans et la réussite scolaire à 14 ans. Chez les élèves ayant un QI élevé, ceux qui avaient eu une relation d'attachement sécurisante avec leur mère à 6 ans réussissaient mieux à 14 ans que ceux qui avaient eu une relation non sécurisante. Chez ceux qui avaient un QI moins élevé, aucun lien n'était observé entre l'attachement à 6 ans et le rendement scolaire à 14 ans. Ces résultats suggèrent que la qualité de la relation parent-enfant jouerait un rôle plus important sur le

rendement des élèves ayant un potentiel intellectuel plus élevé, ce qui est une donnée de prime abord surprenante. Selon Moss et al. (2007), les élèves possédant un QI plus élevé mais ne bénéficiant pas d'un attachement sécurisant n'auraient pas les habilités socio-émotionnelles nécessaires pour actualiser leur potentiel d'apprentissage. Il est possible que nombre de ces élèves présentent une illusion d'incompétence.

La présente étude

À notre connaissance, aucune étude n'a encore exploré les apports combinés de la relation affective aux parents et du biais d'évaluation de compétence de l'élève pour expliquer son fonctionnement scolaire. Aucune non plus ne s'est penchée sur les interrelations entre la qualité du soutien émotionnel parental, le biais d'évaluation de compétence et le fonctionnement scolaire pour déterminer; entre autres, si le biais d'évaluation est un médiateur de la relation entre les deux autres variables.

Nous fondant sur les théories sociocognitives, de l'autodétermination et de l'attachement, nous croyons que le biais d'évaluation de compétence constitue une variable pouvant expliquer, en bonne partie du moins, le lien entre la qualité du soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire. Le biais d'évaluation nous apparaît intéressant, car il tient compte en même temps des capacités réelles de l'enfant et de la vision qu'il en a.

Objectifs

Le premier objectif vise à examiner les liens entre la qualité du soutien émotionnel que l'élève perçoit de ses parents, celui que ces derniers rapportent lui offrir, et le biais d'évaluation de sa compétence d'une part, et entre ces variables et son fonctionnement scolaire tel que mesuré par sa motivation, l'autorégulation de ses activités scolaires, sa participation active en classe et son rendement scolaire, d'autre part. Le deuxième objectif est de vérifier si le biais d'évaluation de compétence médiatise la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire. Selon notre recension des écrits, nous faisons les hypothèses suivantes: (1) plus la qualité du soutien émotionnel perçue par les enfants et rapportée par les parents seront élevées, plus l'élève présentera un biais positif d'évaluation de sa compétence; (2) plus la qualité du soutien émotionnel perçue par les

enfants et rapportée par les parents seront élevées, plus l'enseignant évaluera que l'élève est motivé, qu'il fait une bonne autorégulation de ses activités scolaires, qu'il participe en classe et qu'il réussit bien; (3) plus le biais d'évaluation de compétence de l'élève sera positif, plus l'enseignant l'évaluera comme étant motivé, faisant de l'autorégulation de ses activités scolaires, participant en classe et réussissant bien; (4) le biais d'évaluation médiatisera la relation entre le soutien émotionnel parental perçu par l'élève et rapporté par le parent et le fonctionnement scolaire évalué par l'enseignant. Notre étude a recours à un devis longitudinal afin de limiter un possible effet causal inversé dans le modèle de médiation (Kenny, 2009). Les variables de soutien émotionnel et du biais d'évaluation ont été mesurées à la première année de l'étude alors que celles du fonctionnement scolaire ont été rapportées par l'enseignant l'année suivante.

Design

En contexte scolaire, nous déterminons l'illusion d'incompétence en comparant une mesure objective de la compétence de l'élève et une mesure de la perception qu'il en a. En conséquence, à la première année de l'étude, les élèves ont complété un test standardisé mesurant leur habileté scolaire et un questionnaire mesurant leur perception de compétence scolaire. Par ailleurs, afin d'éviter au mieux le problème de la variance partagée, nous avons utilisé une approche multi-répondants. Les élèves ont répondu à des questionnaires mesurant deux dimensions de leur perception du soutien émotionnel qu'ils jugent recevoir de leurs parents: (a) sa disponibilité et (b) son inconditionnalité. Les parents des élèves ont répondu à un questionnaire sur le soutien émotionnel offert à leur enfant comprenant deux dimensions analogues à celles mesurées chez les enfants: (a) leur disponibilité à lui offrir un tel soutien et (b) l'expression de réactions et de critiques réprobatrices lui signalant leur insatisfaction devant ses difficultés et ses erreurs éventuelles. Finalement, à la deuxième année de l'étude, nous avons demandé aux enseignants d'évaluer divers aspects du fonctionnement scolaire des élèves: (a) leur motivation, (b) l'autorégulation manifestée dans l'exécution de leurs activités scolaires, (c) leur participation active en classe et (d) leur rendement scolaire.

Méthodologie

Participants

Cette étude s'insère dans une recherche longitudinale plus vaste comprenant 736 élèves et portant sur le développement des perceptions de compétence. Pour les fins de celle-ci, l'échantillon comprend les 524 élèves francophones dont un des parents (61 pères et 463 mères) a accepté de participer à l'étude et qui se retrouvent dans une des 47 classes dont l'enseignant (4 hommes et 43 femmes) a aussi participé. Le taux d'acceptation des parents est de 85% et celui des enseignants est de 94%. À la première année de l'étude, les élèves étaient en 4^e année (132 filles et 119 garçons; âgés de 8 ans à 11 ans, 10 mois; âge moyen = 10 ans, 2 mois, *é.t.* = 4 mois) ou en 5^e année (146 filles et 127 garçons; âgés de 9 ans et 9 mois à 12 ans, 8 mois; âge moyen = 11 ans, 3 mois, *é.t.* = 5 mois) du primaire et provenaient de classes de cheminement régulier de 9 écoles de la banlieue de Montréal.

Instruments

Mesures chez l'élève.

L'*habileté scolaire* des élèves a été évaluée à l'aide de la version en français adaptée par Sarrazin, McInnis et Vaillancourt (1983) de l'Épreuve d'Habilité Mentale Otis-Lennon (Otis & Lennon, 1971). La forme J du test pour le niveau élémentaire II a été utilisée. Administré en groupe, cet instrument évalue les aspects de l'intelligence sensibles à la stimulation et fait appel aux connaissances générales, au vocabulaire, aux notions de sériation, d'ensemble, de similitudes et aux habiletés mathématiques. Il n'est pas considéré comme une mesure d'intelligence globale, mais comme une mesure des habiletés relatives aux apprentissages scolaires. L'épreuve comprend 80 énoncés. Pour chacun, l'enfant doit identifier la bonne réponse parmi cinq choix proposés. Pour chaque élève, le nombre total de bonnes réponses a été converti en indice d'habileté scolaire (IHS) selon son âge chronologique.

Le format de réponse des autres instruments soumis aux enfants est inspiré de celui proposé par Harter (1982) et leur demandait d'indiquer sur une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) à quel point ils se considéraient semblables à l'élève fictif décrit dans chacun des énoncés. En montrant que d'autres élèves peuvent présenter des caractéristiques ou des comportements semblables à ceux décrits dans les énoncés, le recours à un élève fictif permet de diminuer l'aspect menaçant de certaines questions.

La *perception de compétence scolaire* des élèves a été mesurée à l'aide des cinq énoncés de l'adaptation française (Guilbert, 1990) du « Perceived Competence Scale for Children » (Harter, 1982) dont voici un exemple: « Cet élève se trouve bon à l'école ». Plus la moyenne des réponses aux énoncés est élevée, plus l'élève a une perception élevée de sa compétence scolaire. L'indice de cohérence interne (alpha de Cronbach) de cette échelle est de 0.73.

La *perception de la disponibilité du soutien émotionnel* parental a été évaluée à l'aide de six énoncés tirés du « Questionnaire de Perception du Soutien Social (QPSS) » développé par Bouffard, Seidah, McIntyre, Vezeau et Goulet (soumis). La disponibilité du soutien émotionnel parental fait référence à la perception de l'enfant que ses parents le trouvent important et qu'ils sont disponibles et disposés pour discuter avec lui de ses préoccupations et sentiments. Plus la moyenne aux énoncés est élevée, plus grande est la disponibilité du soutien émotionnel perçue par l'élève. L'indice de cohérence interne pour cette dimension est de 0.76 et l'énoncé qui suit en est un exemple: « Cet élève sent que ses parents s'intéressent à ses sentiments ».

La *perception de l'inconditionnalité du soutien émotionnel* parental a été mesurée par sept énoncés tirés du QPSS (Bouffard et al., soumis). L'inconditionnalité réfère à un soutien qui est indépendant de l'atteinte ou du respect de certains standards et attentes, et qui exprime l'acceptation de la personne en tant que telle. Plus la moyenne des réponses de l'élève est élevée, plus ceci indique qu'il perçoit que le soutien émotionnel offert par ses parents est inconditionnel. Voici un exemple d'énoncé: « Cet élève pense que ses parents l'aimeront moins s'il fait des erreurs. ». L'indice de cohérence interne de ce facteur est de 0.78.

Mesures chez le parent.

La perception du parent de la qualité du soutien émotionnel qu'il offre à son enfant comprend, comme chez ce dernier, deux dimensions. La première est la *disponibilité du soutien émotionnel*. Elle a été évaluée à l'aide de sept énoncés tirés des dix choisis par Kerns, Aspelmeier, Gentzler et Grabill (2001) de l'instrument de Kerns, Klepac et Cole (1996) pour mesurer la disponibilité et la volonté des parents à servir de figure d'attachement à leur enfant. Nous avons retenu ces énoncés pour leur similarité avec ceux utilisés auprès

des enfants. Comme dans l'instrument original, le parent devait indiquer sur une échelle de 1 (*pas du tout*) à 6 (*tout à fait*) son degré d'accord avec chaque énoncé dont voici un exemple: « Je montre à mon enfant que je m'intéresse à ses sentiments ». Dans la présente étude, l'indice de cohérence interne atteint 0.85. Plus la moyenne des réponses aux énoncés est élevée, plus le parent juge élevée sa disponibilité de soutien émotionnel pour son enfant.

La deuxième dimension du soutien émotionnel mesurée chez le parent se veut analogue à la mesure de soutien inconditionnel, mais est moins directe que celle utilisée chez l'enfant. Il nous est apparu qu'un biais de désirabilité sociale risquait fort d'entacher les réponses des parents à des questions sur le caractère conditionnel de leur soutien émotionnel aux bons résultats ou aux accomplissements de leur enfant. Nous avons alors opté pour la mesure des *réactions et critiques réprobatrices* de Bouffard, Dubuc et Vezeau (1996). Les énoncés de cet instrument mesurent l'expression par le parent de réactions et critiques réprobatrices manifestant nettement son insatisfaction envers les difficultés et erreurs de son enfant. Sans que ces critiques énoncent explicitement un retrait du soutien émotionnel, elles sont susceptibles d'être interprétées par l'enfant comme une indication que son parent est indisposé par la situation. Le parent devait évaluer sur une échelle allant de 1 (*jamais*) à 6 (*toujours*) la fréquence à laquelle il se livrait aux comportements décrits. Voici en exemple un des huit énoncés: « J'ai de la difficulté à rester calme lorsqu'il répète plus d'une fois la même erreur.» L'indice de cohérence interne est de 0.70. Plus la moyenne aux énoncés est élevée, plus le parent recourt fréquemment à des réactions ou critiques réprobatrices.

Mesures chez l'enseignant.

Vingt-deux énoncés ont été développés pour cette étude afin que l'enseignant évalue la motivation en français et en mathématiques, l'autorégulation des activités scolaires et la participation active en classe de chacun des élèves participants à la deuxième année de l'étude. Pour les énoncés concernant la motivation, l'enseignant devait estimer sur une échelle allant de 1 (*jamais*) à 5 (*toujours*) à quelle fréquence l'élève manifeste différents comportements et ce, séparément pour le français et les mathématiques. Pour l'autorégulation et la participation active en classe, il devait noter à quel point le comportement décrit dans l'énoncé s'applique à l'élève selon l'échelle suivante: *pas du tout* =

0, *de temps en temps* = 1, *toujours ou souvent* = 2. Une analyse factorielle a confirmé la présence de trois facteurs expliquant 75% de la variance. La motivation en français et en mathématiques se retrouvent dans un seul et même facteur comprenant dix énoncés également répartis entre les deux matières scolaires dont voici un exemple de comportements décrivant l'élève: « Il fait preuve de curiosité et d'intérêt ». L'autorégulation constitue le deuxième facteur. Il comprend sept énoncés dont voici un exemple: « Il s'organise pour finir son travail à temps ». Le dernier facteur caractérise la participation active de l'élève en classe et regroupe cinq énoncés dont cet exemple: « Il est à l'aise de poser des questions ». Les indices de cohérence interne des facteurs sont élevés et atteignent respectivement de 0.96, 0.92 et 0.89 pour la motivation, l'autorégulation et la participation active en classe.

Pour évaluer le *rendement scolaire*, les enseignants devaient indiquer comment ils jugeaient les résultats scolaires de l'élève en comparaison de ceux des autres de sa classe sur une échelle en cinq points allant de 1 (*très faibles*) à 5 (*très bons*). Les enseignants répondaient pour le français, puis pour les mathématiques. Compte tenu de la très forte corrélation entre le rendement en français et en mathématiques ($r = .80, p < .001$), la moyenne des scores a été faite pour chaque élève pour qualifier son rendement scolaire.

Procédure

Lors de la première année de l'étude, les élèves ont été rencontrés à deux reprises pour une période d'au plus 50 minutes pendant les heures régulières de classe. Le questionnaire sur les perceptions de compétence scolaire et celui sur le soutien émotionnel parental ont été administrés lors de la première rencontre. La seconde rencontre a eu lieu un mois plus tard et a été consacrée à la passation d'une épreuve d'habileté scolaire.

À cette même année, les parents participants ont reçu leur questionnaire à la maison par l'entremise de leur enfant. Le questionnaire était accompagné d'une lettre précisant les consignes à respecter et demandant que le parent répondant soit celui qui s'occupe le plus de l'enfant et de ses activités scolaires au quotidien. Une enveloppe préaffranchie permettait aux parents de retourner le questionnaire sans frais au laboratoire de recherche.

Lors de la deuxième année de l'étude, pendant que les élèves remplissaient dans leur classe les questionnaires prévus dans l'étude plus vaste à laquelle ils participaient, les enseignants se retiraient dans un autre local pour remplir le questionnaire évaluant le fonctionnement et le rendement scolaire de chacun des élèves participants.

Résultats

Analyses préliminaires et statistiques descriptives

Pour déterminer les biais d'évaluation de compétence, nous avons régressé le score de perception de compétence scolaire sur l'IHS de l'enfant. Le score résiduel standardisé de chaque élève détermine la valence et l'ampleur de son biais d'évaluation (Bouffard et al., 2003; Bouffard et al., 2006). Un score résiduel près de zéro indique que l'élève est assez juste dans l'évaluation de sa compétence scolaire. Plus le score résiduel est négatif, plus il indique la présence d'un biais négatif d'évaluation de compétence allant de pair avec une illusion d'incompétence et; inversement, plus il est positif, plus il indique la présence d'un biais positif.

Le tableau 1 présente les moyennes et écarts types des variables mesurées chez les élèves, leurs parents et leurs enseignants. L'analyse de la variance (ANOVA) faite pour vérifier si le biais d'évaluation différait selon le genre et le niveau scolaire des élèves n'indique aucune différence selon l'un ou l'autre de ces facteurs. Une analyse semblable faite sur chacune des deux dimensions du soutien parental évaluées par l'élève n'indique pas d'effet du genre ni du niveau scolaire sur la disponibilité perçue du soutien émotionnel parental. Par contre, les filles perçoivent que ce soutien est plus inconditionnel que les garçons, $F(1, 523) = 8.80, p = .003; \eta_p^2 = .017$. Il en est de même pour les élèves de 5^e année qui perçoivent une plus grande inconditionnalité du soutien parental que ceux de 4^e année, $F(1, 523) = 4.82, p = .029; \eta_p^2 = .009$. Il n'y a pas d'effet d'interaction entre les facteurs.

Dans le cas des mesures prises chez les parents, aucune différence significative n'est trouvée selon le genre ou le niveau scolaire des élèves.

Chez les enseignants, des différences selon le genre des élèves sont observées dans la motivation, $F(1, 523) = 23.44, p < .001; \eta_p^2 = .043$; l'autorégulation, $F(1, 523) = 31.77, p < .001; \eta_p^2 = .058$; et le rendement, $F(1, 523) = 9.57, p = .002; \eta_p^2 = .018$. Dans les trois cas, les enseignants attribuent des scores plus élevés aux filles qu'aux garçons. Aucune différence n'est observée concernant le niveau scolaire. Le genre des élèves et le niveau scolaire seront retenus comme variables de contrôle dans les analyses subséquentes lorsqu'elles porteront sur les mesures où des différences significatives ont été trouvées.

 Insérer ici le Tableau 1

Analyses principales

Notre premier objectif consistait à examiner les liens entre le soutien émotionnel parental, le biais d'évaluation de compétence et le fonctionnement scolaire de l'élève. Les coefficients de corrélation entre les principales variables à l'étude sont présentés dans le Tableau 2 et indiquent que notre première hypothèse est confirmée. Ainsi, plus l'enfant perçoit de disponibilité et d'inconditionnalité du soutien émotionnel de ses parents plus il présente un biais positif d'évaluation de compétence. Quant au parent, plus il juge rendre disponible son soutien émotionnel, plus l'enfant présente un biais positif d'évaluation de compétence alors qu'inversement, plus il rapporte avoir de réactions et critiques réprobatrices envers son enfant, moins ce dernier présente un biais d'évaluation positif.

 Insérer ici le Tableau 2

Notre deuxième hypothèse stipulait que plus l'évaluation de la qualité du soutien émotionnel par l'enfant et par le parent seraient élevées, plus l'enseignant évaluerait

positivement la motivation, l'autorégulation, la participation en classe et le rendement de l'élève l'année suivante. L'examen du tableau 2 permet de constater que sauf la participation en classe qui n'est pas liée à la perception de l'enfant de la disponibilité du soutien parental, toutes les autres relations attendues entre le soutien et les variables du fonctionnement scolaire sont bien présentes.

Notre troisième hypothèse prédisait des liens positifs entre le biais d'évaluation de compétence scolaire de l'élève à la première année de l'étude et son fonctionnement scolaire l'année suivante. Comme le montre le Tableau 2, sauf encore une fois sa participation en classe, un biais positif dans l'évaluation de sa compétence par l'élève est lié positivement à une évaluation plus positive par son enseignant de sa motivation, son autorégulation et son rendement scolaire.

Notre deuxième objectif consistait à préciser la dynamique d'interrelations des variables à l'étude et à vérifier l'hypothèse que le biais d'évaluation médiate la relation entre la qualité du soutien émotionnel et le fonctionnement scolaire. Pour ce faire, la procédure proposée par Baron et Kenny (1986) a été utilisée. De façon générale, les conditions pour vérifier la médiation sont respectées, sauf la participation en classe qui n'est pas liée au biais d'évaluation, ni à la disponibilité du soutien émotionnel parental perçue par l'élève. Ceci infirme l'hypothèse du rôle médiateur du biais d'évaluation dans le cas de la participation en classe, de sorte que seules les relations directes seront examinées dans le modèle de prédiction de cette variable. L'hypothèse de médiation pourra être testée dans les modèles de prédiction des trois autres dimensions du fonctionnement scolaire.

Selon Baron et Kenny (1986), la médiation est vérifiée lorsque le coefficient de régression partiel standardisé des variables prédictives (disponibilité et inconditionnalité du soutien émotionnel parental perçues par l'enfant, disponibilité du soutien émotionnel et réactions et critiques réprobatrices rapportées par le parent) est substantiellement réduit par l'ajout du médiateur potentiel (biais d'évaluation) à l'équation de régression qui prédit les variables dépendantes (motivation, autorégulation et rendement).

Une première série d'analyses de régression hiérarchique a été faite pour tester l'effet médiateur du biais d'évaluation sur la relation entre les variables de soutien émotionnel perçu

par les enfants et celles de fonctionnement et de rendement scolaire. Les variables de contrôle (genre et niveau scolaire) ont été entrées dans le premier bloc de l'analyse (étape 1). La disponibilité et l'inconditionnalité du soutien émotionnel parental perçues par l'enfant ont été ajoutées dans un deuxième bloc (étape 2). Finalement, le biais d'évaluation a été inclus dans un dernier bloc (étape 3). Le Tableau 3 présente les résultats de ces analyses avec la motivation, l'autorégulation et le rendement comme variables dépendantes. Pour chacune de ces variables, l'examen des coefficients de régression partiels standardisés de la disponibilité et de l'inconditionnalité du soutien émotionnel parental perçues par les enfants permet de constater qu'ils diminuent suite à l'ajout du biais d'évaluation dans le troisième bloc.

Insérer ici le Tableau 3

Des tests de Sobel (1982) dont les résultats sont présentés dans le haut du Tableau 5 confirment que la diminution de la valeur de ces coefficients est significative dans tous les cas.

Quand la relation entre la variable prédictive et la variable dépendante demeure significative dans le modèle final, mais qu'elle a diminué significativement en présence du médiateur, il s'agit d'une médiation partielle. Le biais d'évaluation de compétence scolaire est un médiateur partiel de la relation entre l'inconditionnalité du soutien émotionnel perçue par l'enfant et la motivation, l'autorégulation et le rendement. Les relations entre la disponibilité du soutien émotionnel parental avec la motivation, l'autorégulation et le rendement sont quant à elles complètement médiatisées par le biais d'évaluation. À l'exception de la participation, le biais d'évaluation médiate au moins partiellement la relation entre le soutien émotionnel parental tel que perçu par les enfants et le fonctionnement scolaire confirmant, en majeure partie, notre quatrième hypothèse.

Lorsque les modèles sont pris dans leur ensemble, les mesures de qualité du soutien émotionnel perçu par les enfants ajoutent 7% à la prédiction de la motivation, 7% à celle de

l'autorégulation et 8% à celle du rendement. Concernant le biais d'évaluation, il ajoute 6%, 4% et 7% de variance expliquée respectivement à la prédiction de la motivation, de l'autorégulation et du rendement.

Insérer ici le Tableau 4

Insérer ici le Tableau 5

Concernant le soutien rapporté par les parents, l'examen des coefficients de régression partiels standardisés présentés au Tableau 4 indique que leur diminution est globalement moins prononcée que dans le cas du soutien perçu par les enfants. Suivant les résultats des tests de Sobel (1982) présentés dans le Tableau 5, la diminution de la valeur des coefficients partiels standardisés qualifiant la relation de la disponibilité avec la motivation et avec l'autorégulation est dans les deux cas au seuil de signification permettant de conclure que le biais d'évaluation agit bien comme médiateur. Comme le coefficient du lien entre la disponibilité et le rendement n'est significatif ni à l'étape deux, ni à la trois, le test de Sobel (1982) n'a pas été effectué. Un effet médiateur marginalement significatif du biais d'évaluation apparaît dans le lien entre les réactions et critiques réprobatrices des parents et chacune des trois dimensions du fonctionnement scolaire des élèves. Ainsi, lorsque ce sont les mesures du soutien émotionnel rapportées par les parents qui sont considérées, notre quatrième hypothèse ne reçoit qu'un appui mitigé.

Finalement, l'examen des modèles de régression avec les mesures prises chez les parents montre que la qualité du soutien émotionnel contribue à expliquer respectivement 3%, 4% et 4% de la variance dans la motivation, l'autorégulation et le rendement. Le biais

d'évaluation ajoute quant à lui 7%, 6% et 9% à la prédiction de ces variables du fonctionnement scolaire.

Discussion

Cette étude s'inscrit parmi les rares travaux ayant porté sur le développement de biais d'évaluation de compétence scolaire et leur impact sur le fonctionnement scolaire des élèves. Plus spécifiquement, son but était de vérifier si la nature de ce biais agit comme médiateur dans la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement d'élèves du milieu du primaire.

Comme l'ont montré nos résultats, et en accord avec notre première hypothèse, la perception des élèves de la disponibilité et de l'inconditionnalité du soutien émotionnel de leurs parents de même que la disponibilité du soutien émotionnel et le recours à des réactions et des critiques réprobatrices rapportées par ces derniers sont reliés au biais d'évaluation de compétence de l'élève. Ces constats sont cohérents avec la conception de Harter (1992) pour qui le soutien parental le plus favorable au développement de perceptions de compétence positives chez l'enfant combine les dimensions émotionnelles et inconditionnelles. Le soutien conditionnel témoignerait d'une rigidité de standards et d'une faible sensibilité des parents à l'égard de leur enfant et de ses besoins amenant celui-ci à se considérer accepté parce qu'il satisfait les attentes parentales et non pour qui il est comme personne. Inversement, le soutien inconditionnel le conduirait à se sentir aimé pour qui il est, la disponibilité du soutien émotionnel de ses parents n'étant pas menacée par son éventuelle incapacité à combler leurs attentes. La présence d'un biais négatif d'évaluation de compétence peut révéler, chez l'élève, un manque de satisfaction envers ses performances découlant de l'intériorisation de l'insatisfaction parentale. Suivant ce processus, le rendement de l'enfant s'ajusterait progressivement à ses perceptions de compétence négatives (Bouffard et al., 2003). Nos résultats sont également en accord avec la théorie de l'attachement qui postule que se représenter ses parents comme moins disponibles et moins sensibles à leurs besoins émotionnels conduit les enfants à se déprécier et à se voir moins dignes de leur amour. Pour l'enfant, la perception de satisfaire les attentes des parents et la confiance envers leur soutien sont des enjeux affectifs importants pouvant affecter l'auto-

évaluation de sa compétence (Harter, 1999). Se croyant incapable de satisfaire les attentes de ses parents et jugeant que ceci lui vaudra de perdre leur soutien, l'élève peut en venir à adopter une attitude défensive l'amenant à éviter les défis et à limiter ainsi le développement de ses compétences. Cette idée se situe aussi dans le prolongement du rôle fondateur que Rogers (Rogers, 1951; Rogers & Kinget, 1976) attribuait à la considération positive inconditionnelle d'autrui dans le développement d'un concept de soi favorable à l'actualisation de son potentiel.

Selon notre deuxième hypothèse, la qualité du soutien émotionnel perçue par les enfants et rapportée par les parents devrait avoir un impact à plus long terme et ainsi être liée à un meilleur fonctionnement en classe l'année suivante. Sauf l'absence de lien entre la participation active en classe et la disponibilité du soutien émotionnel parental perçue par l'enfant, cette hypothèse est généralement confirmée. Ces résultats sont cohérents avec les liens déjà établis selon différents modèles théoriques entre la qualité de la relation affective aux parents et le fonctionnement scolaire des élèves (Guay et al., 2008; Turner et al., 2009; Jacobsen & Hofmann, 1997). L'exception à noter ici est l'absence de lien entre la disponibilité du soutien émotionnel perçue par l'enfant et la participation en classe qui est caractérisée par l'initiative et l'expression de l'élève. Il paraît ainsi que la perception par l'enfant de la disponibilité du soutien de ses parents n'agit pas sur sa participation en classe, contrairement à l'inconditionnalité de ce soutien qui l'encourage à prendre des initiatives et sa place dans sa classe. Nous pouvons penser que l'élève qui perçoit que le soutien de ses parents est menacé par leur insatisfaction devant ses conduites ou ses erreurs et qui a davantage l'expérience de leurs réactions et critiques réprobatrices pourrait vouloir éviter d'être pris en défaut par eux ou de demander leur aide. Cette attitude se généraliserait à la classe amenant l'élève à moins tenter de répondre aux questions de l'enseignant de crainte de se tromper, ou à moins exprimer son opinion de peur de déplaire, ou encore à limiter ses demandes d'aide pour éviter d'éventuels reproches.

Notre troisième hypothèse stipulait que plus le biais d'évaluation de compétence de l'élève serait positif, plus l'enseignant évaluerait positivement son fonctionnement et son rendement scolaire. Sauf ici encore la participation en classe, un biais positif d'évaluation de compétence s'accompagne tel qu'attendu d'un meilleur fonctionnement scolaire. Nos

résultats concordent donc avec la position des auteurs qui défendent le caractère adaptatif d'un tel biais (Assor & Connell, 1992; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003; Bouffard et al., en révision; Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little, & Pressgrove, 2006; Taylor & Brown, 1988, 1994). En corollaire, comme l'ont montré d'autres études, la présence d'un biais négatif d'évaluation est associée à un fonctionnement scolaire moins favorable (Bouffard et al., 2006 ; Fleury-Roy & Bouffard, 2006). Toutefois, l'absence de relation entre la participation en classe et le biais d'évaluation est un peu surprenante. Miserandino (1996) avait trouvé chez des élèves doués que ceux qui avaient de meilleures perceptions de compétence rapportaient davantage de plaisir, de satisfaction et d'engagement dans les activités scolaires. Cette divergence pourrait s'expliquer de plusieurs façons. Contrairement à notre étude où la participation de l'élève est évaluée par l'enseignant, chez Miserandino (1996), elle l'est par l'élève lui-même, avec le risque de variance partagée associé à l'utilisation d'un même répondant. Notons aussi le caractère plus social que cognitif ou scolaire de notre mesure de participation qui, au lieu de référer aux matières scolaires comme celle de Miserandino (1996), concernent plutôt l'aisance de l'élève à interagir avec sa classe et son enseignant. Une telle participation peut dépendre davantage de dimensions tempéramentales comme l'introversion/extroversion ou le niveau d'activité que de la perception de compétence. Il faut aussi ajouter que la manière d'opérationnaliser le biais d'évaluation par l'écart entre une mesure objective de compétence et la perception subjective que l'élève en a diffère de celle de Miserandino (1996). À l'instar de Phillips (1984, 1987), il n'utilise pas de mesure objective de compétence et conclut plutôt que ceux des élèves doués de son échantillon qui ont de plus faibles perceptions de compétence présentent un biais négatif d'évaluation. Or, comme l'illustre Marsh (1987) dans sa théorie dite du «gros poisson – petit bassin», des élèves de capacités cognitives semblables rapportent des perceptions de compétence plus faibles dans des classes où le rendement scolaire moyen est élevé que lorsqu'il est moyen ou faible. Ce phénomène n'est pas assimilable à un biais d'évaluation tel que conceptualisé dans notre étude.

Somme toute, en montrant que le biais d'évaluation de compétence scolaire de l'élève à un temps donné est relié à sa motivation, son autorégulation et son rendement scolaire évalués par son enseignant l'année suivante, nos résultats soulignent l'importance

des implications de tels biais sur la réussite scolaire. En plus d'élargir les connaissances sur les relations entre les biais d'évaluation et le fonctionnement scolaire, cette étude utilise une approche multi-répondants dans un devis longitudinal donnant ainsi un appui supplémentaire aux résultats des quelques études antérieures sur la question.

Notre deuxième objectif devait préciser la dynamique d'influence des variables à l'étude. Plutôt que d'influencer directement le fonctionnement scolaire, nous avons fait l'hypothèse que le soutien émotionnel parental a un effet sur le biais d'évaluation de compétence qui devient un médiateur pour agir ensuite sur le fonctionnement scolaire. Il ressort des analyses que le biais d'évaluation médiateur partiellement ou complètement la relation entre le soutien émotionnel parental perçu par les enfants et leur motivation, leur autorégulation et leur rendement évalués par leur enseignant l'année suivante. Quand le soutien est rapporté par les parents, l'effet médiateur du biais d'évaluation n'est que marginalement significatif, mais toujours dans la direction attendue et s'applique systématiquement aux trois variables du fonctionnement scolaire. Sans douter de l'honnêteté des réponses des parents aux questions mesurant leur disponibilité et leur recours à des réactions et critiques réprobatrices envers leur enfant, on peut imaginer qu'elles sont entachées d'un certain biais de désirabilité sociale. Ceci peut avoir réduit la sensibilité des variables et la force des liens attendus. Ainsi, c'est avec prudence que nous avançons que les modèles de médiation testés avec la perception des parents appuient les résultats obtenus chez les enfants.

Selon les variables impliquées dans le modèle de médiation nous avons obtenu des médiations partielles ou complètes. Ces résultats signifient qu'en tous les cas, l'influence de la qualité du soutien émotionnel parental sur le fonctionnement scolaire de l'élève n'est pas uniquement directe mais qu'une partie de son effet passe par celui qu'elle a sur le biais d'évaluation de compétence qui à son tour agit sur son fonctionnement scolaire. Ceci dit, les effets directs demeurent significatifs pour l'inconditionnalité du soutien émotionnel perçue par l'élève et son pendant parental que sont leurs critiques et réactions réprobatrices. Il convient d'abord de considérer que ces variables, comparativement à la disponibilité du soutien émotionnel, sont reliées plus fortement au fonctionnement scolaire de l'élève. On peut en comprendre que le soutien émotionnel doit être disponible pour favoriser le

fonctionnement scolaire, mais qu'il est par-dessus tout essentiel qu'il soit inconditionnel pour que l'enfant puisse en bénéficier lorsqu'il en a particulièrement besoin comme lorsqu'il fait face à des difficultés à l'école. D'ailleurs, selon la théorie de l'attachement, la confiance de pouvoir compter sur un soutien émotionnel en cas de difficultés encourage l'enfant à s'engager dans des activités d'exploration qui favoriseront son sentiment de compétence (Waters & Cummings, 2000). Ensuite, l'inconditionnalité du soutien émotionnel parental en plus d'agir sur le biais d'évaluation de compétence pourrait avoir un effet sur le fonctionnement scolaire par d'autres mécanismes que ceux reliés aux perceptions de compétence. Par exemple, Roth, Assor, Niemiec, Ryan et Deci (2009) ont trouvé auprès d'adolescents de 9^e année qu'autant le regard positif que négatif des parents, s'il est conditionnel, est associé à une régulation dysfonctionnelle des émotions négatives laquelle interfère avec le fonctionnement scolaire. Ainsi, les adolescents dont les parents portent sur eux un regard négatif et conditionnel ont davantage de ressentiment envers eux et sont plus enclins à se désengager des études. Ceux qui perçoivent un regard positif et conditionnel refoulent davantage les émotions négatives et présentent un mode de fonctionnement plus rigide et restreint axé sur les résultats scolaires ce qui les rend moins ouverts aux opportunités d'apprentissage. Contrairement aux parents qui exercent un contrôle psychologique sur leur enfant par le regard conditionnel, ceux qui soutiennent leur autonomie favorisent une régulation intégrée des émotions et l'engagement académique. Même si nos participants sont plus jeunes, il se peut que l'effet direct qui demeure significatif dans notre modèle de médiation témoigne des autres mécanismes par lesquels le contrôle parental mesuré par la conditionnalité du soutien a un impact sur la régulation des émotions et des comportements. D'ailleurs, dans une récente recension des écrits, Soenens et Vansteenkiste (2010) rapportent une diversité de corrélats du contrôle psychologique parental. Par exemple, les enfants qui ont des parents qui exercent ce contrôle sont davantage distraits, sont moins efficaces dans l'organisation de leur travail, traitent de manière plus superficielle l'information et obtiennent de moins bons résultats scolaires. Il semble donc que la préoccupation affective, comme celle qui pourrait être reliée à la conditionnalité du soutien émotionnel, rende les élèves moins disposés pour s'engager et persévérer efficacement dans les activités scolaires ce qui risque fort de nuire à leur fonctionnement scolaire.

Dans notre recension des écrits, nous avons exposé que les visions des théories sociocognitives, de l'autodétermination et de l'attachement situent la relation parent-enfant au cœur des influences agissant sur le développement des perceptions de compétence de ce dernier. Ces perceptions sont reconnues comme influençant profondément la motivation et les comportements des personnes. Conformément à ces perspectives théoriques, nos résultats permettent de proposer qu'en contexte scolaire, la disponibilité et l'inconditionnalité du soutien émotionnel que l'enfant perçoit de ses parents l'amènent à développer un biais positif dans l'évaluation de sa compétence, lequel biais a un effet favorable sur sa motivation, son autorégulation et son rendement. Le fait que ces variables scolaires aient été rapportées par une tierce personne, en principe peu au courant de ce qui se passe entre l'enfant et le parent, et ce un an après les mesures de soutien, ajoute à la force de cette conclusion qui va dans le sens de plusieurs auteurs affirmant qu'un biais positif d'évaluation de soi a une valeur adaptative (Bandura, 1986; Bouffard et al., en révision; Catina & Iso-Ahola, 2004; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006; Cole, Martin, Peeke, Serozinski, & Fier, 1999; Taylor & Brown, 1988, 1994; Taylor, Lerner, Sherman, Sage, & McDowell, 2003; Taylor, Kemeny, Reed, Bower, & Gruenewald, 2000).

En somme, cette étude est, sauf erreur, la première à avoir examiné le rôle médiateur des biais d'évaluation de compétence dans l'association entre la qualité du soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire des élèves. Une de ses forces est le recours à une approche multi-répondants qui limite le problème de la variance partagée entre les mesures auto-rapportées prises chez un même répondant. Aussi, tel que recommandé par Kenny (2009) de manière à limiter un possible effet causal inversé, nous avons mesuré le médiateur et les variables dépendantes successivement dans le temps, à une année d'intervalle. Notre devis corrélational ne nous permet pas de conclure à la causalité des liens observés; néanmoins, les précautions précédentes nous permettent d'offrir un soutien empirique solide à la dynamique d'interaction proposée.

Références

- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, *16*, 427-454.
- Assor, A., & Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. In D. H. Schunk & L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, *44*(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28*, 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2008). *An agentic perspective on positive psychology*. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 1, pp. 167-196). Westport, CT, US: Greenwood Publishing Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, *67*(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, *74*, 769-782.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173-1182.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, *37*, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, *75*, 43-88.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, *11*, 1, 56-94.

- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development, 38*, 291-327.
- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D. H. Schunk (Ed.), *Self regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 45-73). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences, 14*(1), 31-46.
- Bouffard, T., Côté, S., Larouche, M-N., Vaillancourt, M-E, & Fleury-Roy, M-H. (2006, septembre). *Effects of positive illusory biases among elementary school children*. Communication présentée à la 10th International Conference on Motivation, Landau, Allemagne.
- Bouffard, T., Dubuc, Y., & Vezeau, C. (1996). *Adaptation et validation du questionnaire de Rouzier sur les pratiques éducatives*. Document inédit, Laboratoire de métacognition, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Bouffard, T., Seidah, A., Mc Intyre, M., Vezeau, C., & Goulet, G. (soumis). Le questionnaire de Perception du Soutien Social (QPSS): Un instrument pour mesurer la perception du soutien des parents et des amis à l'adolescence.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie, 155*, 9-20.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Lengelé, A., & Roy, M. (en révision). Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development, 14*, 153-164.
- Bowlby, J. (1979). *Attachement et perte*. Paris: PUF.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry, 52*(4), 664-678.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). New York: Guilford.
- Brumariu, L. E. & Kerns, K. A. (2010). Parent-child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and Psychopathology, 22*(1), 177-203.
- Catina, P. D., & Iso-Ahola, S. E. (2004). Positive illusion and athletic success. *International sports Journal, 8*, 80-93.

- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Self-Assessed Intelligence and Academic Performance. *Educational Psychology, 26*, 769 – 779.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. A., Serozinski A. D., & Fier, J. (1999). Children's over- and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression and anxiety. *Child Development, 70*, 459-473.
- Colvin, C. R., Block, J., & Funder, D. C. (1995). Overly positive evaluations and personality: Negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 1152-1162.
- Côté, S., & Bouffard, T. (soumis). Rôle du soutien émotionnel parental dans l'illusion d'incompétence scolaire.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY, US: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Diener, M. L., Isabella, R. A., Behunin, M. G., & Wong, M. S. (2008). Attachment to mothers and fathers during middle childhood: Associations with child gender, grade, and competence. *Social Development, 17*(1), 84-101.
- Dubois, V. (2010). *Influence des caractéristiques parentales et de leurs perceptions par l'enfant sur le biais d'évaluation de sa compétence: un modèle explicatif* (Thèse de doctorat non-publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Fleury-Roy, M.-H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education, 21*(2), 149-161.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., MacMillan, D. L., Bocian, K. M., & Ward, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology, 38*, 151-175.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement : Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83* (4), 508-517.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 105-115.
- Guay, F., Marsh, H.W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: A developmental perspective on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 124-136.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology, 49*, 233-240.
- Guilbert, D. J. (1990). *Évaluation psychométrique du concept de soi chez l'enfant d'âge scolaire* (Mémoire de maîtrise non-publié). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 21*(1), 34-64.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*(1), 87-97.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-122). New York, NY, US: Academic Press.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-98). New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano (Ed.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 77-114). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1996). Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The five to seven shift: The age of reason and responsibility* (pp. 207-236). Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 30*(1), 112-124.
- Jacobsen, T. & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 33*(4), 703-710.
- John, O. P., & Robins, R. W. (1994). Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in self-enhancement and the role of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 206-219.
- Kenny, D.A. (2009). Mediation. Récupéré le 12 août 2010 du site <http://davidakenny.net/cm/mediate.htm>.
- Kerns, K. A., Aspelmeier, J. E., Gentzler, A. L., & Grabill, C. M. (2001). Parent-child attachment and monitoring in middle childhood. *Journal of Family Psychology, 15*(1), 69-81.
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology, 32*(3), 457-466.
- Kershner, J. R. (1990). Self-concept and IQ as predictors of remedial success in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*(6), 368-374.

- Larouche, M.-N., Galand, B., & Bouffard, T. (2008). The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school. *European Journal of Psychology of Education, 23*(1), 25-39.
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. L. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: a multicultural study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*(2), 207-222.
- Luke, M. A., Maio, G. R., & Carnelley, K. B. (2004). Attachment models of self and others: Relations with self-esteem, humanity-esteem, and parental treatment. *Personal Relationships, 11*, 281-303.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, 66-106.
- Marcotte, G. (2007). *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire* (Thèse de doctorat non-publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79*, 280-295.
- 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.
- Moss, E., St-Laurent, D., Rousseau, D., Parent, S., Gosselin, C., & Saintonge, J. (1999). L'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles de comportement. *Canadian Journal of Behavioural Science, 31*(2), 107-118.
- Moss, E., St-Laurent, D., & Parent, S. (1999). Disorganized attachment and developmental risk at school age. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 160-187). New York: Guilford Press.
- Moss, E., St-Laurent, D., Pascuzzo, K., & Dubois-Comtois, K. (2007). Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire au secondaire. Rapport final de recherche dans le cadre du programme des Actions concertées du Fonds québécois de recherche sur la culture et la société en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Récupéré le 16 juillet 2010 du site <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-EMoss.pdf>.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30-38.
- Ohannessian, C. M., Lerner, R. M., Lerner, J. V., & von Eye, A. (1998). Perceived parental acceptance and early adolescent self-competence. *American Journal of Orthopsychiatry, 68*(4), 621-629.
- Otis, A. S., & Lennon, R. T. (1971). *Epreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau élémentaire II, Forme J*. Ottawa: Institut de Recherches psychologiques.

- Papini, D. R., & Roggman, L. A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression, and anxiety: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence, 12*(4), 420-440.
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development, 55*(6), 2000-2016.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development, 58*(5), 1308-1320.
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg (Ed.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Pianta, R. C., & Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology, 34*, 307-322
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin Compagny.
- Rogers, C. R., & Kinget, M. (1976). *Psychothérapie et relations humaines: Théorie et pratique de la thérapie non-directive (Vol.1)*. Paris/Louvain: Béatrice-Nauwelaerts.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology, 45*(4), 1119-1142.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 24*, 326-356.
- Sarrazin, G., McInnis, C. E., & Vaillancourt, R. (1983). Test d'habileté scolaire Otis-lennon : niveau élémentaire.
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *Journal of Positive Psychology, 1*, 37-52.
- Simons, K. J., Paternite, C. E., & Shore, C. (2001). Quality of parent/adolescent attachment and aggression in young adolescents. *Journal of Early Adolescence, 21*, 182-203.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology*, (p.290-312). Washington, DC, US: American Sociological Association.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review, 30*(1), 74-99.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*, 193-210.

- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1994). Positive Illusions and Well-Being Revisited: Separating Fact From Fiction. *Psychological Bulletin*, *116*, 21-27.
- Taylor, S. E., Lerner, J. S., Sherman, D. K., Sage, R. M., & 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*, 165-176.
- Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E., & Gruenewald, T. L. (2000). Psychological resources, Positive illusions, and health. *American Psychologist*, *55*, 99-109.
- Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P. J., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1996). A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of School Psychology*, *34*, 285-306.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, *50*(3), 337-346.
- Vaillancourt, M.-E., & Bouffard, T. (2010). Illusion of incompetence, dysfunctional attitudes and cognitive distortions of primary education pupils. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *41*(3), 151-160.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, *71*(1), 164-172.

Tableau 1

Scores moyens et écarts types () des variables selon le genre des élèves

Variables	Garçons	Filles	<i>p</i>
Disponibilité du soutien émotionnel (E)	3.58 (.55)	3.55 (.55)	.55
Inconditionnalité du soutien émotionnel (E)	3.64 (.74)	3.73 (.54)	.003
Disponibilité (P)	5.52 (.50)	5.56 (.47)	.41
Réactions et critiques réprobatrices (P)	2.34 (.49)	2.29 (.55)	.26
Motivation (T)	3.64 (.91)	4.01 (.81)	< .001
Autorégulation (T)	1.48 (.49)	1.70 (.41)	< .001
Participation en classe (T)	1.35 (.57)	1.44 (.60)	.25
Rendement (T)	3.54 (1.06)	3.84 (1.10)	.002

Note. E : mesures prises chez les élèves (An 1), P : mesures prises chez les parents (An 1), T : mesures prises chez les enseignants (An 2).

Tableau 2

Intercorrélations entre les variables principales

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Biais d'évaluation (E)	--								
2. Disponibilité du soutien émotionnel (E)	.22**	--							
3. Inconditionnalité du soutien émotionnel (E)	.31**	.66**	--						
4. Disponibilité (P)	.11**	.07	.11**	--					
5. Réactions et critiques réprobatrices (P)	-.11*	-.14**	-.12**	-.33**	--				
6. Motivation (T)	.30**	.20**	.26**	.14**	-.17**	--			
7. Autorégulation (T)	.27**	.17**	.26**	.17**	-.18**	.73**	--		
8. Participation en classe (T)	.06	.06	.13**	.13**	-.13**	.41**	.40**	--	
9. Rendement (T)	.32**	.19**	.26**	.13**	-.20**	.65**	.62**	.28**	--

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$

Tableau 3

Régressions hiérarchiques testant les modèles de médiation avec comme prédicteurs les mesures de soutien émotionnel prises chez les enfants

Étape	Variables	Motivation		Autorégulation		Rendement	
		β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
1.	Genre	.21***		.24***		.14**	
	Niveau	.02	.04***	.00	.06***	-.03	.02**
2.	Genre	.29***		.22***		.11**	
	Niveau	.00		-.02		-.05	
	Disponibilité	.12**		.09*		.10*	
	Inconditionnalité	.19***	.07***	.21***	.07***	.22***	.08***
3.	Genre	.18***		.21***		.10*	
	Niveau	.01		-.02		-.05	
	Disponibilité	.08		.05		.06	
	Inconditionnalité	.16***		.18***		.18***	
	Biais d'évaluation	.24***	.06***	.22***	.04***	.27***	.07***
R^2 Total			.17***		.17***		.16***

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tableau 4

Régressions hiérarchiques testant les modèles de médiation avec comme prédicteurs les mesures de soutien émotionnel prises chez les parents

Étape	Variables	Motivation		Autorégulation		Rendement	
		β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
1.	Genre	.21***	.04***	.24***	.06***	.14**	.02**
2.	Genre	.20***		.23***		.13**	
	Disponibilité Réactions et critiques réprobatrices	.08*		.12**		.07	
		-.14**	.03***	-.13**	.04***	-.18***	.04***
3.	Genre	.19***		.22***		.11**	
	Disponibilité	.06		.09*		.04	
	Réactions et critiques réprobatrices	-.12**		-.11*		-.15***	
	Biais d'évaluation	.27***	.07***	.24***	.06***	.30***	.09***
R^2 Total			.14***		.15***		.14***

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tableau 5

Résultats des tests de Sobel : Scores Z et valeurs de p

Répondant	Variables	Motivation		Autorégulation		Rendement	
		Z	p	Z	p	Z	p
Enfants	Disponibilité	3,14	,002	3,06	,002	3,23	,001
	Inconditionnalité	2,68	,007	2,63	,009	2,73	,006
Parents	Disponibilité	1,93	,054	1,91	,056	---	---
	Réactions et critiques réprobatrices	-1,68	,092	-1,67	,095	-1,69	,090

CHAPITRE IV

DISCUSSION GÉNÉRALE

CHAPITRE IV

DISCUSSION GÉNÉRALE

Plus de 25 ans après les premiers travaux de Phillips (1984, 1987) sur l'illusion d'incompétence scolaire, ce phénomène demeure relativement peu étudié en regard de l'importance de ses répercussions potentiellement négatives sur l'actualisation du potentiel des élèves. Cette situation est d'autant plus étonnante compte tenu de l'intérêt croissant dont a bénéficié, sous l'impulsion des théories métacognitives, le rôle des perceptions de compétence dans l'apprentissage en général et la réussite scolaire en particulier. La dernière réforme des programmes éducatifs au Québec a d'ailleurs fait une large place au développement des compétences transversales devant permettre à l'élève une meilleure prise en charge de ses apprentissages (Ministère de l'Éducation, 2001). Parmi celles-ci, la capacité d'évaluer avec précision ses compétences est cruciale pour que l'élève puisse guider efficacement son processus d'apprentissage (Baker & Brown, 1984; Bouffard & Vezeau, 2010). De plus, le jugement porté sur sa compétence à une tâche donnée a un impact majeur sur la motivation à s'y engager et à persévérer pour fournir les efforts qu'elle exige (Bandura, 2008; Bouffard & Vezeau, 2010). Wigfield et Eccles (2000) vont dans le même sens et affirment que l'évaluation par l'individu de sa probabilité de réussir une tâche et l'importance qu'il accorde à cette réussite déterminent son engagement et sa persévérance. Dans cette perspective, on comprend que l'élève qui sous-estime sa compétence scolaire évalue moins favorablement sa probabilité de réussir à l'école et risque d'être moins engagé et persévérant et moins disposé à relever les défis inhérents à l'apprentissage. Quant aux conséquences de la surévaluation de ses compétences, leur caractère adaptatif fait toujours l'objet d'une controverse (e.g., Bouffard & Narcisse, en révision; Taylor & Brown, 1988, 1994; Baumeister, 1989). La présente thèse s'inscrit dans les travaux de recherche récents sur les biais d'auto-évaluation de sa compétence. Elle met d'abord l'accent sur les biais négatifs d'évaluation qui caractérisent l'illusion d'incompétence compte tenu de ses effets néfastes attendus sur l'expérience scolaire des élèves. Elle cherche à mieux comprendre comment

certains élèves développent ce biais négatif marqué dans la perception de leur compétence et en préciser les conséquences possibles sur leur fonctionnement scolaire. Sa méthodologie permet d'étudier également les mêmes questions pour les biais positifs d'auto-évaluation.

Dans une première étude, cette thèse s'est d'abord intéressée à mieux comprendre les facteurs pouvant être impliqués dans le développement de l'illusion d'incompétence. Plus spécifiquement, son but était de vérifier si ce phénomène était relié à la qualité du soutien émotionnel que l'enfant perçoit recevoir de ses parents et à celui que ces derniers rapportent lui offrir. Dans une deuxième étude, cette fois longitudinale, elle cherchait à mieux comprendre les apports relatifs du soutien émotionnel parental et des biais d'évaluation de compétence dans la prédiction du fonctionnement et du rendement scolaires. Elle voulait également préciser la dynamique d'interaction entre ces variables en vérifiant l'hypothèse de médiation du biais d'évaluation dans la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire. La discussion générale de la thèse comporte trois volets. D'abord, les résultats des deux études qui constituent la thèse seront brièvement rappelés et discutés. Ensuite, une intégration des deux études sera présentée. Finalement, les implications pratiques des résultats seront explorées. Les limites de la thèse et les propositions de recherches futures seront présentées au fur et à mesure dans ces trois volets.

Étude 1 : Le rôle du soutien émotionnel parental dans l'illusion d'incompétence scolaire.

Dans la première étude de cette thèse, nous avons classé les élèves en trois groupes (illusion d'incompétence, réaliste et illusion de compétence) selon leur biais d'évaluation calculés par la régression de leurs perceptions de compétence sur leur score à une épreuve d'habiletés scolaires. En utilisant un critère opérationnel d'un point de vue statistique, les élèves dont le score résiduel standardisé de la régression était de plus d'un écart type inférieur à la moyenne ont été considérés comme présentant une illusion d'incompétence. Ceux dont le score résiduel standardisé de la régression était de plus d'un écart type supérieur à la moyenne ont été considérés comme présentant une illusion de compétence, alors que tous les autres ont été considérés comme s'évaluant de manière réaliste. Le critère d'un écart type à la moyenne pour la formation des groupes extrêmes est relativement arbitraire même s'il est

d'usage dans d'autres études intéressées à mesurer les biais d'évaluation (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin, & Wanner, 2004). Il est cependant exigeant et conduit à n'assigner à ces groupes extrêmes qu'une minorité d'élèves : 15,7%, dans le groupe d'illusion d'incompétence et 17,2%, dans celui d'illusion de compétence. Les élèves de ce dernier groupe présentant un résidu standardisé par rapport à la régression de leur perception de compétence sur leur score d'habiletés scolaires nettement positif, ils risquaient davantage d'avoir globalement un score d'habiletés plus faible. C'est effectivement ce que nous avons trouvé, mais seulement en comparaison des élèves du groupe réaliste. À ce sujet, Assor, Tzelgov, Thein, Ilardi et Connell (1990) soulignent que la non-indépendance des mesures utilisées dans le calcul de la sous-évaluation ou de la surestimation fait en sorte que l'effet du biais d'évaluation ne peut être complètement séparé de celui des variables le qualifiant. Utilisant une procédure semblable pour identifier des élèves en sous performance scolaire, McCall, Beach et Lau (2000) font remarquer que, comme les autres, ces méthodes statistiques conduisent à une estimation imparfaite. Notre répartition des élèves selon leur biais d'évaluation de compétence scolaire n'échappe pas à cette remarque. Enfin, rappelons que nous n'avons pas trouvé de différence de genre selon le classement des élèves dans l'un ou l'autre des groupes de biais d'évaluation. Ceci réplique les résultats d'autres études ayant montré que l'illusion d'incompétence affecte autant les garçons que les filles (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003; Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006; Fleury-Roy & Bouffard, 2006; Larouche, Galand, & Bouffard, 2008).

Ce classement en trois groupes a permis d'examiner les objectifs de l'étude en tenant compte de la relation quadratique significative entre les variables dépendantes et la variable indépendante. Le premier objectif était de vérifier si les élèves qui présentaient une illusion d'incompétence se distinguaient des autres en regard de la qualité du soutien émotionnel qu'ils percevaient recevoir de leurs parents comprenant deux dimensions : la disponibilité et l'inconditionnalité. Le deuxième objectif consistait à établir si les parents de ces élèves se distinguaient à leur tour par la disponibilité du soutien émotionnel qu'ils disaient offrir à leur enfant et par leur recours à des pratiques éducatives négatives. En questionnant les deux partenaires de la relation, nous visons à limiter le problème de la variance partagée associée à l'utilisation de mesures auto-rapportées chez un même répondant. Finalement, un dernier

objectif examinait dans quelle mesure la qualité du soutien émotionnel parental rapportée par les enfants d'un côté, et par leurs parents de l'autre, contribuait à prédire les biais d'évaluation de compétence scolaire.

Nos résultats montrent que les élèves affectés par une illusion d'incompétence perçoivent une moins grande disponibilité du soutien émotionnel de la part de leurs parents et une moins grande inconditionnalité de ce soutien. Autrement dit, les élèves ayant une illusion d'incompétence, comparativement à leurs camarades, jugent qu'ils peuvent moins compter sur le soutien émotionnel de leurs parents en cas de besoin, et encore moins s'ils ne satisfont pas leurs standards et attentes.

Toutefois, comme l'illusion d'incompétence traduit aussi une vision pessimiste de soi, nous avons vérifié avec notre deuxième objectif si le jugement plus négatif du soutien émotionnel parental de ces élèves ne relevait pas davantage d'une généralisation de cette vision que d'une relation effectivement moins bonne avec leurs parents. Ce type de généralisation a déjà été observée par Larouche et al. (2008) qui ont montré que la présence d'une illusion d'incompétence scolaire était positivement reliée ($r = .29$) à la présence d'une illusion d'incompétence sociale (l'élève se sent moins bien accepté que ce que ses pairs en disent pourtant).

Nous avons observé que les parents des élèves affectés par une illusion d'incompétence ne se distinguent pas significativement de ceux des élèves réalistes dans la disponibilité du soutien émotionnel qu'ils jugent offrir à leur enfant. En revanche, les parents de ces deux groupes se disent moins disponibles que ceux des élèves optimistes. Cependant, les parents des élèves ayant une illusion d'incompétence reconnaissent recourir davantage aux réactions et critiques réprobatrices que le font les parents des élèves des deux autres groupes.

Les mesures que nous avons utilisées expliquent probablement la distinction plus marquée dans les pratiques éducatives que dans la disponibilité émotionnelle rapportée par les parents. Nous avons choisi d'utiliser les pratiques éducatives négatives comme mesure analogue à celle de l'inconditionnalité du soutien chez l'enfant. Il nous semblait que questionner des parents sur la dépendance de leur soutien pour leur enfant à leur satisfaction de ses résultats ou de ses comportements était brutal et susceptible d'engendrer un important

biais de désirabilité sociale dans leurs réponses. C'est pourquoi nous avons alors opté pour une mesure de réactions et critiques réprobatrices dont les énoncés questionnent le parent sur l'expression de réactions et commentaires négatifs manifestant nettement son insatisfaction envers les difficultés et erreurs de son enfant. Sans que ces commentaires énoncent explicitement un retrait du soutien, il nous semblait qu'ils soient susceptibles d'être interprétés comme tel par l'enfant. Ceci dit, nous sommes conscients que cette façon de faire n'a pas éliminé le problème de désirabilité sociale, mais l'a atténué. L'examen des relations entre les mesures prises chez les enfants et leurs parents a permis de constater que les pratiques négatives rapportées par les parents sont reliées autant à la disponibilité qu'à l'inconditionnalité du soutien émotionnel rapportées par les enfants alors que la mesure de disponibilité chez les parents n'est reliée qu'à la mesure d'inconditionnalité chez l'enfant. Ces corrélations, bien que modestes, indiquent une relative correspondance entre les jugements des enfants et des parents. La considération simultanée des points de vue des deux partenaires permet sûrement de mieux saisir la qualité du contexte affectif vécu par l'enfant.

Le dernier objectif de cette première étude cherchait à préciser la contribution de la qualité du soutien émotionnel parental telle que vue par les deux partenaires dans la présence d'un biais d'évaluation de compétence chez l'enfant. Une analyse de régression hiérarchique a permis de montrer qu'une fois combinées, les mesures de soutien émotionnel prédisent un peu plus de 7% de la variance du biais d'évaluation de compétence. Même si les variables mesurées chez l'enfant sont considérées en premier dans le modèle de prédiction, les mesures chez le parent prédisent tout de même de manière significative le biais d'évaluation.

Somme toute, lorsque les résultats obtenus chez les parents sont mis en relation avec ceux trouvés chez les enfants, la concordance qui s'en dégage témoigne d'une réalité relationnelle qui diffère pour les élèves aux prises avec une illusion d'incompétence. Nos résultats basés sur une approche mesurant à la fois le point de vue des enfants et celui des parents et qui constitue une force de notre étude n'appuient pas la thèse d'une généralisation du biais pessimiste des élèves présentant une illusion d'incompétence à la relation affective avec leurs parents. Il semble plutôt que ces élèves évoluent dans un climat relationnel et éducatif moins favorable, marqué par une certaine insécurité quant à l'accès au soutien

émotionnel de leurs parents, ce que ces derniers corroborent par l'admission de leurs réactions et critiques réprobatrices plus fréquentes.

Nos résultats à cette première étude soutiennent les hypothèses de différentes perspectives théoriques qui convergent pour expliquer comment la relation parent-enfant peut influencer la perception que ce dernier a de lui-même et de ses compétences. D'abord, la perspective sociocognitive, et particulièrement la vision d'Harter (1992), propose que le soutien le plus favorable au développement de bonnes perceptions de compétence combine les aspects émotionnel et inconditionnel, l'enfant intériorisant alors la valeur fondamentale que lui prête son parent. L'enfant bénéficiant d'un tel soutien se sentirait accepté et valorisé pour qui il est plutôt que pour le respect de standards rigides. L'inconditionnalité semble spécialement importante et son lien avec le biais dans l'évaluation des compétences s'est révélé être plus marqué que celui avec la disponibilité. Ces résultats ne sont pas non plus sans rappeler le rôle crucial que Rogers (1951) attribue à l'empathie et au regard positif inconditionnel dans le développement sain du sentiment de valeur personnel et conséquemment sur l'actualisation de la personne. Notre choix de variables de soutien émotionnel a également permis d'intégrer la théorie de l'attachement qui insiste sur le fait que l'enfant qui bénéficie d'un parent disponible et sensible à ses besoins obtient une base de sécurité pour explorer le monde qui l'entoure. Il se sent alors digne de soin et développe de ce fait un sentiment de valeur personnelle (Doyle & Moretti, 2000). Finalement, pour la théorie de l'auto-détermination, les parents qui soutiennent l'autonomie de leur enfant en leur offrant une relation chaleureuse, réciproque, cohérente et empreinte de confiance lui permettraient de satisfaire son besoin de compétence (Deci & Ryan, 1995; Guay, Boivin, & Hodges, 1999).

En somme, même si notre devis corrélationnel ne permet pas de conclure à des liens de causalité entre les variables à l'étude, la remarquable convergence des propositions théoriques précédentes fournit un appui important aux résultats que nous avons obtenus. Ainsi, les enfants qui bénéficient d'un soutien émotionnel disponible et inconditionnel de la part de leurs parents sont moins à risque de présenter une illusion d'incompétence. Bien que souvent difficilement réalisables, des études expérimentales pourraient venir statuer sur l'effet causal de la qualité du soutien émotionnel sur les biais d'évaluation. Une proposition

originale serait de reprendre une stratégie d'amorçage (priming) comme celle utilisée par Baldwin et Holmes (1987) et Baldwin et Sinclair (1996) pour l'appliquer à l'étude de nos variables. Les résultats de leurs manipulations expérimentales ont montré que les individus à qui on avait demandé de visualiser un auditoire significatif conditionnel se sentaient davantage évalués et croyaient plus fortement que leur acceptation dépendait de leur bonne performance que ceux qui visualisaient un auditoire inconditionnel. De façon analogue, nous pourrions vérifier si les individus ayant visualisé une situation où leurs parents leur offrent un soutien émotionnel inconditionnel présentent un biais d'évaluation de compétence scolaire plus positif que ceux devant visualiser une situation où le soutien de leurs parents serait conditionnel. Toutefois, il est probable que l'effet de ce genre de manipulations expérimentales soit limité pour modifier l'influence d'une histoire relationnelle de longue date entre l'élève et son parent. Une autre limite de notre première étude est, comme nous l'avons déjà évoqué, le problème de désirabilité sociale se posant particulièrement dans le cas des mesures prises chez les parents. Inclure une échelle de désirabilité sociale aurait permis de mieux cerner l'influence de ce facteur sur les réponses des parents. Nous pensons que l'importance de notre échantillon est un point fort, même s'il aurait sans doute été préférable que les deux parents de l'enfant participent. Dans la pratique, ceci est difficilement envisageable et s'impose comme une limite naturelle à ce genre d'étude.

Étude 2 : L'effet médiateur du biais d'évaluation de compétence scolaire dans la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement au primaire

La deuxième étude de la thèse a utilisé un devis longitudinal pour mieux comprendre la dynamique d'interaction entre le soutien émotionnel parental, les biais d'évaluation de compétence et le fonctionnement scolaire. Le premier objectif de l'étude a vérifié les conditions préliminaires à l'examen du modèle de médiation. Il consistait à confirmer les liens attendus entre la qualité du soutien émotionnel que l'élève perçoit de ses parents, celui que ces derniers rapportent lui offrir, et le biais d'évaluation de sa compétence d'une part, et entre ces variables et son fonctionnement scolaire tel que mesuré par sa motivation, l'autorégulation de ses activités scolaires, sa participation active en classe et son rendement

scolaire, d'autre part. Les variables de soutien émotionnel et du biais d'évaluation ont été mesurées à la première année de l'étude alors que celles du fonctionnement scolaire ont été rapportées par l'enseignant à la deuxième année de l'étude. Le deuxième objectif a examiné si le biais d'évaluation de compétence médiatisait la relation entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire.

Nos résultats au premier objectif ont indiqué qu'à deux exceptions près, les liens entre les variables à l'étude sont significatifs. D'abord, comme explicité dans la première étude, la disponibilité et l'inconditionnalité du soutien émotionnel parental perçues par les enfants de même que la disponibilité du soutien émotionnel rapportée par le parent et son recours à des réactions et des critiques réprobatrices sont reliés au biais d'évaluation de compétence de l'élève. Ensuite, sauf l'absence de lien entre la disponibilité du soutien émotionnel parental perçue par l'enfant et sa participation active en classe, la qualité du soutien émotionnel parental telle que perçue par l'enfant ou rapportée par le parent lui-même va de pair avec une meilleure évaluation du fonctionnement scolaire par l'enseignant l'année suivante. Finalement, plus le biais d'évaluation de compétence de l'élève est positif, plus l'enseignant évalue ce dernier comme étant motivé, exerçant de l'autorégulation sur ses activités scolaires et réussissant bien. La participation active en classe fait encore exception en n'étant pas reliée au biais d'évaluation. Sur cette absence de relation, il faut noter que la mesure de participation est plus « sociale » que les autres variables de fonctionnement scolaire. Il est possible qu'à l'âge qu'ont nos participants, la sphère sociale est moins affectée par le biais d'évaluation de compétence scolaire.

Notre deuxième objectif devait préciser la dynamique d'influence des variables à l'étude. Plutôt que d'avoir un effet direct sur le fonctionnement scolaire, nous avons fait l'hypothèse que le soutien émotionnel parental était lié au biais d'évaluation de compétence qui devient un médiateur pour agir ensuite sur le fonctionnement scolaire. Suivant les résultats du premier objectif, la participation en classe n'étant pas liée au biais d'évaluation, le modèle de médiation n'a pas été testé dans ce cas. Il est ressorti de nos analyses que le biais d'évaluation médiatise au moins partiellement la relation entre le soutien émotionnel parental perçue par les enfants et leur motivation, leur autorégulation et leur rendement évalués par leur enseignant l'année suivante. Quand le soutien est rapporté par les parents,

l'effet médiateur du biais d'évaluation n'est alors que marginalement significatif. Toutefois, il est dans la direction attendue et s'applique systématiquement aux trois variables du fonctionnement scolaire donnant un certain appui au modèle de médiation vérifié chez les élèves.

Selon les variables impliquées dans le modèle de médiation, nous avons obtenu des médiations partielles ou complètes. L'influence de la qualité du soutien émotionnel parental sur le fonctionnement scolaire de l'élève n'est ainsi pas simplement directe mais au moins une partie de son effet s'exerce par l'entremise du biais d'évaluation de compétence.

Concernant les effets directs, ils demeurent significatifs pour l'inconditionnalité du soutien émotionnel perçue par l'élève et pour son pendant parental constitué des critiques et réactions réprobatrices rapportées par les parents. Ainsi, la disponibilité du soutien émotionnel est certes importante, mais son inconditionnalité l'est davantage et prédit effectivement mieux le fonctionnement scolaire. En plus d'agir sur le biais d'évaluation de compétence, l'inconditionnalité du soutien émotionnel parental pourrait avoir un impact sur le fonctionnement scolaire par d'autres mécanismes.

Par exemple, Roth, Assor, Niemiec, Ryan et Deci (2009) ont trouvé que la perception d'adolescents de 9^e année du regard conditionnel de leurs parents est associée à une moins bonne régulation des émotions négatives interférant ainsi avec le fonctionnement scolaire. Contrairement aux parents qui exercent un contrôle psychologique sur leur enfant par un regard conditionnel, ceux qui soutiennent leur autonomie favorisent une régulation intégrée des émotions et l'engagement académique. Dans le même sens, Soenens et Vansteenkiste (2010) rapportent que les enfants dont les parents exercent plus de contrôle sont davantage distraits, sont moins efficaces dans l'organisation de leur travail, traitent de manière plus superficielle l'information et obtiennent de moins bons résultats scolaires. Il semble donc qu'en plus de son effet négatif sur le biais d'évaluation de compétence, la préoccupation affective et l'expérience émotionnelle négative qui découlent d'un soutien émotionnel parental conditionnel rendent les élèves moins disposés pour s'engager et persévérer efficacement dans les activités scolaires.

Dans une autre perspective théorique, les interprétations précédentes rappellent celles avancées par Moss, St-Laurent, Pascuzzo et Dubois-Comtois (2007) pour expliquer que, chez les élèves de leur étude ayant un QI élevé, ceux qui avaient eu une relation d'attachement sécurisante avec leur mère à 6 ans réussissaient mieux à 14 ans que ceux qui avaient eu une relation non sécurisante alors que, chez ceux qui avaient un QI moins élevé, aucun lien n'a été observé entre l'attachement à 6 ans et le rendement scolaire à 14 ans. Selon Moss et al. (2007), les élèves possédant un QI plus élevé mais ne bénéficiant pas d'un attachement sécurisant n'ont pas les habilités socio-émotionnelles nécessaires pour actualiser leur potentiel d'apprentissage. Il est également possible que plusieurs de ces élèves présentent une illusion d'incompétence. Selon la théorie de l'attachement, une relation sécurisante avec le donneur de soin permet à l'enfant d'établir un équilibre entre ses besoins de sécurité et d'exploration l'amenant à développer des modèles opérants internes qui encouragent le développement des compétences d'exploration et le sentiment d'auto-efficacité (Bowlby, 1982; Bretherton & Munholland, 1999; Cassidy, 1999). À cet effet, des études antérieures ont trouvé des liens entre l'attachement sécurisant et la persistance au travail, la motivation à l'apprentissage et l'engagement cognitif (Frodi, Bridges, & Grolnick, 1985; Larose, Bernier, & Tarabulsy, 2005).

Fait à noter, notre étude est, sauf erreur, la première à avoir examiné le rôle médiateur des biais d'évaluation de compétence dans l'association entre la qualité du soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire des élèves. Une des forces de cette étude est le recours à une approche multi-répondants dans un devis longitudinal. Aussi, tel que recommandé par Kenny (2009) de manière à limiter un possible effet causal inversé, nous avons mesuré le médiateur et les variables dépendantes successivement dans le temps, à une année d'intervalle. Bien que notre devis corrélationnel n'autorise pas à conclure à la causalité des liens observés, ces précautions nous permettent d'offrir un soutien empirique solide à la dynamique d'interaction proposée. En résumé, notre étude a montré que le biais d'évaluation de compétence est un médiateur important du lien entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire. Elle nous amène aussi à réfléchir sur les autres mécanismes par lesquels l'inconditionnalité du soutien émotionnel pourrait influencer le fonctionnement scolaire.

Intégration des résultats des deux études de la thèse.

Prises ensemble, les deux études de cette thèse constituent un apport original et significatif aux connaissances sur les biais d'évaluation de compétence scolaire. En effet, nous avons placé les biais d'évaluation de compétence au centre d'une conceptualisation permettant de mieux saisir ses origines, ou du moins ce qui paraît favoriser sa présence, et ses répercussions en contexte scolaire. D'abord, le rôle du soutien émotionnel parental dans le développement des biais d'évaluation et surtout de l'illusion d'incompétence a été montré à la fois sur la base des perceptions des élèves et de celles de leur parent. Dans la première étude, en plus d'étudier la relation linéaire entre le soutien émotionnel parental et le biais d'évaluation de compétence, nous avons également considéré la relation quadratique entre ces variables en formant trois groupes d'évaluation de compétence : illusion d'incompétence, réaliste et illusion de compétence. Nous avons ainsi fait le pont avec les études antérieures sur l'illusion d'incompétence qui l'ont conceptualisée comme désignant un groupe d'élèves se distinguant par un décalage négatif marqué de leur perception de compétence par rapport à leur niveau d'habiletés. Ensuite, la deuxième étude a précisé la dynamique d'influence du soutien émotionnel parental et du biais d'évaluation de compétence sur le fonctionnement scolaire selon un devis longitudinal et ce toujours avec une approche multi-répondants.

Pour ce faire, nous avons utilisé dans nos deux études un échantillon normatif d'élèves de cheminement régulier de la deuxième moitié du primaire, car nous savons qu'en général, la justesse des perceptions de compétence des enfants en regard d'un critère externe, tel le rendement, s'améliore avec l'âge (Nicholls, 1979) et que c'est à partir de la 3^e année que cette relation devient significative (Assor & Connell, 1992; Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert, & Dumas, 1998). De plus, le recours à un échantillon normatif devait remédier aux limites dans la généralisation et l'interprétation des résultats de certaines études antérieures sur l'illusion d'incompétence réalisées chez des participants de classes d'élèves doués. En portant uniquement sur la population relativement restreinte des élèves doués, la généralisation des corrélats de l'illusion d'incompétence aux élèves d'habileté scolaire faible ou moyenne était hasardeuse. De surcroît, cette méthodologie présentait des problèmes considérables dans l'interprétation des résultats, car sa définition de l'illusion d'incompétence prenait pour acquis que le niveau d'habiletés réelles des élèves ne variait pas au sein d'une

même classe et que seule différait leur perception de compétence. Or, il est évident que même si elle est moins importante qu'en classe ordinaire, une certaine variabilité des habiletés scolaires se retrouve aussi en classe d'élèves doués. Pour preuve, ces classes sont la plupart du temps constituées des élèves dont les résultats à des tests nationaux d'habiletés scolaires se situent dans le quartile ou le quintile supérieur (e.g., Phillips, 1984, 1987) laissant ainsi place à des différences individuelles dans le groupe. De plus, Marsh (1987) dans sa théorie dite du «gros poisson – petit bassin», montre que l'évaluation des perceptions de compétence des élèves de capacités cognitives semblables dépend du rendement scolaire moyen de leur groupe de référence. Les élèves rapportent des perceptions de compétence plus faibles dans des classes où le rendement scolaire moyen est élevé que lorsqu'il est moyen ou faible. Il est probable que cet effet ne soit pas équivalent pour chacun des élèves dans les classes de doués et qu'il agisse davantage sur ceux qui ont un niveau d'habiletés moins élevé que les autres et qui, probablement, réussissent en conséquence moins bien. Ces limites plaident donc en faveur d'une révision méthodologique pour mieux définir et surtout mesurer les biais d'évaluation de compétence scolaire.

Suivant la suggestion de Robins et Beer (2001), nous avons utilisé un critère externe opérationnel, la mesure d'habileté scolaire, pour évaluer le biais d'évaluation de compétence scolaire. Ce soin a été pris dans les recherches récentes sur les biais d'évaluation de compétence en contexte scolaire (Bouffard et al., 2006; Larouche et al., 2008; Vaillancourt & Bouffard, 2010; Dubois, 2010) ou social (Brendgen et al., 2004). Notre méthode basée sur la régression comporte l'avantage qu'elle permet de déterminer de façon claire les écarts entre les perceptions de compétence et celles attendues selon le niveau d'habileté réelle. En effet, l'élève est questionné sur ses perceptions de compétence et non sur sa perception de leur rapport avec son niveau de compétence réelle ni sur sa satisfaction de celles-ci. Ceci nous permet d'identifier l'illusion d'incompétence avant même qu'elle soit rendue manifeste; par exemple, sous forme d'une baisse marquée de motivation ou de rendement. D'ailleurs, Fleury-Roy et Bouffard (2006) ont trouvé que les enseignants n'arrivaient généralement pas à identifier les élèves affectés par une telle illusion. Ainsi, notre opérationnalisation constitue un avantage important pour le développement éventuel de stratégies d'intervention.

Dans notre recension des écrits, nous avons exposé l'importance accordée par différentes perspectives théoriques à la relation parent-enfant dans le développement des perceptions de compétence et du sentiment de valeur personnelle de ce dernier. Harter (1992) affirme que le soutien le plus favorable au développement des perceptions de compétence de l'enfant combine les dimensions émotionnelles et inconditionnelles. Cette proposition nous a servi de base à une intégration théorique de l'approche sociocognitive constituant le cadre de référence des études antérieures sur l'illusion d'incompétence, avec la théorie de l'attachement, celle de l'autodétermination et la vision rogéienne. Nous avons donc vérifié l'influence possible sur le développement des biais d'évaluation de compétence scolaire de la disponibilité et de l'inconditionnalité du soutien émotionnel parental ainsi que la relation entre ces variables et le fonctionnement scolaire.

Conformément aux perspectives théoriques précédentes, les résultats de nos études ont montré que ces deux dimensions du soutien émotionnel perçu par l'enfant sont reliées, en contexte scolaire, au biais d'évaluation de sa compétence. Les réponses des parents confirment en bonne partie les liens précédents. Ces résultats signifient que les élèves qui comptent sur un soutien parental qui est plus disponible et inconditionnel développent des perceptions de compétence scolaire supérieures à ce que leur habileté réelle prédit. Ces biais d'évaluation, lorsqu'ils sont positifs, ont ensuite un effet favorable sur la motivation, l'autorégulation et le rendement de l'élève. Nous avons aussi trouvé que les biais d'évaluation médient au moins partiellement le lien entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire. Le fait que les variables scolaires aient été rapportées par l'enseignant, en principe peu au courant de la relation affective entre l'enfant et le parent et ce, un an après les mesures de soutien, ajoute à la force de nos résultats. Ils soutiennent les points de vue sociocognitifs de Bandura et de Harter ainsi que la théorie de l'« attente-valeur » (Eccles & Wigfield, 2002) selon lesquels des perceptions de compétence élevées vont de pair avec la motivation et l'engagement pour favoriser ainsi la performance scolaire. Notre étude ajoute à cette proposition en précisant que peu importe le niveau d'habiletés réelles, meilleures sont les perceptions de compétence en regard de celles-ci, meilleurs sont la motivation, l'autorégulation et le rendement scolaire. L'élève qui se voit plus compétent que ses habiletés le prédisent est davantage motivé, régule mieux ses activités scolaires et son

rendement est meilleur et l'inverse est vrai pour ceux qui sous-évaluent leur compétence scolaire.

Nos résultats traduisent ici la position des auteurs qui défendent le caractère adaptatif d'un biais d'évaluation optimiste (Assor & Connell, 1992; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003; Bouffard, Vezeau, Lengelé, & Roy, en révision; Catina & Iso-Ahola, 2004; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006; Cole, Martin, Peeke, Seroczynski, & Fier, 1999; Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little, & Pressgrove, 2006; Taylor & Brown, 1988, 1994). Ils sont aussi cohérents avec les études antérieures qui montrent qu'inversement, l'illusion d'incompétence s'accompagne de corrélats négatifs. À l'exception de l'absence de relation entre la participation en classe et le biais d'évaluation, nos résultats sur la motivation, l'autorégulation et le rendement sont conformes à ceux obtenus par les quelques études sur l'impact scolaire de l'illusion d'incompétence. Bien qu'il ne nous permette pas de conclure à un modèle causal, notre devis longitudinal donne force aux propositions théoriques et aux résultats précédents en soulignant les implications des biais d'évaluation dans la réussite scolaire.

En plus de montrer les liens entre le soutien émotionnel parental et les biais d'évaluation ainsi qu'entre ces derniers et le fonctionnement scolaire, cette thèse précise la dynamique d'interaction entre ces variables. Les études sur les styles éducatifs parentaux, sur le soutien à l'autonomie et sur la relation d'attachement ont établi des liens entre la qualité de la relation affective aux parents et le fonctionnement scolaire des élèves (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008; Turner, Chandler, & Heffer, 2009; Jacobsen & Hofmann, 1997). Nous avons testé un modèle de médiation qui nous a montré que l'effet du soutien émotionnel parental sur la motivation, l'autorégulation et le rendement scolaire s'exerce, au moins en partie, par l'entremise du biais d'évaluation de compétence. Nos résultats accentuent encore le rôle joué par les perceptions de compétence dans le fonctionnement de l'élève à l'école. Ils amènent à considérer dans l'interprétation des études antérieures la probabilité qu'une part du lien trouvé entre la relation parent-enfant et le fonctionnement scolaire de ce dernier passe par le biais d'évaluation de compétence de l'élève. Toutefois, il faut garder à l'esprit que nos variables de fonctionnement scolaire ne sont pas indépendantes les unes des autres. Nous savons que la motivation et l'autorégulation agissent sur le rendement scolaire. Il est donc

probable que, dans une certaine mesure du moins, ces deux premières variables puissent être elles-mêmes médiatrices entre le biais d'évaluation de compétence et le rendement et expliquer la relation directe entre le soutien émotionnel et le rendement. À partir des résultats que nous avons trouvés, les études ultérieures, surtout si elles adoptent un devis longitudinal plus long, pourraient préciser encore mieux la dynamique d'influence que nous avons montrée.

Implications pratiques des résultats de la thèse.

Le rôle crucial que joue l'éducation tant au plan du développement individuel que collectif explique que les facteurs impliqués dans la réussite scolaire des élèves ont été abondamment étudiés. Les résultats de recherche ont inspiré diverses stratégies d'intervention et de nouvelles perspectives en éducation pour limiter le décrochage scolaire et pour outiller les élèves à évoluer dans un monde où le savoir se complexifie et change de plus en plus rapidement. Les résultats de notre thèse nous permettent de réaffirmer la pertinence de certaines pratiques et d'explorer de nouvelles sphères d'intervention pour améliorer le mieux-être des élèves à l'école, pour encourager leur persévérance aux études et pour favoriser l'actualisation de leur potentiel.

Avant tout, notre thèse met en évidence les liens entre les biais d'évaluation de compétence et le fonctionnement scolaire. En montrant la relation positive entre le biais d'évaluation, la motivation, l'autorégulation des activités scolaires et le rendement de l'élève l'année suivante, notre thèse rappelle le caractère nuisible du pessimisme dans la lignée des études antérieures sur l'illusion d'incompétence, mais souligne également la valeur adaptative de l'optimisme laquelle est toujours l'objet d'une certaine controverse. L'idée largement partagée en psychologie selon laquelle une vision réaliste de soi et de son environnement caractérise l'adaptation et le bien-être psychologique (e.g., Maslow, 1950) doit donc être nuancée en regard de nos résultats.

Dans le courant de la psychologie positive, l'optimisme est considéré comme étant plus adaptatif que l'inverse, non pas parce qu'il empêche de voir la réalité telle qu'elle est,

mais plutôt parce qu'il amène à se concentrer sur les opportunités qu'elle offre et à porter un regard confiant sur sa capacité d'agir (Seligman, 2008). En situations de défis, le pessimiste se sent impuissant, alors que l'optimiste sait identifier des portes de sortie. L'optimisme implique une confiance en soi et un sentiment de pouvoir trouver satisfaction dans l'environnement qui permet la souplesse, la créativité, l'engagement et favorise ultimement l'actualisation. Selon les théories sociocognitives, de l'attachement, de l'autodétermination et rogéienne, les agents sociaux jouent un rôle de premier plan dans le développement du sentiment de valeur personnelle et des perceptions de compétence. Des interventions les ciblant s'imposent dans l'élaboration de stratégies pouvant réduire les biais négatifs d'évaluation et même mieux, favoriser le développement de l'optimisme.

Évidemment, les parents devraient être encouragés par nos résultats à rendre disponible et inconditionnel un soutien émotionnel à leurs enfants. La difficulté pour l'enfant d'atteindre les exigences élevées de ses parents et la menace de se voir retirer leur soutien émotionnel s'il n'y arrive pas alimentent vraisemblablement la sous-évaluation de ses compétences. Il est fort probable que l'illusion d'incompétence révèle le manque de satisfaction de l'élève à l'égard de sa performance qui, selon la proposition de Bouffard et al. (2003), pourrait s'appuyer sur l'intériorisation de l'insatisfaction parentale. Pris entre des standards rigides difficiles à atteindre et la crainte de perdre un soutien essentiel, l'enfant risque de développer une attitude défensive face aux défis inhérents à l'apprentissage. Il se peut qu'il opte pour un perfectionnisme visant à se garantir que le soutien de ses parents ne lui fasse pas défaut (Hewitt & Flett, 1991). On parle ici d'un perfectionnisme qui diffère du dépassement de soi parce qu'il se fonde essentiellement sur un sentiment plus ou moins conscient d'inadéquation fondamentale que les bonnes performances permettent de masquer, sans jamais y remédier. Les efforts du perfectionniste sont grands pour maintenir un équilibre précaire qui ne procure pas de véritable satisfaction, mais plutôt une succession de périodes de soulagement temporaire après lesquelles revient le sentiment de ne pas être fondamentalement à la hauteur. Il poursuit des objectifs basés sur un critère externe inatteignable pouvant générer à terme de l'anxiété, de la procrastination, un épuisement et de la dépression (Miquelon, Vallerand, Grouzet, & Cardinal, 2005; Sénécal, Julien, & Guay, 2003). Ceci nous amène à considérer une autre attitude défensive que peut développer

l'enfant devant la conditionnalité du soutien de ses parents. L'enfant qui en vient à considérer que l'insatisfaction de ses parents est inévitable peut, en réaction, développer une attitude fataliste et adopter un mode dépressif caractérisé par l'impuissance et le désengagement. Ces attitudes correspondent en partie à la motivation contrôlée et à l'amotivation définies par la théorie de l'autodétermination (Roth et al., 2009). Dans les deux cas, le bien-être psychologique de l'élève est affecté et le développement de son potentiel à plus ou moins long terme est menacé par ce contexte où la valeur personnelle dépend de la performance (ego-involving) (Niemic & Ryan, 2009).

La qualité du soutien émotionnel parental a aussi été considérée par Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess et Rose-Krasnor (2004) comme une mesure proximale du modèle opérationnel interne et de l'attachement aux parents. Dans la théorie de l'attachement, la sécurité que l'enfant trouve dans sa relation avec son parent a un effet durable sur son adaptation en encourageant son exploration de l'environnement qui lui permet de développer ses compétences. Aussi, l'enfant qui se voit comme digne de l'amour et des soins de ses parents développe un sentiment de valeur personnelle (Bowlby, 1979). Pour soutenir le développement d'un attachement sécurisant, le parent doit être sensible aux besoins de l'enfant de manière à y répondre adéquatement. Les besoins émotionnels sont particulièrement importants et le parent doit être disponible pour offrir un soutien émotionnel expressément en cas de besoin. Évidemment, l'enfant a surtout besoin de ce soutien lorsqu'il éprouve des difficultés; par exemple, face à une situation d'apprentissage qui représente un défi pour son niveau de développement ou quand il fait des erreurs. On constate donc, dans ce cadre théorique également, que le soutien conditionnel ne saurait rencontrer les besoins de sécurité de l'enfant et favoriser son engagement dans l'apprentissage.

Les propositions précédentes convergent avec celles de Rogers (1968) qui a identifié des facteurs nécessaires à la sécurité psychologique devant permettre à l'enfant de développer une liberté d'expression créatrice plutôt qu'un mode de fonctionnement défensif. Pour lui, l'enfant qui bénéficie d'une considération positive inconditionnelle, qui évolue dans un climat libre d'évaluation externe et qui reçoit une compréhension empathique peut prendre contact avec son expérience affective dans un cadre sécurisant pour ensuite être en mesure d'utiliser efficacement ses ressources. Les parents pourraient s'inspirer de ces conditions

nécessaires à l'actualisation du potentiel selon l'approche humaniste en psychologie pour favoriser le développement chez leur enfant d'un regard optimiste sur leur compétence. Le défi qui se pose aux parents est ainsi d'arriver à encourager l'optimisme sans utiliser un soutien qui soit conditionnel.

Bandura (1989, 1995) a insisté sur la persuasion verbale comme moyen dont les parents disposent pour favoriser un sentiment d'efficacité personnelle chez l'enfant. Un soutien émotionnel qui combine la disponibilité et l'inconditionnalité ne prive pas les parents de ce mode d'encouragement. Toutefois, le parent aura comme objectif de soutenir l'actualisation des compétences de son enfant et concentrera ses actions en ce sens ce qui implique faire preuve de souplesse dans ses attentes envers lui, être sensible à sa zone proximale de développement et être empathique quand il rencontre les inévitables difficultés qui ponctuent normalement tout apprentissage. La théorie de l'autodétermination a elle aussi éclairée la question des pratiques parentales qui favorisent le développement des compétences de l'enfant. Dans cette perspective théorique, l'être humain a trois besoins fondamentaux que sont l'autonomie, la compétence et être en relation. L'enfant est considéré comme naturellement curieux et ayant une motivation intrinsèque à explorer spontanément son environnement et à rechercher de nouveaux défis pour développer ses compétences (Ryan & Deci, 2000). Le soutien à l'autonomie par les parents favorise la curiosité, l'exploration, l'engagement, l'autorégulation et la motivation autonome de l'enfant. C'est en soutenant l'enfant dans la définition et l'atteinte de ses buts personnels et en valorisant ses choix et son engagement envers ses propres intérêts que le parent participe au développement de son autonomie (Grolnick & Ryan, 1989). Par exemple, le parent peut donner de l'information pour aider son enfant à mieux comprendre la situation qui lui pose un défi pour qu'il autorégule plus efficacement ses actions. Il peut l'encourager positivement dans ses initiatives et ses efforts et lui garantir sa présence en cas de besoin. Il peut attendre que l'enfant sollicite son aide et coopérer avec lui en tenant compte de son niveau actuel d'habiletés.

Notre thèse a mis en lumière que le soutien émotionnel des parents est relié aux biais d'évaluation de compétence et au fonctionnement scolaire des enfants. Il se pourrait bien qu'il en soit ainsi du soutien de l'enseignant sur lequel de futures études devraient d'ailleurs

se pencher. C'est du moins ce que proposent Niemiec et Ryan (2009) dans leur démonstration des applications de la théorie de l'autodétermination en contexte scolaire. À la manière des pratiques parentales qui favorisent l'autonomie en faisant intervenir un soutien inconditionnel, les enseignants peuvent adopter des méthodes éducatives qui répondent au besoin de compétence de l'élève et maintiennent sa motivation intrinsèque. Par exemple, ils peuvent limiter l'accent mis sur l'évaluation pour miser davantage sur le plaisir d'apprendre et de développer ses compétences. Ils peuvent aussi se soucier de bien faire comprendre à leurs élèves la valeur des activités scolaires et comment celles-ci représentent pour eux un défi optimal pour leur niveau de compétence. Une bonne manière pour les enseignants de manifester leur soutien émotionnel inconditionnel et soutenir l'autonomie des élèves est d'accueillir leurs émotions négatives pour mieux comprendre les freins à la motivation vécus en classe (Reeve, 2006). Bowlby (1979) avance que la base de sécurité dans la relation d'attachement avec les parents promeut le développement des compétences. Cette fonction est encouragée par la présence et la confiance dans une figure disponible qui répond de manière sensible aux besoins de l'enfant. Pour Waters et Cummings (2000), avec le développement cognitif, l'attachement ne s'établit plus seulement avec les parents, mais la base de sécurité peut être trouvée auprès des autres membres de la famille, des amis et des enseignants selon les circonstances (convenience secure-base figures). Ainsi, l'enseignant qui offre un soutien émotionnel de qualité et qui est sensible aux besoins de l'élève peut lui servir de base de sécurité en contexte scolaire et ainsi lui permettre de s'engager davantage dans les situations d'apprentissage.

Une autre implication pratique importante de notre thèse est d'avoir montré que le biais d'évaluation de compétence est un médiateur du lien entre le soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire. Notre étude milite ainsi en faveur d'une attention particulière à porter à ces biais en contexte scolaire. Peu importe le niveau d'habiletés réelles, les biais négatifs s'accompagnent d'une motivation moindre, d'une moins bonne autorégulation des activités scolaires et d'un rendement plus faible alors qu'au contraire, les biais optimistes sont liés à un meilleur fonctionnement scolaire. Comme l'ont montré Fleury-Roy et Bouffard (2006), les enseignants n'arrivent pas à bien identifier le biais d'évaluation des élèves. Notre méthode basée sur la régression des perceptions de compétence sur le score

d'habiletés offre un avantage indéniable pour dépister de manière précoce les biais d'évaluation négatifs et pour intervenir rapidement auprès des élèves dont le biais est réputé nuire à leur fonctionnement scolaire. L'intervention précoce est particulièrement importante lorsqu'on considère l'hypothèse de Sroufe et Waters (1977) à l'effet que l'attachement est à la base d'une dynamique où « la compétence engendre la compétence ». Selon cette idée, l'adaptation dans les premières étapes du développement sert de fondation à un fonctionnement ultérieur efficace. Les enfants qui fonctionnent bien émotionnellement et socialement à un âge donné sont en meilleure position pour bien fonctionner plus tard et ce, dans différents domaines et contextes. Un enfant qui se sent soutenu émotionnellement par ses parents risque de développer de meilleures relations avec ses pairs et ses enseignants l'amenant à se sentir mieux avec lui-même, favorisant sa confiance, sa motivation, son autorégulation et finalement son rendement. Ce meilleur fonctionnement augmentera sa confiance et ainsi de suite (McCormick & Kennedy, 1994). En somme, plus la perception de compétence positive s'installe rapidement, plus les bénéfices en découlant seront importants.

Conclusion

Notre thèse est la première à avoir examiné le rôle médiateur des biais d'évaluation de compétence dans l'association entre la qualité du soutien émotionnel parental et le fonctionnement scolaire des élèves. Nombreuses sont les perspectives théoriques en psychologie et en éducation qui ont donné aux parents un rôle important dans le développement affectif, social ou intellectuel des enfants. Par contre, plus rares sont les données de recherche nous éclairant sur la dynamique d'influence entre la relation parent-enfant et le fonctionnement scolaire des élèves. Dans un souci d'intégration théorique, nous avons opté pour évaluer la relation entre la disponibilité et l'inconditionnalité du soutien émotionnel parental d'une part, et les biais d'évaluation de compétence scolaire et le fonctionnement scolaire, d'autre part. Les deux dimensions du soutien émotionnel parental se sont révélées être reliées positivement avec le biais d'évaluation ainsi qu'avec la motivation, l'autorégulation et le rendement scolaire de l'élève, mais de manière au moins partiellement médiatisée par le biais d'évaluation. La participation active de l'élève en

classe, qui est une mesure plus sociale, s'est distinguée des autres variables de fonctionnement scolaire, car elle n'était pas reliée avec la disponibilité du soutien émotionnel parental perçue par l'enfant et avec les biais d'évaluation de compétence. En définitive, notre thèse invite à porter une attention particulière à la façon dont les parents peuvent, par leur soutien émotionnel, favoriser le développement d'un biais d'évaluation de compétence positif qui à son tour permet un meilleur fonctionnement scolaire des élèves.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

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

- B.1 Perceptions de compétence scolaire
- B.2 Disponibilité du soutien émotionnel parental perçue par l'enfant
- B.3 Inconditionnalité du soutien émotionnel parental perçue par l'enfant
- B.4 Disponibilité du soutien émotionnel rapportée par le parent
- B.5 Réactions et critiques réprobatrices
- B.6 Motivation en français et en mathématiques selon l'enseignant
- B.7 Autorégulation des activités scolaires selon l'enseignant
- B.8 Participation active en classe selon l'enseignant
- B.9 Rendement scolaire selon l'enseignant

INSTRUMENTS DE MESURE

B.1 Perceptions de compétence scolaire

Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à la description de l'élève dont on parle dans chaque numéro.

Différent de moi

Semblable à moi

1. Un peu

2. Beaucoup

1. Un peu

2. Beaucoup

1.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td></tr></table>	1	2	se trouve bon à l'école.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td></tr></table>	1	2
1	2						
1	2						
2.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td></tr></table>	1	2	arrive presque toujours à trouver les réponses en classe.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td></tr></table>	1	2
1	2						
1	2						
3.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td></tr></table>	1	2	oublie souvent ce qu'il apprend.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td></tr></table>	1	2
1	2						
1	2						
4.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td></tr></table>	1	2	n'est pas sûr d'être aussi intelligent que les autres jeunes de son âge.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td></tr></table>	1	2
1	2						
1	2						
5.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td></tr></table>	1	2	réussit très bien ses travaux scolaires.	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td></tr></table>	1	2
1	2						
1	2						

B.2 Disponibilité du soutien émotionnel parental perçue par l'enfant

Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à la description de l'élève dont on parle dans chaque numéro.

		Différent de moi			Semblable à moi		
		1. Un peu	2. Beaucoup			1. Un peu	2. Beaucoup
1.	1	2	a des parents qui semblent considérer que ce qu'il fait est important.	1	2		
2.	1	2	a des parents qui ne sont pas intéressés à l'entendre leur parler de ses problèmes.	1	2		
3.	1	2	a des parents qui le traitent habituellement comme une personne qui compte vraiment.	1	2		
4.	1	2	a des parents qui l'écoutent quand il est triste ou fâché.	1	2		
5.	1	2	a des parents qui le comprennent vraiment.	1	2		
6.	1	2	sent que ses parents s'intéressent à ses sentiments.	1	2		

B.3 Inconditionnalité du soutien émotionnel parental perçue par l'enfant

Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à la description de l'élève dont on parle dans chaque numéro.

		Différent de moi				Semblable à moi	
		1. Un peu	2. Beaucoup			1. Un peu	2. Beaucoup
1.	1	2	a des parents qui sont fiers de lui seulement s'il réussit ou se comporte mieux que les autres.	1	2		
2.	1	2	sont que ses parents l'aiment tel qu'il est.	1	2		
3.	1	2	a des parents qui l'encouragent seulement quand il fait des choses qu'ils aiment.	1	2		
4.	1	2	sont que ses parents l'aiment moins quand il réussit moins bien qu'ils l'espéraient.	1	2		
5.	1	2	a des parents qui lui disent des choses gentilles seulement s'il fait les choses à leur façon.	1	2		
6.	1	2	a des parents qui l'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce qu'il choisit de faire.	1	2		
7.	1	2	a des parents qui l'acceptent seulement s'il se comporte comme ils le souhaitent.	1	2		

B.4 Disponibilité du soutien émotionnel rapportée par le parent

Dans cette dernière partie, nous vous demandons d'encrer le chiffre qui correspond le mieux à la fréquence à laquelle se produit dans la vie quotidienne ce que décrit chacun des énoncés. **Encore une fois, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses car les enfants sont très différents les uns des autres, et nos réactions et nos façons d'être avec eux tiennent compte de ces différences.**

Jamais	Rarement	plus rarement que souvent	Plus souvent que rarement	Souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6

1. Quand il réussit quelque chose qu'il trouve difficile, je lui montre que je suis fier de sa réalisation. 1 2 3 4 5 6
2. Je lui montre que je m'intéresse à ses sentiments. 1 2 3 4 5 6
3. Je m'assure qu'il sait que j'apprécie ce qu'il tente d'accomplir. 1 2 3 4 5 6
4. J'offre de le réconforter quand je le sens effrayé ou triste. 1 2 3 4 5 6
5. J'accorde de l'attention à ses réussites scolaires en l'encourageant à être fier de lui. 1 2 3 4 5 6
6. Je l'encourage à me parler de ses préoccupations et soucis 1 2 3 4 5 6
7. Je lui montre ou lui dis à quel point il compte pour moi. 1 2 3 4 5 6

B.5 Réactions et critiques réprobatrices

Jamais	Rarement	plus rarement que souvent	Plus souvent que rarement	Souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6

1. Quand il fait plus d'une fois la même erreur, je lui communique mon impatience. 1 2 3 4 5 6
2. Parfois, je le décourage en lui faisant remarquer qu'il n'est pas habile dans certaines activités. 1 2 3 4 5 6
3. J'ai de la difficulté à rester calme lorsqu'il répète plus d'une fois la même erreur. 1 2 3 4 5 6
4. Il m'arrive de lui faire remarquer qu'il fait moins bien les choses qu'un autre. 1 2 3 4 5 6
5. S'il a de la difficulté à faire quelque chose, je ne lui laisse pas perdre son temps et je lui montre comment faire. 1 2 3 4 5 6
6. Quand il fait mal quelque chose que je lui ai montré, je lui dis que c'est parce qu'il n'écoute jamais quand on lui parle. 1 2 3 4 5 6
7. Il m'arrive d'exiger qu'il obéisse sans discuter. 1 2 3 4 5 6
8. Quand il trouve difficile de faire quelque chose, je lui dis d'arrêter ou je le fais à sa place. 1 2 3 4 5 6

B.6 Motivation en français et en mathématiques selon l'enseignant

Toutes vos réponses demeureront strictement confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche.

Pour chacun des comportements qui suivent, entourez le chiffre qui correspond à la fréquence à laquelle l'élève le manifeste:

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1	2	3	4	5

1- Se montre persévérant dans son travail même quand il rencontre une difficulté

En français 1 2 3 4 5

En mathématiques 1 2 3 4 5

2- Démonstre du plaisir à apprendre de nouvelles choses

En français 1 2 3 4 5

En mathématiques 1 2 3 4 5

3- Fait preuve de curiosité et d'intérêt

En français 1 2 3 4 5

En mathématiques 1 2 3 4 5

4- Prend plaisir à faire des travaux et exercices qui lui posent un certain défi

En français 1 2 3 4 5

En mathématiques 1 2 3 4 5

5- En général, travaille fort

En français 1 2 3 4 5

En mathématiques 1 2 3 4 5

B.7 Autorégulation des activités scolaires selon l'enseignant

Selon le comportement décrit dans chaque énoncé, encerclez le chiffre **2** s'il s'applique **toujours** ou **souvent** l'élève, le chiffre **1** s'il s'applique seulement de **temps en temps**, et le **0** s'il ne s'applique **pas du tout**.

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Est autonome dans son travail | 0 | 1 | 2 |
| 2. Capable de se motiver lui-même | 0 | 1 | 2 |
| 3. S'organise pour finir son travail à temps | 0 | 1 | 2 |
| 4. Se concentre bien dans son travail | 0 | 1 | 2 |
| 5. Fait tous les efforts pour compléter ses devoirs plus difficiles | 0 | 1 | 2 |
| 6. Fait ses travaux et ses devoirs | 0 | 1 | 2 |
| 7. Se prépare bien avant un examen | 0 | 1 | 2 |

B.8 Participation active en classe selon l'enseignant

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1. Aime répondre aux questions | 0 | 1 | 2 |
| 2. Parle facilement de ce qu'il pense | 0 | 1 | 2 |
| 3. À l'aise de poser des questions | 0 | 1 | 2 |
| 4. À l'aise de demander de l'aide | 0 | 1 | 2 |
| 5. Est capable d'affirmer ses opinions | 0 | 1 | 2 |

B.9 Rendement scolaire selon l'enseignant

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

En français

Très faibles Faibles Moyens Bons Très bons

En mathématiques

Très faibles Faibles Moyens Bons Très bons

RÉFÉRENCES

(Introduction et discussion générales)

- Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school : Pattern and processes. *Monograph of the society for research in child development*, 53 (2, Serial No. 218).
- Assor, A., & Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. Dans D. H. Schunk & L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Assor, A., Tzelgov, J., Thein, R., Ilardi, B. C., & Connell, J. P. (1990). Assessing the correlates of over and under-rating of academic competence: A conceptual clarification and a methodological proposal. *Child Development*, 61, 2085-2097.
- Avery, R. R., & Ryan, R. M. (1988). Object relations and ego development: Comparison and correlates in middle childhood. *Journal of Personality*, 56, 547-569.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. Dans P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (dir.), *Handbook of reading research* (p. 353-394). White Plains, NY: Longman.
- Baldwin, M. W., & Holmes, J. G. (1987). Salient private audiences and awareness of the self. *Journal of Personality & Social Psychology*, 52, 1087-1098.
- Baldwin, M. W., & Sinclair, L. (1996). Self-esteem and if-then contingencies of interpersonal acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1637-1647.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Dans A. Bandura (dir.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W.H. Freeman and Company.

- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. Dans S. J. Lopez (dir.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 1, pp. 167-196). Westport, CT: Greenwood Publishing.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development, 74*, 769-782.
- Baumeister, R. F. (1989). The optimal margin of illusion. *Journal of Social & Clinical Psychology, 8*, 176-189.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*, 887-908.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43-88.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence, 11*, 56-94.
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development, 38*, 291-327.
- Berry, J. M., & West, R. L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development, 16*, 351-379.
- Boileau, L., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élèves en sixième année du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 32*(1), 6-17.
- Boissicat, N. (2007). Les effets de la comparaison sociale et l'illusion d'incompétence chez les élèves du primaire. Mémoire de maîtrise inédit, Université Pierre Mendès France, Grenoble, France.
- Bordeleau, L., & Bouffard, T. (1999). Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année du primaire. *Enfance, 4* (2), 379-395.
- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. Dans D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (dir.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 45-74). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bouchey, H. A., & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 97*, 673-686.
- Bouffard, T. (2006). Des apprenants autonomes ? Dans É. Bourgeois & G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 137-152). Paris : Presses Universitaires de France.

- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences, 14*(1), 31-46.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies, 29*, 19-38.
- Bouffard, T., Marcoux, M-F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 171-186.
- Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M., & Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology, 68*(3), 321-330.
- Bouffard, T., & Narcisse, S. (en révision). Costs and benefits of positive illusions. *International Journal of Educational Research*.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (1998). The developing self-system and self-regulation of primary school children. Dans M. Ferrari & R.J. Sternberg (dir.), *Self-awareness, its nature and development*, (pp. 246-272). New York: The Guilford Press.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay & M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 66-84). De Boeck.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie, 155*, 9-20.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Lengelé, A., & Roy, M. (en révision). Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development, 14*, 153-164.
- Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988) Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology, 23*, 409-431.
- Bowlby, J. (1979). *Attachement et perte*. Paris: PUF.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry, 52*(4), 664-678.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. London: Basic Books.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F., & Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 305-320.

- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (dir.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). New York: Guilford.
- Carson, R. C., & Butcher, J. N. (1992). *Abnormal psychology and modern life (9th ed.)* (Vol. xiv). New York, NY, US: HarperCollins Publishers.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (dir.), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). New York: Guilford.
- Catina, P. D., & Iso-Ahola, S. E. (2004). Positive illusion and athletic success. *International sports Journal*, 8, 80-93.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Self-Assessed Intelligence and Academic Performance. *Educational Psychology*, 26, 769 – 779.
- Chouinard, R., & Fournier, M. (2002). Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les adolescentes et adolescents du secondaire. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 115-136). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. A., Seroczynski, A. D., & Fier, J. (1999). Children's over- and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety. *Child Development*, 70, 459-473.
- Cole, D. A., Martin, J. M., & Powers, B. (1997). A competency-based model of child depression: a longitudinal study of peer, parent, teacher, and self-evaluations. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 38(5), 505-514.
- Connell, J. P., & Ilardi, B. C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, 58(5), 1297-1307.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and social order*. New York: Scribner's.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. Dans M. Kernis (dir.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 61-74.
- Diener, M. L., Isabella, R. A., Behunin, M. G., & Wong, M. S. (2008). Attachment to mothers and fathers during middle childhood: Associations with child gender, grade, and competence. *Social Development*, 17(1), 84-101.
- Doyle, A. B., Markiewicz, D., Brendgen, M., Lieberman, M., & Voss, K. (2000). Child attachment security and self-concept: Associations with mother and father attachment style and marital quality. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 514-539.
- Doyle, A.-B., & Moretti, M. M. (2000). *Attachment to parents and adjustment in adolescence. Literature review and policy implications*. Ottawa: Health Canada.

- Dubois, V. (2010). *Influence des caractéristiques parentales et de leurs perceptions par l'enfant sur le biais d'évaluation de sa compétence: un modèle explicatif*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Duchesne, S., & Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology, 37*, 1501-1521.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality & Social Psychology Bulletin, 21*, 215-225.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109-132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P.B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child development, 64*, 830-847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans W. Damon et N. Eisenberger (dir.), *Handbook of child Psychology*, 5th Edition (Vol. 3) (p.1017-1095). NJ : John Willey.
- Fairchild, S. R. (2006). Understanding Attachment: Reliability and Validity of Selected Attachment Measures for Preschoolers and Children. *Child & Adolescent Social Work Journal, 23*(2), 235-261
- Flammer, A. (1995). Developmental analysis of control beliefs. Dans A. Bandura (dir.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 69-113.
- Fleury-Roy, M.-H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education, 21*(2), 149-161.
- Franco, N., & Levitt, M. (1998). The social ecology of middle childhood: Family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relations, 47*, 315-321.
- Frodi, A., Bridges, L., & Grolnick, W. (1985). Correlates of mastery-related behavior: A short term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development, 56*, 1291-1298.
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 435-452.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-54.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement : Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83* (4), 508-517.

- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 105-115.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: A developmental perspective on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 124-136.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology, 49*, 233-240.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 21*(1), 34-64.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*(3), 300-312.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*(1), 87-97.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation : toward a comprehensive model of self-worth. Dans R. L. Leahy (dir.), *The development of the self* (pp. 55-121). New York: Academic Press.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth : a life-span perspective. Dans R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (dir.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A. K. Boggiano (dir.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 77-114). New York, NY: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1996). Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. Dans A. J. Sameroff & M. M. Haith (dir.), *The five to seven shift: The age of reason and responsibility* (pp. 207-236). Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representation. Dans W. Damon (dir.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (p. 553-617). New York : Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts : conceptualization, assessment and association with psychotherapy. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456-470.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*(2), 509-527.

- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 30*(1), 112-124.
- Jacobsen, T. & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 33*(4), 703-710.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York, NY, US: Henry Holt and Co.
- Kenny, D. A. (2009). Mediation. Récupéré le 12 août 2010 du site <http://davidakenny.net/cm/mediate.htm>.
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology, 32*(3), 457-466.
- Kershner, J. R. (1990). Self-concept and IQ as predictors of remedial success in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*(6), 368-374.
- Langer, E. J. (1979). The illusion of incompetence. Dans L. C. Perlmutter, & R. A. Monty (dir.), *Choice and perceived control* (pp.301-313). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larose, S., Bernier, A., & Tarabulsy, G. M. (2005). Attachment state of mind, learning dispositions, and academic performance during the college transition. *Developmental Psychology, 41*(1), 281-289.
- Larouche, M.-N., Galand, B., & Bouffard, T. (2008). The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school. *European Journal of Psychology of Education, 23*(1), 25-39.
- Lerner, D. G., & Kruger, L. J. (1997). Attachment, self-concept, and academic motivation in high-school students. *American Journal of Orthopsychiatry, 67*, 485-492.
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. L. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: a multicultural study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*(2), 207-222.
- Luke, M. A., Maio, G. R., & Carnelley, K. B. (2004). Attachment models of self and others: Relations with self-esteem, humanity-esteem, and parental treatment. *Personal Relationships, 11*, 281-303.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) models of attachment: Findings and directions for future research. Dans C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (dir.), *Attachment across the life cycle* (pp. 127-159). London and New York: Tavistock/Routledge.
- Markus, H., Cross, S., & Wurf, E. (1990). The role of the self-system in competence. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Competence considered* (pp. 205-225). New Haven, CT: Yale University Press.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79*, 280 – 295.

- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development, 76*, 397-416.
- Maslow, A. H. (1950). Self-actualizing people: A study of psychological health. *Personality: Symposium, 1*, 11-34.
- McCall, R. B., Beach, S. R., & Lau, S. (2000). The nature and correlates of underachievement among elementary schoolchildren in Hong Kong. *Child Development, 71*(3), 785-801.
- McCormick, C. B., & Kennedy, J. H. (1994). Parent-child attachment working models and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth & Adolescence, 23*, 1-18.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ministère de l'Éducation [MEQ] (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire-Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Tiré de www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and personal adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 913-924.
- 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.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., & Dumont, M. (1993). Attachment and the development of metacognitive and collaborative strategies. *International Journal of Educational Research, 19*(6), 555-571.
- Moss, E., St-Laurent, D., & Parent, S. (1999). Disorganized attachment and developmental risk at school age. Dans J. Solomon & C. George (dir.), *Attachment disorganization* (pp. 160-187). New York: Guilford Press.
- Moss, E., St-Laurent, D., Pascuzzo, K., & Dubois-Comtois, K. (2007). *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire au secondaire*. Rapport final de recherche dans le cadre du programme des Actions concertées du Fonds québécois de recherche sur la culture et la société en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Récupéré le 16 juillet 2010 du site <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-EMoss.pdf>.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30-38.

- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology, 71*(1), 94-99.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. Dans B. Weiner (dir.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 39-73). New-York: Academic Press.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom : Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133-144.
- 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*, 323-338.
- Ohannessian, C. M., Lerner, R. M., Lerner, J. V., & von Eye, A. (1998). Perceived parental acceptance and early adolescent self-competence. *American Journal of Orthopsychiatry, 68*(4), 621-629.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 124-139.
- Papini, D. R., & Roggman, L.A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression, and anxiety: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence, 12*(4), 420-440.
- Parent, S., & Saucier, J.-F. (1999). La théorie de l'attachement. Dans E. Habimana, L. S. Éthier, D. Petot, & M. Tousignant (Dir.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative* (pp. 33-46). Montréal: Gaëtan Morin.
- Paris, S. G. & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 169-200). New York: Springer-Verlag.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. Dans B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (dir.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed., 253-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paterson, J., Pryor, J., & Field, J. (1995). Adolescent attachment to parents and friends in relation to aspects of self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence, 24*, 365-376.
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development, 55*(6), 2000-2016.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development, 58*(5), 1308-1320.
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Dans R. J. Sternberg

- (dir.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Pianta, R. C., & Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology, 34* (3), 307-322.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom* (p. 149-183). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation, 2*(5), 441-453.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Hendricks, C., Painter, K. M., Suwalsky, J. T. D., & Collins, W. A. (2008). Parenting stress, perceived parenting behaviours, and adolescent self-concept in European American families. *Journal of Family Psychology, 22*(5), 752-763.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*, 225-236.
- Robins, R. W., & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 340-352.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy. Its current practice, implications, and theory*. Boston : Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. Dans S. Koch (dir.), *Psychology: A study of science. Vol. III. Formulations of the person and the social context* (pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. R. (1970). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : Editions Sociales Françaises.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology, 45*(4), 1119-1142.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 24*, 326-356.
- Ruble, D. N., Grosovsky, E. H., Frey, K. S., & Cohen, R. (1992). Developmental changes in competence assessment. Dans A. K. Boggiano (dir.), *Achievement and motivation: A*

- social developmental perspective. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 138-164). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78.
- Seligman, M. (2008). Positive Health. *Applied Psychology: An International Review*, *57*, 3-18.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determined perspective. *European Journal of Social Psychology*, *33*, 135-145.
- Seroczynski, A. D., Cole, D. A., & Maxwell, S. E. (1997). Cumulative and compensatory effects of competence and incompetence on depressive symptoms in children. *Journal of Abnormal Psychology*, *106*(4), 586-597.
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *Journal of Positive Psychology*, *1*, 37-52.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & 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.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, *30*(1), 74-99.
- Sroufe, L., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, *48*, 1184-1199.
- Stipek, D., & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, *60*, 521-553.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, *103*, 193-210.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1994). Positive Illusions and Well-Being Revisited: Separating Fact From Fiction. *Psychological Bulletin*, *116*, 21-27.
- Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P. J., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1996). A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of School Psychology*, *34*, 285-306.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, *50*(3), 337-346.

- Vaillancourt, M.-E., & Bouffard, T. (2010). Illusion of incompetence, dysfunctional attitudes and cognitive distortions of primary education pupils. *Canadian Journal of Behavioural Science, 41*(3), 151-160.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist, 39*, 111-133.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development, 71*(1), 164-172.
- Weinstein, C. E., & Meyer, D. K. (1991). Implications of cognitive psychology for testing : contributions from work in learning strategies. Dans M. C. Wittrock, & E. L. Baker (dir.), *Testing and cognition* (p. 40-61). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202-209.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: a 3-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*, 451-469.
- Wong, E. H., Wiest, D. J., & Cusick, L. B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth- and ninth-grade regular education students. *Adolescence, 37*, 255-266.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*, 3-17.