

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES BIAIS DE PERCEPTIONS DE COMPÉTENCE ET LES PERCEPTIONS DE
COMPÉTENCE RÉFLÉCHIES PAR LES PAIRS CHEZ DES ÉLÈVES DU TROISIÈME
CYCLE D'UNE ÉCOLE INTERNATIONALE PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ÉMILIE BOLDOC

JUIN 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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

Bien que la rédaction d'un mémoire soit essentiellement un travail solitaire, je dois dire que plusieurs personnes ont contribué, de près comme de loin, à la concrétisation de ce projet dans lequel je me suis plus qu'investie durant les dernières années.

Je tiens, en premier lieu, à commencer par les remerciements adressés à ma directrice de recherche, Madame Sylvie Viola, professeure au département d'éducation et de pédagogie et directrice du programme de premier cycle en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'UQÀM. Son esprit de synthèse et son côté pragmatique m'ont été d'un grand support. Par ses nombreux questionnements, Madame Viola m'a incitée à me positionner, à ne retenir que l'essentiel et à continuellement aller de l'avant. Je la remercie pour ses remarques précises et ses encouragements.

J'aimerais ensuite souligner la collaboration toute particulière de Madame Thérèse Bouffard, professeure au département de psychologie de l'UQÀM, en début de parcours. Ses nombreuses recherches sur le profil motivationnel d'élèves du primaire et du secondaire m'ont aidée à orienter mon projet. Je veux la remercier pour ses précieux conseils quant aux choix d'instruments de collecte de données pour le volet quantitatif de mon mémoire.

Je souhaite sincèrement remercier Monsieur Frédéric Legault, professeur et directeur au département d'éducation et formation spécialisées de l'UQÀM qui a été plus que généreux de son temps. Je lui suis infiniment reconnaissante. Il m'a patiemment soutenue dans la production de mes résultats avec les logiciels statistiques. Je salue sa grande disponibilité et son côté humain. J'offre également mes remerciements à Monsieur Gilles Thibert, professeur en éducation retraité de l'UQÀM et évaluateur du présent mémoire, qui a formulé des critiques constructives afin de recentrer mon projet de recherche quelque peu ambitieux.

Mes remerciements vont également à Mélanie Walkty, finissante à la maîtrise en éducation en langues secondes de McGill et chargée de cours en anglais langue seconde au Centre d'éducation permanente de Concordia ainsi qu'à Geneviève Messier, étudiante au doctorat en éducation et chargée de cours au département de didactique des langues de l'UQÀM qui ont collaboré à l'accord inter-juges pour le volet qualitatif de mon mémoire. Leurs analyses approfondies et leurs commentaires pertinents et rigoureux m'ont permis de valider mes catégorisations. Merci d'avoir fait de ces trois journées consécutives de gymnastique mentale un succès!

Il m'importe aussi de mettre en valeur ces acteurs essentiels de la Commission scolaire de l'établissement scolaire où j'ai effectué ma collecte de données sans lesquels, mon projet n'aurait pu voir le jour. Un merci spécial à Madame Raynard, avocate au Service du secrétariat général, des affaires et des communications; à Madame Moïse, agente de bureau pour le Secrétariat général au secteur des communications et des affaires juridiques et à Madame Drouin, directrice du Service du secrétariat général, des affaires et des communications pour avoir répondu à mes questions entourant la loi d'accès à l'information. Un gros merci pour tous les documents personnalisés créés à mon attention en réponse à mes nombreuses requêtes!

Je désire témoigner ma gratitude aux membres de la direction de l'école primaire où j'ai réalisé la présente étude, Madame Roy et Monsieur Denis. Ils ont chaleureusement accueilli mon projet et ont contribué à la mise en place de celui-ci. Merci également aux quatre enseignantes du troisième cycle qui m'ont ouvert les portes de leur classe pour la collecte de mes données : Mesdames Desgagnés, Patenaude, Dubois et Pelletier. Merci à plusieurs de mes collègues enseignantes qui ont manifesté un intérêt pour mon étude et qui m'ont soutenue dans les moments où la conciliation travail-études n'était pas évidente.

Je ne peux passer sous silence la contribution de Marie-Rose Bellizzi, étudiante au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'UQÀM. Elle m'a aidée en révisant soigneusement la mise en page de mon mémoire pour s'assurer qu'il réponde aux normes de présentation en vigueur. Je tiens à rendre hommage à mon amie Beverly Baker, professeure au département d'études intégrées en éducation de McGill, qui s'est portée

volontaire à plus d'une reprise pour la relecture de mon mémoire. Ses recommandations avisées et son esprit optimiste ont été fort appréciés. Par ailleurs, j'en profite pour remercier la Fondation de l'UQÀM et plus spécifiquement, le programme de bourse d'appui à la réussite du Mouvement Desjardins pour leur support financier.

Enfin, je veux exprimer toute ma reconnaissance à mes amis (e)s et aux membres de ma famille proche et élargie qui ont su m'écouter et m'appuyer tout au long de mes études universitaires de deuxième cycle. Mes meilleurs confidents ont sans aucun doute été mes parents. Je les remercie de n'avoir jamais cessé de croire en moi et de m'avoir encouragée dans les moments les plus creux. Enfin, j'adresse mes remerciements à mon conjoint, David Anderson, qui a partagé les hauts et les bas associés à la rédaction de ce mémoire. Je dois avouer que c'est plutôt lui qui a enfilé le tablier ces dernières années afin de nourrir mon esprit de chercheuse! Mille mercis.

« C'est cela écrire, élargir le champ de la conscience
en agissant sur la *perception* même des choses ».

Nadine Gordimer, extrait d'un entretien avec Catherine Argand, juin 1996.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Attributions causales.....	11
1.2 Sentiment d'auto-efficacité	12
1.3 Orientations	13
1.4 Intérêt	15
1.5 Perceptions de compétence	17
1.5.1 Biais de perceptions de compétence	18
1.6 Les perceptions de compétence et les acteurs de l'environnement social ainsi que les perceptions de compétence réfléchies par ceux-ci	22
1.6.1 Les perceptions de compétence et les enseignants ainsi que les perceptions de compétence réfléchies par ceux-ci.....	23
1.6.2 Les perceptions de compétence et les parents ainsi que les perceptions de compétence réfléchies par ceux-ci.....	24
1.6.3 Les perceptions de compétence et les pairs ainsi que les perceptions de compétence réfléchies par ceux-ci.....	25
1.7 Seconde variable motivationnelle retenue : les perceptions de compétence réfléchies par les pairs	26
1.8 Questions et sous-questions de recherche	28

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE.....	29
2.1 Évolution des conceptions entourant les perceptions de compétence.....	30
2.2 Biais négatifs de perceptions de compétence ou illusion d'incompétence.....	33
2.2.1 Caractéristiques individuelles accompagnant l'illusion d'incompétence.....	35
2.2.2 Illusion d'incompétence et rendement scolaire.....	37
2.3 Perceptions de compétence et environnement scolaire.....	38
2.4 Quelques variables reliées aux perceptions de compétence.....	422
2.4.1 Perceptions de compétence et sexe.....	42
2.4.2 Perceptions de compétence et âge.....	46
2.4.3 Perceptions de compétence et origine ethnique.....	49
2.5 Objectifs et sous-objectifs de recherche.....	53

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE.....	54
3.1 Devis de recherche.....	54
3.2 Échantillon.....	58
3.3 Procédure de recrutement.....	59
3.4 Collecte de données.....	61
3.5 Instruments de mesure.....	61

CHAPITRE 4

RÉSULTATS.....	68
4.1 Analyses quantitatives et conditions d'application des tests statistiques.....	68
4.1.1 Description et vérification des relations entre les perceptions de compétence scolaire générales et spécifiques aux matières de base et les résultats au OLSAT et au bulletin.....	69
4.1.2 Portrait de la répartition des élèves du troisième cycle à travers les groupes d'appartenance et différences intergroupes eu égard aux perceptions de compétence scolaire générales et dans les matières de base ainsi qu'aux résultats au OLSAT et au bulletin.....	71

4.1.3	Vérification des différences intergroupes de perceptions de compétence scolaire (générales et réfléchies par les pairs), des relations entre ces deux types de perceptions de compétence ainsi qu'entre celles-ci et le résultat au OLSAT	81
4.1.4	Description et vérification des relations entre les groupes d'appartenance des élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale et certaines caractéristiques sociodémographiques et affectives.....	85
4.2	Analyses qualitatives.....	89
4.2.1	Portrait des perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) de certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale.....	91
4.2.2	Portrait des variables motivationnelles les plus évoquées par certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes pour justifier leurs perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique).	96

CHAPITRE 5

DISCUSSION.....	107	
5.1	Rappel du fondement pratique et théorique de la problématique	107
5.2	Objectif 1 : Description et vérification des relations entre les perceptions de compétence scolaire générales et spécifiques aux matières de base des élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale et leurs résultats au OLSAT et au bulletin	112
5.3	Objectif 2a : Portrait de la répartition des élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale à travers les groupes d'appartenance (pessimiste, réaliste, optimiste).....	113
5.3.1	Objectif 2b : Vérification des différences intergroupes eu égard aux perceptions de compétence scolaire générales et dans les matières de base ainsi qu'aux résultats au OLSAT et au bulletin	114
5.4	Objectif 3a : Vérification des différences intergroupes de perceptions de compétence (réfléchies et non réfléchies) des élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale.....	117
5.4.1	Objectif 3b : Vérification de la relation entre les perceptions de compétence scolaire générales et les perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs	118

5.4.2	Objectif 3c : Vérification de la relation entre les perceptions de compétence scolaire générales ainsi que celles réfléchies par les pairs et le résultat au OLSAT.....	120
5.5	Objectif 4 : Description et vérification des relations entre les groupes d'appartenance des élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale et certaines caractéristiques sociodémographiques et affectives.....	121
5.6	Objectif 5a : Portrait des perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) de certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale	122
5.6.1	Objectif 5b : Portrait des variables motivationnelles les plus évoquées par certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale pour justifier leurs perceptions de compétence.	124
CONCLUSION.....		129
APPENDICE A		
PORTRAIT DU MILIEU.....		138
A. 1	Tableau des proportions des élèves de l'école internationale primaire qui progressent sans difficultés et qui répondent aux attentes de fin de cycle en français et en mathématique pour 2005-2006.....	139
A. 2	Tableau sur le jugement des compétences disciplinaires au bulletin	140
A. 3	Caractéristiques d'élèves ayant une illusion d'incompétence ² et variables motivationnelles associées.....	141
APPENDICE B		
INFORMATIONS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES, DOCUMENTS DÉONTOLOGIQUES, LETTRES DE CONTACT AVEC LE MILIEU ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....		142
B. 1	Lieux de naissance des élèves ³ fréquentant l'école internationale et de leurs parents pour l'année scolaire 2007-2008.....	143
B. 2	Langue maternelle et langue parlée à la maison par les élèves ⁴ fréquentant l'école internationale pour l'année scolaire 2007-2008	144

B. 3	Demande d’approbation déontologique concernant un projet de recherche portant sur des sujets humains.....	145
B. 4	Lettre adressée aux parents des élèves du troisième cycle de l’école internationale décrivant notre projet de recherche universitaire et formulaire de consentement.....	148
B. 5	Lettre adressée aux parents des élèves du troisième cycle de l’école Internationale ayant participé à notre étude pour demande d’accès à l’information et formulaire de consentement	150
B. 6	Questionnaire sur les renseignements généraux des sujets.....	152
B. 7	Questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l’école ».....	153
B. 8	Compilation du pointage au test « Ce que je pense et comment je suis à l’école ».....	176
B. 9	Extrait du test d’habileté scolaire OLSAT Version pour francophones du Canada.....	178
B. 10	Questionnaire pour les entretiens dirigés.....	179

APPENDICE C

	TABLEAUX DES ANALYSES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES	180
C. 1	Corrélations entre les perceptions de compétence scolaire (générales, en français et en mathématique) et le score au test d’habileté scolaire ainsi que les résultats au bulletin.....	181
C. 2	Analyses de variance des perceptions de compétence scolaire générales et de l’IHS total.....	183
C. 3	Groupe d’appartenance en fonction du sexe et du niveau scolaire	184
C. 4	Répartition des sujets en fonction de leur groupe d’appartenance en français et en mathématique ainsi que de leur sexe et de leur niveau scolaire.....	186
C. 5	Perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) et extraits de verbatim.....	187
C. 6	Perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) selon le groupe d’appartenance	189
C. 7	Variables motivationnelles évoquées pour justifier le perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) et extraits de verbatim.....	191
C.8	Caractéristiques de l’échantillon selon groupe d’appartenance en français et en mathématique.....	198

C. 9 Perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) selon le groupe d'appartenance.....	199
C. 10 Variables motivationnelles évoquées pour justifier les perceptions de compétence (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) selon le groupe d'appartenance	201
GLOSSAIRE	203
RÉFÉRENCES.....	208

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Synthèse de la problématique	27
2.1 Diagramme synthèse des éléments du cadre théorique	52
4.1 Perceptions de compétence scolaire et perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs selon le groupe d'appartenance des sujets	83
4.2 Répartition des sujets selon leurs perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs	92
4.3 Répartition des sujets selon leurs perceptions de compétence en français et en mathématique.....	94
4.4 Répartition des sujets selon les variables motivationnelles évoquées pour justifier leurs perceptions de compétence scolaire générales et leurs perceptions de compétence scolaire générales réfléchies par les pairs.....	97
4.5 Répartition des sujets selon les variables motivationnelles évoquées pour justifier leurs perceptions de compétence scolaire en français et en mathématique.....	103
5.1 Synthèse de la problématique	109

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Composition du questionnaire.....	63
3.2 Questions de recherche, objectifs et choix méthodologiques pour le volet quantitatif de la section résultats	66
3.3 Questions de recherche, objectifs et choix méthodologiques pour le volet qualitatif de la section résultats	67
4.1 Corrélations entre les perceptions de compétence scolaire générales, en français et en mathématique des sujets et leurs résultats au OLSAT ainsi qu'au bulletin	71
4.2 Répartition des sujets selon leur groupe d'appartenance de manière générale à l'école, en français et en mathématique	73
4.3 Perceptions de compétence scolaire générales et indice d'habileté scolaire total (IHS _{total}) au OLSAT selon le groupe d'appartenance des sujets	74
4.4 Perceptions de compétence scolaire en français, indice d'habileté scolaire au volet verbal du OLSAT (IHS _{verbal}) et résultat au bulletin dans cette matière selon le groupe d'appartenance des sujets	76
4.5 Perceptions de compétence scolaire en mathématique, indice d'habileté scolaire au volet non verbal (IHS _{non verbal}) du OLSAT selon le groupe d'appartenance des sujets	78
4.6 Synthèse des résultats des analyses de variance et des tests post hoc effectués pour répondre à l'objectif de recherche 2.....	80
4.7 Perceptions de compétence scolaire et perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs selon le groupe d'appartenance des sujets	82
4.8 Caractéristiques sociodémographiques des sujets selon leur groupe d'appartenance.....	86
4.9 Caractéristiques affectives des sujets selon leur groupe d'appartenance.....	88
4.10 Synthèse des résultats des analyses se rapportant aux caractéristiques sociodémographiques et affectives des sujets	89
4.11 Répartition des sujets selon leur groupe d'appartenance, leur sexe et leur niveau scolaire	90

RÉSUMÉ

La présente recherche a été menée pour tenter d'expliquer la sous-performance scolaire de certains élèves doués de 5^e et de 6^e année d'une école internationale primaire du Grand Montréal. Les perceptions de compétence scolaire des élèves et celles réfléchies par leurs pairs ont été prises en compte dans le but d'expliquer cette situation. L'entretien de biais négatifs de perceptions de compétence influerait sur la motivation des élèves et affecterait à la baisse leur rendement scolaire. Les conséquences exactes de ce phénomène mieux connu sous le nom d'illusion d'incompétence sont encore mal connues à ce jour. L'étude courante a cherché à déterminer l'impact de l'entretien de « biais » de perceptions de compétence tant « négatifs » que « positifs » sur la réussite scolaire de préadolescents. Elle s'est attardée au rôle des pairs dans le développement des perceptions de compétence scolaire et en outre, à celui des perceptions de compétence scolaire réfléchies par ceux-ci. 100 élèves du 3^e cycle du primaire ont été soumis à un test d'habileté scolaire standardisé: le OLSAT. Les élèves de cet échantillon ont été questionnés par rapport à leurs perceptions de compétence scolaire (générales et réfléchies par les pairs, en français et en mathématique). Leur rendement à l'école en français et en mathématique a été établi à partir des notes au bulletin. Des associations entre certaines caractéristiques sociodémographiques et affectives et le groupe d'appartenance (pessimiste, réaliste ou optimiste) de ces élèves ont été vérifiées. Des entrevues individuelles dirigées ont également été réalisées auprès d'un sous-échantillon composé de 22 élèves afin d'en apprendre un peu plus sur la manière dont ils perçoivent leur compétence scolaire et la justifient.

Les analyses statistiques ont permis de dégager une corrélation positive entre les perceptions de compétence scolaire générales des sujets du 3^e cycle et leur indice d'habileté scolaire (IHS) total au OLSAT de même qu'entre leurs perceptions de compétence scolaire en mathématique et leur IHS non verbal. Un peu plus de 15 % des sujets de l'échantillon présentent des biais négatifs ou positifs de perceptions de compétence scolaire générales. La proportion d'élèves pessimistes est un peu plus grande en français (avec 23 % des sujets) comparativement aux mathématiques (avec 17 % des sujets). Les sujets pessimistes se distinguent de manière significative des deux autres groupes d'appartenance par des moyennes de perceptions de compétence scolaire (générales, en français et en mathématique) beaucoup plus basses. Les pessimistes sont ceux qui enregistrent l'IHS le plus élevé au OLSAT alors que les optimistes sont ceux qui présentent l'IHS le plus faible. Il a aussi été démontré que les perceptions de compétence scolaire et les perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs sont corrélées positivement. Des associations significatives ont été relevées entre le sexe, le niveau scolaire et l'estime de soi des élèves et leur groupe d'appartenance. Le sentiment d'auto-efficacité, les attributions causales du succès et de l'échec, les orientations d'apprentissages et les intérêts des élèves sont ressortis comme les principales variables justificatrices des perceptions de compétence scolaire lors des entrevues dirigées. Les justifications de perceptions de compétence scolaire semblent néanmoins différer entre les sujets pessimistes, réalistes et optimistes.

Mots clés : perceptions de compétence scolaire, biais négatifs et positifs de perceptions de compétence scolaire, illusion d'incompétence, perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs.

INTRODUCTION

Au Québec, plusieurs écoles primaires et secondaires tant publiques que privées offrent un programme d'éducation internationale. Celui-ci favorise une compréhension internationale et promeut la formation de citoyens responsables. Le programme international primaire (PP) aide les élèves à atteindre et à développer des capacités intellectuelles, personnelles, émotionnelles et sociales nécessaires pour vivre, apprendre et travailler dans un contexte de mondialisation rapide. Ce type d'établissement à projet particulier où la rigueur est de mise attire souvent une clientèle d'élèves doués.

Pour être admis dans l'une de ces écoles primaires du Grand Montréal (que nous ne nommerons pas par considération éthique et que nous conviendrons d'appeler « école internationale »), les élèves d'âge préscolaire doivent passer un test d'admission: le OLSAT. Il s'agit d'un outil d'évaluation psychométrique qui mesure l'habileté scolaire des élèves et qui s'inscrit comme un moyen de prédire leur réussite à l'école. Seuls les élèves qui obtiennent un score élevé d'habileté scolaire (IHS) sont retenus, car celui-ci laisse supposer qu'ils détiennent des habiletés verbales et non verbales supérieures. Celles-ci devraient leur permettre de bien réussir leur parcours primaire dans cette école où le Programme de formation de l'école québécoise du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport est vu de manière accélérée afin de rendre possible l'intégration du Programme primaire du Baccalauréat International (IB).

Malgré cette performance à ce test de sélection, nous constatons (en tant qu'enseignante dans ce milieu scolaire) que certains élèves de 5^e et 6^e année obtiennent des C et des D au bulletin dans les matières scolaires de base. Comment expliquer une telle baisse du rendement au troisième cycle? Pourquoi certains élèves sous-performent-ils de la sorte? La motivation scolaire des élèves est souvent mise en cause pour expliquer de tels succès. Les chercheurs québécois Archambault et Chouinard (2003) ont notamment développé dans les années 90 un modèle d'orientation sociocognitive illustrant l'engagement et la persévérance à

l'école. Selon ce paradigme dans lequel s'inscrit d'ailleurs la présente étude, les comportements de l'élève (engagement, persévérance ou évitement) sont considérablement influencés par ses croyances, ses représentations cognitives (attentes et valeurs) et son environnement social. D'après Archambault et Chouinard (2003), plusieurs variables interviendraient dans la motivation scolaire : les attributions causales, le sentiment d'auto-efficacité, les orientations de l'apprentissage, l'intérêt et les perceptions de compétence.

Selon certains auteurs tels que Harter (1985), Deci et Ryan (1985, 1991), White (1959) et Bandura (1986, 1991, 1993, 2007), se sentir compétent pour interagir avec l'environnement est un besoin vital de l'homme. L'autoévaluation que l'élève fait de sa compétence scolaire serait un déterminant de premier ordre dans le comportement, la motivation et le rendement qu'il connaîtra tout au long de son cheminement scolaire (Bandura, 1977; Bandura et Cervone, 1983; Deci et Ryan, 1985; Dweck et Elliot, 1983; Harter, 1985; Schunk, 1989). Des pensées qui prennent la forme de scénarios mentaux résulteraient de ces perceptions de compétence. Des émotions positives comme l'enthousiasme et la fierté ou des émotions négatives comme l'anxiété et la honte sont générées par ces anticipations de réussite ou d'échec desquelles une hausse ou une baisse de la motivation à agir en découlerait (Bandura, 2007).

Plusieurs chercheurs ont observé qu'après quelques années de fréquentation scolaire, les élèves en viennent à faire coïncider leur rendement scolaire à leurs perceptions de compétence. Un phénomène appelé « illusion d'incompétence » étudié par Phillips (1984, 1987) toucherait plus de 20 % des élèves doués. Ces biais négatifs de perceptions de compétence engendreraient un manque de motivation et une sous-performance scolaire chez l'élève (Miserandino, 1996; Phillips, 1984, 1987). Les recherches ayant porté directement sur ce phénomène auprès d'une clientèle d'élèves doués sont très peu nombreuses. C'est l'une des raisons qui nous a incitée à mener une recherche auprès d'élèves du primaire qui détiennent des habiletés scolaires élevées. De plus, nous souhaitons élargir les connaissances sur l'illusion d'incompétence. Ainsi, nous avons décidé d'examiner le rôle de l'ensemble des biais de perceptions de compétence dans le rendement scolaire. En plus des biais négatifs de perceptions de compétence sur lesquels quelques études ont porté, nous

avons choisi d'inclure dans notre recherche des biais positifs de perceptions de compétence pour lesquels nous n'avons pas trouvé de documentation suffisante.

Par ailleurs, les caractéristiques de l'environnement social immédiat concourraient à l'évolution de ce phénomène d'illusion d'incompétence de l'avis de Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003). Plusieurs études ont en effet démontré l'influence des perceptions de compétence réfléchies par les parents et les enseignants sur la validation des perceptions de compétence qu'entretient l'élève du primaire (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2004; Harter, 1999; Phillips, 1987). Or, très peu de recherches ont questionné directement le rôle des pairs. En particulier, nous n'avons pas repéré d'études s'étant attardées spécifiquement au rôle des perceptions de compétence réfléchies par les pairs dans le développement des perceptions de compétence scolaire d'élèves. Bressoux et Pansu (2003) soulignent en outre cette lacune dans la littérature existante. Nous cherchons donc à comprendre comment les perceptions de compétence réfléchies par les pairs interviennent dans la consolidation du sentiment de compétence scolaire des préadolescents.

En bref, la toile de fond sur laquelle repose cette recherche est la motivation scolaire qui constitue l'un des facteurs clés de la réussite des élèves du primaire. Les perceptions de compétence scolaire influenceraient la motivation des jeunes à l'école et constituent l'objet principal de cette étude. Nous voulons connaitre, plus précisément, l'effet de l'entretien de « biais positifs et négatifs » de perceptions de compétence sur le rendement scolaire d'élèves doués. Nous désirons aussi mieux saisir l'influence des pairs dans la formation des perceptions de compétence scolaire des élèves du troisième cycle du primaire. Plus spécifiquement, nous souhaitons préciser le rôle des « perceptions de compétence réfléchies par les pairs » dans le développement des perceptions de compétence et le rendement scolaire d'élèves de la cinquième et de la sixième année. Enfin, nous tenterons de déterminer si le sexe, le niveau scolaire, l'origine ethnique, l'estime de soi, la contingence de l'estime de soi et le sentiment d'appartenance à la classe des élèves ont un effet sur les perceptions de compétence scolaire qu'ils entretiennent. Autrement dit, nous voulons vérifier, par exemple, si les élèves pessimistes, réalistes et optimistes présentent un profil sociodémographique et affectif particulier. Finalement, nous cherchons à établir le profil motivationnel des élèves

pessimistes, réalistes et optimistes de l'école internationale par l'entremise d'entretiens dirigés.

Ce mémoire se subdivise en cinq chapitres. Le fondement pratique et théorique de la problématique sera exposé au premier chapitre. Le deuxième chapitre présentera le cadre théorique de cette recherche. Le troisième chapitre traitera de la méthodologie mixte employée pour réaliser la collecte des données. Le quatrième chapitre montrera les résultats des analyses quantitatives et qualitatives effectuées. Le chapitre cinq consistera en une discussion des principaux résultats de recherche obtenus. Enfin, la conclusion fera état des quelques limites de la présente recherche et soulèvera quelques pistes de réflexion pour de futures études.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le programme primaire (PP) du Baccalauréat international (IB) a connu un haut taux de croissance¹ au cours des cinq dernières années à l'échelle planétaire (Baccalauréat international, 2010). En 2010, une cinquantaine d'établissements scolaires du Canada offrent le PP et poursuivent la mission première du BI qui consiste à « créer un monde meilleur à travers l'enseignement » (Baccalauréat international, 2010). C'est d'ailleurs le contexte d'une école internationale primaire de la grande région de Montréal où nous enseignons qui nous a inspiré la présente recherche. Les élèves de cet établissement scolaire international sont admis² lorsqu'ils sont d'âge préscolaire en raison de leur indice élevé d'habileté scolaire (IHS) au OLSAT³. Ce type d'épreuve évalue les habiletés des individus en raisonnement verbal, quantitatif et figuratif qui sont requises, entre autres, dans l'apprentissage du français et des mathématiques. La sélection des élèves se fonde donc sur la prémisse selon laquelle l'IHS à ce test psychométrique constitue une mesure prédictive de la réussite scolaire qu'ils connaîtront. Comme attendu, en cours d'apprentissage, la majorité de ces élèves sélectionnés en fonction de leur IHS élevé dépassent les exigences en français et en mathématique ou

¹ Le taux de croissance a été de 218,85 % au cours des cinq dernières années. Le nombre d'établissements du monde de l'IB est passé de 191 en 2004 à 609 en 2009 (Baccalauréat international, 2010).

² Chaque année, environ les trois quarts des candidatures soumises à cette école internationale primaire sont rejetées. Seuls les élèves s'étant les mieux illustrés à cette épreuve sont retenus.

³ Le postulat de cet instrument d'évaluation est le suivant: « pour apprendre, les élèves doivent être en mesure de traiter l'information avec précision, de reconnaître et de se rappeler ce qui a été perçu, de penser de façon logique, de comprendre les différentes relations qui peuvent exister entre les objets, d'abstraire le sens d'un groupe d'éléments distincts et de généraliser certaines connaissances à des contextes différents et inconnus » (Otis et Lennon, 2005).

satisfont clairement à celles-ci comme le révèlent les statistiques propres à cet établissement scolaire pour 2005-2006 (*voir app. A.1*). En effet, à la fin de leur sixième année, la plupart des élèves atteignent une compétence disciplinaire marquée (A) ou assurée (B) dans les matières de base en fonction des attentes de fin de cycle du programme de formation de l'école québécoise (*voir app. A.1*).

Toutefois, nous constatons qu'au cours et à la fin de leur troisième cycle, certains élèves de cinquième et de sixième année de cette école primaire ne dépassent pas ou ne satisfont pas clairement aux exigences fixées par le Programme de formation de l'école québécoise dans les matières de base. Les taux de réussite fournis par la commission scolaire pour 2005-2006 confirment justement nos observations personnelles (*voir app. A.1*). En 2005 et 2006, la proportion d'élèves de cinquième et de sixième année de cet établissement scolaire qui progressent sans difficulté⁴ en français au cours du cycle est respectivement de 93,68 % et de 93,10 %. En mathématique, cette proportion est de 83,33 % pour 2005 et de 84,48 % pour 2006. La proportion d'élèves de cette école primaire qui répondent aux attentes⁵ à la fin du troisième cycle est respectivement de 93,89 % et de 95,40 % en français et de 92,78 % et de 94,83 % en mathématique pour 2005-2006. Bien que la plupart des élèves progressent avec facilité et répondent aux exigences du programme de formation de l'enseignement primaire du Québec, il n'en demeure pas moins que certains d'entre eux éprouvent des difficultés d'apprentissage⁶ en français et en mathématique en cours de cheminement.

De plus, quelques-uns ne parviennent pas à développer leurs compétences disciplinaires dans les matières de base et ils ne satisfont pas, par voie de conséquence, aux

⁴ « Progresser sans difficulté » selon l'échelle proposée par le service des ressources éducatives de la commission scolaire en 2005-2006 se traduit par un A ou un B au bulletin qui signifie qu'au cours des situations d'apprentissage, l'élève développe très facilement ou facilement les compétences définies par le Programme de formation de l'école québécoise de 2001.

⁵ « Répondre aux attentes » selon l'échelle proposée par le service des ressources éducatives de la commission scolaire en 2005-2006 se traduit par un 1 ou un 2 au bulletin qui signifie qu'à la fin du cycle, l'élève dépasse ou répond aux attentes définies par le Programme de formation de l'école québécoise de 2001.

⁶ « Éprouver des difficultés d'apprentissage » selon l'échelle proposée par le service des ressources éducatives de la commission scolaire en 2005-2006 se traduit par un C ou un D au bulletin qui signifie qu'au cours des situations d'apprentissage, l'élève développe difficilement ou très difficilement les compétences définies par le Programme de formation de l'école québécoise de 2001.

exigences minimales⁷ de fin de cycle du Programme de formation de l'école québécoise. Par ailleurs, la proportion d'élèves de l'école internationale qui progressent sans difficulté et qui répondent aux exigences de fin de cycle diminue d'un cycle à l'autre comme le tableau A.1 de l'appendice A le laisse voir.

Cette situation qui prévaut dans cette école internationale primaire de la région de Montréal semble faire partie d'une problématique plus globale qui affecterait d'autres établissements scolaires du Québec. Effectivement, les indicateurs provinciaux de l'éducation pour l'année scolaire 2005-2006 montrent que la proportion d'élèves qui accusent un retard au primaire par rapport à l'âge attendu selon l'ordre d'enseignement et la classe à la deuxième année de leur cycle est de 8,9 % au premier cycle; 10,3 % au deuxième cycle et 11,2 % au troisième cycle (MELS, 2007). Ces statistiques nous permettent de constater que la proportion d'élèves qui accusent un certain décalage dans leur scolarité au primaire pour l'ensemble du Québec augmente à chacun des cycles. La clientèle de l'école à projet particulier où nous enseignons ne semble pas se soustraire à cette réalité éducationnelle québécoise comme le démontrent les taux de réussite de cet établissement.

Puisque les élèves de l'école internationale primaire ont été sélectionnés en fonction de leur haut niveau d'habileté, la probabilité de voir à leur dossier un A ou un B est, nous le supposons, plus grande que dans la population en général. Une certaine distribution des notes à l'intérieur même de cet échantillonnage de l'école internationale demeure malgré tout possible. Effectivement, selon Auger, Séguin et Nézet-Séguin (2000), une part du jugement des enseignants repose sur une interprétation normative où pour une même évaluation donnée, chaque élève est situé par rapport aux autres.

Au-delà de cette faille reliée à ce type d'interprétation, quels facteurs pourraient expliquer le fait que certains élèves du troisième cycle de cette école internationale primaire se démarquent du lot de par leurs moins bons résultats scolaires en français et en mathématique

⁷ « Ne pas satisfaire aux exigences minimales » selon l'échelle proposée par le service des ressources éducatives de la commission scolaire en 2005-2006 se traduit par un 3 ou un 4 au bulletin qui signifie qu'à la fin du cycle, l'élève répond partiellement ou ne répond pas aux attentes définies par le Programme de formation de l'école québécoise de 2001.

au bulletin? Le cas non isolé de ces élèves qui ne performant pas malgré leur fort indice d'habileté scolaire soulève bien des questions. Pourquoi environ 7 % des élèves du troisième cycle de cette école internationale satisfont minimalement (cote C) ou répondent partiellement (cote D) ou aucunement (cote E) aux exigences d'étapes (*voir app. A.2*) fixées en français? Quels motifs peuvent justifier que 16 % approximativement des élèves de cinquième et de sixième année de cette école internationale satisfassent minimalement ou répondent partiellement ou aucunement aux exigences d'étape en mathématique? Pourquoi environ 4 à 8 % ne parviennent-ils pas à développer en fin de cycle une compétence marquée (cote A) ou assurée (cote B) dans les matières de base conformément aux attentes du Programme de formation de l'école québécoise? La réalité concrète de ces élèves de l'école internationale autour de laquelle s'est articulé le premier axe de ce chapitre constitue le fondement pratique de notre problématique.

François Gagné apporte un premier éclairage théorique à notre problématique dans son dossier « Les jeunes doués et talentueux : qui sont-ils? » (2009, p.75):

Il se peut que des habiletés naturelles remarquables ne se transforment pas en talents. C'est le cas par exemple de la sous-performance scolaire, que l'on définit par la présence de résultats scolaires faibles ou moyens chez des élèves reconnus comme intellectuellement doués.

La sous-performance résulterait de l'interaction entre plusieurs facteurs comme des problèmes affectifs, sociaux et comportementaux; un parcours scolaire inapproprié et des déficits de l'attention (Baum, Renzulli et Hébert, 1995). Clemons (2008) a d'ailleurs développé un modèle sociocognitif pour tenter d'expliquer cette réalité d'élèves doués de la sixième à la neuvième année qui sous-performent. La « sous-performance scolaire » d'enfants intellectuellement « doués » est un phénomène reconnu qui a fait l'objet de plusieurs études, mais qui demeure encore mal compris selon Baum et *al.*, (1995).

La « sous-performance » traduite de l'anglais « underachievement » désigne « ces enfants ou adolescents doués qui n'actualisent pas (ou actualisent seulement partiellement) leurs aptitudes » selon le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (2005, p. 439). Cette « sous-performance » rend bien compte, à notre avis, de la situation dans laquelle se trouvent certains élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale. Ainsi, un C ou un D

au bulletin dans les matières de base pourrait justement être interprété comme une « non-actualisation » des habiletés de ces élèves. Dans le même ordre d'idées, un B pourrait correspondre à une « actualisation partielle » des aptitudes de certains élèves si nous supposons qu'ils sont intellectuellement disposés pour l'obtention d'un A vu leur IHS élevé. Gagné (1983, 1991, 1993) associe la douance à des aptitudes naturelles ou des dons innés dans au moins l'un des quatre domaines suivants : intellectuel, créatif, socio-affectif et sensorimoteur. Il repère la douance chez l'enfant par une maîtrise d'habiletés et un savoir développé dans un champ d'activité humaine qui le place dans les 10 % supérieurs des jeunes de son âge.

Compte tenu des informations qui précèdent, nous estimons que l'emploi du qualificatif « doués » caractérise bien la clientèle de notre milieu scolaire puisqu'en performant supérieurement au OLSAT, ces élèves ont fait la preuve qu'ils détenaient à priori ces « aptitudes intellectuelles naturelles » auxquelles Gagné fait allusion. Néanmoins, selon Roedell (1984), les enfants hautement doués seraient davantage disposés à connaître des difficultés développementales telles que du perfectionnisme démesuré, de la sensibilité excessive et des états conflictuels comparativement à des enfants modérément doués ou dans la moyenne. Des caractéristiques d'ordre affectif pourraient-elles ainsi jouer un rôle dans la « sous-performance » de certains élèves du troisième cycle de cette école internationale?

Pour faire suite à cette piste de réflexion, nous avons mené une brève enquête auprès des enseignantes du troisième cycle de l'école internationale. Nous leur avons demandé lors d'une courte entrevue orale libre de nous indiquer les caractéristiques qui ressortaient, s'il y avait lieu, chez leurs élèves « sous-performants » (obtenant des C ou des D au bulletin dans les matières de base). Voici les particularités qu'elles relèvent chez ceux-ci: déficit d'attention, mauvaise écoute des consignes, attitude amorphe, participation rare, comportement effacé, manque de curiosité et d'intérêt, motivation faible, découragement devant les difficultés, estime personnelle fragile, perception négative de soi, problème d'organisation, autonomie peu développée, réflexion superficielle et travail non approfondi, ennui lors des tâches complexes (modules de recherche, situation d'écriture, résolution de problèmes...). En plus, ces élèves feraient parfois l'expérience du rejet par leurs pairs. Certains d'entre eux recevraient peu ou pas de soutien familial. Ils seraient enfin, dans

certains cas, d'origine ethnique autre que québécoise. Ces descriptions fournies par les enseignantes de ces élèves nous ont incitée à approfondir notre investigation sur le profil affectif de ces élèves doués du troisième cycle de l'école internationale qui n'actualisent pas ou qui n'actualisent que partiellement leurs aptitudes. En effet, plusieurs des attributs relevés par les titulaires se rapportent au domaine de l'affectivité qui englobe la motivation, les émotions et les croyances des individus. Quelques études récentes publiées par des chercheurs québécois tels que Pallascio, Chouinard, Fournier, Bouffard et Bordeleau incluses dans le collectif de Lafortune et Mongeau (2002) prennent d'ailleurs en compte ces aspects affectifs inhérents à l'apprentissage.

Les chercheurs en psychologie cognitive reconnaissent effectivement depuis longtemps que la dimension cognitive n'explique pas à elle seule la performance des individus (Lafortune et Mongeau, 2002). Les forces de l'émotion et de l'affectivité supporteraient les processus cognitifs d'apprentissage qui soutiendraient graduellement la motivation à apprendre. Selon Archambault et Chouinard (2003), l'acquisition et l'utilisation de stratégies d'apprentissage sont des processus liés à la motivation qui constitue un facteur d'ordre affectif. Archambault et Chouinard (2003, p. 173) proposent le modèle suivant d'orientation sociocognitive de l'engagement et de la persévérance à l'école:

Les comportements de l'élève (engagement, persévérance ou évitement) sont grandement influencés par ses croyances et ses représentations cognitives (attentes et valeur), et celles-ci sont à leur tour influencées par l'environnement dans lequel il évolue, particulièrement par l'environnement social [...].

Vallerand et Thill (1993) définissent la motivation comme suit: « Construit hypothétique utilisé pour décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement » (Legendre, 2005, p. 916). Selon Thorndike (1940), Carrol (1969) et Nuttin (1985) dans Legendre (2005) : « Toute forme de motivation est une garantie de l'apprentissage » p. 917. De l'avis d'Archambault et de Chouinard (2003), la réussite scolaire se rapporte à la notion de motivation qui sous-tend elle-même un ensemble de variables interreliées qui ne doivent pas être considérées comme des concepts isolés. Selon ces auteurs, les principales variables qui interviennent dans la motivation scolaire sont : les attributions causales, le sentiment d'auto-efficacité, les

orientations de l'apprentissage, l'intérêt et la perception de ses compétences. « Dans l'état actuel de la recherche, les distinctions entre ces différentes variables et les liens qui les unissent ne sont pas toujours clairs » comme le spécifient Archambault et Chouinard (2003, p.175). C'est en réaction à ce manque de connaissances fondamentales sur ces variables motivationnelles qu'apparaît donc le deuxième axe de notre problématique. Comment ces variables peuvent-elles affecter le niveau d'engagement et la performance scolaire d'élèves doués de cinquième et de sixième année de l'école internationale? Laquelle ou lesquelles de ces variables convient-il de retenir dans le cadre de notre recherche? Nous tenterons d'apporter un éclairage à ce questionnement dans les pages qui suivent.

1.1 Attributions causales

Weiner (1985) a proposé une théorie de la motivation scolaire dans laquelle les succès ou les échecs des élèves sont expliqués par diverses attributions causales. Les plus courantes sont l'aide, la chance, la difficulté de la tâche, l'intelligence et l'effort. Bandura (2007, p.189) souligne le lien entre les raisons invoquées pour justifier les insuccès passés et les actions ultérieures:

Les gens qui croient qu'ils ont échoué parce qu'ils n'ont pas travaillé assez dur ont donc des probabilités de faire plus d'efforts [...] ceux qui pensent que leur échec est dû à un manque d'aptitudes ont tendance à réduire leurs efforts et sont facilement découragés.

En contexte social, Borkowski et Turner (1990) spécifient que la mesure de l'attribution à l'effort est difficile à établir puisqu'elle n'aurait pas la même signification pour chacun. Covington et Omelich (1979) affirment que les attributions causales peuvent parfois servir d'excuses et non de réels motivateurs. Bandura (2007) considère, quant à lui, que la théorie de Weiner est réductrice de par ses catégories présélectionnées. Bandura (2007, page 131) croit que la théorie de l'attribution présente aussi certaines problématiques : « La difficulté de l'activité n'est pas une cause externe stable [...] Même l'effort n'est pas aussi facilement contrôlable que ce que les théoriciens de l'attribution voudraient faire croire [...] ».

Bandura (2007) estime aussi que les interventions visant à modifier les attributions des sujets sont limitées :

Dire aux individus manquant de compétences essentielles que leurs échecs sont dus à un effort insuffisant peut être démoralisant ; leur affirmer qu'ils ont de hautes capacités alors que leurs échecs répétés leur affirment le contraire ne fait que jeter le discrédit sur les personnes [...].p. 192.

Bandura (2007, p. 191) s'objecte à la théorie de Weiner en référant à Relich, Debus et Walker (1986) de même qu'à Schunk et Gunn (1986) : « Les résultats globaux montrent que les attributions causales, que ce soit sous forme d'aptitude, d'effort ou de difficulté de la tâche, ont généralement un effet faible ou non indépendant sur la motivation de performance ». Bandura (2007) considère plutôt que c'est la perception de son efficacité personnelle qui intervient dans la motivation de l'élève : « elle agirait comme un médiateur entre les attributions causales et la performance dans des activités telles que la réussite scolaire... » (p. 191). Dans quelle mesure ce sentiment d'auto-efficacité scolaire (dans les disciplines de base du Programme de formation québécoise ou dans les modules de recherche du Programme Primaire de l'IB) peut-il nous aider à comprendre la sous-performance de certains élèves du troisième cycle de l'école internationale ?

1.2 Sentiment d'auto-efficacité

Selon Bandura (2007, p.12), l'efficacité personnelle perçue est : « La croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Elle renvoie à l'évaluation que fait la personne de ses aptitudes personnelles. Le sentiment d'auto-efficacité des individus se répercuterait sur plusieurs plans : « la quantité d'énergie qu'ils investissent dans l'effort, leur niveau de persévérance devant les difficultés et les échecs [...] leur mode de pensée [...] et leur degré de réussite... » (Bandura, 2007, p.12). Selon Bandura et Schunk (1981) et Schunk (1984), un puissant sentiment d'efficacité personnelle accroît la motivation, augmente la réussite scolaire et consolide l'intérêt intrinsèque de l'élève. L'efficacité personnelle perçue par l'élève l'inciterait à faire un usage approprié de ses compétences cognitives. Ce sentiment d'auto-efficacité affecterait la qualité de son raisonnement et sa performance scolaire. Enfin,

l'efficacité personnelle agirait aussi indirectement sur sa persistance à résoudre des problèmes et à dégager des solutions (Bandura, 2007).

Bandura (2007, p.82) relève plusieurs limites d'ordre pratique par rapport à la mesure du sentiment d'auto-efficacité :

Les chercheurs sont souvent obligés d'utiliser des mesures globales brèves pour chacun des nombreux facteurs. Dans certains cas, l'efficacité perçue est évaluée par un seul item, produisant des scores d'étendue très réduite et de la fiabilité contestable. [...] une telle stratégie de recherche présente le risque de sacrifier le pouvoir prédictif au profit de la faisabilité opérationnelle.

La fixation de buts proximaux accroîtrait le sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura (2007) qui précise que la meilleure façon de maintenir la motivation personnelle est de combiner un but à long terme à une série de sous-objectifs accessibles. Le premier but permettrait de fixer l'orientation du projet et les seconds soutiendraient les efforts de la personne. D'après Bandura (2007), les croyances en l'efficacité autorégulatrice interviendraient conjointement avec les aspirations personnelles et scolaires des élèves. Vezeau, Bouffard et Boileau (2000) ont remarqué que les composantes de l'évaluation de soi d'élèves de la sixième année du primaire des deux sexes étaient corrélées de manière positive avec leurs buts de maîtrise et de manière négative avec leurs buts d'évitement. En particulier, ces chercheuses ont noté une relation positive entre le sentiment d'auto-efficacité associé aux stratégies en français chez les garçons et leurs buts de performance. De toute évidence, le rôle des orientations de l'apprentissage dans la motivation et la réussite scolaire des élèves du troisième cycle de l'école internationale doit être exploré. Les élèves de cinquième et de sixième année de cet établissement scolaire poursuivent-ils des buts de performance, de maîtrise ou d'évitement dans les matières de base? Est-ce que la sous-performance scolaire de certains d'entre eux peut être reliée aux types de buts auxquels ils adhèrent?

1.3 Orientations

Dans sa théorie de la motivation scolaire, Nicholls (1984) définit le comportement orienté vers le succès comme la volonté de développer une habileté élevée. Ames et Archer (1988) distinguent les buts de maîtrise de ceux de performance dans le processus motivationnel scolaire. L'élève qui poursuit le premier type de buts désire améliorer son

habileté en comprenant et en maîtrisant les tâches scolaires. Il recourra alors à des stratégies d'apprentissage plus efficaces, préférera les travaux qui présentent des défis et adoptera une attitude plus positive vis-à-vis de l'école. L'élève qui entretient des buts de maîtrise croit que le succès est tributaire de l'effort qu'il fournit. L'élève qui adhère à des buts de performance veut démontrer à tous son habileté supérieure. Il évitera donc les activités présentant des défis et optera pour des stratégies d'apprentissage superficielles ou à court terme. En situation d'échec, il portera un jugement dépréciatif de son habileté. Un troisième type de buts intégré progressivement à la théorie de l'orientation par Meece et Miller (2001) est celui de l'évitement du travail. L'élève qui vise ce type de buts souhaite seulement éviter l'échec. Pour y parvenir, il réalisera les tâches scolaires partiellement ou entièrement, et ce, toujours avec un minimum d'efforts.

Selon une étude longitudinale de Meece et Miller (2001) réalisée auprès d'élèves de la troisième à la cinquième année du primaire, l'adhésion à des buts de maîtrise se répercuterait sur l'usage de stratégies d'apprentissage plus actives (lesquelles faciliteraient l'acquisition de compétences en écriture et en lecture). Les conclusions d'études sur les buts de l'apprentissage sont cependant souvent contradictoires. Plusieurs chercheurs dont Ames, Archer, Dweck, Elliot, Meece, Pintrich font voir les bénéfices des buts de maîtrise et les préjudices des buts de performance comme le relèvent Vezeau, Bouffard et Boileau (2000, p.8):

La poursuite de buts de performance est préjudiciable au développement de perceptions de soi positives et à un fonctionnement cognitif adéquat, alors que ceux de maîtrise seraient favorables à un engagement cognitif supérieur, à des activités d'autorégulation plus efficaces, et à un meilleur rendement scolaire.

Contrairement à ces auteurs, Vezeau *et al.*, (2000) font ressortir la contribution positive que peut avoir la poursuite de buts de performance chez des élèves de sixième année : « ces buts sont positivement liés aux perceptions de compétence et au sentiment d'auto-efficacité à l'égard du français, ainsi qu'au sentiment d'auto-efficacité à l'égard des stratégies d'étude chez les garçons » (p. 8). Wolters, Shirley et Pintrich (1996) de même qu'Elliot et Harackiewicz's (1996) abondent dans le même sens que Vezeau *et al.*, (2000). Ils croient, en effet, que l'adoption de buts de performance ne conduit pas systématiquement à une

motivation inappropriée et qu'il n'en résulte pas nécessairement des conséquences néfastes sur le plan cognitif. Thorkildsen et Nicholls (1998) ont découvert que les élèves qui poursuivent des buts de performance associent leur succès à la compétitivité et que ceux qui adhèrent à des buts de maîtrise expliquent, pour leur part, leur réussite en faisant référence à leurs efforts et à leur intérêt. L'intérêt et l'orientation de l'apprentissage ne seraient donc pas mutuellement exclusifs. Les élèves de la 3^e à la 9^e année qui sont très motivés intrinsèquement (c'est-à-dire, ceux qui présentent un haut niveau de curiosité et d'intérêt pour les apprentissages) seraient plus orientés vers la maîtrise des tâches d'après Harter (1981). De plus, Schiefele (1991) croit que l'intérêt pour un sujet, une tâche ou une activité détermine encore plus que l'orientation la force et la nature de la motivation requise lors d'une situation d'apprentissage nécessitant des processus d'acquisition particuliers. Renninger, Hidi et Krapp (1992) considèrent l'intérêt individuel comme un facteur critique de la motivation scolaire et de l'apprentissage. Schiefele (1991) affirme que l'intérêt scolaire incite l'élève à s'engager avec enthousiasme dans les activités proposées et à recourir à des stratégies d'apprentissage adéquates.

La source de la motivation scolaire des élèves du primaire fréquentant l'école internationale résiderait-elle alors dans l'intérêt qu'ils rattachent au projet particulier de cet établissement? Les valeurs de l'IB représentées par les éléments du profil de l'élève du PP⁸ et les activités qui en découlent suscitent-elles leur curiosité? La baisse du rendement observée dans les matières de base chez quelques élèves du troisième cycle de cette école pourrait-elle résulter d'un désintérêt scolaire?

1.4 Intérêt

L'intérêt naîtrait de l'interaction entre l'individu et son environnement (Renninger, Hidi et Krapp, 1992). Les intérêts individuels (spécifiques aux individus) engendreraient des émotions positives et ils seraient généralement associés à un savoir accru dans un domaine particulier. Les intérêts situationnels découleraient, pour leur part, de certains stimuli (une

⁸ Les apprenants de l'IB s'efforcent d'être : investigateurs, informés et instruits, penseurs, communicateurs, intègres, ouverts d'esprit, altruistes, audacieux, équilibrés et réfléchis. Il s'agit des valeurs qui doivent transparaître dans tous les éléments du Programme primaire (Baccalauréat international, 2010).

situation nouvelle, par exemple) et ils tendraient à être partagés par les individus (Renninger *et al.*, 1992). Puisque ce dernier type d'intérêt peut être évoqué spontanément à la suite d'événements de l'environnement, celui-ci a souvent une portée à court terme et une influence isolée sur le savoir des individus. Comme le précisent ces mêmes auteurs, les intérêts situationnels peuvent, malgré tout, s'inscrire de façon plus permanente chez les individus et faire émerger chez ceux-ci des intérêts individuels. Selon Ainley, Hidi et Berndorff (2002) ainsi que Deci (1992), l'intérêt individuel s'apparenterait à la motivation intrinsèque alors que l'intérêt situationnel se rapprocherait de la motivation extrinsèque. L'émergence d'intérêts personnels en classe favoriserait les apprentissages à l'école. Les personnes qui possèdent des intérêts individuels pour divers sujets ou activités seraient plus attentives, persistantes et engagées que les autres selon Renninger, Hidi et Krapp (1992). De plus, elles recourraient à des stratégies de traitement de l'information plus efficaces, apprendraient plus facilement et écriraient habituellement mieux (Hidi, 2001). L'intérêt et le sentiment de compétence en écriture se développeraient dans un cycle réciproque chez des élèves de sixième année selon Ainley, Hidi et Berndorff (2002).

D'ailleurs, parmi ces variables (sexe, réussite scolaire, sentiment de compétence et statut de la discipline), ce serait le sentiment de compétence qui prédirait le mieux l'intérêt d'élèves de la 9^e et de la 10^e année pour les matières scolaires d'après Cosnefroy (2007). Selon une étude de Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2004, p. 2) dans laquelle sont rapportés les travaux de Harter (1985), Phillips (1987) de même que Phillips et Zimmerman (1990), les élèves qui entretiennent une perception de compétence négative ou une illusion d'incompétence se déclarent justement : « moins curieux, moins intéressés et plus ennuyés par l'apprentissage des matières scolaires ». Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau (2003) ont remarqué que les perceptions de compétence affectaient le fonctionnement cognitif et motivationnel des élèves. Le sentiment de compétence agirait à titre d'intermédiaire dans leur réussite scolaire. Ainsi, les élèves qui entreverraient originalement leurs capacités scolaires de manière positive auraient plus de chances de démontrer de l'intérêt dans leurs apprentissages. Par contre, ceux qui percevraient leurs habiletés scolaires négativement risqueraient davantage de ressentir une baisse d'intérêt et auraient plus de chances d'adopter une attitude plus passive en classe. Le contexte de classe plutôt « homogène » sur le plan des habiletés scolaires dans lequel les élèves de l'école internationale évoluent leur permet-il

d'évaluer justement leurs aptitudes scolaires? Le rôle des perceptions de compétence dans l'intérêt, la motivation et la réussite scolaire des élèves du troisième cycle doit donc être clarifié.

1.5 Perceptions de compétence

Harter et Connell (1984) croient que la valeur personnelle qu'un individu s'accorde est essentiellement reliée aux perceptions de compétence dans le domaine cognitif, social et physique. Le sentiment de compétence personnelle dépendrait également de l'importance que l'individu accorde à la réussite dans ces domaines d'activité particuliers. Le sentiment d'efficacité personnelle a d'abord été relié à des tâches spécifiques par Bandura (1986). Le sentiment de compétence était associé par Harter (1978, 1985) à des domaines d'activité plus généraux. «Des chercheurs utilisent maintenant ces deux construits de manière interchangeable» (Bouffard, Vezeau et Simard, 2004, p.396). Bouffard, Vezeau et Simard (2004, p.396), en référence à Bandura (1986) et Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau (2003) définissent ces deux notions comme suit :

Les perceptions de compétence ou le sentiment d'efficacité personnelle sont une évaluation subjective par la personne de ses habiletés dans un domaine particulier d'activité et reflètent sa croyance ou sa conviction d'avoir les ressources nécessaires pour la mener à bien.

Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que les auto-évaluations que font les élèves de leur compétence scolaire déterminent en grande partie leur comportement, leur rendement et leur motivation à l'école (Bandura, 1977, 1983; Deci et Ryan, 1985; Dweck et Elliot, 1983; Harter, 1985; Schunk, 1989). Diverses pensées accompagneraient les perceptions de compétence et se développeraient sous la forme de scénarios mentaux chez les élèves. Des émotions positives ou négatives comme l'enthousiasme ou le découragement en résulteraient. Ces anticipations de réussite ou d'échec renforceraient ou altéreraient ainsi la motivation scolaire des apprenants (Bandura, 2007). Bouffard, Vezeau et Simard (2006) ont étudié l'effet de différentes variables motivationnelles (perceptions de compétence; buts de maîtrise, de performance ou d'évitement; valeur accordée aux matières et perceptions des attentes parentales du rendement scolaire) dans la motivation d'élèves de la quatrième à la sixième année du primaire. Leurs résultats montrent que d'entre toutes, ce sont les

perceptions de compétence qui influeraient le plus sur la motivation scolaire de ces apprenants. Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2004); Eccles, Wigfield, et Schiefele (1998); Harter et Pike (1984) ainsi que Stipek et MacIver (1989) ont constaté que les perceptions de compétence se répercutaient sur les choix d'activités, l'intérêt, l'effort, le degré d'anxiété et la persistance des élèves devant les obstacles. Bouffard, Boileau et Vezeau (2001); Bouffard et Couture (2003); Bouffard, Marcoux Vezeau et Bordeleau (2003) et Harter, (1990) indiquent que les perceptions de compétence auraient aussi un effet sur la motivation et le rendement scolaire des élèves. La justesse de ces perceptions de compétence se préciserait seulement avec l'âge et l'expérience des enfants selon Nicholls (1979). Les perceptions de soi d'élèves intellectuellement doués de la sixième à la neuvième année influenceraient fortement leurs habiletés organisationnelles, leur capacité à étudier, leur motivation de performance ainsi que leur rendement scolaire (Clemons, 2008).

1.5.1 Biais de perceptions de compétence

Les perceptions de compétence scolaire demeurent subjectives. «Ces perceptions peuvent différer grandement de la réalité, de sorte que tant de biais positifs que des biais négatifs sont observés» (Vaillancourt et Bouffard, 2009, p.151). Plusieurs chercheurs ont constaté que le jugement des élèves devenait plus réaliste à partir de la troisième année du primaire (Assor et Connell, 1992; Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert et Dumas, 1998; Bouffard et Vezeau, 1998). En bas âge, les enfants présentent généralement des biais positifs de leur compétence scolaire, c'est-à-dire qu'ils ont tendance à la surévaluer. De multiples recherches ont fait la preuve qu'avec quelques années de fréquentation scolaire, les élèves en viennent à faire coïncider leur rendement à leurs perceptions de compétence (Chapman et Tunmer, 1995; Saarnio, Oka, et Paris, 1990; Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003; Connell et Ilardi, 1987; Phillips, 1984, 1987; Phillips et Zimmerman, 1990). Bouffard *et al.*, (1998) ont remarqué que les élèves de la troisième à la sixième année du primaire avec un potentiel élevé développaient plus rapidement que les autres leur capacité à évaluer justement leur compétence scolaire. Néanmoins, entre 20 et 30 % des élèves doués sous-évalueraient leur habileté scolaire selon Phillips (1984, 1987). Ces biais négatifs de perceptions de compétence pourraient être englobés par un phénomène mieux connu sous le nom « d'illusion d'incompétence ».

Comme le spécifient Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006, p. 10):

En contexte scolaire, l'illusion d'incompétence se caractérise par un décalage négatif marqué entre les capacités ou le potentiel réel de l'élève, tel que l'indique son rendement à des tests standardisés mesurant ses habiletés mentales, et l'évaluation qu'il fait de ces dernières.

Cette illusion d'incompétence se répercuterait sur la performance scolaire des élèves (Phillips, 1984, 1987 et Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006). Certains élèves du troisième cycle de l'école internationale sont-ils aux prises avec de tels biais négatifs de perceptions de compétence ? Des résultats à la baisse dans les matières de base au bulletin peuvent-ils ainsi être engendrés par une illusion d'incompétence chez ceux-ci?

1.5.1.1 Biais négatifs de perceptions de compétence ou illusion d'incompétence : quelques caractéristiques et conséquences

À partir des conclusions des rares études ayant porté sur le phénomène de l'illusion d'incompétence à proprement parler, Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006) ont répertorié certaines caractéristiques chez les élèves qui entretiennent des biais de perceptions de compétence négatifs. Nous avons regroupé ces particularités d'élèves ayant une illusion d'incompétence dans un tableau (*voir app.A.3*) et nous avons vérifié s'il était possible d'y faire correspondre certaines variables motivationnelles couvertes dans ce chapitre. L'entretien de biais négatifs de perceptions de compétence se répercute clairement sur les attributions causales du succès, les buts de performance et l'intérêt pour les matières scolaires des élèves.

Les résultats de Fleury-Roy et Bouffard (2006) montrent que les enseignants sont en mesure de dégager chez leurs élèves ayant une illusion d'incompétence (sans avoir été préalablement informés du type de perceptions de compétence de ces derniers) des comportements et des caractéristiques psychologiques particulières. Ces résultats d'étude font visiblement écho aux caractéristiques communes dégagées précédemment par les titulaires de classe chez leurs élèves sous-performants. Les particularités suivantes : « L'attitude amorphe, la participation rare et la faible motivation » relevées par les enseignantes du troisième cycle de l'école internationale chez leurs élèves sous-performants pourraient-elles, par exemple, masquer chez ceux-ci des attentes de rendement faible? Ces

élèves sous-performants décrits par leurs enseignants comme « moins autonomes, facilement découragés par les difficultés ou les tâches complexes et peu portés à la réflexion » sont-ils aussi plus anxieux et moins persévérants que leurs camarades de classe ayant des perceptions de compétence plus élevées? Ces élèves seraient-ils portés, par exemple, à opter plus souvent pour des activités comportant peu de risques et à attribuer leur succès scolaire à l'effort et à des facteurs externes plutôt qu'à leurs habiletés? Enfin, leur « manque de curiosité » (tel que rapporté par leurs enseignants) serait-il le reflet d'une baisse d'intérêt pour les matières scolaires enseignées?

La motivation intrinsèque et le sentiment de fierté d'élèves de la troisième année ayant une illusion d'incompétence diminueraient au cours de l'année scolaire (Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003). Ces élèves présenteraient aussi des attitudes plus rébarbatives face à l'effort. Cette même étude de Bouffard *et al.*, (2003) révèle qu'en cinquième année, la motivation et les performances scolaires des élèves ayant une illusion d'incompétence déclinaient encore plus significativement qu'en troisième année. Certains élèves du troisième cycle de l'école internationale qui sous-performent auraient-ils un profil s'apparentant à celui d'élèves affectés par une illusion d'incompétence?

1.5.1.2 Biais négatifs de perceptions de compétence ou illusion d'incompétence: quelques limites et pistes de recherche

Dans leur article intitulé « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006, p.10) mettent en évidence les limites des travaux effectués par Phillips :

Elle a conduit ses études exclusivement auprès d'élèves considérés à haut potentiel regroupés en classe homogène, et s'est contentée d'évaluer leurs perceptions de compétence, sans mesurer leur compétence ou leurs capacités réelles. Ceux rapportant les perceptions de compétence les plus faibles ont été considérés comme présentant une illusion d'incompétence. Or, il se peut bien que ces élèves, ou certains d'entre eux du moins, n'aient eu aucun problème d'illusion d'incompétence, car fondant leur évaluation de soi sur la comparaison avec les autres élèves de leur groupe, ils étaient effectivement les moins compétents.

Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003) confirment le besoin d'effectuer d'autres études pour comprendre la direction et l'interdépendance entre les perceptions de compétence et la

performance scolaire des élèves. Larouche, Galand et Bouffard (2008) soulignent également la nécessité de poursuivre les efforts de recherche pour mieux saisir les causes et le développement de l'illusion d'incompétence.

1.5.1.3 Première variable motivationnelle retenue : les perceptions de compétence

Comme nous l'avons vu préalablement, les perceptions de compétence affecteraient la motivation et le rendement des élèves en modifiant leurs attributions causales du succès et de l'échec, leurs buts d'apprentissage et leur intérêt pour l'école. C'est ce qui explique que nous retenions cette variable motivationnelle plutôt que les autres passées en revue. Selon nos recensions, très peu de chercheurs auraient questionné le rôle des perceptions de compétence dans la réussite scolaire d'élèves du primaire. C'est pourquoi nous estimons qu'une étude auprès d'une clientèle douée comme celle de l'école internationale à l'instar des travaux menés par Phillips (avec une méthodologie révisée toutefois) serait tout indiquée.

Notre intention de recherche est, entre autres, de mieux comprendre le phénomène de l'illusion d'incompétence sans toutefois s'y restreindre. Les conclusions de Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003) nous incitent effectivement à considérer l'impact des biais négatifs et positifs de perceptions de compétence sur la réussite scolaire des élèves du troisième cycle de l'école internationale. Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003) ont relevé, par exemple, le bénéfice qu'engendrerait l'entretien de perceptions positives de compétence dans le rendement scolaire des élèves. Nous désirons savoir de quoi il en retourne exactement.

Par ailleurs, Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003) précisent que l'influence des perceptions de compétence (négatives ou positives) sur la performance scolaire est plus marquée au fur et à mesure que l'élève gagne en maturité et progresse dans le système scolaire. Ces résultats justifient donc la pertinence de mener notre étude auprès d'élèves du troisième cycle en particulier. Il est vrai que les activités d'apprentissage en 5^e et 6^e année du primaire se complexifient et requièrent davantage d'efforts et d'engagement de la part des élèves comparativement aux niveaux précédents.

Les perceptions de compétence scolaire réfléchies⁹ par des personnes significatives de l'environnement immédiat des élèves comme ses enseignants, ses parents et ses pairs interviendraient également dans la formation et la consolidation du jugement qu'ils portent vis-à-vis de leurs aptitudes à l'école (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2004, 2006; Harter, 1999; Phillips, 1987). Malloy, Albright et Scarpati (2007) spécifient qu'à partir de la cinquième année du primaire, le développement cognitif des élèves leur permettrait d'accéder à des opérations plus abstraites. Celles-ci se répercuteraient sur leur cognition sociale de même que sur le niveau et la justesse de leur « méta-perception »¹⁰. Les perceptions de compétence scolaire des élèves du troisième cycle de l'école internationale peuvent-elles être modulées par leurs perceptions de compétence réfléchies par les enseignants, les parents et les pairs ? Pour en savoir plus, nous survolerons d'abord quelques conclusions d'études ayant porté sur ces personnes de l'entourage proche des élèves.

1.6 Les perceptions de compétence et les acteurs de l'environnement social ainsi que les perceptions de compétence réfléchies par ceux-ci

Les perceptions de compétence réfléchies par les enseignants, les parents et les pairs d'enfants de 8 et 9 ans agiraient comme des médiateurs dans le développement de leur sentiment de compétence personnelle et ceci, encore plus que le soutien social de ces derniers selon Nurra et Pansu (2009). Le rendement au bulletin des élèves du primaire reflèterait leurs propres perceptions de compétence scolaire ainsi que celles de leurs pairs et de leurs enseignants (Malloy *et al.*, 2007). Les analyses statistiques de Harter (1990a, 1993) ont permis de dégager une corrélation de 0,50 à 0,65 entre le support que perçoit l'élève de personnes significatives pour lui (parents, enseignants, camarades de classe et amis proches) et la valeur qu'il s'accorde. À ce propos, Bressoux et Pansu, (2003, p. 163), précisent que :

La question de la qualité du soutien que l'enfant pense recevoir de son entourage, en particulier de la part de ses parents, de ses enseignants et de ses pairs est d'ailleurs centrale dans la perception de soi et l'évaluation de soi. Elle pose le rôle des exigences fixées et de l'approbation renvoyée par l'entourage proche.

⁹ Perceptions qu'ont les élèves de la compétence scolaire que les personnes de l'environnement social immédiat (enseignants, parents ou pairs) leur attribuent.

¹⁰ Capacité à inférer le jugement que les autres ont de soi-même.

Lequel de ces acteurs de l'environnement social des élèves (enseignants, parents et pairs) exerce la plus grande influence sur les perceptions de compétence scolaire des élèves de l'école internationale ? Nous verrons s'il convient de retenir ou pas l'un de ces acteurs sociaux comme seconde variable de recherche dans notre tentative d'explication de la sous-performance scolaire de quelques-uns de ces élèves doués du troisième cycle.

1.6.1 Les perceptions de compétence et les enseignants ainsi que les perceptions de compétence réfléchies¹¹ par ceux-ci

Les élèves qui présentent une illusion d'incompétence (biais négatifs de perceptions de compétence) seraient très sensibles à la critique et ils seraient souvent portés à croire que leurs enseignants les considèrent comme faibles à l'école (Phillips, 1984, 1987). Les enseignants, de leur côté, maintiendraient généralement de basses attentes de performance à l'endroit de ces élèves desquels ils ignorent d'ailleurs, dans la plupart des cas, l'illusion d'incompétence. C'est ainsi que les élèves et les enseignants se nourriraient dans un cycle réciproque de croyances inexactes. Les élèves du primaire qui font partie de groupes où l'enseignant entretient des niveaux d'attentes de progrès moyen ou fort verraient leurs perceptions de compétence en lecture et en mathématique s'accroître au cours de l'année scolaire. À l'inverse, les perceptions de compétence déclineraient au courant de l'année chez les élèves dont les attentes du titulaire sont faibles (Rubie-Davies, 2006). « Le jugement de l'enseignant exerce un effet positif sur la perception de compétence scolaire des élèves. Plus le jugement de l'enseignant est élevé, meilleure est la perception de compétence scolaire des élèves » comme le soulignent Bressoux et Pansu (2003, p. 144).

Nous présumons que les titulaires de classe de l'école internationale entretiennent des attentes de performance relativement hautes vis-à-vis de leurs élèves puisqu'ils ont été informés du processus de sélection et savent bien que les élèves ont été admis dans cette école en raison de leur résultat à un test d'habileté scolaire. Selon Banks et Woolfson (2008), les élèves âgés de 11 à 14 ans de groupes avec ou sans difficulté d'apprentissage ne seraient cependant pas réellement conscients des perceptions de compétence renvoyées par leurs enseignants. Pourtant, dès leur première année de primaire, les perceptions de

¹¹ Capacité à inférer le jugement que les autres ont de nous.

compétence des élèves seraient reliées aux habiletés scolaires qu'ils présument que leurs parents leur attribuent selon Bordeleau et Bouffard (1999). Les perceptions de compétence réfléchies par les parents des élèves du troisième cycle ont-elles alors plus de chance d'affecter leur sentiment de compétence scolaire que celles réfléchies par leurs enseignants ?

1.6.2 Les perceptions de compétence et les parents ainsi que les perceptions de compétence réfléchies par ceux-ci

Les perceptions de compétence que les parents cultivent à l'endroit de leurs enfants seraient intégrées par ces derniers et ressortiraient dans leur évaluation de compétence scolaire (Phillips, 1987). Plusieurs auteurs s'entendent aussi pour dire que les perceptions de compétence scolaire des enfants sont fortement liées aux perceptions, attentes et exigences de leurs parents (Frome et Eccles, 1998; Halle, Kurtz-Costes et Mahoney, 1997; Jacobs et Eccles, 1992). Felson et Reed (1986) ont constaté que les perceptions de compétence scolaire réfléchies par les parents d'élèves de la quatrième à la septième année se répercutaient sur la manière dont les élèves perçoivent leur habileté à l'école. Les enfants seraient conscients des standards parentaux (critères de réussite, notes exigées...) et ils distingueraient facilement l'opinion de leurs parents et cela, même sans communication formelle de leur part. Felson *et al.*, (1986) ont montré que les jugements parentaux ont un impact sur le degré de satisfaction personnelle que les élèves ressentent suite à un résultat obtenu. Ces évaluations parentales influenceraient plus précisément les autoévaluations en lecture des enfants, leurs croyances attributives et en particulier, celles reliées à leur habileté. La perception des attentes parentales de réussite en français et en mathématique expliquerait une part du rendement des filles et des garçons de la quatrième à la sixième année du primaire selon Bouffard, Vezeau et Simard (2006).

À tout le moins, nous supposons que les parents des élèves de l'école internationale ont déjà entretenu un jugement favorable quant à la compétence scolaire de leur enfant lorsque celui-ci était d'âge préscolaire. En effet, ils ont consciemment choisi cet établissement à projet particulier pour lequel un examen d'admission est exigé. Les perceptions des parents par rapport à la compétence scolaire de leur enfant de 5^e ou 6^e année à l'école internationale sont-elles toujours aussi positives?

Les classes à l'école internationale sont uniquement composées, rappelons-le, d'élèves ayant obtenu un indice d'habileté scolaire élevé au test d'entrée. En quoi ce contexte d'apprentissage spécifique peut-il se répercuter sur le développement des perceptions de compétence scolaire des élèves du troisième cycle de cette école? Mis à part les parents, les camarades de classe (c'est-à-dire les pairs des préadolescents et adolescents) seraient ceux qui contribueraient d'ailleurs le plus (davantage même que les enseignants ou les amis proches) au développement des perceptions de compétence scolaire des élèves selon Harter (1999). Nous examinerons donc, en dernier lieu, le rôle que les pairs des élèves du troisième cycle de l'école internationale pourraient apparemment jouer dans la consolidation de leurs perceptions de compétence scolaire.

1.6.3 Les perceptions de compétence et les pairs ainsi que les perceptions de compétence réfléchies par ceux-ci

Miserandino (1996) croit que les enfants sont conscients de la réussite scolaire des élèves qui les entourent. Elle soutient qu'ils peuvent ajuster leurs perceptions de compétence et leur autonomie en fonction des informations qu'ils déduisent de comparaisons avec leurs pairs. Malloy, Albright et Scarpati (2007) sont du même avis. Ils ont prouvé que les enfants de la première à la sixième année pouvaient faire preuve de perspicacité et qu'ils parvenaient même à discerner adroitement les perceptions que leurs pairs leur renvoyaient au sujet de leur comportement, de leur statut social et de leur niveau d'habileté. Même si les perceptions s'affinent avec l'âge, les jeunes enfants seraient quand même capables d'inférer correctement le jugement de leurs pairs. Les perceptions de compétence scolaire des élèves s'appuieraient dans un premier temps sur leur niveau d'habileté et dans un second temps, sur leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs selon Malloy *et al.*, (2007). Les élèves du primaire seraient en mesure de considérer leur propre comportement ainsi que les indices émis par leurs camarades de classe afin de réajuster, si cela s'avère nécessaire, leur conduite conformément aux attentes sociales. Les élèves du troisième cycle comprennent parfaitement que leurs pairs peuvent amasser et déduire des informations justes à leur sujet soit par l'entremise d'autres élèves, de communications directes ou même par une simple observation de leurs comportements (Malloy *et al.*, 2007). Au primaire, les garçons surestimerait les perceptions de compétence réfléchies par leurs pairs alors que les filles

sous-estimeraient ces dernières suivant certains stéréotypes sexuels (Malloy *et al.*, 2007). Les élèves de premier cycle d'établissements primaires à programme enrichi groupés avec des pairs détenant des aptitudes similaires maintiendraient des perceptions de compétence relativement basses. Bressoux et Pansu (2003, p. 142) expliquent ce type de situation rencontrée comme suit :

Plus la classe est forte, plus les objectifs académiques seront élevés et plus la pression à réussir sera forte...On enregistrerait donc, en moyenne pour tous les élèves de cette classe, quel que soit leur niveau de performance individuelle effective, une perception de compétence scolaire plus basse que si ces mêmes élèves avaient été dans une classe faible.

L'impact des points de vue des pairs dans la formation identitaire de l'élève devrait être clarifié dans des recherches ultérieures comme le signalent Bressoux *et al.*, (2003).

1.7 Seconde variable motivationnelle retenue : les perceptions de compétence réfléchies par les pairs

Parmi toutes ces personnes de l'environnement social immédiat des élèves, nous avons décidé de retenir les pairs comme deuxième variable de recherche. Ainsi, nous tenterons de préciser les liens qui unissent les perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs aux perceptions générales de compétence scolaire des élèves du troisième cycle de l'école internationale. Nous verrons si les perceptions de compétence réfléchies par les pairs peuvent expliquer la sous-performance scolaire de certains élèves. Effectivement, nous n'avons repéré que très peu d'études ayant porté directement sur le rôle des camarades de classe dans le développement des perceptions de compétence chez les préadolescents. Selon la littérature existante sur le sujet, l'effet des perceptions de compétence réfléchies par les pairs sur les perceptions de compétence et la réussite scolaire d'élèves du primaire semble avoir été étudié de manière moins approfondie comparativement à celui des perceptions de compétence réfléchies par les parents et les enseignants. Les élèves de cinquième et de sixième année de l'école internationale groupés en classes homogènes fortes ont-ils atteint ce stade de « méta-perception » qui leur permettrait alors d'inférer habilement le jugement de compétence de leurs pairs tel que décrit par Malloy, Albright et Scarpati (2007)? Les comparaisons des élèves avec leurs pairs les porteraient-elles à déprécier leur compétence

scolaire comme Delcourt, Cornell et Goldberg (2007) le suggèrent? Des baisses de performances dans les matières de base en découleraient-elles alors? La figure 1.1 permet de visualiser les concepts principaux autour desquels notre problématique à la fois pratique et théorique s'est articulée. Plusieurs questions et sous-questions de recherche concluront cette section.

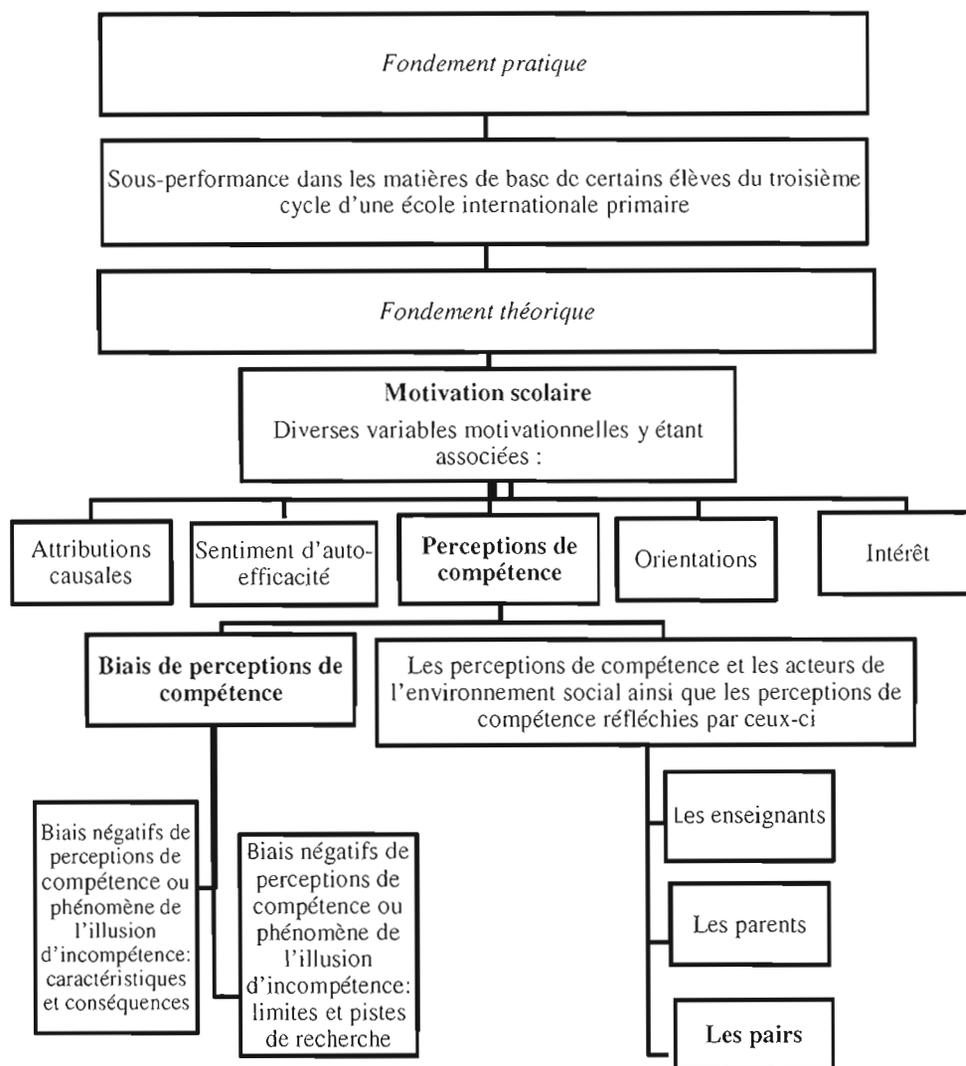


Figure 1.1 Synthèse de la problématique

1.8 Questions et sous-questions de recherche

1) « Y a-t-il des relations entre les perceptions de compétence scolaire générales, en français et en mathématique qu'entretiennent les élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale et leur rendement? ».

2) « Comment les élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale se répartissent-ils à travers les divers groupes d'appartenance (pessimiste, réaliste et optimiste) de manière générale et dans les matières de base? » ; « Existe-t-il des différences de perceptions de compétence et de rendement entre les élèves pessimistes, réalistes et optimistes de manière générale et dans les matières de base? ».

3) « Les perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs sont-elles les mêmes chez les élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale? » ; « Y a-t-il des liens entre les perceptions de compétence scolaire générales qu'entretiennent les élèves et leurs perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs? » ; « Comment les perceptions de compétence scolaire des élèves et leurs perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs agissent-elles sur leur rendement scolaire? ».

4) « Les élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle de l'école internationale présentent-ils des caractéristiques sociodémographiques et affectives particulières? »

5) « Comment les élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale perçoivent-ils leur compétence scolaire (générale, réfléchi par les pairs, en français et en mathématique)? » ; « Sur quoi les élèves de chacun des groupes d'appartenance (pessimiste, réaliste et optimiste) s'appuient-ils pour justifier et expliquer leurs perceptions de compétence scolaire générales, réfléchies par les pairs et dans les matières de base? ».

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans le chapitre 1, nous avons exposé le fondement pratique et théorique de notre problématique de recherche. Nous avons vu, entre autres choses, que les variables motivationnelles pouvaient moduler les réactions cognitives et affectives des élèves et se répercuter sur leur réussite scolaire. Pour le présent mémoire, nous avons retenu les « biais de perceptions de compétence scolaire » et les « perceptions de compétence réfléchies par les pairs » comme angles d'analyse afin de tenter d'expliquer la sous-performance scolaire de certains élèves doués du troisième cycle d'une école primaire d'éducation internationale du Grand Montréal. En plus d'avoir un effet sur l'engagement et la persévérance scolaire des élèves, les perceptions de compétence affecteraient également plusieurs autres variables issues des théories sociocognitives de la motivation telles que les attributions causales, les orientations de l'apprentissage et le sentiment d'auto-efficacité pour n'en nommer que quelques-unes. Bien que non centrales, ces variables referont donc inévitablement surface dans ce chapitre et ceux à venir. Elles ne peuvent effectivement pas être complètement dissociées des perceptions de compétence avec lesquelles elles entretiennent des liens tantôt directs, tantôt indirects.

Dans le chapitre 2, nous définirons et contextualiserons, en premier lieu, les perceptions de compétence. En second lieu, nous examinerons les biais de perceptions de compétence en nous attardant spécifiquement aux biais négatifs de perceptions de compétence. Nous dégagerons, par la suite, les caractéristiques individuelles accompagnant l'illusion

d'incompétence. Par la suite, nous regarderons comment l'illusion d'incompétence affecte le rendement scolaire. Après quoi, nous verrons comment l'environnement scolaire influe sur les perceptions de compétence et comment les pairs (qui constituent un acteur immédiat de l'environnement social immédiat des élèves) peuvent intervenir dans le développement des perceptions de compétence scolaire. Enfin, nous considérerons quelques autres variables pouvant jouer un rôle dans le développement des perceptions de compétence telles que le sexe, l'âge et l'origine ethnique des élèves.

2.1 Évolution des conceptions entourant les perceptions de compétence

Les perceptions de compétence sont considérées comme l'une des principales variables de l'approche « sociale-cognitive-affective » de la motivation scolaire. Selon Harter et Connell (1984), elles correspondent à des évaluations subjectives que les individus font de leur habileté dans divers domaines : scolaire, social ou sportif. En fait, ces jugements ne reflèteraient pas nécessairement les potentialités des individus, mais plutôt celles qu'ils croient détenir pour pouvoir accomplir convenablement une activité dans un secteur donné (Bandura, 1986; Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003). Harter (1985, 1999), Deci et Ryan (1985), Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan (1991); White (1959) et Bandura (1986, 1991, 1993, 2007) considèrent que le sentiment de compétence personnelle est l'un des besoins fondamentaux de l'homme. Pour se sentir compétent, l'individu doit avant tout être conscient de l'emprise qu'il exerce sur lui-même et sur son environnement. Dans les prochaines pages, nous présenterons l'évolution des perceptions de compétence en survolant les principales conceptions y étant rattachées.

En 1959, White élabore un cadre conceptuel de la motivation dans lequel la compétence et l'autocontrôle y sont centraux. Pour White, l'enfant développe son sentiment de compétence à travers des activités motivantes. Malgré le caractère exploratoire et ludique de celles-ci, ce sont elles qui lui permettent de satisfaire ce besoin intrinsèque d'interaction efficace avec son environnement.

Selon White (1959), ces activités répondent à la motivation ou à la pulsion d'« effectance »¹ et de maîtrise des individus.

L'apprentissage de tout un chacun résulterait de la motivation à acquérir de nouvelles connaissances et aptitudes en interagissant avec son milieu (White, 1959). Des sentiments de plaisir, d'efficacité et de satisfaction en découleraient. Un intérêt plus accru pour les apprentissages supporterait alors l'individu dans le perfectionnement de ses compétences.

Harter (1981) s'est inspirée de la théorie de White pour mener ses travaux dans une perspective développementale afin de comprendre les processus sous-jacents à la formation du concept de soi, de l'autorégulation et de la motivation intrinsèque des jeunes. Harter (1999) a décrit la manière avec laquelle ces apprenants du préscolaire, du primaire et du secondaire entrevoyaient leur compétence personnelle de même que leur valeur générale. Les perceptions de soi se formeraient grâce aux liens que les jeunes établissent avec des personnes significatives de leur entourage immédiat telles que leurs pairs. Le développement du concept de soi dépendrait également d'autres variables comme le sexe et l'origine culturelle des élèves. Selon Harter (1982), la valeur personnelle qu'un individu s'accorde repose essentiellement sur ses perceptions de compétence dans les trois domaines généraux suivants: cognitif, social et physique. Avec les années, Harter (1985) en est venue à rattacher les perceptions de compétence à des domaines plus spécifiques comme les matières scolaires, par exemple. Par ailleurs, d'après Harter et Connell (1984), le sentiment de compétence personnelle dépendrait aussi de l'importance que l'individu accorde à sa réussite dans chacun de ces domaines d'activité. Ainsi, un succès dans une discipline sportive pourrait entraîner une très grande fierté pour les uns et ne revêtir aucune importance pour les autres.

Pour Deci et Ryan (1985, 2000), les individus ont des besoins innés de compétence et de contrôle. D'après eux, les enfants et les adultes qui abordent une tâche spécifique en étant motivés intrinsèquement perdraient une partie de leur enthousiasme original lorsqu'une récompense externe leur serait attribuée de manière répétée. Deci (1975), tout comme

¹ « Dans la théorie de l'effectance, la motivation d'effectance se développe progressivement par le biais de relations prolongées avec l'environnement. La théorie met ainsi l'accent presque exclusivement sur le comportement exploratoire comme source de l'effectance [...] Selon la théorie de l'effectance, la modification de l'environnement génère des sentiments d'efficacité et de plaisir » (Bandura, 2007, p. 28-29).

White(1959), croit que l'intérêt intrinsèque provient principalement du sentiment de compétence qu'un individu éprouve à la suite de l'achèvement d'une tâche donnée. Deci (1975) précise que la tâche doit être considérée comme « modérément » difficile pour que l'individu se sente compétent.

Bandura (1986, 2007) préfère, pour sa part, parler en termes de « sentiment d'efficacité personnelle » ou « d'auto-efficacité ». Contrairement à la conception courante, Bandura précise que le sentiment d'auto-efficacité ne se rapporte pas uniquement aux « comportements spécifiques dans des situations spécifiques » (Bandura, 2007, p.80) :

Le niveau le plus spécifique mesure l'efficacité perçue pour une performance particulière dans des conditions spécifiques. Le niveau intermédiaire mesure l'efficacité personnelle perçue pour une catégorie de performances à l'intérieur d'un même domaine d'activité dans des conditions qui ont des propriétés communes. Enfin, le niveau le plus général et global mesure la croyance en l'efficacité personnelle sans spécifier les activités ou les conditions dans lesquelles elles peuvent être réalisées.

Pour Bandura, l'efficacité est une « Capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir d'innombrables buts » (Bandura, 2007, p. 63). Ce besoin se traduirait chez l'individu par un sentiment de contrôle des actions entreprises et des résultats qui s'ensuivent. L'efficacité personnelle désigne cette « Croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p. 12). L'efficacité personnelle perçue renvoie, quant à elle, à cette « Croyance du sujet en son pouvoir de produire des niveaux donnés de réussite » (Bandura, 2007, p. 568). C'est la raison pour laquelle Bandura (2007, p. 568) déclare que l'évaluation d'efficacité personnelle perçue inclut : « l'affirmation de la capacité », d'une part, et « la force de cette croyance », d'autre part. De plus, l'efficacité perçue concerne les évaluations des aptitudes personnelles et elle diffère de l'estime de soi qui se rapporte, quant à elle, aux évaluations de la valeur personnelle des individus (Bandura, 2007).

Jusqu'au début des années 90, les croyances d'auto-efficacité étaient davantage reliées à des tâches spécifiques comparativement aux perceptions de compétence qui étaient la plupart du temps associées à des champs d'activité généraux comme le soulignent Bouffard et

Couture (2003). Néanmoins, cette distinction entre les perceptions de compétence et le sentiment d'auto-efficacité tendrait à disparaître depuis les années 2000 d'après Bouffard *et al.*, (2003). Certains chercheurs en éducation iraient même jusqu'à intervertir ces termes selon Bouffard, Vezeau et Simard (2006). Malgré tout, le sentiment d'efficacité personnelle serait encore considéré comme plus restreint dans plusieurs autres domaines de recherche. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons décidé de retenir l'appellation « perceptions de compétence ».

En contexte scolaire, les perceptions de compétence des élèves se rapportent aux habiletés qu'ils croient détenir de manière générale et dans chacune des matières. Certains élèves entreverraient réaliste ment leur compétence à l'école alors que d'autres la sous-évalueraient ou la surévalueraient. Très peu d'études ont étudié l'effet des biais positifs de perceptions de compétence sur la réussite scolaire des élèves et seulement quelques-unes se sont intéressées à l'impact des biais négatifs de perceptions de compétence sur le rendement scolaire. L'illusion d'incompétence se caractériserait par un décalage négatif marqué entre le potentiel réel des élèves tel que révélé à des tests standardisés d'habileté mentale et l'évaluation que ces élèves font de leurs capacités (Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003; Kolligian, 1990).

2.2 Biais négatifs de perceptions de compétence ou illusion d'incompétence

Dans les années 80, Phillips a introduit le terme « illusion d'incompétence » en milieu scolaire pour décrire ces élèves qui entretiennent une perception négative vis-à-vis de leurs capacités. Elle a principalement mené ses recherches auprès de clientèles d'élèves à haut potentiel regroupés en classes homogènes (Phillips, 1984, 1987). D'après Phillips (1984), plus de 20 % des élèves doués des deux sexes présenteraient une illusion d'incompétence. Ces élèves croiraient que leurs capacités d'apprendre sont restreintes et inférieures à celles d'autres enfants du même âge qu'eux (Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003). Les élèves doués qui n'ont pas su acquérir de perceptions positives de leur compétence auraient développé, d'après Phillips (1984), une sorte de mécanisme psychologique qui perturberait leur appréciation d'eux-mêmes. Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006, p. 11)

entrevoient elles aussi l'illusion d'incompétence comme une « distorsion cognitive » dans le jugement que l'individu porte envers ses habiletés.

Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006) soulignent les limites de la méthodologie empruntée par Phillips dans ses recherches sur l'illusion d'incompétence. Comme mentionné dans le chapitre 1, Phillips aurait procédé à l'évaluation des perceptions de compétence chez les sujets formant son échantillon sans avoir validé, au préalable, leur compétence réelle à l'aide d'instruments psychométriques fiables. À titre d'exemple, les sujets de l'étude de Phillips qui entretenaient de basses perceptions de compétence étaient alors automatiquement étiquetés comme « pessimistes ». Une classification invalide en aurait résulté de l'avis de Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006). En effet, lorsque les perceptions de compétence des sujets reflétaient de véritables difficultés scolaires, ceux-ci auraient plutôt dû être catégorisés comme « réalistes » pour n'en donner qu'un exemple. Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003) ainsi que Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2004, 2006) ont repris les travaux de Phillips sur le phénomène de l'illusion d'incompétence avec une méthodologie révisée, il va sans dire. Ils ont établi une catégorisation prenant en compte à la fois les perceptions de compétence des élèves et leurs habiletés effectives². En regard de l'IHS obtenu à un test d'habileté scolaire, les élèves ont été classés « pessimistes » lorsqu'ils entretenaient des biais négatifs de perceptions de compétence ou « optimistes » lorsqu'ils affichaient des « biais positifs » de perceptions de compétence.

En bref, les « biais » de perceptions de compétence sont des perceptions de compétence qui ne reflètent pas les capacités réelles des individus. Ils peuvent être de deux ordres : négatifs (lorsque les compétences sont sous-évaluées) ou positifs (lorsqu'elles sont surévaluées). Enfin, les sujets qui entrevoient leurs habiletés justement sont appelés « réalistes ». Cela signifie qu'ils ne présentent pas de « biais » de perceptions de compétence suffisamment élevés d'un point de vue statistique.

² Les habiletés réelles ou effectives d'un individu peuvent être validées par la passation de tests psychométriques qui fournissent un indice d'habileté scolaire comme le OLSAT.

2.2.1 Caractéristiques individuelles accompagnant l'illusion d'incompétence

Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006) ont voulu situer les effets du groupe (pessimiste, réaliste ou optimiste) chez des élèves de la 3^e et de la 4^e année du primaire d'écoles publiques des environs de Montréal par rapport à diverses variables telles que l'appartenance au groupe, le niveau scolaire et le sexe. Les élèves classés dans le groupe pessimiste détiendraient des scores plus petits que ceux du groupe réaliste lesquels enregistreraient, de manière analogue, des scores encore plus bas de perceptions de compétence scolaire, de perceptions réfléchies de compétence scolaire et de motivation intrinsèque dans les matières de base que les élèves du groupe optimiste.

Les élèves ayant une illusion d'incompétence démontreraient aussi un niveau de perfectionnisme négatif plus marqué selon Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006). Le perfectionnisme négatif se reconnaîtrait chez l'individu qui refuse, par exemple, d'effectuer une tâche à moins qu'elle ne soit entièrement parfaite (Phillips, 1984, 1987). Ces élèves se fixeraient des niveaux de performance très hauts. Lorsque ces standards ne seraient pas atteints, ils se sentiraient alors impuissants, honteux et coupables. Ce cycle les conduirait à se déprécier encore plus. Un effritement de leur motivation intrinsèque et de leur intérêt pour les matières enseignées en découlerait et agirait à titre de mécanisme de préservation de l'image de soi comme l'expliquent Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006). Cette baisse de motivation enregistrée chez ces apprenants s'observerait par l'adoption d'une attitude plus passive en classe qui nuirait, en bout de compte, à leurs apprentissages scolaires. Kolligian (1990) croit que le sentiment d'imposture que ressentent certains enfants, adolescents et adultes serait une des manifestations du sentiment d'incompétence. Plusieurs aspects de la personnalité seraient touchés. Entre autres, ces individus performants seraient portés à se déprécier et à s'autocritiquer et ils présenteraient des signes d'anxiété sociale.

Miserandino (1996) et Phillips (1984, 1987) ont enregistré un déclin de la motivation et des résultats scolaires chez les élèves qui détiennent de faibles perceptions de compétence. Les élèves présentant une illusion d'incompétence se distingueraient des autres par des efforts inconstants, un manque de persistance devant les difficultés et de faibles attentes de performance qui leur permettraient de se protéger du jugement d'autrui et qui réduiraient

ainsi la pression reliée à la compétitivité en classe (Phillips, 1984). Les élèves qui affichent des biais négatifs de perceptions de compétence seraient plus portés à présumer que leurs enseignants entretiennent des attentes de réussite moindres à leur endroit. L'analyse de cotes du rendement attendu par les enseignants de ces élèves aurait d'ailleurs confirmé cette situation. Phillips (1984) suppose que les enseignants peuvent, à un moment donné ou à un autre, se sentir exaspérés par cette tendance de leurs élèves pessimistes à se déprécier perpétuellement. Les enseignants ne seraient pas nécessairement outillés pour détecter l'illusion d'incompétence chez leurs élèves ni qualifiés pour intervenir auprès d'eux. Ils pourraient en venir inconsciemment à réajuster à la baisse leurs propres attentes de performance vis-à-vis de ces élèves en particulier et c'est ainsi qu'un effet pervers en boucle prendrait forme (Phillips, 1984, 1987). De la même manière, les élèves qui ont une illusion d'incompétence seraient portés à penser que leurs parents les considèrent comme faibles à l'école (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006). Ces perceptions de compétence réfléchies par les parents pourraient se former à la suite d'une mauvaise interprétation des remarques formulées par ceux-ci. Elles refléteraient parfois la faible opinion que les enfants ont d'eux-mêmes. Enfin, certains comportements parentaux ou attitudes parentales pourraient réellement laisser croire aux enfants qu'ils ne sont pas compétents à l'école.

De plus, les élèves pessimistes seraient peu confiants et ils éprouveraient de la difficulté à maintenir leur attention (Phillips, 1984; Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006). Une confusion et un découragement en résulteraient (Phillips, 1984). Les élèves qui ont une illusion d'incompétence opteraient moins souvent pour des activités qui comportent des apprentissages complexes ou des défis selon les observations de Harter (1999). De la sorte, ils diminueraient leurs chances de se trouver en position d'échec. « Pour la personne se sentant incompétente dans un domaine, une façon de protéger son estime de soi consiste à réduire la valeur accordée à celui-ci » (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006, p. 18). Phillips (1984, 1987) a aussi relevé une attitude de retrait et une humeur plus négative chez les élèves présentant une illusion d'incompétence. Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006) ont observé, pour leur part, plus d'évitement, d'ignorance et de feintes de réalisation lors des travaux chez les élèves qui ont des biais négatifs de perceptions de compétence. Ces données vont dans la même direction que celles amassées par Phillips

(1984, 1987) qui indiquent que les élèves pessimistes s'autoréguleraient et participeraient moins en classe.

Miserandino (1996) a tenté de cerner l'impact des perceptions de compétence et d'autonomie sur l'engagement et la performance d'élèves forts³ de la troisième et de la quatrième année du primaire. Parmi les sujets doués de son étude, elle a remarqué que ceux qui se percevaient comme peu compétents et moins autonomes étaient plus anxieux, colériques et ennuyés que les autres élèves (Bouffard *et al.*, 2006).

Les élèves ayant une illusion d'incompétence attribueraient leurs réussites aux efforts qu'ils déploieraient et au soutien qu'ils recevraient des adultes plutôt qu'à leurs habiletés personnelles ou à leurs capacités à se concentrer (Phillips, 1984). Ils associeraient également plus leurs échecs à un manque d'efforts comparativement aux élèves qui détiennent de hautes perceptions de compétence (Phillips, 1984). Au contraire, une étude de Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006) révèle que les élèves qui ont une illusion d'incompétence ont tendance à rattacher leurs réussites et leurs échecs à des facteurs sur lesquels ils n'ont pas de contrôle. En contexte scolaire, ces élèves sont ainsi portés à minimiser le rôle que peuvent jouer les efforts dans leur rendement et ils sont enclins à attribuer leurs échecs à un manque de compétence (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006). Les élèves pessimistes auraient souvent donc l'impression de ne pas avoir d'emprise sur leurs succès et insuccès scolaires un peu comme si ceux-ci étaient tributaires de la chance. À la différence des pessimistes, les élèves optimistes accorderaient un rôle central à leurs habiletés pour expliquer leurs réussites et leurs échecs (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006). Enfin, il est important de spécifier que l'illusion d'incompétence ne touche pas exclusivement des élèves doués, mais aussi ceux dont le niveau intellectuel est moyen (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006).

2.2.2 Illusion d'incompétence et rendement scolaire

Fleury-Roy et Bouffard (2006) soutiennent que le coût de l'illusion d'incompétence est considérable. En effet, l'illusion d'incompétence influencerait sur la conduite et les réactions

³ Les sujets de cette étude affichaient des scores plus hauts que la médiane au test de rendement de Stanford.

des élèves et nuirait à leur rendement scolaire à court terme comme à long terme. L'illusion d'incompétence constituerait effectivement un facteur de risque capital dans le décrochage scolaire précoce des adolescents selon Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006). D'après les conclusions d'une étude de Fleury-Roy *et al.*, (2006), les enseignants de la quatrième et de la cinquième année du primaire reconnaîtraient difficilement leurs élèves qui entrent en vue leur compétence scolaire d'un mauvais œil. Ils incluraient un trop grand nombre de leurs élèves dans la catégorie « pessimiste ». Ainsi, moins du tiers (31,3 %) des élèves ayant une réelle illusion d'incompétence auraient été identifiés comme tels, plus de 12 % auraient été reconnus comme surevaluant leurs capacités et 56,3 % auraient été perçus comme les évaluant correctement. La reconnaissance de l'illusion d'incompétence chez les élèves du primaire permettrait aux enseignants d'adapter leurs pratiques auprès de cette catégorie d'élèves particulièrement vulnérables aux rétroactions négatives des enseignants comme le souligne Phillips (1984). À ce jour, les enseignants du primaire ne disposeraient ni de critères clairs pour repérer ces élèves ni de programmes d'intervention pouvant les guider dans leur pratique comme le font remarquer Fleury-Roy *et al.*, (2006).

2.3 Perceptions de compétence et environnement scolaire

L'environnement scolaire serait un lieu propice pour les comparaisons sociales d'après Veroff, Depner, Kulka et Douvan (1980) qui tiennent pour responsables les méthodes d'enseignement préconisées, la manière de former les groupes et la façon de valoriser les élèves. Dès leur entrée à l'école, les enfants seraient appelés à situer leur propre compétence en fonction des performances de leurs pairs (Veroff *et al.*, 1980). La compétition et les comparaisons sociales s'accroîtraient à chacun des niveaux du primaire. Cette situation permettrait de comprendre pourquoi les perceptions de compétence scolaire des élèves du primaire tendent à décroître au fil des ans (Ames, 1984; Nicholls, 1979).

Bouffard-Bouchard (1990) ainsi que Jacobs, Prentice-Dunn et Rogers (1984) ont vérifié l'impact d'un conditionnement psychologique sur des groupes d'élèves. Ils ont fait croire de manière illusoire (à l'aide de comparaisons fictives avec des modèles de pairs) aux élèves de certains groupes qu'ils possédaient des croyances d'efficacité élevées. Ces élèves en question en seraient venus à se fixer des buts de rendement plus hauts, à recourir à des

stratégies de résolution de problèmes plus efficaces, à persévérer davantage et à performer plus que les autres élèves ayant des habiletés cognitives comparables aux leurs.

Les conceptions de l'intelligence des enseignants influenceraient aussi les propres perceptions de compétence scolaire des élèves. Ceux dont l'enseignant a une conception fixe⁴ de l'intelligence auraient plus de chances d'intérioriser une perception généralement faible de leur habileté. Celle-ci se refléterait, entre autres choses, dans les diverses autoévaluations réalisées en classe. Les élèves dont l'enseignant détient une conception évolutive⁵ de l'intelligence développeraient, pour leur part, une vision plus nuancée de leur habileté scolaire selon Marshall et Weinstein (1984).

Le style d'enseignement aurait également une influence sur le climat de classe général. Les élèves provenant de classes où l'enseignant encourage l'autonomie (plutôt que le contrôle) démontreraient une plus grande motivation intrinsèque, une meilleure perception de compétence et une plus forte estime de soi d'après Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan (1981).

La structure de classe aurait elle aussi des répercussions sur les perceptions de compétence et l'estime personnelle des élèves. Un contexte de classe compétitif conduirait à un sentiment d'inégalité chez les élèves alors qu'un milieu de classe coopératif susciterait une vision interpersonnelle plus égalitaire (Ames, 1984).

Une gestion de classe coopérative où les apprentissages se déroulent dans un climat d'entraide permettrait aux élèves de performer davantage (Johnson, Maruyama, Nelson et

⁴ D'après le modèle de Cain et Dweck (1989), l'intelligence fixe est une manière statique de concevoir l'intelligence. L'individu y est perçu comme quelqu'un qui détient des capacités données (un certain niveau d'intelligence, d'habileté...) qui ne peuvent être modifiées. Selon cette conception rigide, un enseignant pourrait être porté à croire, par exemple, que les élèves performants et forts le demeureront tout au long de leur parcours scolaire au même titre que les élèves faibles et sous-performants.

⁵ L'intelligence est perçue comme une faculté malléable qui peut être modifiée et développée par l'investissement d'efforts (Cain et Dweck, 1989). Selon cette conception, un enseignant pourrait croire, par exemple, que les élèves sont capables de développer différentes habiletés dans divers domaines en persévérant et en s'efforçant.

Skon, 1981). Dans une structure de classe compétitive, la réussite des élèves doués ouvrirait la voie à l'échec des moins habiles (Bandura, 2007). Ces derniers s'inclineraient devant les performances des autres et leur valeur personnelle s'en trouverait fragilisée. Ceux qui excellent, au contraire, se sentiraient confortés dans la perception qu'ils ont de leur habileté scolaire.

Peu importe le système de classe, les élèves doués s'estimeraient toujours aussi favorablement d'après Bandura (2007). Cependant, il peut arriver que les efforts mis de l'avant par des élèves doués dans le cadre d'un travail coopératif ne soient pas tout à fait rentabilisés et qu'ils se soldent même par un échec. Dans ce contexte, les élèves les plus doués de ce noyau ressentiraient alors moins de contentement que s'ils s'étaient trouvés dans une situation de travail individuel (Bandura, 2007).

Enfin, la composition du groupe aurait un impact sur les perceptions de compétence scolaire des élèves (Bressoux et Pansu, 2003). Les études qu'ils ont menées auprès d'élèves âgés de 8 et 9 ans révèlent que plus le rendement moyen du groupe est élevé, moins les perceptions de compétence des apprenants le sont. Cela s'expliquerait par le fait que le groupe-classe servirait de référence principale à l'élève qui veut évaluer sa compétence scolaire. Effectivement, les individus ne seraient pas portés à se comparer avec des gens qui présentent des habiletés trop éloignées des leurs (plus fortes ou plus faibles qu'eux) selon une des hypothèses de Festinger (1954) dans sa théorie des comparaisons sociales. Dans les classes homogènes et fortes, la pression de performance apparaîtrait comme plus éclatante, les objectifs seraient plus complexes et les élèves se satisferaient plus difficilement de leurs performances (Bressoux *et al.*, 2003). Les auteurs parlent de l'effet « mare aux grenouilles » pour expliquer leurs observations. Ainsi, au même titre qu'une grenouille qui se sent plus petite dans une grande mare, un élève est plus susceptible de se considérer comme moins bon dans une classe d'élèves doués. Même le jugement de l'enseignant y serait plus sévère que dans les classes ordinaires ou faibles. Ces auteurs y voient un processus normatif d'éradication des extrêmes. Renick and Harter (1989) ont découvert que les élèves de la 3^e à la 8^e année qui ont des difficultés d'apprentissage se perçoivent comme « plus compétents » à l'école lorsqu'ils sont en classe régulière plutôt qu'en classe à cheminement particulier. D'après cette même étude, 84 % des élèves en difficulté d'apprentissage se trouvant en classe

normale se compareraient spontanément avec leurs pairs. Leur groupe-classe constituerait donc leur groupe de référence.

Perceptions de compétence et un acteur de l'environnement social : les pairs

En conclusion de leur livre « Quand les enseignants jugent leurs élèves », Bressoux et Pansu (2003) spécifient, entre autres, que le poids des points de vue formés par les pairs dans la formation de l'identité personnelle de l'enfant doit être précisé dans des recherches ultérieures.

La question de la qualité du soutien que l'enfant pense recevoir de son entourage, en particulier de la part de ses parents, de ses enseignants et de ses pairs est d'ailleurs centrale dans la perception de soi et l'évaluation de soi. Elle pose le rôle des exigences fixées et de l'approbation renvoyée par l'entourage proche de l'enfant (Bressoux *et al.*, 2003, p.163).

Miserandino (1996) croit que les élèves sont tout à fait conscients de la réussite scolaire de leurs pairs. Ils ajusteraient même leurs perceptions de compétence scolaire et d'autonomie à partir des renseignements qu'ils amasseraient à la suite de comparaisons sociales. Les élèves recueilleraient plusieurs informations sur leurs capacités scolaires et celles de leurs pairs lors des travaux d'équipe. Les rétroactions données par l'enseignant à chacun des élèves aideraient les membres du groupe à se situer les uns par rapport aux autres (Marshall et Weinstein, 1984; Rosenholtz et Simpson, 1984).

Selon Schunk et Hanson (1985), le sentiment d'auto-efficacité et le rendement scolaire des élèves seraient influencés par les apprentissages découlant de l'observation de pairs. Ces derniers agiraient à titre de modèles et permettraient aux élèves (davantage même que l'observation des enseignants) de développer leurs habiletés cognitives et d'atteindre des niveaux plus élevés d'auto-efficacité. Certains modelages de « coping » correspondraient à des modèles de pairs qui sont parvenus à des niveaux de compétence remarquables en dépit de difficultés initiales. Les modelages d'« expertise » concerneraient les pairs qui ont fait montre, d'entrée de jeu, d'habiletés exceptionnelles (Schunk, Hanson et Cox, 1987).

Ruble (1983) s'est appliqué à déterminer le rôle des comparaisons sociales dans le rendement scolaire. Les enfants d'âge préscolaire seraient déjà engagés dans une forme

rudimentaire de comparaison sociale. Ce serait toutefois uniquement à partir de 7 ou 8 ans qu'ils seraient en mesure d'évaluer leur propre compétence en se basant sur des informations obtenues à la suite de comparaisons avec des pairs. L'habileté à faire des comparaisons sociales se développerait selon divers stades et serait influencée par les aptitudes cognitives et comportementales des enfants (Ruble, 1983).

Les pairs et les parents seraient les acteurs les plus influents dans le développement de l'estime de soi chez les enfants âgés et les adolescents d'après Harter (1999). La valeur personnelle que les jeunes s'attribuent dépendrait principalement d'ailleurs du soutien qu'ils sentent que ces personnes en particulier leur assurent (Harter, 1990a, 1993). L'approbation du groupe de pairs aurait un lien avec la valeur personnelle qu'un individu s'accordera de l'enfance jusqu'à l'âge adulte Harter (1990a). Le support des pairs, en particulier, serait beaucoup plus déterminant dans la construction de l'estime personnelle des individus que celui d'amis intimes. Les pairs seraient considérés, sans contredit, comme des sources d'informations plus fiables et objectives (Harter, 1990a).

2.4 Quelques variables reliées aux perceptions de compétence

En plus des acteurs sociaux, certaines variables sociodémographiques telles que le sexe, l'âge et l'origine ethnique joueraient un rôle dans le type de perceptions de compétence scolaire que les élèves entretiennent.

2.4.1 Perceptions de compétence et sexe

Des garçons de la première année du primaire d'un échantillon constitué uniquement de québécois francophones se percevraient aussi compétents et motivés en lecture qu'en mathématique. En début de scolarisation, les sujets féminins porteraient, quant à elles, des jugements plus nuancés de leur compétence et de leur motivation intrinsèque dans ces domaines d'apprentissage (Bordeleau et Bouffard, 1999). Elles présenteraient aussi des perceptions de compétence et une motivation intrinsèque en lecture plus élevées que les garçons. Les sujets féminins et masculins de première année de cet échantillonnage se trouveraient néanmoins également compétents en mathématique. Par ailleurs, seul le

rendement en mathématique des garçons n'a pu être rattaché aux perceptions de compétence entretenues dans cette matière spécifique.

Les perceptions de compétence en lecture et en mathématique d'élèves de sexe féminin de la deuxième et de la troisième année du primaire seraient systématiquement reliées à leurs notes antérieures de fin d'année dans les mêmes domaines d'après les résultats d'une étude de Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau (2003). Ces résultats rejoignent ceux d'une étude de Bordeleau et Bouffard (1999) qui révèle que les filles tireraient facilement de l'information de leurs performances passées pour juger leur compétence actuelle. Dans le cas des garçons, une relation entre les perceptions de compétence et les dernières notes de la fin d'année serait ressortie uniquement en troisième année et en mathématique spécialement. Les filles seraient plus aptes et enclines que les garçons à reconsidérer leurs perceptions de compétence et leur motivation en fonction de leurs premières expériences scolaires. Les perceptions de compétence des garçons et des filles ne baisseraient pas entre leur première et leur troisième année dans le domaine de la mathématique. Toutefois, elles régresseraient en lecture et cela surviendrait plus tôt chez les garçons malgré leurs perceptions de compétence supérieures à celles des filles pour ce domaine alors qu'ils étaient en première année. Les filles différencieraient plus précocement leur compétence et leur motivation intrinsèque selon chacun des domaines d'apprentissage (Bouffard *et al.*, 2003). Cette capacité les aiderait à structurer leur système de soi d'une manière moins globale et plus spécifique aux matières scolaires que les garçons. Enfin, Bouffard *et al.*, (2003) ne rattachent cependant pas ces différences de perceptions de compétence et de motivation entre les garçons et les filles aux stéréotypes sexuels étant donné que celles-ci ne relèvent d'aucun domaine d'apprentissage en particulier.

Bressoux et Pansu (2003, p.161) parlent eux aussi de la « construction du soi » de jeunes élèves. Contrairement aux chercheuses de la dernière étude cependant, ces auteurs sont persuadés que les stéréotypes sexuels véhiculés par la société teintent les perceptions de compétence scolaire des filles et des garçons du primaire :

Toutes choses égales par ailleurs, les garçons tendent à avoir une perception de compétence scolaire légèrement supérieure à celle des filles, ce qui montre que les rôles sociaux sont sans doute déjà bien en place dans la construction du soi pour des élèves de 8-9 ans. Le fait que les garçons se perçoivent plus compétents physiquement, sportivement et socialement, tandis qu'à l'inverse les filles tendent à se percevoir comme ayant une meilleure conduite vient appuyer ce constat. On dispose là d'une image assez précoce des stéréotypes de genre : la force et assurance masculines comparés à docilité féminine.

Selon les conclusions d'une étude de Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006), les élèves des deux sexes de la troisième et de la quatrième année d'écoles primaires publiques francophones du Québec se répartiraient d'une manière comparable dans les trois groupes de perceptions de compétence (optimiste, réaliste et pessimiste). Le phénomène de l'illusion d'incompétence s'observerait aussi fréquemment chez les filles que chez les garçons (Bouffard *et al.*, 2006 ; Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003). Cependant, les garçons maintiendraient des perceptions de compétence et une motivation intrinsèque plus grandes que les filles en mathématique. Ils entretiendraient également des perceptions de compétence réfléchies par les parents en mathématique plus élevées que les sujets de sexe féminin. À l'inverse, en français, les filles posséderaient de meilleures perceptions de compétence et une motivation intrinsèque plus fortes que les garçons. Leurs perceptions de compétence réfléchies par les parents dans cette matière seraient également plus favorables (Bouffard *et al.*, 2006).

Le sentiment de compétence en français ne différerait pas entre les filles et les garçons de la quatrième à la sixième année du primaire d'après une étude de Bouffard, Vezeau et Simard (2006) ayant porté sur les différences motivationnelles entre les élèves des deux sexes. Cependant, les sujets masculins se sentiraient plus compétents que les filles en mathématique. Ce résultat n'est pas sans rappeler celui obtenu par Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006). Dans l'ensemble, les perceptions de compétence

marqueraient de manière similaire le fonctionnement scolaire des garçons et des filles dans les deux matières de base. Toutefois, les conclusions d'une autre étude de Fleury-Roy et Bouffard (2006) indiquent que les garçons pessimistes de la cinquième et de la sixième année du primaire expriment plus fréquemment des attitudes de retrait, qu'ils s'autorégulent rarement et qu'ils participent peu en classe. Selon les observations des enseignants, l'illusion d'incompétence se répercuterait ainsi de manière plus apparente sur le fonctionnement en classe des garçons. De plus, ces différences interindividuelles seraient encore plus explicites chez les sujets masculins pessimistes comparativement à ceux réalistes et optimistes d'après Fleury-Roy *et al.*, (2006). Bouffard *et al.*, (2006) pensent aussi que les stéréotypes sexuels que cultivent les enseignants biaisent leur jugement. Les attitudes adoptées en classe par les filles (participation active, conformité aux règles scolaires...) seraient perçues plus favorablement par les enseignants.

Bouffard *et al.*, (2006) font également référence aux conceptions de l'intelligence de Dweck (1986) pour rendre compte de cette difficulté plus marquée des enseignants à reconnaître les caractéristiques de l'illusion d'incompétence chez leurs élèves de sexe féminin. En général, les filles détiendraient une conception plus « dynamique » de l'intelligence comparativement aux garçons qui entendraient d'une manière plus « statique » l'intelligence. Par conséquent, les filles croiraient plus que les garçons en leurs possibilités de progresser et de s'améliorer grâce à l'implication et aux efforts mis de l'avant. Cette vision « dynamique » de l'intelligence les inciterait à adopter des attitudes et des comportements scolaires plus appropriés que les garçons, et ce, malgré une illusion d'incompétence. Les résultats d'autres études (Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003; Miserandino, 1996 et Phillips, 1984, 1987) montrent, au contraire, que l'illusion d'incompétence serait tout aussi présente et dommageable chez les filles que les garçons.

Bouffard et Couture (2003) ont examiné le profil motivationnel d'élèves du secondaire considérés en difficulté d'apprentissage, dans la moyenne et performants. L'analyse des résultats montre que les filles détiennent des perceptions de compétence et des buts de maîtrise plus élevés que les garçons en français. Elles recourraient aussi fréquemment à des stratégies cognitives et métacognitives et performeraient à des niveaux supérieurs à leurs compères de sexe masculin. Elles poursuivraient aussi moins de buts d'évitement qu'eux.

Les garçons démontreraient un intérêt plus marqué pour les mathématiques et celui-ci se traduirait par des perceptions de compétence significativement supérieures à celles des filles pour cette matière. Malgré tout, ni le rendement ni l'engagement des filles en mathématique ne seraient affectés (Bouffard *et al.*, 2003). Ces résultats supportent des stéréotypes sexuels véhiculant l'idée, par exemple, que les filles s'entrevoient généralement plus favorablement dans le domaine des langues et qu'il en est de même pour les garçons pour le domaine de la mathématique.

Les adolescents de première, de troisième et de cinquième secondaire auraient une plus grande estime d'eux et de meilleures perceptions de compétence dans les domaines scolaire, athlétique et physique que les adolescentes de ces mêmes niveaux d'après Bouffard, Seidah et Vezeau (2004). Ce sont les perceptions reliées à l'apparence physique et à la compétence scolaire qui concourraient le plus au développement de l'estime personnelle de ces jeunes.

2.4.2 Perceptions de compétence et âge

Le jugement que l'individu porte vis-à-vis de sa compétence et de son efficacité personnelle se clarifierait avec l'âge selon Nicholls (1979). Les recherches effectuées sur le développement de l'enfant s'accordent sur le constat suivant : en bas âge, les enfants présentent généralement des biais positifs de perceptions de compétence. D'après Ruble, Grosouvsy, Frey et Cohen (1992), jusqu'à l'âge de 7 ou 8 ans environ, les enfants tendent à surévaluer leurs capacités. Les jeunes enfants éprouveraient de la difficulté à distinguer l'effort de l'habileté de l'avis de Nicholls (1979). Assor et Connell (1992); Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert et Dumas (1998) et Bouffard et Vezeau (1998) considèrent eux aussi que la distinction entre « effort », « habileté » et « comportement » est complexe pour de jeunes apprenants. Les enfants se sentent parfois compétents après avoir mené à terme une tâche qui requérait des efforts ou simplement après avoir démontré de bons comportements. Le fait qu'au préscolaire les enfants soient si souvent félicités pour leur participation, leurs efforts ou leurs comportements contribuerait justement à développer cette surévaluation de leur compétence scolaire d'après Stipek et Mac Iver (1989). Dans le même ordre d'idées, Jones, Flammer, Grob *et al.*, (1989) associent eux aussi les biais positifs de perceptions de compétence chez les enfants en bas âge à de fréquentes rétroactions positives

formulées parfois de manière abusive par les enseignants. Tout compte fait, cette pratique éducative serait avantageuse selon Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003) qui font remarquer que l'élève doit, à tout le moins, se sentir compétent pour être motivé à l'école. Ce serait seulement vers la troisième année du primaire que les perceptions de compétence des élèves deviendraient plus réalistes selon Nicholls (1979). Effectivement, c'est à partir de 9 ans que les élèves commenceraient à réfléchir aux facteurs impliqués dans leur réussite scolaire et qu'ils pourraient considérer les habiletés scolaires de leurs pairs pour mieux situer les leurs (Nicholls, 1978, 1979).

Lors d'une étude sur la motivation à l'école auprès d'élèves de la quatrième à la sixième année du primaire, Bouffard, Vezeau et Simard (2006) ont mesuré, entre autres, l'effet du niveau scolaire sur les perceptions de compétence. Leurs analyses ont permis de constater que les élèves de quatrième année avaient des perceptions de compétence scolaire plus élevées que ceux de sixième année. Par contre, leurs perceptions de compétence dans les matières de base sont ressorties comme moins fortes que celles des élèves de cinquième année.

Le phénomène de l'illusion d'incompétence toucherait déjà certains élèves de la troisième année du primaire selon Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003). Il serait alors de l'ordre de 20,4 % et s'étendrait encore plus en quatrième année où il atteindrait, cette fois, des proportions de 27 % (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006). Les élèves pessimistes de la troisième année rapporteraient des perceptions de compétence plus faibles dans le domaine de la mathématique que leurs camarades de classe (Bouffard *et al.*, 2003). Ils apparaîtraient peu motivés et fourniraient moins d'efforts. Malgré tout, leur rendement scolaire se comparerait à celui des autres élèves de la classe. Les élèves pessimistes de la troisième année seraient portés à penser que leurs parents les entendent comme aussi compétents que leurs pairs qui ne présentent pas d'illusion d'incompétence. Cette impression favorable concorderait d'ailleurs avec les perceptions positives de compétence scolaire effectivement renvoyées par les parents. En effet, ceux-ci tireraient une certaine fierté et satisfaction des résultats scolaires de leur enfant de troisième année. À ce niveau, les perceptions parentales de la compétence scolaire des enfants ne diffèrent donc pas réellement entre les parents d'élèves pessimistes, réalistes et optimistes (Bouffard, Boisvert

et Vezeau, 2003). En revanche, en cinquième année, la situation prendrait une tout autre tournure. En effet, le rendement scolaire et le sentiment de fierté des élèves aux prises avec une illusion d'incompétence deviendraient alors significativement plus bas que ceux de leurs pairs réalistes ou optimistes (Bouffard *et al.*, 2003). Les élèves de cinquième année ayant une illusion d'incompétence développeraient alors des perceptions de compétence réfléchies par les parents moins élevées qu'en troisième année (Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003). D'une manière réciproque, les parents ajusteraient leurs propres perceptions de la compétence scolaire de leur enfant. Ils le décriraient comme moins motivé qu'auparavant et se déclareraient moins fiers et satisfaits de ses résultats scolaires que ceux obtenus lorsque leur enfant était en troisième année du primaire. La motivation intrinsèque et les perceptions positives de compétence de l'élève qui l'incitaient autrefois à s'engager activement dans ses apprentissages s'effriteraient donc entre la troisième et la cinquième année de son parcours primaire selon les conclusions de cette étude longitudinale de Bouffard *et al.*, (2003). Une baisse des résultats scolaires s'ensuivrait. Les parents réajusteraient alors leurs perceptions de compétence suivant les rendements plus faibles de leur préadolescent. L'enfant de 10 ou 11 ans serait conscient des sentiments parentaux moins positifs à son endroit et cela renforcerait à nouveau sa croyance négative de compétence scolaire. Un tel cycle pourrait également s'appliquer chez les enfants optimistes et leurs parents selon Bouffard *et al.*, (2003). D'après Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003), les enfants maintiennent leurs performances scolaires tant et aussi longtemps que les apprentissages ne se complexifient pas trop, qu'ils ne présentent pas de défi de taille et qu'ils n'exigent pas beaucoup d'efforts de leur part. Cependant, avec la complexification des activités scolaires d'un niveau à un autre, la performance de l'élève dépendrait alors plus de son engagement et des efforts qu'il mobilise. C'est ce qui explique que des élèves de cinquième année ayant une illusion d'incompétence sous-performeraient plus que lorsqu'ils étaient en troisième année. Leurs pairs optimistes, s'en tireraient alors mieux qu'eux sur le plan du rendement malgré une performance plus basse au test d'habileté mentale. Plus les élèves avancent dans le système scolaire, plus l'entretien de perceptions de compétence scolaire positives leur serait bénéfique (Bouffard *et al.*, 2003).

La justesse des perceptions de compétence ne dépendrait pas uniquement du niveau scolaire et de l'âge des élèves, mais également de leur niveau de développement cognitif

comme le révèle une étude de Bouffard *et al.*, (1998) conduite auprès d'élèves de la troisième à la sixième année d'une école primaire régulière regroupés selon leur niveau intellectuel pour les besoins de la recherche. Les élèves qui détiendraient un potentiel élevé possèderaient plus tôt une capacité à évaluer avec précision leur compétence scolaire comparativement à leurs pairs au potentiel inférieur. Il n'y aurait cependant pas de différence significative entre les perceptions de compétence chez les enfants forts et faibles de la sixième année. Par ailleurs, la corrélation entre les perceptions de compétence et la performance en lecture serait significativement plus forte parmi les enfants à potentiel élevé de quatrième et de cinquième année. Les élèves de troisième année classés dans le groupe avec quotient intellectuel élevé entretiendraient des perceptions de compétence en mathématique plus exactes que ceux du même niveau qu'eux classés dans le groupe avec quotient intellectuel faible. Cependant, en cinquième année, les élèves présentant un quotient élevé ou faible évalueraient avec la même exactitude leur compétence en mathématique. Malgré les embûches rencontrées, le maintien de perceptions positives de compétence chez des élèves présentant un retard sur le plan de leur maturation cognitive agirait comme une ressource motivationnelle. Ces biais positifs de perceptions de compétence leur permettraient, en effet, de maintenir leur intérêt pour les apprentissages jusqu'à ce qu'ils parviennent à une maîtrise des habiletés mentales requises à chacun des niveaux (Bouffard, 2003).

2.4.3 Perceptions de compétence et origine ethnique

Une étude menée par Kwok et Lai (1993) auprès d'élèves canadiens et chinois de la quatrième année a permis de relever des corrélations positives entre les perceptions de compétence scolaire des sujets et leur performance à un test en mathématique. Les enfants canadiens entreverraient cependant leur compétence scolaire d'une manière beaucoup plus favorable que les sujets de Hong Kong malgré leur rendement inférieur à l'épreuve de mathématique.

Les chercheuses américaines Jambunathan et Burts (2003) ont comparé les perceptions de compétence d'enfants âgés de 3 à 5 ans de différentes communautés culturelles des États-Unis selon l'échelle picturale de compétence perçue et d'acceptation sociale de Harter et Pike (1984) pour jeunes enfants. Des variations culturelles ont été observées dans la manière de

percevoir sa compétence chez ces enfants appartenant à cinq groupes ethniques. Par exemple, d'entre tous les groupes culturels, les hispanophones sont ceux qui détiennent les scores les plus faibles de perceptions de compétence cognitive et physique ainsi que d'acceptation par les pairs et par la mère. Les enfants Afro-Américains sont ceux qui entretiennent toujours les perceptions de compétence les plus élevées pour chacun des quatre domaines énumérés ci-haut. Les Européens-Américains sont ceux qui ont les perceptions de compétence les plus fortes dans le domaine physique et dans celui relié à l'acceptation par les pairs et par la mère. En contrepartie, ils obtiennent des scores de compétence cognitive perçue inférieurs à ceux des enfants Asiatiques-Indiens. Les Asiatiques et Indiens nourrissent, pour leur part, de fortes perceptions de compétence dans certains domaines comme ceux cognitif et parental. Néanmoins, ils maintiennent de faibles perceptions de compétence dans d'autres sphères d'activité se rapportant à leur compétence physique et à l'acceptation par les pairs. Enfin, les enfants hispanophones possèdent de plus faibles perceptions de leur compétence cognitive, physique et d'acceptation par les pairs que les enfants Européens-Américains, Africains-Américains et Asiatiques-Indiens.

Jambunathan *et al.*, (2004) ont repris le même outil principal de Harter et Pike (1984) dans une autre étude pour vérifier la compétence perçue et l'acceptation par les pairs d'élèves Indiens-Asiatiques âgés de 3 à 5 ans d'âge préscolaire qui réalisaient leur cours préparatoire aux États-Unis ou en Inde. Les résultats ne laissent paraître aucune différence quant à l'échelle d'acceptation maternelle entre ceux résidant en Inde et aux États-Unis. Par contre, les analyses statistiques ont montré que les enfants Indiens-Asiatiques habitant aux États-Unis avaient des perceptions de compétence cognitive, physique et d'acceptation par les pairs plus élevées que ceux vivant en Inde. Selon ces auteures, l'appartenance culturelle et l'environnement de vie seraient parmi les facteurs les plus importants dans la formation de la perception de compétence des enfants (lesquels tenteraient constamment de faire partie de leur société d'accueil en répondant aux attentes culturelles de leur pays). Ces ambitions se refléteraient d'ailleurs dans les perceptions individuelles de compétence de ces enfants selon Jambunathan et Counselman (2004).

Hawley, Chavez et St. Romain (2007) ont élaboré un modèle général pour des enfants blancs et hispanophones de 8 à 11 ans dans lequel plusieurs variables associées à la

perception de soi telles que le stress d'acculturation, le stress social et le rendement scolaire y ont été intégrées. Les enfants latinos diffèrent significativement des enfants blancs pour chacune de ces dimensions de perceptions de soi. Les perceptions de leurs pouvoirs attractifs physiques seraient très fortement associées à leur valeur personnelle. Étant donné que les standards d'apparence sont généralement établis par la culture dominante des blancs, les minorités ethniques ressentiraient une plus faible estime personnelle et porteraient des jugements plus dépréciatifs de leurs potentialités cognitives. Les enfants latinos qui accordent une grande importance à leur apparence physique obtiendraient de moins bons rendements scolaires que ceux qui tiendraient moins compte de cette variable pour déterminer leur sentiment de compétence personnelle.

La figure 2.1 ci-dessous rassemble les principaux éléments traités dans le cadre théorique. Les objectifs de recherche qui en découlent y succéderont.

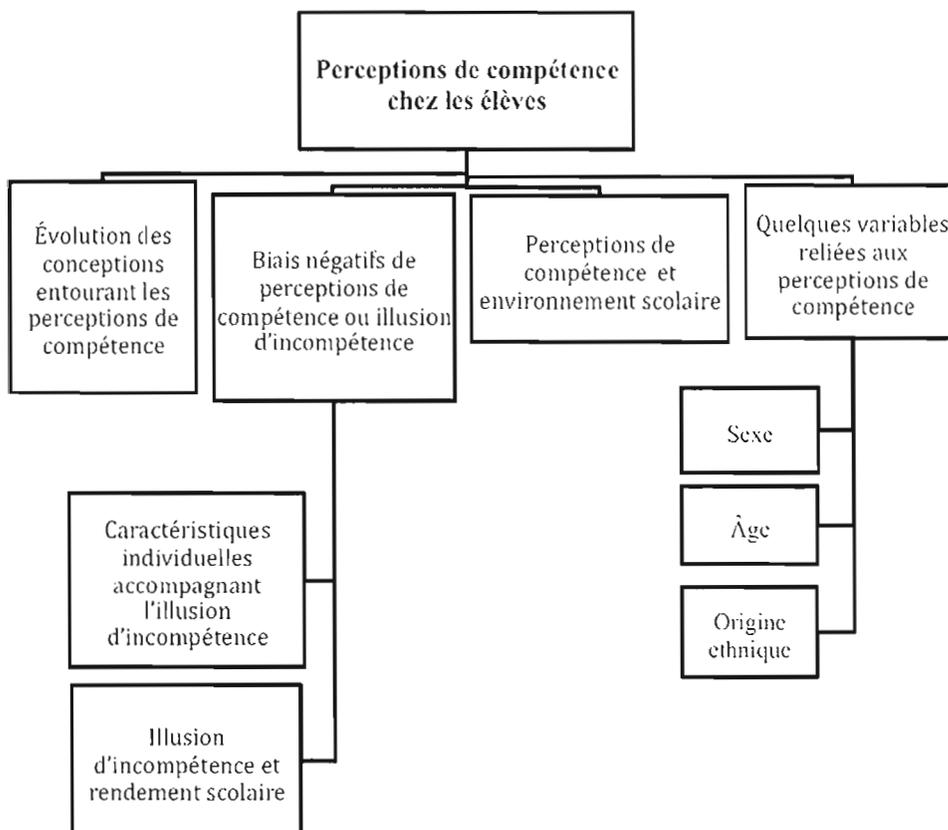


Figure 2.1 Diagramme synthèse des éléments du cadre théorique.

2.5 Objectifs et sous-objectifs de recherche

Objectif 1 :

Décrire et vérifier les relations entre les perceptions de compétence scolaire générales et spécifiques aux matières de base (français et mathématique) des élèves du troisième cycle du primaire d'une école internationale et leurs résultats à un test d'habileté scolaire (OLSAT) et au bulletin.

Objectif 2 :

- a) Tracer un portrait de la répartition des élèves du troisième du primaire d'une école internationale à travers les groupes d'appartenance (pessimiste, réaliste, optimiste).
- b) Vérifier les différences intergroupes eu égard aux perceptions de compétence scolaire générales et dans les matières de base ainsi qu'aux résultats au OLSAT et au bulletin.

Objectif 3 :

- a) Vérifier les différences intergroupes de perceptions de compétence scolaire générales (réfléchies et non réfléchies) des élèves du troisième cycle du primaire d'une école internationale.
- b) Vérifier la relation entre les perceptions de compétence scolaires générales des élèves et leurs perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs.
- c) Vérifier la relation entre les perceptions de compétence scolaires générales des élèves ainsi que celles réfléchies par les pairs et leur indice d'habileté scolaire (IHS) au OLSAT.

Objectif 4 :

Décrire et vérifier les relations entre les groupes d'appartenance des élèves du troisième cycle du primaire d'une école internationale et certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques et affectives.

Objectif 5 :

- a) Tracer un portrait des perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) de certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire d'une école internationale.
- b) Tracer un portrait des variables motivationnelles les plus évoquées par certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire d'une école internationale pour justifier leurs perceptions de compétence scolaire.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 Devis de recherche

D'après Legendre (2005), la classification des recherches en éducation repose sur les trois critères suivants: les buts ou les objectifs, le degré de contrôle et le site de la recherche ou la participation du milieu. « Selon le premier critère, on distingue la recherche fondamentale, la recherche appliquée et le développement » (Legendre, 2005, p. 1149). Cette recherche est, sans conteste, fondamentale. « Selon le second critère, on discerne la recherche historique, descriptive, corrélationnelle et expérimentale » (Legendre, 2005, p. 1149). En regard de cette liste, nous devons également spécifier que ce mémoire partage aussi certaines des caractéristiques de la recherche descriptive et corrélationnelle. « Selon le troisième, enfin, on parle de la recherche en laboratoire et de la recherche sur le terrain » (Legendre, 2005, p. 1149). Cette recherche a été effectuée sur le terrain, c'est-à-dire dans un milieu scolaire sans aménagement spécifique permettant que les lieux deviennent un quelconque « laboratoire pédagogique ». Ces clarifications d'ensemble ayant été apportées, nous verrons plus dans le détail les spécificités de l'étude courante qui permettent une telle classification.

Cette recherche est, à l'évidence, fondamentale, car « elle est orientée vers la connaissance et la compréhension du monde qui nous entoure » (Legendre, 2005, p. 1150). En effet, notre intention principale était d'accroître l'ensemble du savoir sur le profil motivationnel d'élèves doués du troisième cycle du primaire en cherchant, entre autres choses, à mieux saisir en quoi les perceptions de compétence scolaire et celles réfléchies par

les pairs affectent le rendement scolaire. Delandsheere (1970), dans Legendre (2005), spécifie que la recherche pure (fondamentale) peut aussi être poursuivie dans le but de résoudre un problème d'ordre pratique. Cette autre particularité s'applique d'ailleurs à notre recherche qui a été menée, réitérons-le, en réaction à une problématique concrète du milieu, soit : la sous-performance dans les matières de base de certains élèves doués du troisième cycle d'une école internationale primaire.

Étant donné qu'il existe très peu d'études ayant questionné directement le rôle des biais de perceptions de compétence et celui des perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs dans la réussite scolaire d'élèves du primaire, cette recherche peut également, en ce sens, être qualifiée d'exploratoire. Le recours à ce type de recherche est prévu lors des situations suivantes : « En cas d'insuffisances théoriques, ou de singularité du sujet à l'étude » p. 1150 (Sellitz, C. et autres, 1977) dans Legendre (2005). Dans le contexte de ce mémoire, les insuffisances théoriques correspondent notamment au manque de connaissances sur les facteurs associés à l'illusion d'incompétence. La singularité du sujet de cette étude réside, par ailleurs, dans le fait qu'aucune recherche n'ait porté, à notre connaissance, à la fois sur le rôle des biais de perceptions de compétence scolaire et sur celui des perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs dans l'explication de la sous-performance scolaire d'élèves doués du primaire. Une partie de cette recherche vise ainsi à : « Obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation » p. 1150 (Legendre, 2005) conformément aux visées de l'étude exploratoire.

L'étude courante rejoint également les intentions de la recherche descriptive qui s'applique à donner : « Une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière » selon Best (1977) et Robert (1982) dans Legendre (2005) p. 1148. Plus spécifiquement, le but de la recherche descriptive est en fait de : « présenter des caractéristiques de personnes, de situations ou de groupes de façon systématique et objective... » d'après Best (1977) et Robert (1982) dans Legendre (2005) p. 1148. Cette étude cherche à décrire, par exemple, les perceptions de compétence scolaire (en français, en mathématique...), les caractéristiques affectives (niveau d'estime personnelle, sentiment d'appartenance à la classe...) et sociodémographiques (âge, sexe, origine ethnique...) des sujets de cinquième et de sixième année d'une école internationale. Best (1977) et Robert (1982) apportent la précision

suiivante en rapport avec la recherche descriptive : « On ne vise donc pas à déceler des relations de cause à effet, mais on tente plutôt d'identifier les composantes d'une situation et, parfois, de décrire la relation qui existe entre ces composantes » (p. 1148). Cette recherche est également corrélationnelle, car elle inclut plusieurs analyses de variance et analyses corrélationnelles qui permettent de trouver le « Degré de relation existant entre les mesures de deux ou de plusieurs variables distinctes » (Legendre, 2005, p. 1146). C'est d'ailleurs ce type de relation que le coefficient de relation entre les perceptions de compétence scolaire des sujets de cette étude et leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs ou leur rendement à un test d'habileté scolaire ou au bulletin a permis de dégager.

Par ailleurs, plusieurs des variables indépendantes (sexe, origine ethnique, niveau d'habileté scolaire, perceptions de compétence scolaire, perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs, estime de soi, sentiment d'appartenance...) mises en cause dans notre tentative d'explication de la sous-performance de quelques élèves du troisième cycle étaient « non manipulables ». Il est donc possible d'établir certains rapprochements entre les caractéristiques de la recherche « Ex Post Facto » ou « rétrospective » et notre étude. La recherche rétrospective permet, en effet, de : « déceler, parmi un nombre souvent considérable de causes possibles, celles qui expliquent réellement le phénomène observé » selon Kerlinger, dans Delandsheere (1979), cité par Legendre (2005), p. 1155. Bref, ce type de recherche s'apparente, en quelque sorte, à un outil exploratoire valable: « The method can give a sense of direction and provide a fruitful source of hypotheses that can subsequently be tested by the more rigorous experimental method » (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 268).

Malgré le fait que nous n'ayons pas formulé d'hypothèses de recherche formelles, une partie de notre étude s'appuie, en quelque sorte, sur une méthode « hypothético-déductive ». La méthode déductive se définit comme un « Mode de raisonnement logique qui suit un réseau de propositions interreliées allant du général au particulier » (Legendre, 2005, p. 876). De la même manière, nous avons d'abord exploré quelques théories de l'apprentissage. La motivation est alors ressortie comme l'un des facteurs clés de la réussite scolaire des élèves. Après quoi, nous avons examiné les principales variables habituellement rattachées à la

motivation des élèves pour ne retenir, en dernier lieu, que les perceptions de compétence scolaire comme objet d'étude.

Compte tenu du contexte et des objectifs de notre recherche, nous avons recouru à une méthodologie mixte, c'est-à-dire à une combinaison de la méthodologie qualitative et quantitative. La première rend possible « la contextualisation des données » alors que la seconde autorise « une systématisation des observations et la quantification dans le codage des données complexes » (Legendre, 2005, p. 884). La recherche qualitative est définie par Legendre (2005) comme suit : « Étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagée le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci » p. 1154. La recherche quantitative recommande, pour sa part : « l'utilisation d'instruments de mesure pour préciser les observations ainsi que l'utilisation de méthodes statistiques pour objectiver l'analyse et l'interprétation des résultats » (Legendre, 2005, p. 1155).

Les méthodes statistiques (analyses descriptives, corrélationnelles, de variance et Khi carré; tests post hoc) préconisées par la recherche quantitative nous ont permis de déterminer le groupe d'appartenance (pessimiste, réaliste et optimiste) des sujets de notre échantillon et de vérifier la présence de relations entre le type de perceptions de compétence des élèves du troisième cycle et leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs de même que leur rendement au bulletin ou au OLSAT. Nous avons également pu confirmer la présence d'associations entre les perceptions de compétence des sujets de cinquième et de sixième année et certaines de leurs caractéristiques sociologiques et affectives.

L'entrevue structurée, l'enquête par questionnaire et l'analyse de contenu sont les méthodes de la recherche qualitative que nous avons retenues pour en apprendre un peu plus sur le profil affectif et motivationnel des élèves du troisième cycle de l'école internationale. Nous avons pu découvrir sur quels facteurs et quelles valeurs les élèves s'appuient pour établir et justifier leurs perceptions de compétence scolaire. « La complémentarité des méthodologies de recherche assure une validité aux résultats » (Legendre, 2005, p. 884). C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de recourir à une méthodologie mixte avec une dominante quantitative.

3.2 Échantillon

Notre échantillon principal regroupe 100 élèves du troisième cycle du primaire en provenance de quatre classes francophones d'une école internationale de la grande région de Montréal. Il se compose plus exactement de 45 élèves de la cinquième année (23 filles et 22 garçons dont l'âge moyen est de 11 ans avec un écart-type de 3,1 mois) et de 55 élèves de la sixième année (29 filles et 26 garçons dont l'âge moyen est de 11 ans et 9 mois avec un écart-type de 3,6 mois). L'indice de milieu socio-économique (IMSE)¹ de cet établissement primaire est de « 4 » alors que l'indice du seuil de faible revenu (SFR)² est de « 7 » pour l'année scolaire 2009-2010 (MELS, 2010). Cette école accueille plus de 650 élèves de deux commissions scolaires (l'une francophone et l'autre anglophone) de la première à la sixième année d'origines ethniques variées. Les lieux de naissance des élèves et de leurs parents sont précisés à l'appendice B.1. La langue maternelle des élèves et celle couramment parlée à la maison sont présentées à l'appendice B.2.

L'école internationale primaire où nous avons conduit notre recherche est reconnue par l'organisation du baccalauréat international (IB) depuis plus de 15 ans. Cet établissement scolaire public poursuit à la fois la mission de l'école québécoise : « instruire, socialiser et qualifier » (MELS, 2004, p.3) et celle de l'IB (2007, p. 2): « développer chez les jeunes une curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel ».

¹ Selon les indices de défavorisation en milieu scolaire du MELS (2010), l'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice).

² Selon les indices de défavorisation en milieu scolaire du MELS (2010), le SFR correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Le seuil de faible revenu se définit comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.).

Le Programme primaire de l'IB doit sa spécificité avant tout à ses six thèmes transdisciplinaires³. Les six thèmes à résonance universelle forment un cadre transdisciplinaire qui permet à l'élève de « franchir » les frontières qui confinent traditionnellement l'apprentissage au sein des domaines disciplinaires (IB, 2008).

Alors qu'ils sont au préscolaire, les élèves de cette école internationale sont sélectionnés en fonction de leur performance à un test mesurant leurs aptitudes scolaires (le OLSAT). Plus des trois quarts des inscriptions reçues sont rejetés. Compte tenu de ce qui a été relevé précédemment, nous pouvons affirmer que notre échantillon n'est pas représentatif de la clientèle dite « régulière » du primaire et qu'il se compose d'élèves « doués » qui détiennent des habiletés scolaires supérieures à la moyenne des enfants du même âge.

3.3 Procédure de recrutement

Avant de présenter notre projet de recherche aux élèves de l'école internationale, nous avons dû le faire évaluer et approuver par le Comité départemental d'éducation placé sous la responsabilité du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (*voir app. B.3*).

Nous avons d'abord rencontré les élèves des quatre classes du troisième cycle de l'école internationale pour leur expliquer, à l'aide d'un bref exposé, la nature et les buts de notre recherche afin qu'ils puissent librement décider de s'y engager ou non. Nous les avons aussi renseignés sur leur droit à la protection de leur vie privée. Nous leur avons indiqué, par exemple, que leurs renseignements personnels demeureraient confidentiels et que la divulgation de nos résultats de recherche se ferait de manière à ce que leur identité ne soit pas révélée.

³ Ces thèmes sont : Qui nous sommes ; Où nous nous situons dans l'espace et le temps ; Comment nous nous exprimons ; Comment le monde fonctionne ; Comment nous nous organisons et Le partage de la planète.

Chaque élève a ensuite reçu une description écrite de l'étude ainsi qu'un formulaire de consentement parental⁴ (*voir* app. B.4). Les quatre classes du troisième cycle de l'école internationale totalisaient 116 élèves. De ce nombre, 16 élèves n'ont finalement pas participé à notre étude pour des raisons variées⁵. Il en est donc résulté un échantillon formé de 100 élèves exactement duquel nous avons retranché 22 élèves pour le volet qualitatif de notre recherche.

Pour constituer ce sous-échantillon de 22 élèves, nous avons appliqué des critères de sélection rigoureux tirés de la méthodologie de Bouffard et Fleury-Roy (2006). Nous avons retenu uniquement les sujets qui représentaient le mieux leur groupe d'appartenance (réaliste, pessimiste et optimiste). Pour ce faire, nous avons transformé, dans un premier temps, les indices d'habileté mentale des élèves au OLSAT et leur pointage de perceptions de compétence scolaire au questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école » en scores Z. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse de régression. Suivant les catégorisations déterminées par Bouffard et Fleury-Roy (2006), les élèves dont la cote Z se situait entre -1 et $+1$ ont été considérés comme « réalistes ». Ceux dont le score était plus grand que $+1$ ont été qualifiés d'« optimistes » et ceux dont le score était plus petit que -1 ont été identifiés comme « pessimistes ». Dans un troisième temps, nous avons sélectionné les élèves les plus fortement « réalistes », « pessimistes » et « optimistes » parmi les 100 sujets de l'échantillon initial. Nous avons alors établi que les élèves qui représenteraient le plus leur groupe d'appartenance seraient ceux qui se situeraient à $\pm 0,5$ de la limite fixée par la

⁴ Ces documents ont été préalablement vérifiés et autorisés par l'avocate du secrétariat général de la commission scolaire. Au début de l'année scolaire suivante, nous avons décidé d'approfondir nos analyses statistiques et avons besoin, pour ce faire, de consulter les bulletins des élèves. Conformément à la politique de demande d'accès à l'information prévue par la commission scolaire, nous avons à nouveau dû obtenir un consentement parental. Des 100 demandes d'autorisation envoyées aux parents des sujets de notre étude (rendus alors en 6^e année ou en secondaire 1), nous avons reçu 75 réponses affirmatives pour l'accès aux bulletins (*voir* app. B.5).

⁵ 2 élèves se sont vus dans l'impossibilité de collaborer à notre projet : l'un étant parti en voyage et l'autre n'ayant jamais rapporté son formulaire de consentement. 9 refus de participation à notre recherche ont été enregistrés : 4 « élève et parent(s) », 1 « parent(s) » et 4 « élève ». 4 élèves ont été absents lors de la journée d'administration des tests et la participation d'un élève a dû être annulée a posteriori étant donné que son âge se situait en dessous de la limite inférieure de 10 ans et 6 mois établie pour l'épreuve d'habileté scolaire de niveau F.

cote Z. Finalement, nous nous sommes aussi assurée d'équilibrer le plus possible ce second échantillon en regard du sexe et du niveau scolaire des sujets. Nous sommes ainsi arrivée à former un sous-échantillon composé exactement de 11 élèves de cinquième année et de 11 élèves de sixième année des deux sexes.

3.4 Collecte de données

Afin de recueillir les renseignements généraux et d'effectuer notre cueillette de données quantitatives auprès des 100 élèves formant notre échantillon principal, une rencontre de deux heures a été requise pour chacune des quatre classes du troisième cycle. Lors de cette rencontre, les élèves ont été invités à remplir, dans cet ordre, la feuille de renseignements généraux (*voir app. B.6*), le questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école » (*voir app. B.7 et B.8*) et la version F du test d'habileté scolaire OLSAT (*voir app. B.9*). La collecte des données qualitatives a été réalisée par l'entremise d'entrevues individuelles dirigées (*voir app. B.10*) de 5 à 15 minutes auprès des 22 sujets du sous-échantillon. Dans la section qui suit, nous fournirons quelques informations sur les particularités et les modes d'administration de ces instruments de mesure et de cette technique d'entretien qui nous ont permis de recueillir nos données quantitatives et qualitatives.

3.5 Instruments de mesure

Questionnaire « renseignements généraux »

Afin d'amasser quelques données sociodémographiques (sexe, âge, langue maternelle, origine ethnique des parents...) sur les 100 sujets de notre échantillon, les élèves ont d'abord été invités à répondre individuellement au questionnaire « renseignements généraux » (*voir app. B.6*). Celui-ci comprend 14 questions, dont certaines à deux choix, à choix multiple ou à réponse courte. Une lecture à voix haute de l'ensemble des questions a été faite et des précisions ont été apportées par rapport à certains énoncés afin de s'assurer qu'il n'y ait aucune ambiguïté. Les élèves ont pris de 5 à 15 minutes pour remplir le formulaire de renseignements généraux. Par après, nous avons distribué le questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école » dans le but de relever certaines informations quant au profil affectif des sujets.

Questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école »

Nous avons créé un questionnaire que nous avons intitulé « Ce que je pense et comment je suis à l'école » (*voir app. B.7*). Celui-ci comporte 44 items se rapportant à diverses variables affectives. Ces items ont été tirés de divers questionnaires validés préalablement comme instruments de mesure par Madame Thérèse Bouffard et ses étudiantes du Département de psychologie de l'UQÀM.

Ce questionnaire nous a permis de sonder les perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) des sujets de notre échantillon d'une part et d'en apprendre plus, d'autre part, sur leur estime de soi, la contingence⁶ de leur estime personnelle de même que leur sentiment d'appartenance à la classe.

Les perceptions générales de compétence scolaire des élèves ont été mesurées à l'aide de cinq items ajustés et traduits en français du « Perceived Competence Scale for Children » de Harter (1982) par Guilbert (1990). Ce questionnaire a notamment été repris par Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006) et Dubuc (2001). Les 20 items relatifs aux matières de base (10 en français et 10 en mathématique) ont été extraits de la thèse de psychologie de Geneviève Goulet (2004). Goulet (2004) précise d'ailleurs que son questionnaire est une adaptation de celui de Paris et Oka (1986) portant sur les perceptions de soi. Les items se rapportant à l'estime de soi et au sentiment d'appartenance à la classe nous ont été fournis par Madame Bouffard. Ils ont été validés et sont utilisés pour d'autres recherches longitudinales en cours. Les items reliés à la contingence de l'estime de soi sont les seuls pour lesquels nous ne connaissons pas le coefficient alpha de Chronbach, car il s'agit d'un outil exploratoire utilisé par Bouffard. Le tableau 3.1 fait montre la consistance interne originale des items qui ont été regroupés pour former l'instrument de mesure « Ce que je pense et comment je suis à l'école » aux fins de cette recherche.

⁶ La contingence de l'estime de soi renvoie aux domaines dans lesquels les individus engagent leur estime personnelle et où ils ont l'impression que le succès leur donne de la valeur et où l'échec leur enlève (Crocker et Wolfe, 2001).

Tableau 3.1

Composition du questionnaire
« Ce que je pense et comment je suis à l'école »

Catégorisation	Nombre d'items	Consistance interne
1. Perceptions de compétence scolaire générales à l'école	5	0,78
2. Perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs	5	0,78
3. Perceptions de compétence en français	10	0,81
4. Perceptions de compétence en mathématique	10	0,89
5. Estime de soi	5	0,70
6. Contingence de l'estime de soi	5	Inconnue
7. Sentiment d'appartenance à la classe	4	0,83

Afin de faciliter la passation de notre questionnaire dans les classes, nous avons lu à voix haute les questions une à une. Les élèves devaient alors se positionner de manière individuelle par rapport à chacun des énoncés en optant pour le groupe (celui des carrés ou celui des cercles)⁷ auquel ils s'identifiaient le plus. Par exemple, dans le groupe des cercles, « les élèves se trouvent bons à l'école » alors que dans le groupe des carrés, « les élèves ne se trouvent pas bons à l'école ». Après quoi, ils devaient déterminer si l'affirmation était « très semblable à eux » ou « semblable à eux » et tracer une croix dans l'endroit de leur choix.

Les items mesurant une même catégorie affective ont été alternés afin de s'assurer de la consistance des réponses des sujets pour une variable donnée tout au long du questionnaire. Un pointage de 1 à 4 a été attribué pour chacune des réponses fournies aux 44 items (*voir* app. B.8). Un score total élevé pour les items se rapportant aux perceptions de compétence

⁷ Pour chaque énoncé, les élèves des deux groupes (carrés et cercles) présentent des caractéristiques opposées.

scolaire générales nous indiquerait, par exemple, que l'élève détient de bonnes perceptions de compétence à l'école. Au contraire, un faible score global pour les items reliés aux perceptions de compétence scolaire générales signifierait plutôt que l'élève entretient de faibles perceptions de compétence à l'école. Cette manière d'interpréter les scores s'applique bien entendu aux autres variables affectives mesurées. La durée de passation de ce questionnaire a été d'environ 40 minutes.

Test d'habileté scolaire OLSAT (version canadienne-française)

Le OLSAT est un test qui évalue certaines habiletés scolaires telles que le raisonnement verbal, quantitatif et figuratif. Cet instrument comprend 72 items à choix multiple utilisant des images, des mots et des chiffres. Le OLSAT permet de mesurer la capacité de l'élève à reconnaître des similarités et des différences, à résoudre des analogies et des matrices ainsi qu'à classer et à établir des séries. Pour chaque item, l'enfant doit identifier la bonne réponse parmi cinq choix proposés. Ce test donne un indice d'habiletés scolaires (IHS) qui constitue un bon indicateur des habiletés scolaires cognitives de l'enfant. Le nombre total de bonnes réponses doit être converti en indice d'habileté scolaire (IHS) en fonction de l'âge chronologique de l'enfant. La 7^e version du OLSAT (niveau F) que nous avons utilisée possède une fidélité de 95 % en regard de l'IHS réel (celui détecté par le test à l'intérieur de plus ou moins 2 écarts-types) et une validité de contenu et de critère ainsi qu'une validité théorique.

Le test OLSAT (niveau F) a été traduit en français pour les francophones du Canada (*voir* app. B.9). Cette version est « auto-administrée », c'est-à-dire que l'élève est en mesure de lire et de répondre aux questions de manière autonome sans aide ou intervention extérieure. La version F s'adresse habituellement aux élèves de la sixième année du primaire jusqu'à la deuxième secondaire. Le test de niveau G traduit en français pour les élèves de la 4^e et de la 5^e année du primaire n'était pas disponible lors de notre collecte de données. Compte tenu de l'étendue d'âges du niveau F (de 10 ans et 6 mois jusqu'à 14 ans et 11 mois), c'est cette version F de l'épreuve OLSAT à laquelle tous les sujets de notre étude ont été soumis indépendamment de leur niveau scolaire. En effet, à l'exception d'un élève de cinquième année que nous avons dû exclure de notre étude en raison de son jeune âge, tous

nos sujets avaient minimalement 10 ans et 6 mois lorsqu'ils ont été soumis au OLSAT. Les enfants disposaient de 40 minutes pour répondre aux questions du test conformément aux modalités de passation du OLSAT. Plusieurs élèves de notre échantillon n'ont pas réussi à achever ce test dans ces délais.

Entrevue sur les perceptions de compétence

Pour le volet qualitatif de notre recherche, nous avons conduit des entretiens dirigés auprès de 22 élèves de notre sous-échantillon. Rappelons que celui-ci a été formé grâce à l'algorithme de Bouffard et Fleury-Roy (2006). Il est composé d'élèves réalistes, pessimistes et optimistes des deux sexes et niveaux (11 en cinquième année et 11 en sixième année plus précisément). Le questionnaire que nous avons créé pour mener nos entretiens est constitué de 5 questions ouvertes (*voir* app. B.10). Les trois premières questions s'intéressent à la manière dont les élèves perçoivent et justifient leur compétence scolaire de manière générale, en français et en mathématique. La quatrième question aborde les perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs. La cinquième question concerne le type d'auto-évaluations que se donnent les élèves. Les réponses des sujets à cette dernière question n'ont d'ailleurs pas été prises en compte dans nos analyses qualitatives, car nous détenions déjà suffisamment de données avec les questions précédentes. Les entrevues structurées se sont déroulées dans des conditions similaires d'un sujet à l'autre, c'est-à-dire avec les mêmes explications de départ et le même ordre préétabli de questions dans un local de l'école mis à notre disposition. La durée des entretiens variait entre 5 et 15 minutes. Toutes les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone numérique. Les tableaux 3.2 et 3.3 permettent de voir en un coup d'œil les questions et les objectifs de recherche correspondants. Ces tableaux mettent aussi en évidence les choix méthodologiques qui ont été retenus dans le contexte de ce mémoire.

Tableau 3.2

Questions de recherche, objectifs et choix méthodologiques relevant du volet quantitatif de la présente étude

Questions de recherche	Objectifs de recherche correspondants	Choix méthodologiques retenus
Approche méthodologique quantitative		
1) « Y a-t-il des relations entre les perceptions de compétence scolaire générales, en français et en mathématique qu'entretiennent les élèves du 3 ^e cycle du primaire de l'école internationale et leur rendement? ».	1) Décrire et vérifier les relations entre les perceptions de compétence scolaire générales et spécifiques aux matières de base (français et mathématique) des élèves du 3 ^e cycle du primaire d'une école internationale et leurs résultats à un test d'habileté scolaire (OLSAT) et au bulletin.	• Analyses corrélationnelles (Pearson)
2a) « Comment les élèves du 3 ^e cycle du primaire de l'école internationale se répartissent-ils à travers les divers groupes d'appartenance (pessimiste, réaliste et optimiste) de manière générale et dans les matières de base? ».	2a) Tracer un portrait de la répartition des élèves du 3 ^e cycle du primaire d'une école internationale primaire à travers les groupes d'appartenance (pessimiste, réaliste, optimiste).	• Statistiques descriptives
2b) « Existe-t-il des différences de perceptions de compétence et de rendement entre les élèves pessimistes, réalistes et optimistes de manière générale et dans les matières de base? ».	b) Vérifier les différences intergroupes eu égard aux perceptions de compétence scolaire générales et dans les matières de base ainsi qu'aux résultats au OLSAT et au bulletin.	• Analyses de variance et Tests post hoc de Tukey
3) a) « Les perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs sont-elles les mêmes chez les élèves pessimistes, réalistes et optimistes du 3 ^e cycle du primaire de l'école internationale? ».	3a) Vérifier les différences intergroupes de perceptions de compétence scolaire générales (réfléchies et non réfléchies) des élèves du 3 ^e cycle du primaire d'une école internationale.	• Analyses de variance et Tests post hoc de Tukey
b) « Y a-t-il des liens entre les perceptions de compétence scolaire générales qu'entretiennent les élèves et leurs perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs? ».	b) Vérifier la relation entre les perceptions de compétence scolaire générales des élèves et leurs perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs.	• Analyses corrélationnelles (Pearson)
c) « Comment les perceptions de compétence scolaire des élèves et leurs perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs agissent-elles sur leur rendement scolaire? ».	c) Vérifier la relation entre les perceptions de compétence scolaire générales des élèves ainsi que celles réfléchies par les pairs et leur indice d'habileté (IHS) au OLSAT	• Analyses corrélationnelles (Pearson)
4) « Les élèves pessimistes, réalistes et optimistes du 3 ^e cycle du primaire de l'école internationale présentent-ils des caractéristiques sociodémographiques et affectives particulières? ».	4) Décrire et vérifier les relations entre les groupes d'appartenance des élèves du 3 ^e cycle du primaire d'une école internationale et certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques et affectives.	• Analyses Khi-deux • Analyses de variance et Tests post hoc de Tukey

Tableau 3.3

Questions de recherche, objectifs et choix méthodologiques relevant du volet qualitatif de la présente étude

Questions de recherche	Objectifs de recherche correspondants	Choix méthodologiques retenus
Approche méthodologique qualitative		
5a) « Comment les élèves pessimistes, réalistes et optimistes du 3 ^e cycle du primaire de l'école internationale perçoivent-ils leur compétence scolaire (générale, réfléchi par les pairs, en français et en mathématique)? ».	5a) Tracer un portrait des perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) de certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes du 3 ^e cycle du primaire d'une école internationale.	• Entretien individuel structuré, analyse de contenu (verbatim, grilles d'analyses et accord inter-juges)
b) « Sur quoi les élèves de chacun des groupes d'appartenance (pessimiste, réaliste et optimiste) s'appuient-ils pour justifier et expliquer leurs perceptions de compétence scolaire générales, réfléchies par les pairs et dans les matières de base? ».	b) Tracer un portrait des variables motivationnelles les plus évoquées par certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes du 3 ^e cycle du primaire d'une école internationale pour justifier leurs perceptions de compétence scolaire.	• Entretien individuel structuré, analyse de contenu (verbatim, grilles d'analyses et accord inter-juges)

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre est constitué de deux sections principales qui feront connaître les résultats de nos analyses quantitatives et qualitatives. Celles-ci ont été réalisées conformément à nos cinq objectifs généraux de recherche et sous-objectifs correspondants. Dans un premier temps, nous exposerons et commenterons un à un les résultats de nos analyses quantitatives (lesquelles se rattachent à nos quatre premiers objectifs de recherche). Dans un second, temps, nous présenterons et contextualiserons les résultats de nos analyses qualitatives (lesquelles se rapportent à notre cinquième objectif de recherche).

4.1 Analyses quantitatives et conditions d'application des tests statistiques

La première section fera voir les résultats des tests statistiques (analyses de variance, tests post hoc, corrélations de Pearson et Khi-deux) que nous avons effectués avec le logiciel SPSS en vue de répondre à nos objectifs de recherche. Avant d'exécuter chacun d'entre eux, nous nous sommes assurée de satisfaire aux principales conditions d'application suivantes :

Taille des groupes

Ordinairement, la taille d'un groupe ne doit pas être trois fois supérieure à celle d'un autre. Dans le contexte de la présente recherche, cette condition n'a pu être respectée étant donné que nous avons recouru à l'algorithme de Fleury-Roy et Bouffard (2006). Les sujets réalistes de notre échantillon sont trois fois plus nombreux que les pessimistes et les optimistes.

Homogénéité des variances

Idéalement, la variance d'un groupe ne doit pas être trois fois plus grande que celle d'un autre groupe. Les tests de Levene et de Sphéricité de Mauchly ont montré que nos variances sont suffisamment homogènes.

Distribution normale

L'inspection de nos diagrammes nous a permis de constater que nos données décrivent une courbe gaussienne. Les distributions ne sont ni bimodales ni inversées et présentent peu ou pas de valeurs extrêmes. En plus, les tests de Shapiro confirment la normalité de nos distributions.

4.1.1 Description et vérification des relations entre les perceptions de compétence scolaire générales et spécifiques aux matières de base et les résultats au OLSAT et au bulletin

Notre premier objectif de recherche a été formulé afin de répondre à la question suivante : « Y a-t-il des relations entre les perceptions de compétence scolaire générales, en français et en mathématique qu'entretiennent les élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale et leur rendement? ». Afin de déterminer si les relations entre ces variables respectives sont significatives ou pas, nous avons procédé à des analyses de corrélation (*voir* app. C.1).

4.1.1.1 Vérification des relations entre les perceptions de compétence scolaire générales et le résultat total au OLSAT

Les analyses permettent de dégager une corrélation positive entre les perceptions de compétence scolaire générales des sujets de notre échantillon (composé de 100 élèves du troisième cycle) et leur score au test d'habileté scolaire total (verbal et non verbal) avec une valeur de r (corrélation de Pearson) égale à 0,42 et une valeur de p bilatérale inférieure au niveau de 0,01. La force d'association entre ces deux variables peut être qualifiée de « moyenne-moderée » en référence aux standards fixés par Cohen (1977) dans Wolf (1988, p. 31) concernant la taille de l'effet dans les études corrélationnelles. Nous nous rapporterons d'ailleurs aux normes établies par Cohen pour l'interprétation des coefficients de corrélation des analyses subséquentes. Voyons à présent si les perceptions de compétence dans les

matières de base des sujets du troisième cycle du primaire de l'école internationale sont également reliées à leurs résultats aux volets verbal et non verbal au OLSAT ainsi qu'au bulletin en français et en mathématique.

4.1.1.2 Vérification des relations entre les perceptions de compétence scolaire en français et le résultat au volet verbal au OLSAT et au bulletin pour cette matière

Les analyses montrent que la corrélation r de Pearson entre les perceptions de compétence en français des sujets du troisième cycle et leur score au volet verbal¹ du test d'habileté scolaire n'est pas significative avec un $r = 0,26$. La corrélation entre les perceptions de compétence en français et les notes au bulletin² dans cette matière ($r = 0,14$) n'est également pas significative.

4.1.1.3 Vérification des relations entre les perceptions de compétence scolaire en mathématique et le résultat au volet non verbal au OLSAT et au bulletin pour cette matière

En mathématique, les analyses révèlent la présence d'une corrélation positive « moyenne-moderée » entre les perceptions de compétence en mathématique des sujets et leur score au volet non verbal³ du test d'habileté scolaire avec une valeur r de Pearson = 0,39; $n = 100$ $p < 0,01$.

¹ Le volet verbal du test d'habileté scolaire mesure la compréhension verbale et le raisonnement verbal.

² Le résultat disciplinaire en français correspond à la moyenne au bulletin en cinquième année ou à la moyenne au bilan des apprentissages en sixième année. Ce résultat est calculé à partir des notes de l'élève en « lecture », « écriture », « communication orale » et « expression de son opinion ».

³ Le volet non verbal du test d'habileté scolaire mesure le raisonnement quantitatif et au moyen de figures.

Par ailleurs, une relation significative « moyenne-forte » entre les perceptions de compétence en mathématique des 75 sujets⁴ de notre échantillon et leur note pour cette discipline au bulletin⁵ avec un $r = 0,52$; $n = 75$ $p < 0,01$ a été décelée.

Le tableau 4.1 rassemble les résultats des analyses corrélationnelles que nous venons de rapporter.

Tableau 4.1
Corrélations entre les perceptions de compétence scolaire générales, en français et en mathématique des sujets et leurs résultats au OLSAT ainsi qu'au bulletin

	Résultat au OLSAT (total, verbal ou non verbal)	Résultat au bulletin (français ou mathématique)
Perceptions de compétence scolaire générales	Corrélation significative 0,42	-----
Perceptions de compétence scolaire en français	Corrélation non significative 0,26	Corrélation non significative 0,14
Perceptions de compétence scolaire en mathématique	Corrélation significative 0,39	Corrélation significative 0,52

4.1.2 Portrait de la répartition des élèves du troisième cycle à travers les groupes d'appartenance et différences intergroupes eu égard aux perceptions de compétence scolaire générales et dans les matières de base ainsi qu'aux résultats au OLSAT et au bulletin

Notre deuxième objectif de recherche faisait suite à l'interrogation suivante : « Comment les élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale se répartissent-ils à travers les divers groupes d'appartenance (pessimiste, réaliste et optimiste) de manière générale et

⁴ Nous avons reçu 75 autorisations écrites des parents nous permettant d'accéder au dossier scolaire de leur enfant. Ainsi, nous avons pu consulter les bulletins de 75 sujets parmi les 100 ayant participé à l'étude.

⁵ Le résultat disciplinaire en mathématique correspond à la moyenne au bulletin en cinquième année ou à la moyenne au bilan des apprentissages en sixième année. Celui-ci est formé à partir des notes en résolutions de problèmes, en raisonnement mathématique et en communication à l'aide du vocabulaire et des symboles mathématiques.

dans les matières de base? ». Pour établir la répartition des sujets de notre échantillon à l'intérieur de ces groupes, nous avons recouru à des analyses de régression qui prenaient en compte les indices d'habileté scolaire (IHS) des élèves au OLSAT ainsi que leur pointage de perceptions de compétence scolaire au questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école ».

4.1.2.1 Portrait de la répartition des élèves à travers les groupes d'appartenance

Comme le tableau 4.2 l'indique, deux tiers des élèves du troisième cycle ont été classés dans le groupe « réaliste » de manière générale à l'école. Un peu moins de 60 % des sujets de notre échantillon sont aussi considérés comme tels en français. Enfin, exactement 60 % d'entre eux sont considérés comme réalistes en ce qui a trait au domaine de la mathématique. Cela signifie donc que la majorité des élèves de cinquième et de sixième année de l'école internationale primaire ont des perceptions de compétence qui reflètent plutôt bien leur indice d'habileté scolaire au OLSAT (total, verbal et non verbal). Par voie de conséquence, autour de 40 % des sujets de notre étude présentent des « biais » négatifs ou positifs, c'est-à-dire qu'ils sous-évaluent ou surévaluent leur compétence scolaire. Ils se répartissent de manière relativement égale entre les groupes « pessimiste » et « optimiste » avec des proportions d'approximativement 20 %. La proportion d'élèves pessimistes de notre échantillon est légèrement plus grande en français (23 %) qu'en mathématique (17 %). Du côté des optimistes, les proportions semblent être similaires avec un pourcentage quelque peu plus élevé en mathématique (23 %) comparativement au français (20 %). Spécifions cependant que l'algorithme que nous avons retenu (optimiste ≥ 1 ; pessimiste ≤ -1 et réaliste entre 0 et ces deux bornes : ± 1) en référence aux travaux de Fleury-Roy et Bouffard (2006) a eu, de toute évidence, un effet sur la distribution des sujets de notre échantillon à l'intérieur de ces trois groupes d'appartenance.

Tableau 4.2

Répartition des sujets selon leur groupe d'appartenance de manière générale à l'école, en français et en mathématique

Groupe d'appartenance	Domaines scolaires ^a		
	Sujets ^b (n=100)	Général	Français
Pessimiste	17	23	17
Réaliste	67	57	60
Optimiste	16	20	23

^a Les scores d'habileté mentale scolaire (total, verbal et non verbal) et de perceptions de compétence scolaire (générales, en français et en mathématique) ont été transformés en scores Z et régressés pour déterminer le groupe d'appartenance des sujets.

^b Puisque notre échantillon est formé de 100 répondants exactement, le nombre de sujets peut également se lire en pourcentage.

En second lieu, nous avons voulu vérifier si les différences intergroupes (eu égard aux perceptions de compétence générales et dans les matières de base ainsi qu'au résultat au OLSAT et au bulletin) étaient significatives afin de cerner le profil « type » des élèves de chacun de ces groupes d'appartenance. Les résultats moyens des sujets pessimistes, réalistes et optimistes au test d'habileté scolaire OLSAT et au questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école » seront commentés dans les pages qui suivent.

4.1.2.2 Vérification des différences intergroupes eu égard aux perceptions de compétence générales et à l'indice d'habileté scolaire total au OLSAT

Le tableau 4.3 présente la moyenne des scores de perceptions de compétence scolaire des sujets du troisième cycle au questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école »⁶ de même que la moyenne de l'indice d'habileté scolaire total (IHS_{total}) obtenu au OLSAT⁷.

Tableau 4.3
Perceptions de compétence scolaire générales et indice d'habileté scolaire total (IHS_{total}) au OLSAT des sujets selon leur groupe d'appartenance

Groupe d'appartenance	Perceptions de compétence scolaire générales ^a Moyenne (écart-type)	IHS total au OLSAT ^b Moyenne (écart-type)
Pessimiste (n=17)	2,21 (0,63)	131,8 (0,6)
Réaliste (n=67)	3,00 (0,58)	126,0 (0,6)
Optimiste (n=16)	3,23 (0,51)	106,4 (0,5)

^a Le score de perceptions de compétence scolaire générales du questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école » est sur 4.

^b Le test OLSAT inclut une partie verbale qui évalue la compréhension et le raisonnement verbal ainsi qu'une partie non verbale qui mesure le raisonnement quantitatif et au moyen de figures. L'indice d'habileté scolaire total est sur 150.

La lecture du tableau 4.3 nous permet de remarquer que les moyennes de perceptions de compétence et d'habileté scolaire sont distinctes chez les sujets des trois groupes d'appartenance. Pour interpréter ces écarts et vérifier s'ils résultent ou non du simple fait du hasard, nous avons recouru à des analyses de variance et à des tests post hoc. Les analyses

⁶ En répondant au questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école », les élèves devaient, entre autres choses, se situer par rapport à certaines affirmations reliées aux perceptions de compétence scolaire générales telles que : « Dans le groupe des cercles, les élèves se trouvent bons à l'école » alors que « Dans le groupe des carrés, les élèves ne se trouvent pas bons à l'école ».

⁷ L'indice d'habileté total à l'épreuve de niveau F du OLSAT est formé à partir du score verbal (compréhension et raisonnement verbal) et non verbal (raisonnement quantitatif et au moyen de figures).

de variance factorielle nous ont permis de vérifier si ces différences entre les moyennes⁸ des trois groupes étaient significatives ou pas. Nous avons inclus à l'appendice C.2 un tableau qui regroupe les résultats des tests statistiques se rapportant à ce second aspect de notre deuxième objectif de recherche qui vise, réitérons-le, à vérifier les différences intergroupes eu égard aux perceptions de compétence scolaire générales et à la performance globale au OLSAT.

Les premières analyses de variance montrent que les différences entre les moyennes de perceptions de compétence scolaire des trois groupes (pessimiste, réaliste et optimiste) sont significatives avec une valeur statistique $F(2,97)$ de 15,69 et une probabilité (p)⁹ inférieure à 0,001. Les différences entre les moyennes d'indice d'habileté scolaire total (IHS_{total}) des trois groupes sont également significatives avec une valeur statistique $F(2,97)$ de 18,72 et une probabilité inférieure à 0,001. Pour interpréter ces différences entre les moyennes des groupes pris deux à deux, nous avons effectué des tests post hoc de Tukey. Celui appliqué aux perceptions de compétence scolaire générales indique que ce sont les sujets du groupe pessimiste qui se démarquent des deux autres groupes. Effectivement, leur score de perceptions de compétence est significativement plus bas ($p < 0,001$) que celui des groupes réaliste et optimiste (lesquels ne se distinguent pas l'un de l'autre). Le test post hoc appliqué à l'indice d'habileté scolaire obtenu au OLSAT révèle que ce sont, dans ce cas, les optimistes qui se distinguent des deux autres groupes avec une moyenne significativement plus basse que celle des deux autres groupes (voir tableau 4.3). Reprenons ces mêmes procédures statistiques pour confirmer, à présent, si les moyennes de perceptions de compétence en français et celles reliées à l'indice d'habileté scolaire au volet verbal du OLSAT sont significativement différentes entre les sujets pessimistes, réalistes et optimistes.

⁸ Les moyennes qui sont considérées ici sont celles des perceptions de compétence scolaire générales et celles rattachées à l'IHS total.

⁹ Nous avons fixé le seuil de signification (valeur de p) à 0,05 pour les analyses de variances subséquentes.

4.1.2.3 Vérification des différences intergroupes eu égard aux perceptions de compétence en français, à l'indice d'habileté scolaire au volet verbal du OLSAT et au résultat au bulletin dans cette matière

Les différences entre les moyennes de perceptions de compétence en français des trois groupes (*voir* tableau 4.4) ressortent comme significatives avec une valeur de $F(2, 97) = 25,65$; $p < 0,001$. Les moyennes d'indice d'habileté scolaire au volet verbal du OLSAT des trois groupes sont elles aussi confirmées comme significativement différentes avec une valeur de $F(2,97) = 31,84$; $p < 0,001$. Toutefois, les écarts entre les moyennes au bulletin en français pour les trois groupes d'appartenance se révèlent non significatifs.

Tableau 4.4

Perceptions de compétence scolaire en français, indice d'habileté scolaire au volet verbal (IHS_{verbal}) du OLSAT et résultat au bulletin dans cette matière selon le groupe d'appartenance des sujets

Groupe d'appartenance	Perceptions de compétence ^a moyenne (écart-type)	Indice d'habileté scolaire au volet verbal du OLSAT ^b moyenne (écart-type)	Résultat au bulletin ^c moyenne (écart-type)
Pessimiste (23)	2,17 (0,46)	135,3 (10,5)	82,6 (5,7)
Réaliste (57)	2,75 (0,46)	122,8 (12,5)	81,1 (7,4)
Optimiste (20)	3,12 (0,37)	105,1 (14,2)	80,7 (5,7)

^a Le score de perceptions de compétence en français au questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école » est sur 4.

^b Le test OLSAT (partie verbale (compréhension et raisonnement verbal)) est sur 150.

^c Le résultat au bulletin est fourni par la moyenne de fin d'année par rapport aux 4 compétences de base en français (lire, écrire, communiquer oralement et donner son opinion sur des textes) pour les sujets de 5^e année et par la note au bilan des apprentissages du 3^e cycle pour les sujets de 6^e année. Dans les deux cas, et il est exprimé en pourcentage.

Le test de Tukey a permis de vérifier les différences de moyennes entre les trois groupes pris deux à deux par rapport aux perceptions de compétence en français avec un $p < 0,001$ entre les pessimistes et les réalistes et entre les pessimistes et les optimistes ainsi qu'un $p < 0,05$ entre les réalistes et les optimistes. Enfin, les résultats au test post hoc permettent de

conclure à des différences significatives entre les moyennes des trois groupes au volet verbal du OLSAT. Examinons maintenant les différences intergroupes de perceptions de compétence en mathématique.

4.1.2.4 Vérification des différences intergroupes eu égard aux perceptions de compétence en mathématique, à l'indice d'habileté scolaire au volet non verbal du OLSAT et au résultat au bulletin dans cette matière

Les différences entre les moyennes de perceptions de compétence qui apparaissent dans le tableau 4.5 pour les trois groupes (pessimiste, réaliste et optimiste) sont significatives: $F(2,97) = 25,49$; $p < 0,001$. Aussi, les divergences de moyennes entre les trois groupes à la partie non verbale du test d'habileté scolaire OLSAT sont également ressorties comme significatives: $F(2,97) = 25,69$; $p < 0,001$. Cependant, une fois de plus, les différences entre les moyennes des trois groupes au bulletin en mathématique n'ont pu être significativement confirmées par les analyses statistiques.

Tableau 4.5
 Perceptions de compétence scolaire en mathématique, indice d'habileté scolaire
 au volet non verbal (IHS_{non verbal}) du OLSAT et résultat au bulletin dans cette matière
 selon le groupe d'appartenance des sujets

Groupe d'appartenance	Perceptions de compétence ^a moyenne (écart-type)	Indice d'habileté scolaire au volet non verbal du OLSAT ^b moyenne (écart-type)	Résultat au bulletin ^c moyenne (écart-type)
Pessimiste (17)	2,28 (0,61)	127,4 (13,1)	79,7 (8,1)
Réaliste (60)	3,20 (0,52)	126,7 (12,5)	83,1 (7,4)
Optimiste (23)	3,32 (0,39)	105,9 (11,0)	79,9 (6,1)

^a Le score de perceptions de compétence en mathématique au questionnaire «Ce que je pense et comment je suis à l'école» est sur 4.

^b Le test OLSAT (partie non verbale (raisonnement quantitatif et au moyen de figures)) est sur 150.

^c Le résultat au bulletin est fourni par la moyenne de fin d'année par rapport aux 3 compétences de base en mathématique (résoudre une situation-problème, utiliser un raisonnement mathématique et communiquer à l'aide du vocabulaire et des symboles mathématiques) pour les sujets de 5^e année ou par la note au bilan des apprentissages du 3^e cycle pour les sujets de 6^e année et il est exprimé en pourcentage.

Le test de Tukey appliqué aux perceptions de compétence scolaire en mathématique montre que les sujets du groupe pessimiste se distinguent des réalistes et des optimistes qui, quant à eux, ne se différencient pas l'un de l'autre. Ainsi, les élèves du groupe pessimiste entretiennent des perceptions de compétence significativement plus basses ($p < 0.001$) en mathématique que ceux des groupes réaliste et pessimiste avec un score moyen au questionnaire de perceptions de compétence de 2,28 sur 4 (*voir* tableau 4.5). Par ailleurs, les optimistes se démarquent des deux autres groupes au volet non verbal du test d'habileté scolaire avec un indice d'habileté scolaire de 105,9 (*voir* tableau 4.5) significativement plus bas ($p < 0.001$) que celui des réalistes et pessimistes (lesquels ne se distinguent pas statistiquement l'un de l'autre). Finalement, la différence entre les moyennes au bulletin en

mathématique pour chacun des groupes d'appartenance ne ressort pas significative comme cela avait été dégagé précédemment en français.

Le tableau 4.6 de la page suivante fournit une synthèse des conclusions des analyses de variance et des tests post hoc que nous avons effectués en regard des perceptions de compétence (générales, en français et en mathématique), de l'indice d'habileté scolaire au OLSAT (score total, verbal et non verbal) et des résultats au bulletin (en français et en mathématique) des sujets du troisième cycle du primaire de l'école internationale formant notre échantillon pour répondre à notre deuxième objectif de recherche.

Tableau 4.6

Synthèse des résultats des analyses de variance et des tests post hoc effectués pour répondre à l'objectif de recherche 2

Perceptions de compétence scolaire	Analyses de variance (Différences entre les moyennes des trois groupes)			Tests post hoc (Différences entre les moyennes des groupes pris deux à deux)		
	Perceptions	IHS	Bulletin	Perceptions	IHS	Bulletin
Générales (voir tableau 4.3)	Significatives	Significatives	-----	Significatives pour les pessimistes (moyenne plus haute)	Significatives pour les optimistes (moyenne plus basse)	-----
Français (voir tableau 4.4)	Non significatives	Significatives	Non significatives	Significatives pour les pessimistes (moyenne plus haute) et pour les réalistes vis-à-vis des optimistes (moyenne plus basse)	Significatives pour chaque groupe	Non significatives
Mathématique (voir tableau 4.5)	Significatives	Significatives	Non significatives	Significatives pour les pessimistes (moyenne plus haute)	Significatives pour les optimistes (moyenne plus basse)	Non significatives

4.1.3 Vérification des différences intergroupes de perceptions de compétence scolaire (générales et réfléchies par les pairs), des relations entre ces deux types de perceptions de compétence ainsi qu'entre celles-ci et le résultat au OLSAT

Le troisième objectif de notre étude fait suite aux questions suivantes : « Les perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs sont-elles les mêmes chez les élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle de l'école internationale? » ; « Y a-t-il des liens entre les perceptions de compétence scolaire générales qu'entretiennent les élèves et leurs perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs ? » ; « Comment les perceptions de compétence scolaire des élèves et leurs perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs agissent-elles sur leur rendement scolaire? ». Ce troisième objectif se subdivise donc en trois sous-objectifs qui poursuivent trois visées. La première consiste à vérifier s'il existe des différences entre les perceptions de compétence réfléchies et non réfléchies des élèves du troisième cycle du primaire et leur groupe d'appartenance. La seconde a pour but de confirmer ou d'infirmer la présence d'une relation entre les perceptions de compétence des élèves et leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs. La dernière visée cherche à expliquer la relation entre les perceptions de compétence scolaire (réfléchies par les pairs et non réfléchies) des élèves et leur indice d'habileté scolaire (IHS) au OLSAT.

4.1.3.1 Vérification des différences intergroupes eu égard aux perceptions de compétence scolaire générales et à celles réfléchies par les pairs

Peu importe le groupe d'appartenance des sujets, il appert que les scores de perceptions de compétence réfléchies par les pairs sont toujours un peu plus bas que ceux se rapportant aux perceptions de compétence scolaire générales (*voir* tableau 4.7). Cela signifie que les sujets pessimistes, réalistes et optimistes ont tendance à avoir des perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs inférieures à leurs propres perceptions de compétence scolaire.

Tableau 4.7
Perceptions de compétence scolaire et perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs selon le groupe d'appartenance des sujets

Groupe d'appartenance	Perceptions de compétence scolaire ^a moyenne (écart-type)	Perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs ^b moyenne (écart-type)
Pessimiste (17)	2,21 (0,63)	2,15 (0,64)
Réaliste (67)	3,00 (0,58)	2,73 (0,56)
Optimiste (16)	3,23 (0,51)	2,81 (0,54)

^a Nous avons repris la même colonne présentant les moyennes de perceptions de compétence scolaire que dans les analyses de l'objectif 2 afin de faciliter les comparaisons entre celles-ci et les perceptions de compétence réfléchies par les pairs.

^b Le score de perceptions de compétence réfléchies par les pairs au questionnaire «Ce que je pense et comment je suis à l'école » est sur 4.

Nous avons fait une analyse de variance sur les perceptions de compétence réfléchies par les pairs afin de voir si les différences entre les moyennes de nos trois groupes étaient significatives. Les perceptions de compétence réfléchies par les pairs ont été déterminées, rappelons-le, par les réponses des sujets à certains items du questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école ». Voici d'ailleurs un exemple d'affirmation permettant de valider les perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs: « Dans le groupe des cercles, l'élève pense que les autres de la classe le trouvent bon à l'école; dans le groupe des carrés, l'élève ne pense pas que les autres de la classe le trouvent bon à l'école ». Les différences entre les moyennes de perceptions de compétence réfléchies par les pairs des trois groupes d'appartenance apparaissent comme significatives : $F(2, 97) = 7,94$; $P < 0,05$ avec $p = 0,001$. Cela veut dire que les sujets pessimistes, réalistes et optimistes présentent des perceptions de compétence réfléchies par les pairs distinctes. Les analyses post hoc révèlent que les pessimistes sont ceux qui se distinguent des deux autres groupes avec une moyenne de perceptions de compétence réfléchies par les pairs beaucoup plus basse que ceux-ci. Les tests post hoc nous indiquent également que les perceptions de compétence réfléchies par les

pairs ne se distinguent pas de manière significative entre les sujets réalistes et optimistes. En effet, en observant la ligne brisée pointillée de la figure 4.1, nous pouvons constater que les moyennes de perceptions de compétence réfléchies par les pairs des réalistes et des optimistes sont très similaires et beaucoup plus élevées que la moyenne des pessimistes.

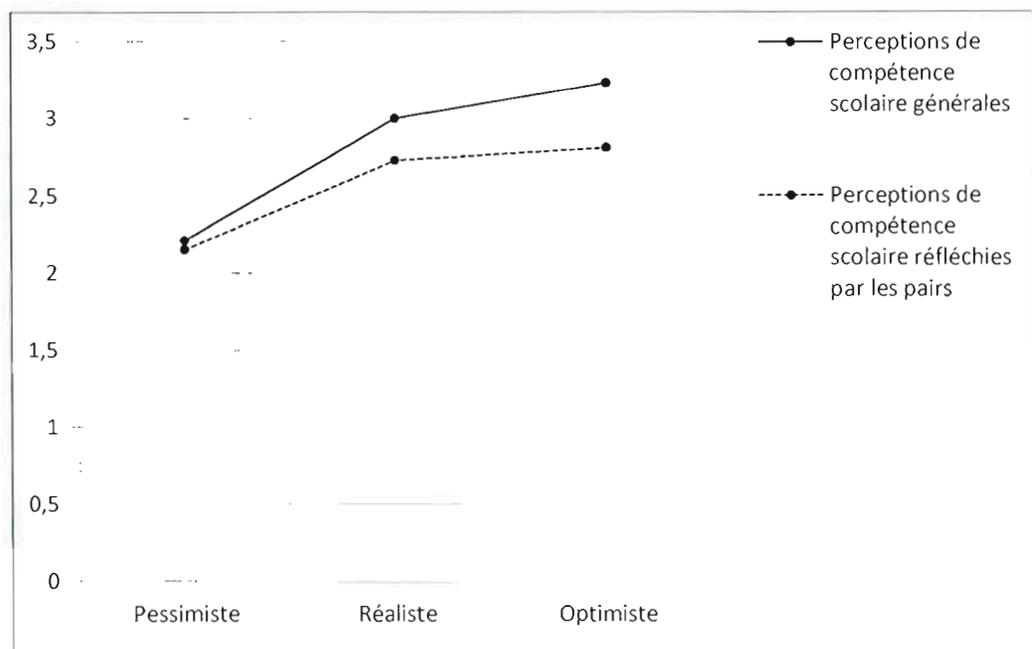


Figure 4.1 Perceptions de compétence scolaire et perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs selon le groupe d'appartenance des sujets

Afin de distinguer les effets précis entre ces deux types de perceptions de compétence, nous avons recouru, par la suite, à une analyse de variance à un seul facteur (l'appartenance au groupe) avec deux variables à mesure répétée (les perceptions de compétence scolaire générales (que nous appellerons également « perceptions de compétence non réfléchies ») et les perceptions de compétence réfléchies par les pairs). Le premier effet simple entre ces deux types de perceptions de compétence scolaire (réfléchies et non réfléchies) indique que la moyenne des scores de perceptions de compétence générales est supérieure à celle des perceptions de compétence réfléchies par les pairs avec un $F(2, 97) = 18,27$; $p < 0,001$. Le deuxième effet simple du groupe d'appartenance et des perceptions de compétence prises ensemble (réfléchies par les pairs et non réfléchies) montre que les perceptions de

compétence et les perceptions de compétence réfléchies par les pairs sont significativement différentes selon le groupe d'appartenance avec un $F(2,97) = 13,73$; $p < 0,001$. En plus, les tests post hoc nous apprennent que les pessimistes se démarquent significativement des deux autres groupes d'appartenance avec des moyennes de perceptions de compétence et de perceptions de compétence réfléchies par les pairs plus basses que ceux-ci (*voir* tableau 4.7). Finalement, le troisième effet d'interaction entre les deux types de perceptions de compétence et le groupe d'appartenance des sujets n'est pas ressorti comme significatif avec un $F = 2,44$. Vérifions, à présent, s'il existe une corrélation entre les perceptions de compétence réfléchies par les pairs et les perceptions de compétence scolaire des sujets suivant la deuxième visée de notre troisième objectif de recherche.

4.1.3.2 Vérification de la relation entre les perceptions de compétence scolaire générales et les perceptions de compétence réfléchies par les pairs

Nous avons effectué une analyse de corrélation r de Pearson entre les perceptions de compétence scolaire générales et les perceptions de compétence réfléchies par les pairs. Cette corrélation (avec un $r = 0,72$) s'est avérée significative (différente de zéro) à un seuil $p < 0,01$. Cette relation peut être considérée comme « forte » selon le standard d'interprétation de Cohen (1977). Le dernier aspect de notre troisième objectif de recherche cherche à vérifier la relation entre les perceptions de compétence scolaire (générales et réfléchies par les pairs) et le résultat que les élèves obtiennent au test d'habileté scolaire OLSAT.

4.1.3.3 Vérification de la relation entre les perceptions de compétence scolaire (générales et réfléchies par les pairs) et le résultat des élèves au OLSAT

Nous voulons déterminer si les perceptions de compétences scolaires (générales et réfléchies) des élèves du troisième cycle de l'école internationale sont reliées à leur indice d'habileté scolaire au OLSAT. Nous avons à nouveau procédé à des analyses corrélationnelles de Pearson. Les statistiques permettent de confirmer que les perceptions de compétence scolaire (générales et réfléchies) des sujets de notre échantillon sont « positivement » et « modérément » corrélées à leur indice d'habileté scolaire au OLSAT avec un $r = 0,40$ pour les perceptions de compétence scolaire générales et un $r = 0,36$ pour celles réfléchies par les pairs avec un $p < 0,001$.

4.1.4 Description et vérification des relations entre les groupes d'appartenance des élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale et certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques et affectives.

Afin de vérifier l'existence de relations entre les perceptions de compétence scolaire générales des sujets pessimistes, réalistes et optimistes de notre échantillon et certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques et affectives, nous avons eu recours à des tests Khi carrés (χ^2). Les caractéristiques sociodémographiques que nous avons retenues pour nos analyses sont le sexe, le niveau scolaire et le lieu de naissance des sujets et de leurs parents. Les caractéristiques affectives sur lesquelles nous avons porté notre attention sont l'estime de soi, la contingence de l'estime de soi et le sentiment d'appartenance à la classe des élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale. Toutes ces caractéristiques ont pu être mesurées par le biais du questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école ». Le sentiment d'appartenance à sa classe d'un élève pourrait être mesuré, par exemple, par la réponse qu'il donne à un énoncé comme celui-ci : « Dans le groupe des cercles, les élèves sentent qu'ils font partie de leur classe » tandis que « Dans le groupe des carrés, les élèves ne sentent pas qu'ils font partie de leur classe ». Des définitions de l'estime de soi, de la contingence de l'estime de soi et du sentiment d'appartenance sont incluses dans le glossaire (voir p. 219). Voici l'interrogation de laquelle découle notre quatrième objectif de recherche : « Les élèves pessimistes, réalistes et optimistes de l'école internationale présentent-ils certaines caractéristiques sociodémographiques et affectives particulières? ».

Le tableau croisé 4.8 présente les effectifs observés et attendus des caractéristiques sociodémographiques étudiées chez les sujets selon leur groupe d'appartenance.

Tableau 4.8
Caractéristiques sociodémographiques des sujets selon leur groupe d'appartenance

Caractéristiques sociodémographiques		Pessimiste	Réaliste	Optimiste	Total
		Effectifs observés ^a (Effectifs attendus) ^b			
Sexe	garçon	14 (8,3)	30 (32,8)	5 (7,8)	49 (49,0)
	filles	3 (8,7)	37 (34,2)	11 (8,2)	51 (51,0)
Niveau	5 ^e	10 (7,7)	24 (30,2)	11 (7,2)	45 (45,0)
	6 ^e	7 (9,4)	43 (36,9)	5 (8,8)	55 (55,0)
Origine ethnique des sujets ^c	canadienne	16 (14,3)	57 (56,3)	11 (13,4)	84 (84,0)
	autre	1 (2,7)	10 (10,7)	5 (2,6)	16 (16,0)
Origine ethnique des parents ^c	canadienne	13 (10,2)	39 (40,2)	8 (9,6)	60 (60,0)
	mixte	1 (1,9)	7(7,4)	3 (1,8)	11 (11,0)
	non canadienne	3 (4,9)	21 (19,4)	5(4,6)	29 (29,0)

^a Les effectifs observés correspondent à ceux validés statistiquement.

^b Les effectifs attendus ou théoriques correspondent aux valeurs attendues.

^c L'origine ethnique a été établie à partir des lieux de naissance des sujets (lesquels sont représentés par une dizaine de pays) ainsi que par les lieux de naissance des parents (lesquels sont associés à plus d'une vingtaine de pays). L'appendice B1 présente les pays d'origine des sujets de notre échantillon et de leurs parents.

4.1.4.1 Vérification des différences intergroupes eu égard à certaines variables sociodémographiques (sexe, niveau et origine ethnique)

Le test statistique que nous avons employé, le Khi-deux, calcule la différence entre la fréquence observée et la fréquence attendue comme s'il présumait l'indépendance entre ces variables. Dans un premier temps, nous avons trouvé une association significative entre la variable sexe (garçon ou fille) et le groupe d'appartenance (pessimiste, réaliste et optimiste) des sujets avec des valeurs de p inférieures à 0,01 au test $\chi^2 = 10,06$; 2 dl ; $p < 0,01$. À la suite de l'examen attentif du tableau croisé I (*voir app. C.3*), nous avons remarqué un certain

déséquilibre dans la répartition des sujets en fonction de leur sexe à travers les différents groupes d'appartenance. Nous avons dénombré, par exemple, plus de garçons (14 au lieu de 8,3) et moins de filles (3 au lieu de 8,7) qu'attendu chez les pessimistes ainsi que moins de garçons (5 au lieu de 7,8) et plus de filles (11 au lieu de 8,2) que prévu chez les optimistes.

Dans un deuxième temps, nous avons également relevé une association significative entre les niveaux et les groupes d'appartenance des sujets avec un test $\chi^2 = 7,24$; 2 dl ; $p < 0,05$. La répartition des sujets dans les groupes d'appartenance selon leur niveau (*voir* tableau croisé II de l'appendice C.3) nous révèle que les élèves de cinquième année de notre échantillon se situent davantage aux extrêmes du continuum de perceptions de compétence. Autrement dit, ils se retrouvent principalement dans le groupe « pessimiste » ou « optimiste ». Les sujets de sixième année se retrouvent, quant à eux, plus au centre, c'est-à-dire, dans le groupe « réaliste ».

Dans un troisième temps, l'analyse χ^2 n'a pas pu être faite pour les lieux de naissance (ceux des sujets et de leurs parents) et les groupes d'appartenance compte tenu du trop grand nombre de cellules ayant une fréquence théorique plus petite ou égale à 5. Par conséquent, nous n'avons pas pu vérifier les associations entre ces variables.

4.1.4.2 Vérification des différences intergroupes eu égard à certaines variables affectives (estime de soi, contingence de l'estime de soi et sentiment d'appartenance à la classe)

Le tableau 4.9 présente les scores moyens d'estime de soi, de contingence de l'estime de soi et du sentiment d'appartenance à la classe des 100 sujets du troisième cycle de notre échantillon en fonction de leur groupe d'appartenance. Ces données ont pu être compilées suite aux réponses que les élèves ont données à certains items du questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école ».

Tableau 4.9
Caractéristiques affectives des sujets selon leur groupe d'appartenance

Caractéristiques affectives	Pessimiste Moyenne (Écart-type)	Réaliste Moyenne (Écart-type)	Optimiste Moyenne (Écart-type)
Estime de soi	2,33 (0,62)	2,72 (0,51)	2,93 (0,43)
Contingence de l'estime de soi	2,65 (0,70)	2,83 (0,60)	2,74 (0,63)
Sentiment d'appartenance à la classe	2,51 (0,45)	2,65 (0,40)	2,72 (0,43)

Nous avons procédé à des analyses de variance des caractéristiques affectives des sujets afin de déterminer si leur estime de soi, la contingence de leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance à la classe diffèrent de manière significative selon leur groupe d'appartenance. Des trois variables affectives analysées, seules les différences de moyennes entre les trois groupes reliées à l'« estime de soi » se sont avérées significatives avec une valeur F de $(2, 97) = 5,82$; $p < 0,01$. Par après, nous avons effectué des tests post hoc de Tukey pour examiner de plus près ces résultats. Ceux-ci nous ont permis de mettre en évidence les différences entre les moyennes des trois groupes pris deux à deux par rapport à l'estime de soi avec, en outre, un $p < 0,05$ entre les pessimistes et les réalistes ainsi qu'un $p < 0,01$ entre les pessimistes et optimistes. Les différences entre les moyennes des sujets réalistes et optimistes ne sont pas ressorties comme significatives. Nous pouvons conclure que les sujets pessimistes sont ceux qui se démarquent des deux autres groupes avec des scores enregistrés d'estime de soi visiblement plus faibles. Le tableau 4.10 de la page suivante se veut une synthèse des analyses statistiques menées conformément à notre quatrième objectif de recherche. Les analyses qualitatives se rapportant à notre cinquième objectif de notre recherche y feront suite.

Tableau 4.10
Synthèse des résultats des analyses se rapportant aux caractéristiques
sociodémographiques et affectives des sujets

Caractéristiques	Procédures statistiques et significativité
1- Sociodémographiques	Test Khi-deux
Sexe	Significatives
Niveau	Significatives
Origine ethnique des élèves	Non mesurables ^a
Origine ethnique des parents des élèves	Non mesurables ^a
2- Affectives	Analyse de variance et tests post hoc
Estime de soi	Significatives (En particulier pour les pessimistes qui affichent des scores d'estime de soi très faibles)
Contingence de l'estime de soi	Non significatives
Sentiment d'appartenance à la classe	Non significatives

^a Nous n'avons pas pu mesurer l'origine ethnique de nos sujets et de leurs parents, car les fréquences théoriques enregistrées étaient trop petites.

4.2 Analyses qualitatives

Le second volet de ce quatrième chapitre présente les analyses qualitatives qui se rapportent à notre cinquième objectif de recherche qui se subdivise comme suit : «Tracer un portrait des perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) de certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale» et « Tracer un portrait des variables motivationnelles les plus évoquées pour justifier leurs perceptions de compétence ». En fin de compte, l'approche qualitative nous a permis d'en apprendre encore plus sur la manière dont certains sujets pessimistes, réalistes et optimistes de l'échantillon original entrevoient leur compétence scolaire et expliquent celle-ci.

Formation et composition du sous-échantillon pour les entretiens

Nous avons mené nos entrevues dirigées auprès de 22 élèves du troisième cycle du primaire sélectionnés parmi les 100 sujets de notre échantillon initial. Nous nous sommes assurée de prendre des élèves des deux sexes, de chacun des niveaux scolaires et des trois groupes d'appartenance. Nous n'avons pris que les sujets pessimistes, réalistes et optimistes qui représentaient le plus fortement leur groupe d'appartenance. Pour ce faire, nous avons décidé de retenir les élèves dont le score se situait à $\pm 0,5$ des limites établies par la cote Z (optimiste ≥ 1 ; pessimiste ≤ -1 et réaliste entre 0 et ces deux bornes : ± 1). Ainsi, les sujets considérés comme les plus réalistes sont ceux dont le score se situe entre 0,5 et $+0,5$. Les sujets les plus optimistes sont ceux dont le score se trouve entre 1 et $+1,5$ et les plus pessimistes sont ceux dont le score oscille entre -1 et $-1,5$.

Tableau 4.11

I. Répartition des sujets^a selon leur groupe d'appartenance, leur sexe et leur niveau scolaire

Groupe	Filles			Garçons			n ^a
	5 ^e	6 ^e	Total 3 ^e cycle	5 ^e	6 ^e	Total 3 ^e cycle	
Pessimiste	1	2	3	4	2	6	9
Réaliste	2	1	3	1	3	4	7
Optimiste	1	2	3	2	1	3	6
n ^b	4	5	9	7	6	13	22

^a Nombre total de sujets selon leur groupe d'appartenance (pessimiste, réaliste, optimiste). Celui-ci a été établi en prenant en compte les perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs et l'IHS total au OLSAT.

^b Nombre total de sujets selon leur niveau à l'intérieur du 3^e cycle du primaire (5^e et 6^e année) ou selon leur sexe.

Le tableau 4.11 montre que les 22 sujets se distribuent dans les groupes d'appartenance comme suit : 9 pessimistes, 7 réalistes et 6 optimistes. Ce sous-échantillon est formé de 9 filles et de 13 garçons avec respectivement 11 sujets de cinquième et de sixième année. Spécifions d'ailleurs que la répartition de nos sujets selon leur sexe et leur niveau demeurera

la même tout au long des analyses qui suivront. Précisons toutefois que les groupes d'appartenance des sujets varieront selon les perceptions de compétence scolaire considérées. Par exemple, un sujet pourrait être à la fois « réaliste » par rapport à sa compétence en mathématique et « optimiste » en français. Les tableaux I et II de l'appendice C.8 permettent de prendre connaissance des nouvelles distributions des sujets selon leur groupe d'appartenance (pessimiste, réaliste et optimiste) en français et en mathématique.

La présentation des résultats se fera en deux temps: les analyses qualitatives se rapportant à notre objectif de recherche 5a dans un premier temps et celles reliées à notre objectif 5 b, dans un deuxième temps. Ces sous objectifs résultent des questions suivantes : « Comment les sujets pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale perçoivent-ils leur compétence scolaire (générale, réfléchi par les pairs, en français et en mathématique)? » et « Sur quoi les sujets de chacun des groupes d'appartenance (pessimiste, réaliste et optimiste) s'appuient-ils pour justifier et expliquer leurs perceptions de compétence scolaire générales, réfléchies par les pairs et dans les matières de base? ».

4.2.1 Portrait des perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) de certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale

Nous avons interrogé les élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale afin d'en apprendre plus sur les perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs qu'ils entretiennent suivant notre objectif de recherche 5a. La première question de notre entretien individuel¹⁰ était la suivante: « Comment perçois-tu tes habiletés scolaires en général à l'école? ». Par cette entrée en matière, nous cherchions à savoir comment les sujets entrevoyaient leur habileté scolaire de manière globale. La quatrième question que nous leur avons posée était : « Comment penses-

¹⁰ Pour nous en tenir à nos objectifs de recherche principaux, spécifions que nous avons volontairement mis de côté l'un des aspects de la quatrième question de notre entretien individuel. Celui-ci portait sur les sentiments qu'éprouvent les sujets par rapport aux perceptions de compétence scolaire qu'ils présument que leurs pairs ont d'eux (perceptions de compétence réfléchies par les pairs). Nous avons également décidé de ne pas analyser les données se rapportant à la cinquième question de notre entrevue qui abordait le style d'autoévaluation réalisée en classe. En revanche, ces pistes d'exploration pourraient être reprises dans des études ultérieures.

tu que les autres élèves de ta classe perçoivent tes habiletés scolaires? ». Celle-ci concernait évidemment les perceptions de compétence scolaire générales réfléchies par les pairs. Mentionnons que les réponses à la question 1 et à la question 4 ont été traitées ensemble pour la présentation de nos résultats étant donné qu'elles se rapportaient toutes les deux aux perceptions générales de compétence scolaire des élèves.

4.2.1.1 Portrait des perceptions de compétence scolaire générales et des perceptions de compétence scolaire générales réfléchies par les pairs des élèves

Lors d'un accord inter-juges, nous avons établi trois classes de réponses principales: « pas bonnes à pas très bonnes », « normales ou moyennes » et « bonnes à très bonnes » pour situer les propos exprimés par les élèves au sujet de leurs perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs. Les tableaux I et II de l'appendice C.5 incluent des extraits de verbatim pour chacune de ces catégories de réponses. La figure 4.2 ci-après permet, tout d'abord, de visualiser la distribution des sujets selon leurs perceptions de compétence générales et réfléchies par les pairs.

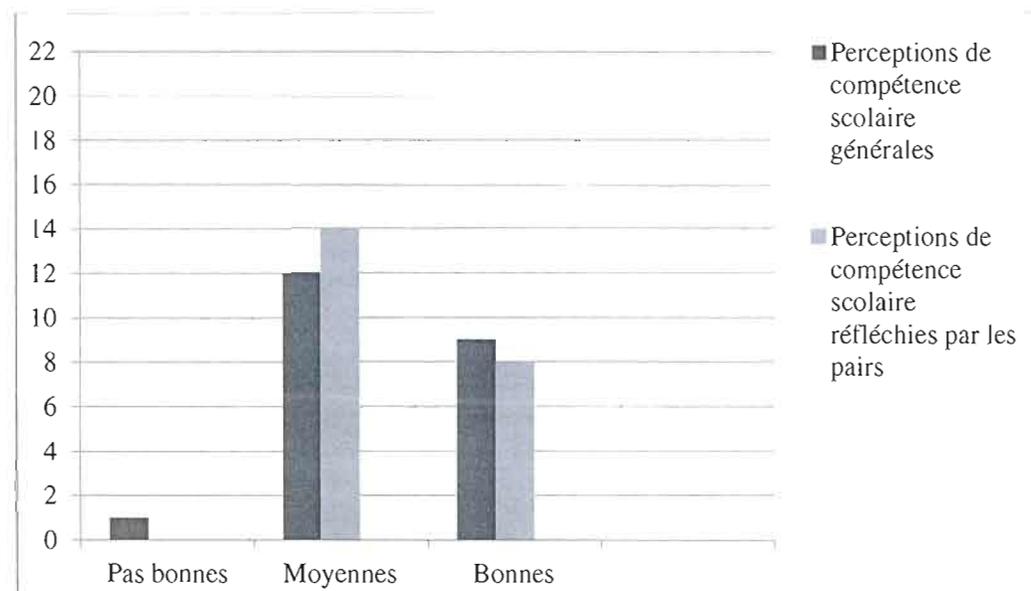


Figure 4.2 Répartition des sujets selon leurs perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs

En bref, nous pouvons remarquer que la presque totalité des répondants (21 sujets dans le cas des perceptions de compétence générales) et la totalité d'entre eux (22 sujets pour les

perceptions de compétence réfléchies par les pairs) croient détenir des habiletés scolaires « moyennes » ou « bonnes ». Ainsi, les sujets de ce sous-échantillon entretiennent des perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par leurs pairs très semblables. Néanmoins, ils sont moins nombreux à entretenir de « bonnes » perceptions de compétence réfléchies par leurs pairs. À l'inverse, ils sont plus nombreux à qualifier de « moyennes » leurs perceptions de compétence réfléchies par leurs pairs. Dans l'ensemble, les perceptions de compétence réfléchies par les pairs semblent donc être moins favorables que les perceptions de compétence scolaire générales des élèves du troisième cycle de l'école internationale primaire. Ces observations rappellent d'ailleurs les résultats des analyses de variance effectuées plus tôt dans ce chapitre (*voir* tableau 4.7). Celles-ci avaient permis de montrer que la moyenne de scores de perceptions de compétence scolaire générales était supérieure à celle des perceptions de compétence réfléchies par les pairs.

4.2.1.2 Portrait des perceptions de compétence scolaire générales et des perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs des élèves selon leur groupe d'appartenance

Pour commencer, nous présenterons et analyserons les perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance (*voir* tableaux I et II de l'appendice C.9) suivant notre objectif de recherche 5a. Les perceptions de compétence en français et en mathématique seront considérées par la suite.

Les pessimistes

7 sujets pessimistes sur 9 ont des perceptions de compétence réfléchies par les pairs « moyennes » alors que 5 d'entre eux entretiennent des perceptions « moyennes » vis-à-vis de leur propre compétence scolaire. Aussi, 2 sujets parmi les 9 pessimistes maintiennent de « bonnes » perceptions de compétence réfléchies par les pairs alors qu'ils sont 3 à entrevoir leurs perceptions de compétence scolaire générales ainsi. Enfin, un seul sujet pessimiste entrevoit sa compétence scolaire générale négativement.

Les réalistes

Les 7 sujets réalistes de notre échantillon ont des perceptions de compétence scolaire (générales et réfléchiées par les pairs) similaires avec exactement 4 sujets qui les jugent « moyennes » et 3 sujets qui les considèrent comme « bonnes ».

Les optimistes

Les 6 sujets optimistes de notre échantillon ont des perceptions de leurs habiletés scolaires comparables à celles qu'ils présument que leurs pairs leur attribuent. La moitié des sujets qualifient leurs habiletés scolaires et celles réfléchies par les pairs de « moyennes » alors que l'autre moitié les perçoit comme étant « bonnes à très bonnes ».

La deuxième et la troisième question de l'entrevue se rapportaient plus spécifiquement aux perceptions de compétence des élèves du troisième cycle de l'école internationale dans les matières de base. Afin de répondre à notre objectif de recherche 5a, nous leur avons demandé : « Quelles perceptions de toi as-tu en français? » et « Comment te trouves-tu en mathématique? ». Nous désirions en savoir davantage sur la manière dont les sujets perçoivent leur compétence dans ces disciplines respectives. Les catégories de réponses sont identiques à celles se rapportant aux perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs. Les tableaux III et IV de l'appendice C.5 fournissent à nouveau des extraits de verbatim.

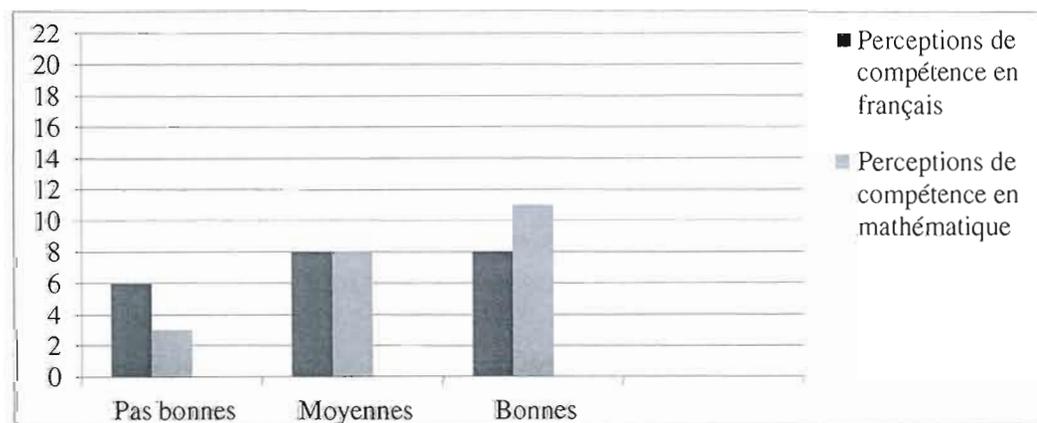


Figure 4.3 Répartition des sujets selon leurs perceptions de compétence en français et en mathématique

4.2.1.3 Portrait des perceptions de compétence scolaire en français et en mathématique des élèves

Comme le laisse voir la figure 4.3, les perceptions de compétence des sujets du troisième cycle sont meilleures en mathématique qu'en français. En effet, plus de sujets jugent leurs habiletés comme « bonnes » en mathématique. Ils sont aussi moins nombreux à se déprécier dans cette matière comparativement au français.

4.2.1.4 Portrait des perceptions de compétence scolaire en français et en mathématique des élèves selon leur groupe d'appartenance

Les tableaux III et IV de l'appendice C.6 montrent la nouvelle répartition des sujets pessimistes, réalistes et optimistes en français et en mathématique. Voyons comment les sujets de chacun de ces groupes d'appartenance entrevoient leur compétence dans ces domaines d'apprentissage.

Les pessimistes

Parmi les 7 élèves qui font partie du groupe « pessimiste » en français, 4 croient qu'ils détiennent de « bonnes » habiletés scolaires dans cette matière. Par ailleurs, les 6 élèves qui appartiennent au groupe « pessimiste » en mathématique se retrouvent uniformément dans les trois catégories d'interprétation pour cette matière.

Les réalistes

Parmi les 10 élèves du groupe « réaliste » en français, 4 entrevoient leurs habiletés scolaires dans cette discipline comme « pas bonnes » et 5 les perçoivent comme « moyennes ». La quasi-totalité des réalistes (9 sujets parmi les 10) en mathématique considèrent leurs habiletés dans cette discipline comme « bonnes » ou « moyennes ».

Les optimistes

Les 5 élèves optimistes en français identifient leurs habiletés dans cette matière comme suit : « moyennes » pour 3 d'entre eux et « bonnes » pour 2 d'entre eux. Par ailleurs, 4 sujets parmi les 6 élèves regroupés comme « optimiste » en mathématique croient que leurs

habiletés dans cette matière sont « bonnes à très bonnes » alors que les 2 autres sujets les jugent « moyennes ».

4.2.2 Portrait des variables motivationnelles les plus évoquées par certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes pour justifier leurs perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique).

Suivant notre objectif de recherche 5 b, nous avons demandé aux sujets du troisième cycle de notre sous-échantillon de spécifier les raisons pour lesquelles ils percevaient leur compétence scolaire générale et celle réfléchie par leurs pairs ainsi¹¹. Les questions suivantes leur ont été posées : « Pourquoi dis-tu cela? » et « Pour quelle(s) raison(s) as-tu cette impression? ». Notre but était de voir émerger les variables motivationnelles les plus souvent évoquées par les sujets pour décrire et justifier leurs perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs. En décomposant les réponses des sujets à ces interrogations lors d'un accord inter-juges, nous avons pu dégager certaines catégorisations qui recourent les quatre variables motivationnelles suivantes : les attributions causales (aide, difficulté, intelligence et effort), le sentiment d'auto-efficacité (scolaire, par matière, en comparaison avec les pairs et tel que perçu par les parents), les orientations de l'apprentissage (buts de maîtrise ou de performance) et les intérêts (individuels et situationnels). Les tableaux I et II de l'appendice C.7 reprennent ces variables et présentent quelques extraits de verbatim pour chacune d'entre elles. Les « sous-catégories » des quatre principales variables motivationnelles auxquelles les sujets ont fait allusion seront commentées, mais ne figureront pas dans les tableaux subséquents afin de ne pas alourdir la présentation visuelle.

¹¹ Nous avons repris les expressions que les élèves avaient empruntées précédemment dans l'entretien comme « j'suis très bonne » ou « je suis correct » pour qualifier leurs perceptions de compétence scolaire générales ou réfléchies par les pairs.

4.2.2.1 Portrait des variables motivationnelles les plus évoquées par les élèves pour justifier leurs perceptions de compétence scolaire et celles réfléchies par les pairs

Comme la figure 4.4 le montre, la majorité des sujets de notre échantillon justifient leurs perceptions de compétence scolaires par l'entremise de leur sentiment d'auto-efficacité (soit celui ressenti dans les matières scolaires ou celui associé à la comparaison avec des pairs).

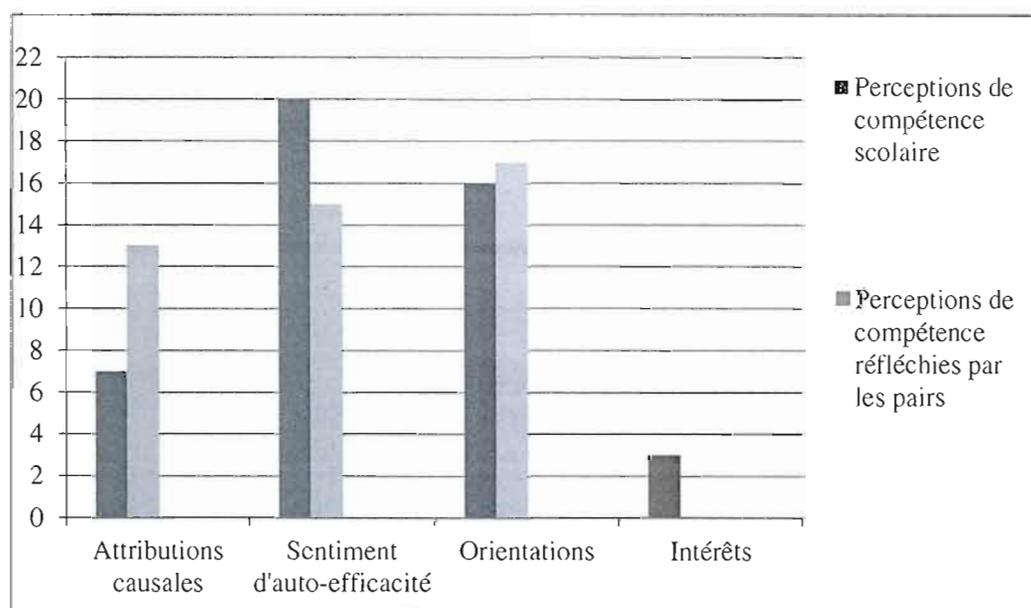


Figure 4.4 Répartition des sujets selon les variables motivationnelles évoquées pour justifier leurs perceptions de compétence scolaire générales et leurs perceptions de compétence scolaire générales réfléchies par les pairs

Aussi, par ordre d'importance, les orientations de l'apprentissage sont ressorties comme la deuxième variable motivationnelle sur laquelle les sujets du troisième cycle s'appuient pour situer leur compétence scolaire et celle renvoyée par les pairs. Ces orientations se traduisent concrètement chez nos sujets par la poursuite de buts de performance. 16 et 17 sujets respectivement réfèrent à leurs notes pour justifier leurs perceptions de compétence scolaire à l'école et celles réfléchies par les pairs. À la suite de quoi, ce sont les attributions causales qui ressortent le plus dans les discours des sujets (7 sur 22). Ceux-ci parlent, en

effet, de l'aide qu'ils ont ou n'ont pas reçue; de la difficulté ou de la facilité de la tâche; de leur conception de l'intelligence et des efforts qu'ils ont ou n'ont pas déployés. 13 sujets (soit près de deux fois plus que dans le cas des perceptions de compétence scolaire générales) ont évoqué l'une ou l'autre des attributions causales pour expliquer leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs. Enfin, comme la figure 4.4 le laisse paraître, très peu de sujets de notre étude (3 d'entre eux) rattachent leurs perceptions de compétence scolaire à leurs intérêts scolaires et aucun d'entre eux n'y fait allusion pour décrire ses perceptions de compétence réfléchies par les pairs.

4.2.2.2 Portrait des variables motivationnelles les plus évoquées par les élèves selon leur groupe d'appartenance pour justifier leurs perceptions de compétence scolaire et réfléchies par les pairs

Regardons à présent si les sujets pessimistes, réalistes et optimistes présentent le même profil motivationnel. Pour y voir plus clair, nous avons procédé à l'examen attentif des variables les plus souvent exprimées par ceux-ci pour justifier leurs perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs.

Les pessimistes

Les sujets pessimistes accordent sensiblement la même importance à chacune des quatre variables motivationnelles pour expliquer la manière dont ils perçoivent leur compétence scolaire et celle réfléchiée par leurs pairs. En effet, les pessimistes expliquent leurs perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs en faisant référence à diverses attributions causales avec 5 et 7 sujets respectivement parmi les 9 de ce groupe d'appartenance. Aussi, pour justifier leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs, 5 sujets parmi les 9 trahissent une conception fixe de l'intelligence. Voici quelques impressions qu'ils ont partagées avec nous lors des entrevues: « C'est que dans la classe, j'ai toujours été moins bon en math », « Tout le monde le sait que je suis pas vraiment bolée en math là ». De plus, le tiers des sujets pessimistes croient que leurs camarades de classe les jugent en fonction du fait qu'ils aient ou n'aient pas eu besoin d'une aide extérieure pour éclaircir certaines notions ou réaliser une tâche donnée: « Ben, c'est pas comme si j'allais voir la prof toujours pour lui demander des explications ». Il est à noter que les sujets

pessimistes sont les seuls à avoir mentionné « l'aide » pour défendre leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs. Par ailleurs, le sentiment d'auto-efficacité a été verbalisé par 8 sujets tant pour décrire leurs perceptions de compétence scolaire que celles réfléchies par les pairs. 4 sujets pessimistes en particulier sur 9 ont mis en cause leur efficacité personnelle (scolaire, dans une matière spécifique ou en comparaison avec celle de leurs pairs) pour valider leurs perceptions de compétence scolaire. De la même manière, 4 élèves pessimistes se sont rapportés à leur sentiment d'auto-efficacité dans les matières de base pour faire connaître leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs. De plus, 7 sujets ont abordé leur sentiment d'efficacité personnelle en comparaison avec celui de pairs : « Pis y'en a qu'y'ont de la difficulté faque y trouvent que j'suis bon là...parce que genre y s'comparent avec moi dans les choses qu'y'ont de la difficulté là ». 8 sujets pessimistes ont décrit leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs en faisant ressortir les orientations de leurs apprentissages. 6 sujets ont aussi justifié leurs perceptions de compétence scolaire par l'entremise de cette variable. Les sujets pessimistes poursuivent à peu près tous exclusivement des buts de performance. Notons que la variable « intérêts » n'a aucunement été rapportée par les sujets pour rendre compte de leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs. Seuls 2 sujets pessimistes ont laissé paraître leur intérêt par rapport à une matière donnée pour expliciter leurs perceptions de compétence scolaire.

Les réalistes

Contrairement aux pessimistes, les sujets réalistes réfèrent très peu aux attributions causales du succès ou de l'échec pour mettre en perspective leurs perceptions de compétence à l'école. Effectivement, nous n'avons dénombré qu'un seul sujet parmi les 7 de ce groupe d'appartenance pour lequel c'eut été le cas. Leur conception fixe de l'intelligence (une des sous-variables des attributions causales) est cependant ressortie chez certains d'entre eux lorsqu'ils décrivaient leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs. Comme les pessimistes, les réalistes accordent beaucoup d'importance à leur sentiment d'auto-efficacité à l'école pour évaluer leur compétence scolaire. C'est ainsi le cas pour 6 sujets parmi les 7 de ce groupe. Les réalistes se préoccupent aussi des comparaisons avec leurs pairs pour établir leur sentiment d'auto-efficacité. C'est notamment le cas pour 5 sujets d'entre eux. À ce sujet, notons que seuls les sujets réalistes (au nombre de 2) ont parlé du fait qu'ils

percevaient leur efficacité en fonction des interprétations qu'ils recevaient de la part de leurs enseignants et de leurs parents pour justifier leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs. Pour appuyer leurs perceptions de compétence scolaire, les réalistes ont mis plus exactement en cause les variables suivantes : leur efficacité scolaire (pour 2 sujets), leur efficacité en regard de comparaisons avec les pairs (pour 3 sujets) ou leur efficacité dans une matière spécifique (pour 4 sujets). Voici un exemple de verbatim qui illustre ce dernier type d'efficacité : « C'est la matière que je contrôle mieux ». En ce qui concerne les perceptions de compétence réfléchies par les pairs, soulignons que l'efficacité perçue en fonction de comparaisons avec des pairs a été dégagée par 5 des 7 sujets réalistes. Les orientations de l'apprentissage sont aussi très importantes pour 5 des 7 sujets réalistes dans la justification de leurs perceptions de compétence scolaire. Comme les pessimistes, les réalistes adhèrent en majorité à des buts de performance qui s'expriment le plus souvent par des remarques semblables à la suivante : « Ben, d'habitude, j'ai des bonnes notes dans mon bulletin, dans des tests de même ». Un seul sujet réaliste a témoigné de son intérêt pour les matières enseignées. Cette situation n'est pas sans rappeler celle rencontrée précédemment chez les pessimistes qui, souvenons-nous, n'accordaient pas de grande importance à cette variable motivationnelle.

Les optimistes

Les optimistes sont ceux qui, contrairement aux sujets des deux autres groupes d'appartenance, évoquent le moins les attributions causales dans leur appréciation de compétence scolaire et dans celle réfléchi par les pairs avec respectivement 1 sujet et 2 sujets sur 6. Toutefois, comme pour les pessimistes et les réalistes, les sujets optimistes s'appuient principalement sur leur sentiment d'auto-efficacité pour déterminer leur compétence scolaire : « Quand j'fais comme des tests, ben j'ai confiance pis euh...j'pense que ça va bien là quand j'écris pis...». En fait, les 6 sujets optimistes s'y réfèrent alors que le tiers d'entre eux s'y rapportent pour interpréter leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs. Par ailleurs, la valeur accordée aux orientations des apprentissages transparait dans le discours de 5 des optimistes. En effet, pour décrire leurs perceptions de compétence scolaire et celles réfléchies par leurs pairs, les optimistes sont ceux qui parlent le plus des buts de maîtrise avec respectivement 1 sujet et 2 sujets sur 6. Voici un extrait de verbatim

dans lequel le sujet exprime de manière implicite sa croyance en des buts de maîtrise: « Parce que j'améliore à chaque fois pis même si les notes restent pas nécessairement bonnes y reste tout le temps que...ben que j'm'améliore ». Des buts de performance ont été repérés dans les paroles de 5 des 6 sujets optimistes alors qu'ils justifiaient leurs perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs. Finalement, signalons le fait que les optimistes ont été les seuls à ne pas avoir fait allusion à leurs intérêts pour faire admettre la justesse de leurs perceptions de compétence scolaire générales.

4.2.2.3 Portrait des variables motivationnelles les plus évoquées par les élèves pour justifier leurs perceptions de compétence scolaire en français et en mathématique

Nous désirions savoir sur quoi les élèves du troisième cycle s'appuient pour évaluer leur compétence en français et en mathématique. Dans le but de répondre à notre objectif général 5 b, nous leur avons donc posé la question suivante: « Pourquoi dis-tu cela? ». ¹² Les sujets ont sensiblement exprimé les mêmes variables motivationnelles que lorsque nous leur avons demandé de justifier leurs perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs. Ainsi, ils ont à nouveau fait allusion à certaines attributions causales (aide, difficulté, intelligence et effort), à leur sentiment d'auto-efficacité (efficacité par matière et efficacité perçue en fonction de comparaisons avec des pairs ou de rétroactions de la part d'enseignants), aux orientations de leur apprentissage (buts de maîtrise et de performance) et à leurs intérêts (individuels et situationnels). Toutefois, quelques dissemblances doivent être signalées. D'abord, les sujets n'ont pas fait référence à leur sentiment d'auto-efficacité scolaire « général » comme au début de l'entretien. Ceci s'explique sans doute par la nature des questions que nous leur avons posées. Celles-ci se rapportaient spécifiquement aux perceptions de compétence dans les matières de base à l'école. Par ailleurs, cette fois-ci, les sujets n'ont pas parlé de l'efficacité perçue par les parents. En revanche, la sous-variable « efficacité perçue selon l'interprétation des enseignants » a été soulevée pour la première fois (voir tableau III et IV de l'appendice C.10). La figure 4.5 présente la répartition des sujets selon les variables motivationnelles auxquelles ils ont fait référence pour expliquer la manière dont ils se perçoivent dans les matières de base.

¹² Nous avons alors référé aux jugements que les élèves avaient émis par rapport à leur compétence en français et en mathématique un peu plus tôt lors de l'entretien en reprenant le plus fidèlement possible certaines de leurs expressions telles que : « Euh, quand même assez bon » ou « Heu...moi, j'dirais que j'serais encore moyen ».

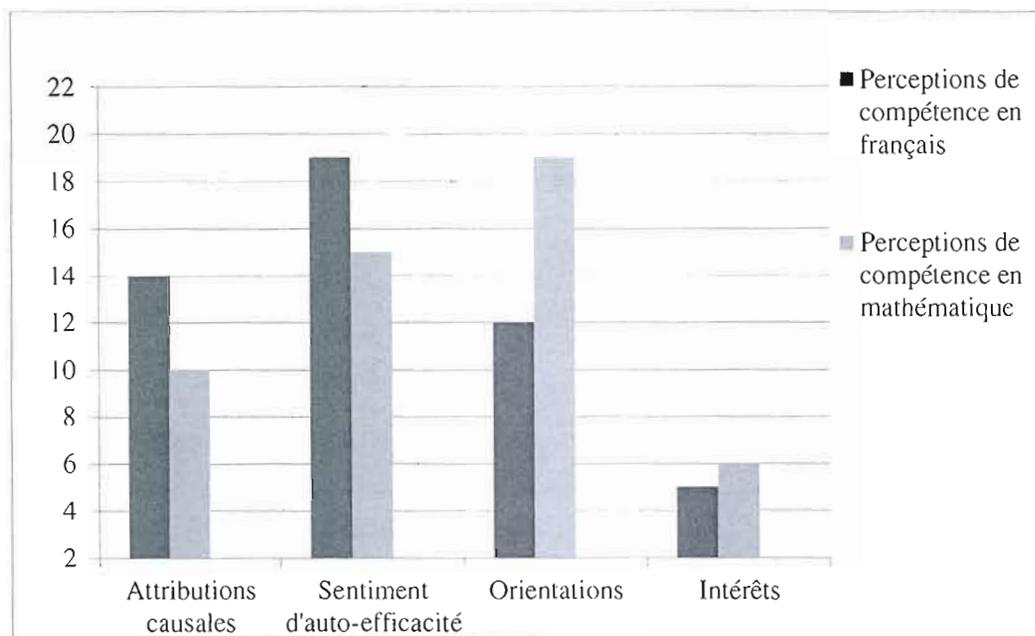


Figure 4.5 Répartition des sujets selon les variables motivationnelles évoquées pour justifier leurs perceptions de compétence scolaire en français et en mathématique.

Comme la figure 4.5 permet de le constater, les facteurs motivationnels désignés par les élèves en français sont, par ordre croissant d'importance, les suivants: les intérêts, les orientations de l'apprentissage, les attributions causales et le sentiment d'auto-efficacité. Ainsi, comme pour les perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs, la plupart des sujets (19 sur 22) associent leur compétence en français à leur sentiment d'efficacité personnelle dans cette discipline. Les élèves rattachent leur sentiment d'auto-efficacité à diverses situations d'apprentissage qui leur permettent d'acquérir des savoirs essentiels et de développer leurs compétences comme la réalisation d'une dictée, l'apprentissage de tableaux de conjugaison, la compréhension d'une situation de lecture et la rédaction d'un texte. Certains élèves développent aussi leur sentiment d'auto-efficacité suite à des comparaisons avec leurs pairs ou en fonction de rétroactions de leurs enseignants (3 sujets notamment dans chacun des cas). 5 des 22 sujets de notre sous-échantillon font part de leur « désintérêt » vis-à-vis de français pour justifier leurs perceptions de compétence dans cette matière. Ils s'expriment en ces termes : « J'fais beaucoup de fautes quand même en français...j'ai pas la motivation pour les corriger...j'trouve ça plate pour moi », « J'aime pas ça là les tests de grammaire ». Faisons remarquer, par ailleurs, que les orientations de

l'apprentissage des élèves en français se reflètent presque autant par des buts de maîtrise (7 sujets) que par des buts de performance (8 sujets). En plus, 3 élèves poursuivent conjointement ces deux types de buts. Les buts de maîtrise en français (lesquels se traduisent généralement par la volonté des sujets de comprendre et de s'améliorer en lecture et en écriture) ont été plus explicités que dans le cas des perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs (tableau III de l'appendice C.7)

En mathématique, les facteurs motivationnels les plus relevés par ordre décroissant d'importance par les 22 élèves interviewés sont : les orientations de l'apprentissage avec 19 sujets; le sentiment d'auto-efficacité avec 15 sujets; les attributions causales avec 10 sujets et les intérêts avec 6 sujets. Les orientations de l'apprentissage des élèves surpassent pour la première leur sentiment d'auto-efficacité selon les analyses des propos que nous avons recueillis. La plupart des élèves du troisième cycle de l'école internationale se fixent soit des buts de performance ou de maîtrise. Plus précisément, 15 sujets parmi les 22 réfèrent à leurs notes d'exercices pratiques ou d'examens pour justifier leurs perceptions de compétence en mathématique. De plus, 10 sujets accordent une place à la compréhension dans la réussite de cette matière en particulier. Par ailleurs, 15 sujets parmi les 22 entrevoient leurs perceptions de compétence en mathématique grâce à leur sentiment d'auto-efficacité. Celui-ci se manifeste lors de l'acquisition et de la mise en application de concepts et de processus mathématiques tels que la réduction de fractions, le calcul mental relié aux opérations sur les nombres ou la résolution d'une situation-problème. Aussi, 6 sujets s'appuient sur des comparaisons avec leurs pairs pour valider leur sentiment d'auto-efficacité en mathématique. Les attributions causales auxquelles les élèves du troisième cycle se rapportent le plus souvent sont l'aide et l'effort avec 6 et 4 sujets précisément. Les sujets donnent en exemple différentes formes d'aide comme la récupération donnée par le titulaire de classe, l'accompagnement à domicile assuré par un tuteur ainsi que le soutien parental reçu pour les devoirs et leçons et, en particulier, celui du père. L'effort, quant à lui, se traduit chez plusieurs sujets par le temps qu'ils consacrent à l'étude de certaines notions en mathématique. Comme pour les perceptions de compétence générales, réfléchies par les pairs et en français, la variable motivationnelle la moins exprimée par les élèves du troisième cycle pour expliquer leurs perceptions dans cette discipline a été l'intérêt. Un peu plus du quart des sujets s'y rapportent malgré tout (*voir* tableau IV de l'appendice C.10).

4.2.2.4 Portrait des variables motivationnelles les plus évoquées par les élèves selon leur groupe d'appartenance pour justifier leurs perceptions de compétence en français et en mathématique

Voyons maintenant comment les sujets pessimistes, réalistes et optimistes justifient leurs perceptions de compétence scolaire en français et en mathématique.

Les pessimistes

Les sujets pessimistes ne justifient pas leurs perceptions de compétence scolaire en français de la même manière qu'en mathématique. Effectivement, 4 sujets sur 7 réfèrent à des attributions comme l'effort, l'intelligence ou la difficulté de la tâche pour appuyer les perceptions qu'ils ont de leur compétence dans cette matière. En mathématique, un seul sujet fait allusion à cette variable motivationnelle. La majorité des sujets pessimistes expriment leurs perceptions de compétence en français et en mathématique par le biais de leur sentiment d'auto-efficacité. 4 sujets se basent sur leur sentiment d'efficacité personnelle en français et en mathématique pour situer leur compétence scolaire dans ces domaines d'activité. L'efficacité perçue en mathématique en fonction de comparaisons avec des pairs fait partie du discours de la moitié des pessimistes (3 sur 6). À ce titre, mentionnons que parmi tous les groupes d'appartenance, les pessimistes sont ceux qui ont le plus tendance à se comparer avec leurs camarades de classe pour valider leur propre compétence en mathématique: « C'est sûr que j'pas comme dans les meilleurs ». Les sujets pessimistes se fixent plus de buts de maîtrise en mathématique qu'en français avec respectivement 5 sujets sur 6 et 2 sujets sur 7. Les sujets pessimistes du troisième cycle de l'école internationale semblent se fier un peu plus à leurs intérêts pour fonder leurs perceptions de compétence en mathématique qu'en français.

Les réalistes

Les sujets réalistes sont au nombre de 10 en français comme en mathématique. Les comparaisons s'en trouveront donc facilitées. 6 sujets réalistes sur 10 se rapportent à des attributions causales comme l'effort et l'intelligence pour situer leur compétence en français. 7 sujets réalistes sur 10 réfèrent à des attributions causales comme l'effort et l'aide pour justifier leur compétence en mathématique. Le sentiment de compétence en français passe

par le sentiment d'auto-efficacité en français pour 9 des 10 sujets réalistes. Le sentiment de compétence en mathématique s'exprime aussi par le sentiment d'auto-efficacité pour 8 des 10 sujets réalistes. Les sujets du troisième cycle expriment généralement leurs impressions d'efficacité personnelle ou leur sentiment d'inefficacité dans ces deux matières en donnant en exemple des tâches spécifiques qu'ils doivent effectuer: « J'ai beaucoup d'idées quand j'écris des textes », « Je trouve bien les réponses dans les tests de lecture », « J'pas vite vite genre en concours défi...tsé ça va me prendre du temps...réfléchir », « Les tests... j'ai pas besoin de 100 calculs pour trouver... », « J'ai des problèmes un peu à additionner... euh...les réduire... ». La moitié des sujets réalistes poursuivent des buts de performance en français alors que 8 d'entre eux adhèrent à de tels buts en mathématique. Ces buts s'expriment par un désir d'atteindre de hauts niveaux de rendement dans les examens et au bulletin. En dernière analyse, notons que très peu de sujets réalistes nous ont fait part de leurs intérêts personnels pour ces matières de base lorsque nous les interrogeons pour en apprendre plus sur les éléments sur lesquels ils s'appuient pour évaluer leur compétence scolaire en français et en mathématique.

Les optimistes

Compte tenu de la petite taille des groupes optimistes en français et en mathématique, les résultats qui suivent doivent être interprétés avec précaution. 4 sujets sur 5 ont associé leur compétence en français à diverses attributions causales comme une aide extérieure reçue, pour n'en donner qu'un exemple: « Ben...je me suis beaucoup amélioré en lecture parce que maintenant j'ai du tutorat pis ça m'aide plus, pis là j'ai réussi plus à l'école ». La moitié des optimistes (3 sujets sur 6) ont attribué leur compétence en mathématique à divers facteurs internes et externes. Tous les sujets optimistes ont déclaré qu'ils se sentaient efficaces en français. La moitié d'entre eux ont exprimé un sentiment d'auto-efficacité ou d'inefficacité en mathématique: « Ben, j'veux dire en géométrie, j'ai d'la misère à retenir euh les...les...les...les triangles, euh...les angles, j'ai d'la misère à faire les angles à trouver c'est quelle sorte d'angle ». Les sujets optimistes sont ceux qui, toutes proportions gardées, semblent poursuivre le plus de buts de performance ou de maîtrise en français.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Avant d'interpréter les résultats des analyses quantitatives et qualitatives présentées au chapitre 4, nous rappellerons les assises de la présente étude. Nous sommes partie, d'une problématique dont les fondements étaient, souvenons-nous, à la fois pratiques et théoriques.

5.1 Rappel du fondement pratique et théorique de la problématique

Fondement pratique

Ce mémoire s'inscrit en réaction à la sous-performance scolaire de certains élèves du troisième cycle du primaire d'une école internationale du Grand Montréal. Cette situation rencontrée dans cet établissement à projet particulier ne semble pas faire figure d'exception. En effet, les indicateurs de l'éducation pour 2005-2006 montrent que les proportions d'élèves en retard par rapport à l'âge attendu selon l'ordre d'enseignement de la classe sont respectivement de 9,3 % et 11, 2 % en 5^e et 6^e année du primaire (MELS, 2007). Avec leur pensée créatrice, leurs qualités de meneur et leur talent particulier pour les performances visuelles et artistiques, bon nombre d'élèves du troisième cycle de cette école internationale présentent pourtant plusieurs des attributs relevés par Marland (1972) chez les élèves doués. Les élèves de l'école internationale démontrent aussi souvent des compétences pratiques ainsi que des habiletés d'analyse et de synthèse supérieures. Sternberg (1986) relie celles-ci à la douance. Malgré leur profil d'élève doué et leur performance au test d'admission OLSAT, un certain nombre d'élèves de cinquième et de sixième année ne parviennent toujours pas à satisfaire aux exigences prévues par le Programme de formation de l'école québécoise. Autrement dit, certains élèves qui fréquentent cet établissement scolaire ont des C, des D et/ou des E au bulletin dans les matières de base. Pourtant, les élèves admis dans cette école

internationale ont tous démontré par la réussite du test d'admission OLSAT qu'ils détenaient, à tout le moins, les habiletés verbales et non verbales requises pour mener à bien leurs études primaires. Pourquoi certains d'entre eux ne satisfont-ils donc pas aux exigences scolaires? Pourquoi certains élèves n'ont-ils pas de A ou de B au bulletin en français et en mathématique? Quels sont les facteurs qui peuvent alors expliquer que certains élèves doués du troisième cycle du primaire de cette école internationale sous-performent et n'actualisent pas leur plein potentiel à l'école? Pour trouver réponse à cette question soulevée au chapitre 1, nous avons considéré les principales variables rattachées à la motivation scolaire. La figure 5.1 présente d'ailleurs, sous forme d'organigramme, l'ensemble des variables qui avaient été considérées dans le cadre de notre problématique.

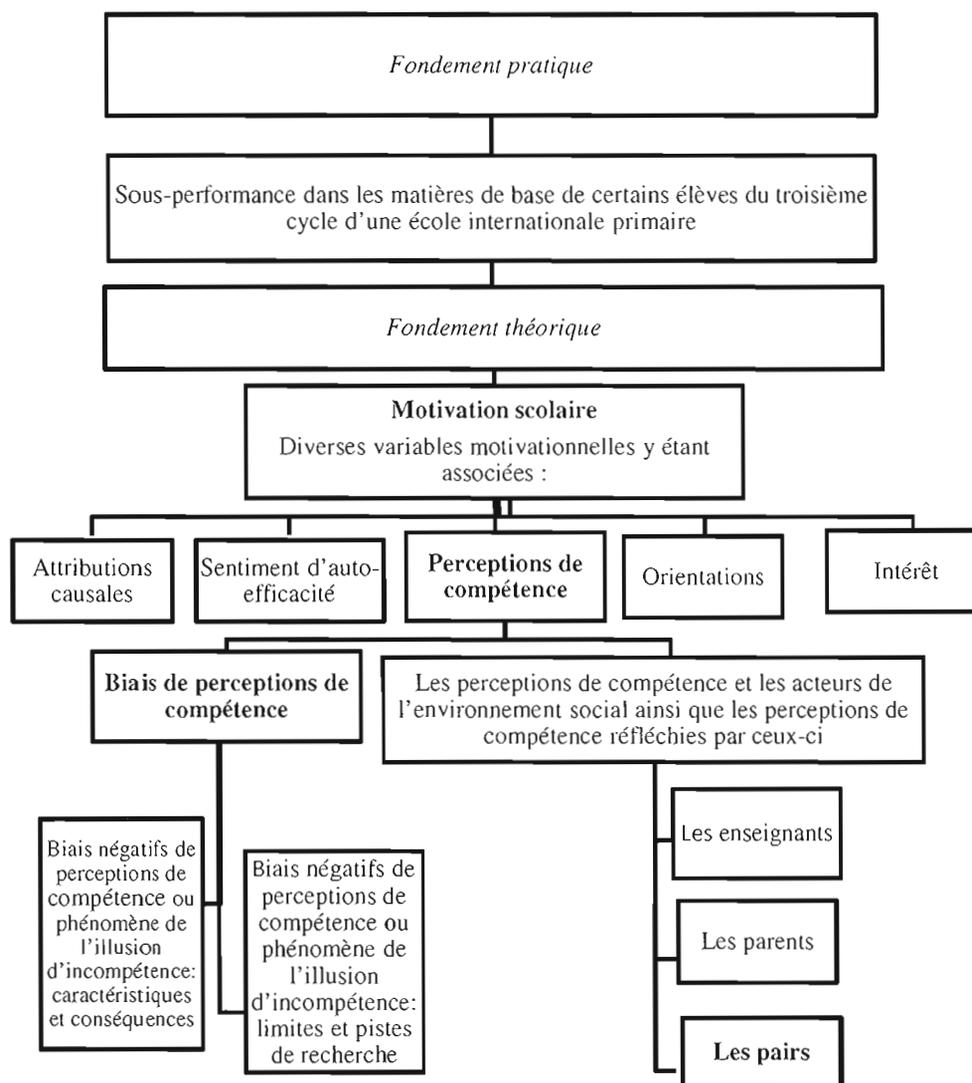


Figure 5.1 Synthèse de la problématique

Fondement théorique

Après avoir recensé plusieurs études sur les différentes variables motivationnelles (attributions causales, sentiment d'auto-efficacité, perceptions de compétence, orientations de l'apprentissage et intérêt), nous avons retenu les perceptions de compétence scolaire comme principal facteur explicatif de la motivation scolaire des élèves. Les perceptions de compétence transcenderaient les autres variables motivationnelles selon Bouffard, Vezeau et

Simard (2006). Les perceptions de compétence expliqueraient mieux les résultats scolaires des élèves de la 4^e à la 6^e année que plusieurs autres variables telles que les buts de maîtrise, de performance et d'évitement du travail; la valeur accordée aux matières scolaires et les perceptions des attentes parentales (Bouffard et al., 2006). La contribution des « perceptions de compétence » dans l'explication du rendement scolaire en français des élèves du primaire est non négligeable. Elle serait effectivement de l'ordre de 22,1 % pour les garçons et de 19,4 % pour les filles. En mathématique, la contribution unique des « perceptions de compétence » est à nouveau considérable et clairement supérieure à celles d'autres variables. En effet, les perceptions de compétence en mathématique expliqueraient 17,6 % du rendement des garçons dans cette matière et 32,5 % de celui des filles. Ce sont d'ailleurs les résultats d'études comme celle-ci qui nous avaient permis de faire ressortir le rôle particulier joué par les perceptions de compétence dans la motivation et la performance scolaire d'élèves du primaire. Cette variable motivationnelle avait donc été retenue pour tenter d'expliquer la sous-performance dans les matières de base de certains élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale.

Les biais de perceptions de compétence scolaire

Certains élèves auraient une illusion d'incompétence, c'est-à-dire qu'ils entretiendraient des biais négatifs de perceptions de compétence. Cette distorsion cognitive altérerait le fonctionnement des élèves à l'école et nuirait, en bout de compte, à leur réussite. 20 % des élèves hautement compétents de la troisième année du primaire entretiendraient des biais négatifs de perceptions de compétence d'après Phillips (1987). Ces élèves doués adopteraient des attitudes de mépris vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres. Les quelques travaux menés par Phillips (1987) sur l'illusion d'incompétence auprès d'élèves doués nous avaient permis de faire des rapprochements avec ce type de clientèle et celle de l'école internationale. Bouffard, Boisvert et Vezeau, (2003) et Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2004, 2006) ont poussé plus loin les travaux sur l'illusion d'incompétence en distinguant trois groupes d'appartenance (pessimiste, réaliste et optimiste). Ceux-ci permettaient de situer les élèves en regard de leurs perceptions de compétence scolaire et des leurs compétences réelles. Il nous était alors apparu pertinent de réaliser une étude auprès d'une clientèle douée comme celle de Phillips (1987) avec une méthodologie révisée inspirée

des travaux de Bouffard *et al.*, (2003, 2004, 2006). Une de nos premières intentions de recherche a donc été de dégager les caractéristiques des élèves ayant une illusion d'incompétence. Nous voulions aussi mieux cerner les conséquences rattachées à ce phénomène. Nous désirions, de surcroît, élargir le champ de connaissances en explorant les « biais positifs » en plus des « biais négatifs » de perceptions de compétence pour voir l'effet de ceux-ci sur le rendement scolaire. À part une étude de Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003) ayant démontré le bénéfice de l'entretien de tels biais de perceptions de compétence sur la réussite scolaire, très peu de chercheurs s'y sont intéressés. C'est pourquoi nous avons décidé de retenir cette piste d'investigation dans le cadre de notre mémoire afin de mieux comprendre le rôle des perceptions de compétence (quelles qu'elles soient) sur la motivation scolaire et le rendement des élèves du troisième du primaire cycle de l'école internationale.

Les acteurs de l'environnement social

Certains acteurs sociaux (enseignants, parents et pairs) de l'environnement proche des enfants affecteraient leurs perceptions de compétence scolaire. Les croyances parentales se répercuteraient sur les perceptions de compétence des enfants de même que sur leur répertoire d'attitudes (Phillips, 1987). Les parents et les pairs seraient les acteurs qui interviendraient le plus dans le développement de l'estime personnelle des préadolescents et des adolescents d'après Harter (1999). Bressoux et Pansu (2003) spécifient que l'impact des points de vue des pairs dans la formation identitaire de l'élève doit être précisé dans des recherches futures. Peu d'études ont porté sur le rôle des pairs dans le développement des perceptions de compétence comparativement à celui des enseignants ou à celui des parents. De plus, l'effet des perceptions de compétence réfléchies par les pairs sur les perceptions de compétence scolaire des préadolescents a très peu été étudié.

Dans les pages qui suivent, nous reprendrons un à un nos objectifs de recherche (*voir* tableaux 3.2 et 3.3 du chapitre 3) et commenterons les résultats que nous avons obtenus à la suite de nos analyses de recherche en lien avec ceux d'autres études.

5.2 Objectif 1 : Description et vérification des relations entre les perceptions de compétence scolaire générales et spécifiques aux matières de base des élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale et leurs résultats au OLSAT et au bulletin

Les analyses corrélationnelles effectuées entre les perceptions générales de compétence scolaire des cent élèves formant notre échantillon et leur indice d'habileté scolaire total (verbal et non verbal) au OLSAT se sont révélées significativement positives. Ce résultat signifie donc concrètement que les perceptions de compétence scolaire générales des élèves du troisième cycle de l'école internationale sont reliées à leur rendement général à ce test d'habileté scolaire. Les analyses de corrélation n'ont cependant pas permis de conclure à des relations significatives entre les perceptions de compétence des élèves en français et leur indice d'habileté scolaire au volet verbal du OLSAT de même que leur note dans cette matière au bulletin. Les analyses corrélationnelles nous révèlent, par ailleurs, que les perceptions de compétence des élèves du troisième cycle en mathématique sont reliées à leur résultat au bulletin dans cette matière ainsi qu'au volet non verbal du OLSAT. Dans l'ensemble, les résultats de ces analyses de corrélation nous permettent de croire que les élèves qui se perçoivent compétents en mathématique ont de bonnes notes au bulletin dans cette matière et qu'ils ont relativement bien performé aux items du OLSAT qui touchent au raisonnement quantitatif et au moyen de figures. À l'inverse, nous pouvons supposer que les élèves qui jugent négativement leur habileté en mathématique détiennent un moins bon indice d'habileté scolaire au volet non verbal du OLSAT. Nous pouvons également présumer qu'ils ont de moins bonnes notes au bulletin dans cette matière.

En somme, les analyses statistiques effectuées en vue de répondre à ce premier objectif de recherche montrent que les perceptions de compétence scolaire générales et en mathématique des sujets du troisième cycle de notre échantillon sont reliées à leur indice d'habileté scolaire au OLSAT et que leurs perceptions de compétence en mathématique sont significativement corrélées à leurs notes au bulletin dans cette matière. Toutefois, aucune relation significative n'a été trouvée entre les perceptions de compétence des sujets en français et leur indice d'habileté scolaire au volet verbal du OLSAT ainsi qu'entre celles-ci et leur note au bulletin dans cette discipline particulière. Les résultats d'une étude de Swiatek (2005) vont dans la même direction que les nôtres. Effectivement, à l'exception des mathématiques, Swiatek (2005) a démontré que les perceptions de compétence en sciences, en lecture et en anglais

d'élèves du primaire de la 3^e à la 6^e année n'étaient pas reliées fortement à leur performance à un test de niveau supérieur (8^e année). Il est peut-être plus évident pour un élève de porter un regard juste sur sa compétence dans le domaine de la mathématique comparativement à celui du français. À notre avis, en mathématique, l'élève peut effectivement valider plus facilement sa solution à une situation-problème ou confirmer si les choix de concepts et de processus qu'il retient sont appropriés ou non dans le contexte d'une tâche de résolution. En français toutefois, il apparaît plus ardu pour l'élève d'évaluer son aptitude à comprendre, à interpréter et à utiliser de l'information écrite. Vérifier l'efficacité de sa démarche lors de la lecture ou de l'écriture de textes variés nous apparaît plus abstrait. En effet, en français, nous croyons que l'élève peut plus difficilement évaluer sa compétence à extraire des éléments d'information explicites et implicites pertinents d'un texte. Nous pensons aussi qu'il est moins évident pour l'élève d'évaluer, par exemple, son habileté à formuler de manière adéquate un nombre suffisant d'idées pertinentes se rapportant à une situation d'écriture donnée. Ceci expliquerait peut-être en partie le fait que nous n'ayons pas trouvé de relation significative entre les perceptions de compétence des élèves du troisième cycle de l'école internationale en français et leurs notes au bulletin dans cette matière ou leur indice d'habileté verbal au test OLSAT. Des relations ont ainsi été dégagées uniquement entre les perceptions de compétence scolaire (générales et en mathématique) des élèves du troisième cycle et leur rendement global à l'école et dans cette matière de base.

5.3 Objectif 2a : Portrait de la répartition des élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale à travers les groupes d'appartenance (pessimiste, réaliste, optimiste)

Environ 60 % des élèves de cinquième et de sixième année du primaire qui ont participé à notre étude détiennent des perceptions de compétence scolaire « justes » en général, en français et en mathématique. Cela signifie que la majorité des élèves de l'école internationale sont réalistes et que leurs représentations mentales reflètent bien leur indice d'habileté scolaire au OLSAT (total, verbal et non verbal). Toutefois, environ 40 % des sujets de notre échantillon ont des « biais négatifs » ou des « biais positifs » de perceptions de compétence scolaire. Ils se répartissent de manière similaire entre les groupes « pessimiste » et « optimiste » avec des proportions d'approximativement 20 % de manière générale, en français et en mathématique. Il est à noter que la proportion d'élèves pessimistes de notre

échantillon est quelque peu plus grande en français (23 %) qu'en mathématique (17 %). Les élèves du troisième cycle sont donc un peu plus nombreux à entretenir des biais négatifs de perceptions de compétence en français. L'algorithme que nous avons retenu (optimiste ≥ 1 ; pessimiste ≤ -1 et réaliste entre 0 et ces deux bornes ± 1) pour former les groupes en référence aux travaux de Fleury-Roy et Bouffard (2006) a certes eu un effet sur la répartition des sujets de notre échantillon à l'intérieur de ces trois groupes d'appartenance. Swiatek (2005) a réparti plus de deux mille sujets doués de la troisième à la sixième année du primaire dans trois groupes d'appartenance et elle a obtenu une distribution des sujets en leur sein tout à fait différente: « A more solid finding is that the majority of gifted elementary students were either overconfident or underconfident in their self-perceptions relative to their above-level test scores » p. 108. Le choix de la méthodologie empruntée pour départir les élèves selon leur groupe d'appartenance semble ainsi être un facteur non négligeable duquel il faudrait tenir compte dans des études ultérieures portant sur les perceptions de compétence scolaire.

5.3.1 Objectif 2b : Vérification des différences intergroupes eu égard aux perceptions de compétence scolaire générales et dans les matières de base ainsi qu'aux résultats au OLSAT et au bulletin

Les moyennes de perceptions de compétence et de performance au OLSAT des élèves se sont avérées significativement différentes entre les pessimistes, les réalistes et les optimistes. D'une part, les sujets pessimistes se sont démarqués des réalistes et des optimistes avec une moyenne de perceptions de compétence scolaire générales significativement plus basse. D'autre part, le test de Tukey appliqué à l'IHS total a indiqué que les sujets du groupe optimiste se distinguaient des deux autres groupes avec un score au test d'habileté scolaire significativement plus faible ($p < 0.001$) que celui des groupes pessimiste et réaliste (ceux-ci ne se différenciant pas l'un de l'autre). Ceci veut dire que les sujets optimistes sont ceux qui réussissent vraisemblablement le moins à l'épreuve OLSAT. En d'autres termes, les élèves qui avaient des biais positifs de perceptions de compétence ont été ceux qui ont obtenu le plus faible indice d'habileté au OLSAT contrairement à ce qui était attendu. Comment expliquer cette contradiction apparente? Les enfants qui maintiennent des biais de perceptions de compétence positifs (les optimistes) auraient pourtant une estime de soi plus élevée, une meilleure acceptation par les pairs, un niveau d'anxiété plus bas et des rendements supérieurs

en français et en mathématique selon Bouffard, Vezeau, Roy et Lengelé (article sous presse). Contrairement aux résultats de cette étude de Bouffard *et al.*, (sous presse), les sujets optimistes du troisième cycle de notre échantillon présentent des rendements au test d'habileté scolaire nettement « inférieurs » à ceux des groupes réalistes et pessimistes.

En français, les élèves pessimistes, réalistes et optimistes se perçoivent différemment avec un $p < 0,001$ entre les pessimistes et les réalistes et entre les pessimistes et optimistes ainsi qu'un $p < 0,05$ entre les réalistes et les optimistes. Les réalistes se différencient des optimistes avec une moyenne de perceptions de compétence en français plus faible. Les différences entre les scores enregistrés par les élèves au volet verbal du test d'habileté des trois groupes d'appartenance sont clairement significatives avec un $p < 0,001$. Les optimistes (avec un score de 105,1) sont ceux qui ont le plus faible résultat au volet verbal du OLSAT. Les pessimistes (avec un score de 135,3) sont ceux qui obtiennent le plus fort résultat à ce volet du test. Pourquoi les élèves qui présentent des biais négatifs de perceptions de compétence en français sont-ils ceux qui détiennent paradoxalement le meilleur indice d'habileté scolaire au volet verbal du OLSAT ? Nous avons formulé quelques tentatives d'explication. Les élèves du troisième cycle de l'école internationale qui ont une illusion d'incompétence se désengagent peut-être de leurs apprentissages pour préserver leur image personnelle. « Pour la personne se sentant incompétente dans un domaine, une façon de protéger son estime de soi consiste à réduire la valeur accordée à celui-ci » (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006, p. 18). En s'investissant peu, les notes des élèves de 5^e et de 6^e année de l'école internationale chuteraient et cette situation viendrait alors valider leur faible jugement de compétence scolaire. Harter (1999) a d'ailleurs remarqué que les enfants qui avaient une illusion d'incompétence optaient moins souvent que les autres pour des activités qui comportaient des apprentissages complexes ou des défis de façon à diminuer leurs chances de se trouver en position d'échec. Cet effet en boucle serait d'autant plus probant dans une école internationale où le programme est enrichi et requière vraiment plus d'engagement et d'efforts de la part des élèves. De plus, nous croyons que les enseignants du troisième cycle de l'école internationale fondent leur jugement au bulletin sur la qualité des recherches effectuées par leurs élèves, la profondeur de leurs réflexions et la rigueur de

leur démarche. Ainsi, les notes au bulletin des élèves pessimistes ne reflèteraient pas tant leurs habiletés scolaires réelles (lesquelles sont apparues comme fortes au OLSAT), mais plus leur degré d'engagement. Néanmoins, les élèves pessimistes de l'école internationale se rapportent beaucoup à leurs notes au bulletin pour évaluer leur compétence scolaire comme nos analyses qualitatives ont permis de le dégager. Cela pourrait donc expliquer en partie le fait que leurs perceptions de compétence ne reflètent pas tout à fait leurs habiletés scolaires effectives. Enfin, pour revenir à nos autres résultats de recherche, précisons que les différences entre les moyennes au bulletin en français ne sont pas apparues comme significatives selon les tests post hoc pour aucune des comparaisons deux à deux effectuées entre les groupes d'appartenance. Ceci signifie, par exemple, que les différences entre le 82,6% des pessimistes, le 80,7 % des optimistes et le 81,1 % des réalistes au bulletin en français sont trop petites pour pouvoir affirmer que les sujets de chacun des groupes d'appartenance se distinguent sur ce plan.

Il en va de même pour les différences entre les moyennes des trois groupes au bulletin en mathématique qui ne sont pas apparues comme significatives. Cependant, les différences entre les moyennes de perceptions de compétence pour les trois groupes (pessimiste, réaliste et optimiste) en mathématique se sont révélées significatives. Les sujets du groupe pessimiste se différencient des réalistes et des optimistes qui, pour leur part, ne se distinguent pas l'un de l'autre. Les élèves pessimistes entretiennent donc, comme attendu, des perceptions de compétence vraiment plus basses ($p < 0.001$) en mathématique que les réalistes et les optimistes. De plus, les différences entre les moyennes des trois groupes à la partie non verbale du test d'habileté sont également ressorties comme significatives. Les optimistes se démarquent des deux autres groupes au volet non verbal du test d'habileté scolaire. Leur indice d'habileté scolaire pour cette partie du test est significativement plus bas ($p < 0.001$) que celui des réalistes et des pessimistes (lesquels ne se distinguent pas les uns des autres). Comment justifier ces résultats incongrus? Les conclusions d'une étude d'Évangelista (2008) montrent que les enfants de la troisième à la cinquième année du primaire avec un TDAH surestiment leur compétence dans les domaines scolaire et social. Est-ce que l'indice d'habileté scolaire inférieur des optimistes au volet non verbal du OLSAT pourrait s'expliquer par la présence d'un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) chez certains d'entre eux? Étant donné qu'un TDAH peut perturber

significativement le fonctionnement relationnel et scolaire des enfants qui présentent de tels troubles, nous croyons qu'il y a lieu de s'interroger sur les liens entre cette condition neurologique et une surévaluation des compétences scolaires.

5.4 Objectif 3a : Vérification des différences intergroupes de perceptions de compétence (réfléchies et non réfléchies) des élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale

Les perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs des élèves de cinquième et de sixième année de l'école internationale sont plus basses que leurs perceptions de compétence scolaire personnelle. En d'autres mots, cela veut dire que le jugement qu'ils présument que leurs pairs ont à leur endroit concernant leur compétence scolaire est inférieur au leur. D'où viennent ces impressions chez ceux-ci ? Les élèves de 5^e et de 6^e année seraient conscients des différences d'habiletés de leurs pairs, mais ils n'admettraient cependant pas facilement le fait qu'ils en tiennent compte pour évaluer leur propre compétence (Harter, Rumbaugh Whitesell et Kowalski, 1992). Pourtant, lors du passage au secondaire, les élèves de la 7^e année réévalueraient leur compétence scolaire. Leurs perceptions de compétence s'ajusteraient alors à la hausse ou à la baisse selon les renseignements qu'ils tireraient de comparaisons avec les élèves de leur nouveau groupe-classe (Harter, Rumbaugh Whitesell et Kowalski, 1992). Les élèves de 5^e et de 6^e année de l'école internationale qui ont toujours été entourés jusqu'ici, par les mêmes pairs, n'ont évidemment pas encore vécu cette transition entre le primaire et le secondaire. Or, à notre avis, les élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale sont malgré tout appelés à réévaluer leur compétence scolaire et à se situer par rapport à celle de leurs camarades de classe plus souvent que par les années passées. En effet, les élèves de sixième année doivent se soumettre aux épreuves officielles du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport dans les matières de base. Nous croyons que ce contexte particulier incite les élèves à reconsidérer leur compétence en fonction des résultats qu'ils y obtiennent. De plus, les tests d'admission dans les écoles secondaires constituent, en notre sens, une autre occasion pour les élèves du troisième cycle du primaire de resituer leur compétence par rapport à celle des autres. Ils se comparent ainsi à leurs pairs qui, comme eux ou au contraire d'eux, ont été acceptés ou refusés dans tel programme ou telle école.

Les perceptions de compétence réfléchies par les pairs des sujets varient selon leur groupe d'appartenance. Le premier effet simple rapporté entre les perceptions de compétence réfléchies et non réfléchies a permis de confirmer que la moyenne des scores de perceptions de compétence générales des sujets était significativement plus élevée que celle des perceptions de compétence réfléchies par les pairs. Le deuxième effet simple du groupe d'appartenance des sujets et des perceptions de compétence prises ensemble a permis de révéler que les perceptions de compétence et les perceptions de compétence réfléchies par les pairs étaient significativement différentes entre les pessimistes, les réalistes et les optimistes. Les pessimistes se distinguent significativement des deux autres groupes avec des moyennes de perceptions de compétence et de perceptions de compétence réfléchies par les pairs inférieures comme les tests post hoc l'indiquent. Pour faire suite à ce résultat, nous ferons référence à une étude de Salmivalli, Ojanen, Haanpää et Peets (2005) qui traite de l'effet simultané des perceptions de compétence de soi et des pairs chez des élèves de la cinquième et de la sixième année finlandais. Ces deux types de perceptions seraient interreliées et influenceraient les buts et les comportements des élèves tels que l'agression proactive et les comportements interpersonnels proactifs. Quand les élèves entendent leurs pairs de manière négative (en ne leur faisant pas confiance ou en étant hostiles avec ceux-ci, par exemple), la relation entre leurs perceptions de compétence personnelle positive et leur but de dominance serait particulièrement forte. D'autres études devraient être menées pour vérifier si de telles attitudes et de tels comportements sont présents chez les élèves pessimistes qui entendent leur compétence et celle de leurs pairs plus négativement. Finalement, pour revenir à nos analyses statistiques, mentionnons que le troisième effet d'interaction entre ces deux types de perceptions de compétence et le groupe d'appartenance des sujets ne s'est pas révélé significatif.

5.4.1 Objectif 3b : Vérification de la relation entre les perceptions de compétence scolaire générales et les perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs

Les perceptions de compétence scolaire générales et les perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs des élèves du troisième cycle de l'école internationale sont corrélées positivement. Ainsi, un élève dont les perceptions de compétence scolaires sont basses sera porté à croire que ses pairs l'entendent comme tel. De la même manière, un

élève qui considère que ses pairs le trouvent bon à l'école entreverra, nous le supposons, sa propre compétence aussi favorablement. Les études que nous avons recensées ne parlent pas explicitement des relations entre les perceptions de compétence scolaire des élèves et celles réfléchies par les pairs. Certaines études portent cependant sur le rôle de l'environnement social (dont les pairs font partie) dans le développement des perceptions de compétence scolaire. Delcourt, Cornell et Goldberg (2007) ont comparé différents programmes enrichis destinés aux élèves doués de la première et de la deuxième année du primaire. Les élèves faisant partie de classes ou d'écoles à programme particulier avec des pairs présentant les mêmes habiletés scolaires qu'eux auraient des perceptions de compétence relativement basses (Delcourt, Cornell et Goldberg, 2007). Les comparaisons sociales entre les élèves d'un groupe présentant le même niveau d'habiletés accentueraient l'esprit de compétition et abaisseraient les perceptions de compétence scolaire de tous (Coleman et Fults, 1982 et Hoge et Renzulli, 1991 dans Delcourt *et al.*, 2007). Les élèves du troisième cycle de l'école internationale qui évoluent dans un contexte de classes homogènes et fortes ont-ils des perceptions de compétence scolaire plus faibles que s'ils avaient fait partie de groupes réguliers? S'il se trouve que oui, cela voudrait sans doute dire que leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs seraient également plus basses que s'ils avaient été dans un environnement scolaire plus hétérogène. Enfin, selon Bandura (2007), les élèves parviendraient plutôt bien à évaluer leur niveau de réussite et de progression par rapport à celui des autres coéquipiers de leur classe. Les enfants apprendraient à connaître leurs propres capacités grâce aux relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs (Bandura, 2007). Plusieurs apprentissages surviendraient au sein du groupe de pairs lors des activités collectives. C'est dans ce cadre que les élèves exerceraient leur influence et s'attireraient la considération des autres. Les interactions avec les camarades du même âge leur fourniraient des points de référence sur lesquels ils s'appuient pour situer leur efficacité personnelle. Les comparaisons avec les pairs permettraient ainsi aux élèves de développer et de valider leur sentiment d'auto-efficacité. Les pairs d'une classe compareraient même ouvertement leur niveau d'intelligence. Est-ce le cas à l'école internationale? Plusieurs des élèves qui fréquentent cet établissement présentent des intelligences artistiques, verbales, logico-mathématiques et musicales supérieures. Les élèves seraient aussi tout spécialement affectés par leur statut au sein du groupe de pairs (Bandura, 2007). Il est possible que certains élèves

du troisième cycle de l'école internationale qui sous-performent dans les matières de base se sentent ébranlés par leur « statut » dans la classe. Nous pensons que cette situation contribuerait encore plus à la fragilisation des perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs de ces élèves. Des relations troublées ou déficientes avec les pairs nuiraient également à la croissance du sentiment d'efficacité des élèves (Bandura, 2007). D'autres études pourraient d'ailleurs vérifier le type de relations sociales que les élèves pessimistes entretiennent avec leurs pairs.

5.4.2 Objectif 3c : Vérification de la relation entre les perceptions de compétence scolaire générales ainsi que celles réfléchies par les pairs et le résultat au OLSAT

Les perceptions de compétence scolaire générales et les perceptions de compétence réfléchies par les pairs des sujets sont reliées à leur performance au test d'habileté scolaire OLSAT. Ainsi, de manière globale, nous pouvons penser que plus un élève entretient des perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs élevées, plus il a de chances d'avoir un indice d'habileté scolaire élevé. À l'opposé, plus les perceptions de compétence scolaire générales réfléchies et non réfléchies d'un élève sont faibles, plus nous pouvons nous attendre à ce que son indice d'habileté scolaire soit bas. Une contradiction apparente ressort entre ces résultats et ceux obtenus précédemment. En effet, selon ces dernières analyses, les perceptions de compétence scolaire des élèves et celles réfléchies par les pairs devraient être reliées à leur performance au OLSAT. Or, nous avons fait remarquer plus tôt que les pessimistes étaient ceux qui enregistraient les moyennes de perceptions de compétence scolaire les plus faibles. En contrepartie, les pessimistes étaient aussi ceux dont l'indice d'habileté scolaire au test OLSAT général était le plus élevé. Les optimistes étaient ceux qui entrevoyaient le plus fortement leurs capacités scolaires et qui détenaient, paradoxalement, le plus faible indice d'habileté au OLSAT général. Des conclusions contradictoires comme celles-ci ont-elles déjà été rapportées dans d'autres études? De futures recherches pourraient vérifier si des résultats comme ceux que nous avons obtenus sont isolés ou non.

5.5 Objectif 4 : Description et vérification des relations entre les groupes d'appartenance des élèves du troisième cycle du primaire de l'école internationale et certaines caractéristiques sociodémographiques et affectives

Les sujets pessimistes du troisième cycle de l'école internationale sont davantage de sexe masculin et ceux optimistes sont plus souvent des filles que prévu¹. Les conclusions d'une étude de Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006) indiquent plutôt que les élèves des deux sexes de la troisième et de la quatrième année d'écoles primaires publiques francophones du Québec se répartissent d'une manière comparable dans les trois groupes de perceptions de compétence (optimiste, réaliste et pessimiste). De plus, l'illusion d'incompétence s'observerait aussi fréquemment chez les filles que chez les garçons (Bouffard *et al.*, 2006 ; Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003). Ces résultats divergent des nôtres. Les tests Khi-deux ont fait voir que les élèves de cinquième année entretenaient plus de biais négatifs et positifs qu'attendu. Ceux de sixième année détenaient, pour leur part, des perceptions de compétence scolaire plus justes que ce à quoi nous nous attendions. Les enfants plus vieux auraient acquis une certaine maturité cognitive qui leur permettrait de considérer plusieurs éléments à la fois. Ils seraient ainsi en mesure de percevoir leurs capacités scolaires avec une plus grande acuité (Nicholls, 1978). Il s'agit sans doute d'un motif pouvant expliquer en partie le fait que les élèves de sixième année aient des jugements plus représentatifs de leur compétence effective. Ces résultats ne vont pas dans le même sens que ceux d'une étude de Rudasill, Capper, Foust, Callahan et Albaugh (2009) réalisée auprès d'adolescents doués de la cinquième à la onzième année. Rudasill *et al.*, (2009) spécifient, au contraire, que ce sont les filles et les adolescents plus âgés qui affichent les plus faibles scores au questionnaire de Harter (1985) sur les perceptions de soi d'enfants et d'adolescents. Nos résultats de recherche montrent des différences dans la manière dont les garçons et les filles perçoivent leur compétence scolaire. Les conclusions d'une étude de Swiatek (2005) n'ont pas révélé de différence de genre concernant l'adéquation entre les perceptions de compétence (en sciences, en mathématique et de manière générale) et les performances scolaires d'élèves doués de la 3^e à la 6^e année du primaire à un test d'habileté de niveau

¹ Ces prédictions se rapportent à une répartition normale des sujets de notre échantillon qui a été établie statistiquement grâce aux proportions respectives de filles et de garçons qui le composent.

supérieur habituellement destiné à des élèves de la 8^e année. Toutefois, une petite différence significative entre les genres favorisant les filles en lecture a été relevée par Swiatek (2005). Par ailleurs, des différences entre les niveaux scolaires des sujets ont été trouvées uniquement dans le cas des mathématiques toujours selon cette même étude de Swiatek (2005). Les tests post hoc de Tukey ont permis de voir que les élèves de sixième année avaient des scores de confiance vis-à-vis de leur compétence scolaire en mathématique plus élevés que les élèves de quatrième et de cinquième année. Swiatek (2005) précise cependant que la taille de l'effet était négligeable.

Comme nous l'avons vu, les tests Khi carré pour les lieux de naissance des élèves du troisième cycle de l'école internationale et de leurs parents en fonction des groupes d'appartenance des sujets de notre étude n'avaient pu être réalisés compte tenu des faibles fréquences théoriques de certaines cellules des tableaux de contingence. Il n'y avait pas suffisamment de sujets pour que nous puissions interpréter les résultats se rapportant à cette variable sociodémographique.

Par ailleurs, parmi toutes ces variables affectives (estime de soi, contingence de l'estime de soi et sentiment d'appartenance à la classe), seule l'estime de soi varierait de manière significative selon le groupe d'appartenance des sujets de notre échantillon. Les pessimistes sont ceux qui présenteraient le plus bas niveau d'estime de soi. Selon Harter (1982), la valeur personnelle qu'un individu s'accorde repose essentiellement sur ses perceptions de compétence dans les trois domaines généraux suivants: cognitif, social et physique. Il n'est donc pas surprenant de retrouver de faibles niveaux d'estime personnelle chez les élèves de 5^e et de 6^e année de notre échantillon qui ont une illusion d'incompétence.

5.6 Objectif 5a : Portrait des perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) de certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale

Considérons à présent la manière avec laquelle les sujets pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale entrevoient leur compétence scolaire générale et de manière réfléchie par les pairs ainsi que dans les matières de base.

Perceptions de compétence scolaire et perceptions de compétence réfléchies par les pairs des sujets selon leur groupe d'appartenance

Les sujets réalistes et optimistes de notre sous-échantillon formé de 22 sujets interprètent de manière similaire leurs perceptions de compétence scolaire générales et celles réfléchies par leurs pairs en les qualifiant de « moyennes » ou de « bonnes ». Il est à noter que la plupart des sujets pessimistes entendent ces deux types de perceptions de compétence de la même manière. Ces résultats concordent avec ceux obtenus à la suite des analyses corrélationnelles de Pearson effectuées préalablement conformément à notre troisième objectif de recherche.

Perceptions de compétence scolaire en français et en mathématique des sujets selon leur groupe d'appartenance

Les sujets du groupe pessimiste détiennent de « bonnes » perceptions de leurs habiletés en français alors qu'ils se répartissent également entre les trois catégories de réponse en mathématique. Une incongruité ressort ici entre leur groupe d'appartenance et la manière dont les pessimistes perçoivent leur compétence en français. Plus précisément, 7 sujets appartenant au groupe pessimiste ont qualifié leur compétence dans cette matière de « bonne » ou de « bonnes à très bonnes » contrairement à ce qui aurait été envisagé. Ceci s'explique peut-être, une fois de plus, par l'apparente difficulté à évaluer avec justesse sa compétence en français comme cela avait été dégagé préalablement. Par ailleurs, le petit nombre d'élèves pessimistes en français qui ont été interrogés constitue une limite qui doit être soulignée. En effet, les perceptions de compétence des 7 sujets pessimistes interrogés ne reflètent pas nécessairement celles de l'ensemble des 23 sujets de l'échantillon original qui étaient considérés comme pessimistes en français. Par ailleurs, les sujets réalistes considèrent leurs habiletés en français comme suit : « pas bonnes » ou « moyennes ». En mathématique, ils les jugent plutôt « moyennes » ou « bonnes ». Enfin, tel qu'attendu, les optimistes entendent favorablement leurs aptitudes en français et en mathématique.

5.6.1 Objectif 5b : Portrait des variables motivationnelles les plus évoquées par certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale pour justifier leurs perceptions de compétence.

Pour expliquer leurs perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs ainsi que celles associées aux matières de base, les élèves du troisième cycle de l'école internationale ont ressorti les variables motivationnelles suivantes : attributions causales (aide, difficulté, intelligence, effort), sentiment d'auto-efficacité (scolaire général, par matière, en comparaison avec les pairs, tel que perçu par les enseignants et les parents), orientations de l'apprentissage (buts de maîtrise ou de performance) et intérêts (individuels et situationnels).

En français, les facteurs motivationnels les plus souvent rapportés par les répondants ont été les suivants, par ordre croissant d'importance: les intérêts, les orientations de l'apprentissage, les attributions causales et le sentiment d'auto-efficacité. Comme pour les perceptions de compétence scolaire générales et réfléchies par les pairs, la plupart des sujets perçoivent leur compétence en français à travers leur sentiment d'efficacité personnelle dans cette discipline. Certains élèves développeraient leur sentiment d'auto-efficacité en français par l'entremise de comparaisons avec leurs pairs ou en fonction du jugement de leur enseignant. Un désintérêt pour cette matière a été signalé par environ le quart des sujets. Les orientations de l'apprentissage en français ont été évoquées par environ le tiers de nos sujets et celles-ci se traduisent presque autant par des buts de maîtrise que de performance. Quelques élèves poursuivent même conjointement ces deux types de buts. La fixation de buts de maîtrise en français favoriserait le recours à des stratégies d'apprentissage plus actives chez les élèves de la troisième à la cinquième année du primaire. Ces stratégies les aideraient d'ailleurs à développer davantage leurs habiletés en écriture et en lecture selon Meece et Miller (2001).

Par ordre décroissant d'importance, les facteurs motivationnels les plus mentionnés par les élèves pour justifier leurs perceptions de compétence en mathématique ont été les suivants: orientations de l'apprentissage, sentiment d'auto-efficacité, attributions causales et intérêts. La majorité des élèves du troisième cycle de l'école internationale primaire réfèrent à des buts de performance ou de maîtrise pour expliquer leurs perceptions de compétence en mathématique. Les attributions causales auxquelles ils font le plus référence sont l'aide et

l'effort. Comme pour les perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs et en français), l'intérêt en mathématique est ressorti comme la variable motivationnelle la moins désignée par les élèves du troisième cycle pour justifier leurs perceptions de compétence dans cette discipline. Certains sujets jugent leur sentiment d'auto-efficacité en mathématique par le biais de comparaisons avec leurs pairs. D'après Crosnoe, Riegle-Crumb et Muller (2007), les perceptions de compétence scolaire et la persistance d'adolescents et d'adolescentes du secondaire qui reçoivent une rétroaction négative de leurs amis sont affectées à la baisse. Enfin, même si bon nombre d'élèves évaluent leur compétence en mathématique par leur sentiment d'auto-efficacité, les orientations des apprentissages sont ressorties comme la variable principale à laquelle les élèves se sont rapportés pour justifier leur compétence dans cette matière de base.

Variables motivationnelles évoquées pour justifier les perceptions de compétence en français et en mathématique selon le groupe d'appartenance des sujets

Les paragraphes suivants permettront de voir sur quoi les pessimistes, réalistes et optimistes s'appuient pour justifier leurs perceptions de compétence dans les matières de base.

Les pessimistes

Les élèves pessimistes ne se rapportent pas aux mêmes variables motivationnelles selon qu'il s'agisse du français ou des mathématiques. L'intérêt est, par exemple, plus exprimé par ceux-ci en mathématique qu'en français. Aussi, les élèves font référence à des attributions causales externes (intelligence, difficulté de la tâche et aide) plus souvent en français qu'en mathématique. Les élèves âgés de 11 à 14 ans qui se sentent moins bons que les autres dans la réalisation des travaux scolaires ont souvent l'impression qu'ils ont moins de contrôle sur leurs échecs scolaires que leurs pairs qui se trouvent performants à l'école selon Banks et Woolfson (2008). Les élèves pessimistes croient qu'ils n'ont pas d'emprise sur leurs succès et insuccès scolaires un peu comme si ceux-ci dépendaient de la chance comme l'expliquent Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006). Presque tous les élèves pessimistes de notre étude associent leur compétence en français et en mathématique à leur sentiment d'auto-efficacité dans ces deux matières. La moitié des sujets comparent leur efficacité en

mathématique à celle de leurs pairs dans cette matière. Les pessimistes sont ceux qui sont les plus sujets aux comparaisons avec les pairs pour évaluer leur compétence personnelle. Les résultats d'une étude dirigée par Salmivalli et Isaacs (2005) montrent que l'entretien de perceptions de soi négatives chez des élèves de cinquième et de sixième année finlandais est un facteur de risque dans le développement de certaines formes d'adversités avec les pairs telles que la victimisation, le rejet et le manque d'amitié réciproque. Les perceptions de compétence scolaire des enfants influenceraient leurs expériences avec leurs pairs. Ces expériences avec les pairs modifieraient également les perceptions de compétences scolaires initiales des enfants. Les perceptions négatives de soi seraient cependant davantage une cause des adversités chez les pairs plutôt qu'une conséquence de celles-ci de l'avis de Salmivalli et Isaacs (2005). Par ailleurs, les résultats de nos analyses ont permis de démontrer que les élèves pessimistes du troisième cycle de l'école internationale réfèrent plus souvent aux orientations de leurs apprentissages pour justifier leurs perceptions de compétence en mathématique qu'en français. De plus, ils poursuivent principalement des buts de maîtrise dans ces deux matières de base. Contre toute attente, les élèves pessimistes adhèrent même davantage à des buts de maîtrise que de performance. En effet, la poursuite des premiers types de buts caractérise habituellement les élèves qui s'impliquent plus activement dans leurs apprentissages (Meece et Miller, 2001) et qui veulent développer certaines de leurs compétences (Ames et Archer, 1988). Ces attributs ne représentent pas le profil type d'élèves aux prises avec une illusion d'incompétence. Cela rappelle les conclusions contradictoires rattachées aux orientations de l'apprentissage rapportées par Vezeau, Bouffard et Boileau (2000). Les buts de maîtrise seraient présents chez des élèves qui sont engagés sur le plan cognitif et qui détiennent des stratégies autorégulatrices efficaces. Selon nos analyses qualitatives, les élèves pessimistes du troisième cycle de l'école internationale poursuivent principalement des buts de maîtrise. Dans plusieurs études, les pessimistes sont pourtant décrits comme des élèves qui cherchent des tâches présentant peu de défis et qui recourent à des stratégies peu approfondies et non orientées vers le futur. Des recherches sur les caractéristiques des élèves pessimistes doivent encore être menées, à notre avis, pour éviter des généralisations parfois abusives.

Les réalistes

Les sujets réalistes se rapportent souvent aux attributions causales pour expliquer leur compétence dans les matières de base. En français, ils font principalement allusion à leur intelligence et à l'effort. En mathématique, ils font surtout référence à l'effort et à l'aide. Ainsi, à l'exception de l'aide en mathématique, les élèves réalistes réfèrent à des facteurs internes pour expliquer leur réussite dans cette matière à la différence des pessimistes qui l'associaient à des facteurs externes sur lesquels ils n'ont pas ou que très peu d'emprise. D'après Covington (1984), les élèves orientés vers le succès attribuent leurs performances à une combinaison d'habiletés et d'efforts et leurs échecs à un manque d'efforts appropriés. Ceux qui se sentent impuissants associent, quant à eux, leurs quelques succès à des facteurs externes et leurs échecs à un manque de talent et d'habiletés. Par ailleurs, les élèves réalistes interrogés relient principalement leur compétence dans les matières de base à leur sentiment d'auto-efficacité dans des tâches spécifiques. Plusieurs élèves réalistes justifient leurs perceptions de compétence en français et en mathématique par les orientations de leur apprentissage. Quelques élèves réalistes expriment clairement leur volonté d'atteindre un certain niveau de performance dans chacune de ces matières. Les sujets réalistes ne s'appuient que très rarement sur leurs perceptions de compétence.

Les optimistes

Les sujets optimistes font souvent allusion à des attributions causales telles que l'intelligence et l'effort pour justifier leur compétence dans les deux matières de base. Ces résultats rejoignent quelque peu ceux d'une étude de Clemons (2008). En effet, les élèves détenant des perceptions élevées de leurs habiletés verbales et non verbales présenteraient un modèle interne d'attributions plus développé. À la différence des pessimistes, les élèves optimistes accorderaient aussi un rôle central à leurs habiletés pour expliquer leurs réussites et leurs échecs (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006). Archambault et Chouinard (2003) estiment que l'élève qui attribue son succès à l'effort est plus disposé à gérer son activité cognitive. Les entretiens individuels nous permettent d'affirmer que les sujets optimistes de notre étude semblent être assez conscients de leurs forces et de leurs faiblesses. Leurs justifications témoignent aussi de la valeur qu'ils accordent à l'effort et à

l'amélioration. Leurs propos laissent transparaître une conception évolutive de l'intelligence. Malgré tout, nos interprétations doivent être prudentes compte tenu de la petite taille de nos groupes d'optimistes (5 sujets en français et 6 en mathématique). D'autre part, les sujets optimistes ont tous exprimé un sentiment d'efficacité en français. En mathématique, la moitié des sujets seulement ont parlé de leur sentiment d'auto-efficacité dans cette matière. Les sujets optimistes sont ceux qui poursuivent le plus de buts de performance et de maîtrise en français. La motivation de performance d'élèves intellectuellement doués de la sixième à la neuvième année serait très fortement influencée par leurs perceptions de soi selon les observations de Clemons (2008) qui rejoignent ainsi les nôtres. Les optimistes sont également ceux qui manifestent le plus d'intérêt pour le français. L'intérêt pour l'écriture en général, le plaisir de rédiger différents genres littéraires et le sentiment d'efficacité par rapport à une tâche de rédaction spécifique se développeraient mutuellement et sembleraient stables à travers le temps chez les élèves de sixième année d'après Ainley, Hillman et Hidi (2002). Leur niveau de compréhension de même que la qualité de leur expérience émotionnelle s'en trouveraient également accrus (Schiefele, 1991). Ainley, Hidi et Berndorff (2002) croient que l'intérêt et les perceptions de compétence des élèves de sixième année se nourrissent dans un cycle réciproque. Cet effet positif en boucle semble d'ailleurs se manifester chez les sujets optimistes du troisième cycle de l'école internationale qui ont été, toutes proportions gardées, les plus nombreux à faire part de leur intérêt pour le français.

CONCLUSION

L'une des particularités du présent mémoire réside dans le fait qu'il s'inscrit en réaction à une problématique d'ordre pratique, soit : la sous-performance scolaire de certains élèves doués du troisième cycle du primaire d'une école internationale dans les matières de base. Pour tenter d'expliquer la réalité de cet établissement d'enseignement à projet particulier du Grand Montréal, la perspective de recherche retenue a été établie en réponse à une problématique d'ordre théorique, soit : la méconnaissance du rôle exact joué par les perceptions de compétence scolaire et en particulier, par celles réfléchies par les pairs dans la motivation et la réussite scolaire des préadolescents.

Selon plusieurs chercheurs (Bandura 2007; Bouffard, Parent et Larivée, 1991; Covington, 1984 ; Harter, 1985 ; Nicholls, 1984 ; Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, 1992), les perceptions de compétence scolaire qu'entretiennent les élèves sont reliées à leur motivation à apprendre de même qu'à leurs attitudes et comportements. Elles prédiraient aussi assez justement la réussite des élèves à l'école (encore plus encore que la compétence effective de ceux-ci). Nos efforts de recherche ont été centrés, d'une part, autour des biais (négatifs et positifs) de perceptions de compétence pour faire suite aux études ayant porté sur le phénomène de l'illusion d'incompétence (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2004, 2006 ; Phillips, 1984 ; Phillips et Zimmerman, 1990 ; Vaillancourt et Bouffard, 2009). Nos investigations ont été dirigées, d'autre part, vers les perceptions de compétence réfléchies par les pairs. Ceux-ci constitueraient des acteurs significatifs de l'environnement social des élèves de cinquième et de sixième année. Peu d'études traitent des perceptions de compétence « réfléchies » par les pairs à proprement parler. Certaines études parlent cependant de la manière dont l'élève construit et situe sa compétence par rapport à celle de ses pairs (Bandura, 2007; Bressoux et Pansu, 2003; Delcourt, Cornell et Goldberg, 2007; Festinger 1954; Hanson, 1985; Hanson et Cox, 1987; Harter, 1990a, 1993, 1999; Harter, Rumbaugh, Whitesell et Kowalski, 1992; Miserandino, 1996; Ruble, 1983; Schunk et Hanson, 1985; Schunk, Hanson et Cox, 1987; Veroff, Depner, Kulka et Douvan, 1980).

Nous avons développé un modèle d'analyse complexe prenant en compte diverses perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) des élèves du troisième cycle de l'école internationale. Ces perceptions ont été mises en relation avec certaines caractéristiques sociodémographiques et affectives (sexe, niveau scolaire, origine ethnique, sentiment d'appartenance à la classe, estime de soi et contingence de l'estime de soi) des élèves du troisième cycle. Nous cherchions à comprendre le rôle de ces différents types de perceptions de compétence et de ces autres variables affectives dans le rendement des élèves au bulletin et au test d'habileté scolaire OLSAT. Le présent mémoire se distingue, entre autres choses, de par sa méthodologie mixte. Nos principaux résultats de recherche seront rappelés et mis en perspective dans les paragraphes qui suivent.

Les analyses corrélationnelles se rapportant à notre premier objectif de recherche nous ont permis de conclure à des relations significatives entre les perceptions de compétence scolaire générales des élèves du troisième cycle de l'école internationale et leur indice d'habileté scolaire total au OLSAT. Des relations ont aussi pu être établies entre les perceptions de compétence scolaire en mathématique des élèves et leur indice d'habileté scolaire non verbal au OLSAT de même que leur résultat au bulletin pour cette matière. Nous croyons justement que des programmes d'intervention visant à rehausser les perceptions de compétence scolaire des élèves doués sous-performants pourraient leur être très profitables. Le fonctionnement scolaire d'élèves de niveau intellectuel moyen peut lui aussi être affecté négativement par une illusion d'incompétence (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006). Des élèves en classe régulière qui éprouvent certaines difficultés d'apprentissage pourraient également profiter de tels programmes à notre avis. Néanmoins, pour que les interventions des enseignants et des professionnels du milieu scolaire soient ciblées, il faudrait évidemment, dans un premier temps, les outiller dans leur reconnaissance des élèves présentant des biais de perceptions de compétence comme le suggèrent Fleury-Roy et Bouffard (2006). Enfin, comme Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006), nous estimons que d'autres efforts de recherche doivent être orientés vers les facteurs qui contribuent à l'entretien de biais négatifs de perceptions de compétence chez les élèves du primaire. Ces perceptions négativement biaisées sont effectivement ressorties comme l'un des facteurs explicatifs de la sous-performance scolaire de certains élèves doués de l'école internationale primaire.

Par ailleurs, aucune relation significative n'a pu être dégagée entre les perceptions de compétence des élèves en français et leur indice d'habileté scolaire au volet verbal du OLSAT. Les perceptions de compétence des élèves en français ne sont également pas reliées à leur résultat au bulletin dans cette discipline selon nos analyses. Certaines tentatives d'explication ont d'ailleurs été formulées disant qu'il serait peut-être plus ardu pour les élèves d'évaluer avec justesse leur compétence en français. Une recension de la littérature existante pourrait permettre de voir si certaines études arrivent à des conclusions semblables aux nôtres ou à celles de l'étude de Swiatek (2005) dont il avait été question en discussion. Il serait aussi pertinent de réaliser une étude auprès d'un plus grand échantillon d'élèves doués du troisième cycle du primaire pour préciser en quoi leurs perceptions de compétence en français affectent leur rendement dans cette matière.

Notre deuxième objectif de recherche cherchait à tracer un portrait de la répartition des élèves du troisième cycle l'école internationale primaire à l'intérieur de chacun des groupes d'appartenance. Nos statistiques descriptives ont révélé qu'autour de 60 % des sujets de notre échantillon appartiennent au groupe « réaliste ». 40 % des sujets de notre échantillon se répartissent plutôt équitablement entre le groupe « pessimiste » et « optimiste ». Les sujets de notre étude sont apparus comme un peu plus pessimistes en français qu'en mathématique. Les proportions d'élèves pessimistes à l'école internationale correspondent à celles rapportées dans quelques études (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006; Marcotte, 2007; Phillips, 1984, 1987). Nous croyons cependant que l'algorithme que nous avons retenu (optimiste ≥ 1 ; pessimiste ≤ -1 et réaliste entre 0 et ces deux bornes ± 1) en référence aux travaux de Fleury-Roy et Bouffard (2006) a eu un effet sur la répartition des élèves à l'intérieur de chacun des groupes d'appartenance. Effectivement, nous avons remarqué que les proportions d'élèves réalistes, pessimistes et optimistes demeuraient sensiblement les mêmes dans toutes les études mentionnées ci-dessus.

Par ailleurs, les analyses de variance ont permis de constater que les moyennes de perceptions de compétence (générales, en français et en mathématique) et les moyennes d'indices d'habileté scolaire (total, verbal et non verbal) différaient pour les sujets selon leur groupe d'appartenance. Tel qu'attendu, les pessimistes se sont démarqués des réalistes et des optimistes avec une moyenne de perceptions de compétence scolaire générales beaucoup plus

basse qu'eux. Contrairement à ce qui était prévu toutefois, les sujets du groupe optimiste se sont distingués des deux autres groupes avec un indice d'habileté scolaire total et non verbal au OLSAT vraiment plus bas que ceux des deux autres groupes. Les élèves du primaire avec un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité surestiment leur compétence dans les domaines scolaire et social selon les travaux d'Évangelista (2008). En appliquant un raisonnement inverse, nous pouvons donc présumer que certains élèves optimistes présentent des caractéristiques du TDAH. Cette piste d'exploration mériterait, à notre avis, que des recherches futures s'y attardent. En discussion, nous avons aussi souligné l'apparente inconsistance entre ces résultats et ceux de Bouffard, Vezeau, Roy et Lengelé (article sous presse). Selon ces auteurs, le fait d'être optimiste prédisposerait les élèves à de meilleures performances à l'école et cela, encore plus même que leur quotient intellectuel. Selon Bouffard *et al.*, (sous presse), être optimiste agirait comme une ressource motivationnelle qui permettrait à l'élève de maximiser son plein potentiel. Les résultats de recherche de Robins et Beer (2001) qui s'inscrivent dans la lignée des théories du rehaussement de soi « self-enhancement » laissent voir, en contrepartie, que l'« illusion positive de compétence » ne serait pas particulièrement bénéfique pour les individus dans le domaine scolaire. D'après Robins *et al.*, il reste à confirmer, d'une part, si le mécanisme qui conduit à une illusion positive de compétence est adaptatif ou non et s'il est bénéfique, d'autre part, à court comme à long terme. Comme Robins *et al.*, (2001), nous croyons qu'il serait pertinent de mener d'autres études longitudinales pour éclaircir ces questions. Quant aux sujets pessimistes en français de notre étude, ils se sont différenciés des deux autres groupes avec le résultat le plus élevé au volet verbal du OLSAT. Toutes les études que nous avons dénombrées jusqu'ici mettent effectivement en évidence les plus faibles rendements scolaires des pessimistes. Comment expliquer alors ce résultat singulier? Y aurait-il des parallèles à établir entre ce haut rendement au volet verbal du OLSAT et la présence d'un perfectionnisme négatif chez certains élèves pessimistes du troisième de l'école internationale?

Le perfectionnisme négatif serait en effet plus élevé chez les élèves pessimistes d'après Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006) : « Il nous paraît qu'être très perfectionniste, et se fixer des standards d'excellence élevés, a comme conséquence pour l'élève d'avoir la plupart du temps le sentiment de ne pas y arriver, et de vivre des émotions négatives comme la honte et la culpabilité » (p. 15). Ces sentiments qu'éprouvent souvent ces élèves à la suite de la moindre petite erreur contribueraient alors peut-être à maintenir chez ceux-ci de faibles perceptions de compétence scolaire. Dans la réalité, les performances scolaires de ces élèves pessimistes pourraient possiblement être supérieures à celles des élèves réalistes et optimistes. Cette piste d'explication par rapport au rendement exceptionnel des sujets pessimistes de notre échantillon au volet verbal du OLSAT serait à valider dans des études ultérieures. Enfin, les différences intergroupes au bulletin en français et en mathématique ne sont pas ressorties significatives. Autrement dit, les élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle de l'école internationale ont des moyennes au bulletin dans les matières de base assez comparables. Cette situation pourrait expliquer en partie la difficulté que les enseignants éprouvent dans l'identification des élèves ayant une illusion d'incompétence. Fleury-Roy et Bouffard (2006) croient effectivement que les enseignants se fient principalement aux résultats scolaires de leurs élèves pour juger s'ils sont pessimistes, réalistes ou optimistes.

Les analyses de variance menées conformément à notre troisième objectif de recherche nous ont permis de découvrir que les élèves de cinquième et de sixième année de l'école internationale ont des perceptions de compétence réfléchies par les pairs plus basses que leurs propres perceptions de compétence scolaire générales. Bressoux et Pansu (2003) croient que les élèves du primaire sont en mesure d'évaluer leur compétence scolaire en considérant celle des autres élèves de leur classe. Les élèves « bien jugés » par leurs camarades de classe n'auront toutefois pas nécessairement l'impression qu'ils détiennent un haut niveau de compétence. À l'inverse, ceux qui sont « mal jugés » par leurs pairs ne penseront pas systématiquement qu'ils possèdent de faibles habiletés scolaires (Bressoux et Pansu, 2003). Les perceptions de compétence réfléchies par les pairs des sujets de notre étude varieraient aussi selon leur groupe d'appartenance. Comme présumé, les tests post hoc ont entre autres révélé que les pessimistes se différenciaient significativement des deux autres groupes avec des moyennes de perceptions de compétence et de perceptions de compétence

réfléchies par les pairs inférieures. « D'une part, mieux l'élève est jugé au sein de sa classe, plus son sentiment de compétence scolaire est élevé et, dans un même temps, plus le jugement moyen par classe est élevé moins son sentiment de compétence scolaire est élevé » (Bressoux et Pansu, 2003, p.147). À n'en pas douter, le jugement moyen par classe étant élevé à l'école internationale, nous présumons que le sentiment de compétence de chaque élève s'en trouve affecté à la baisse. Puisque les analyses de corrélation ont démontré que les perceptions de compétence scolaire générales des élèves du troisième cycle de l'école internationale étaient positivement reliées à leurs perceptions de compétence scolaire réfléchies par les pairs, cela pourrait vraisemblablement expliquer que le sentiment de compétence réfléchi par les pairs tend à décroître de manière réciproque chez les pessimistes. Dans un contexte de classe régulier, « l'élève pourrait alors sélectionner les pairs avec lesquels il souhaite se comparer, ce qui le rendrait, en quelque sorte, auteur de sa propre évaluation et laisserait ainsi la place à différentes stratégies de rehaussement de soi » (Bressoux et Pansu, 2003, p.149). Or, les élèves cheminant à l'intérieur de classes fortes comme celles de l'école internationale se satisferaient moins facilement de leurs performances scolaires étant donné qu'ils doivent se comparer avec des camarades de classe qui excellent dans l'un ou l'autre des domaines d'apprentissage. À notre connaissance, quelques recherches ont examiné les perceptions de compétence réfléchies « par les parents » et « par les enseignants » (Bouffard *et al.*, 2004, 2006; Harter, 1999; Phillips, 1987). Néanmoins, très peu d'études ont abordé précisément le rôle des perceptions de compétence réfléchies « par les pairs » pour expliquer les perceptions générales de compétence scolaire des élèves. Bressoux et Pansu (2003) sont parmi les rares auteurs à avoir parlé du rôle des pairs dans la construction du jugement scolaire des élèves du primaire. Les conclusions tirées des analyses se rapportant à notre troisième objectif de recherche sont assurément les plus substantielles du présent mémoire. Elles ont permis de faire émerger plusieurs données nouvelles qui pourront être vérifiées dans des études ultérieures plus systématiques sur les perceptions de compétence réfléchies par les pairs.

Notre quatrième objectif de recherche cherchait à établir le profil sociodémographique et affectif des élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle de l'école internationale. D'après nos analyses de variance, le sexe et le niveau scolaire des élèves du troisième cycle formant notre échantillon ont été les seules variables sociodémographiques

pour lesquelles nous avons trouvé des associations significatives avec les groupes d'appartenance.

Bordeleau et Bouffard (1999, p.389) parlent « Des rythmes distincts dans les processus permettant d'utiliser les informations nécessaires pour porter des jugements différenciés ». Ceux-ci pourraient expliquer les différences de perceptions de compétence scolaire que nous avons relevées entre les filles et les garçons. Nos Khi carré révèlent que les pessimistes sont davantage des garçons que prévu. Ces tests nous indiquent aussi que les optimistes sont plus de filles qu'attendu. Contrairement à ce qui était présagé, les élèves de cinquième année entretiennent plus de biais négatifs et positifs comparativement aux élèves de sixième année qui se perçoivent plus justement leur compétence scolaire comme le laissent voir nos tests Khi-deux. Les perceptions de compétence des enfants s'aligneraient sur leurs résultats scolaires au fur et à mesure qu'ils grandissent et vivent des expériences scolaires de l'avis de Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau (2003). En outre, ce mécanisme interviendrait plus tôt chez les filles (Bouffard *et al.*, 2003). La relation entre les perceptions de compétence et la motivation intrinsèque se consoliderait de manière générale à travers les ans pour chacun des domaines scolaires et de façon comparable chez les sujets des deux sexes. Avec l'âge et la maturité, le regard que l'élève porte vis-à-vis de sa compétence scolaire s'affinerait et deviendrait de plus en plus réaliste. Ceci s'explique par une capacité de réflexion et de comparaison avec les pairs de plus en plus développée (Nicholls, 1978, 1979). Rappelons que les relations entre les perceptions de compétence scolaire et l'origine ethnique des sujets de notre étude n'avaient pas pu être confirmées statistiquement. Par conséquent, cette variable sociodémographique pourrait être incluse dans des recherches subséquentes sur les perceptions de compétence scolaire.

L'estime de soi des élèves du troisième cycle de l'école internationale est apparue comme la seule variable affective qui varie significativement en fonction des groupes d'appartenance. Les pessimistes étaient ceux qui affichaient, comme nous l'avons projeté, le plus bas niveau d'estime de soi. « Cette réalité est sans doute liée au fait qu'à cet âge, la compétence scolaire est le premier déterminant de l'estime de soi, alors qu'au secondaire, l'apparence physique prend le dessus », p. 12 comme l'explique Bouffard en commentant les résultats d'une recherche de Geneviève Marcotte (2007) sur l'illusion d'incompétence d'élèves de 3^e et de 4^e

année du primaire. Selon Bressoux et Pansu (2003), l'estime de soi des élèves se construirait par le jugement qu'un autrui signifiait porte sur soi. D'après Bouffard, Vezeau, Roy et Lengelé (sous presse), les élèves qui maintiennent des biais positifs de perceptions de compétence ont une plus grande estime personnelle que les autres enfants. Ces résultats vont dans la même direction que nos observations.

Notre cinquième objectif de recherche a été formulé afin de tracer un portrait des perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) de certains élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale. Pour ce faire, nous avons formé un sous-échantillon composé de 22 élèves de 5^e et 6^e année des deux sexes et de groupes d'appartenance différents avec lesquels nous avons conduit des entretiens individuels dirigés. Les résultats de nos analyses qualitatives réalisées à la suite d'un accord inter-juges n'ont fait que confirmer les résultats des analyses quantitatives. Nos entrevues nous ont cependant permis de connaître les variables motivationnelles les plus évoquées par les élèves pessimistes, réalistes et optimistes du troisième cycle du primaire de l'école internationale pour justifier leurs perceptions de compétence. Toutefois, la petite taille de notre sous-échantillon a, sans contredit, limité nos interprétations. Il serait indiqué, à notre avis, de reprendre une approche méthodologique qualitative auprès d'un plus gros échantillon afin de valider les catégories de réponses (attributions causales, sentiment d'auto-efficacité, orientations de l'apprentissage et intérêt) qui avaient été dégagées. Le portrait motivationnel des élèves pessimistes, réalistes et optimistes pourrait ainsi être confirmé et enrichi. Les pessimistes justifient-ils leurs perceptions de compétence par des attributions causales externes telles que la difficulté de la tâche et l'aide reçue plus souvent en français qu'en mathématique? Se comparent-ils beaucoup à leurs pairs pour évaluer leur compétence scolaire personnelle? Poursuivent-ils principalement des buts de maîtrise dans les matières de base? Les sujets optimistes réfèrent-ils à des attributions causales internes telles que l'intelligence et effort pour justifier leur compétence dans ces deux matières? Accordent-ils une importance réelle à l'amélioration et adhèrent-ils à une conception évolutive de l'intelligence? Sont-ils ceux qui poursuivent le plus de buts de performance et qui manifestent le plus d'intérêt pour le français? En bref, nos analyses qualitatives ont permis de relever plusieurs questions auxquelles des recherches de

plus grande envergure à venir pourraient tenter de trouver réponse. Comme cela avait été spécifié dans le chapitre 4, certaines pistes d'investigation que nous avons dû mettre de côté lors de nos analyses qualitatives pourraient être reprises dans des recherches longitudinales afin de mieux comprendre comment les préadolescents et les adolescents construisent leurs perceptions de compétence réfléchies par les pairs.

Nous espérons que les conclusions du présent mémoire auront certaines retombées concrètes dans les milieux scolaires. À l'école internationale, comme dans tous les établissements scolaires du Québec d'ailleurs, les membres du personnel doivent spécifier dans un plan de réussite les moyens qui seront mis en place pour atteindre certains objectifs reliés à la persévérance scolaire. Ceux-ci sont fixés par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et les commissions scolaires selon la convention de partenariat qui constitue l'un des outils de gouvernance scolaire retenus lors de l'adoption du projet de loi 88 en 2008. Les directions d'établissement invitent les membres du personnel enseignant et professionnel de leur école à établir, entre autres choses, des cibles précises quant aux de taux de réussite des élèves dans les matières de base. « L'accent sera mis sur les résultats, plutôt que sur les moyens et les processus » p.4 comme le MELS (2009) le déclare dans son guide d'implantation de la convention de partenariat. Quelles seront les implications de cette gestion axée sur les résultats? L'un des moyens pour augmenter la persévérance scolaire et ainsi réduire le décrochage scolaire des élèves du Québec passe, à notre avis, par la sensibilisation des enseignants à la dimension affective (laquelle inclut notamment les perceptions de compétence scolaire des élèves et les perceptions de compétence réfléchies par les pairs) inhérente à la motivation et la réussite scolaire de tout apprenant.

APPENDICE A

PORTRAIT DU MILIEU

A. 1

Tableau des proportions des élèves de l'école internationale primaire qui progressent sans difficulté et qui répondent aux attentes de fin de cycle en français et en mathématique pour 2005-2006

Proportions¹ des élèves de l'établissement qui progressent sans difficulté et qui répondent aux attentes de fin de cycle en français et en mathématique pour l'année scolaire 2005-2006

	Résultats (en %)	
	2005	2006
Proportion des élèves de l'établissement au 1 ^{er} cycle qui progressent sans difficulté en cours de cycle (français)	100	96,21
Proportion des élèves de l'établissement au 2 ^e cycle qui progressent sans difficulté en cours de cycle (français)	96,91	96,91
Proportion des élèves de l'établissement au 3 ^e cycle qui progressent sans difficulté en cours de cycle (français)	93,68	93,10
Proportion des élèves de l'établissement au 1 ^{er} cycle qui progressent sans difficulté en cours de cycle (mathématique)	93,18	95,45
Proportion des élèves de l'établissement au 2 ^e cycle qui progressent sans difficulté en cours de cycle (mathématique)	98,77	100
Proportion des élèves de l'établissement au 3 ^e cycle qui progressent sans difficulté en cours de cycle (mathématique)	83,33	84,48
Proportion des élèves de l'établissement au 1 ^{er} cycle qui répondent aux attentes de fin de cycle (français)	98,61	95,14
Proportion des élèves de l'établissement au 2 ^e cycle qui répondent aux attentes de fin de cycle (français)	91,38	90,64
Proportion des élèves de l'établissement au 3 ^e cycle qui répondent aux attentes de fin de cycle (français)	93,89	95,40
Proportion des élèves de l'établissement au 1 ^{er} cycle qui répondent aux attentes de fin de cycle (mathématique)	96,53	93,75
Proportion des élèves de l'établissement au 2 ^e cycle qui répondent aux attentes de fin de cycle (mathématique)	92,53	89,47
Proportion des élèves de l'établissement au 3 ^e cycle qui répondent aux attentes de fin de cycle (mathématique)	92,78	94,83

¹ Ces proportions nous ont été fournies par la commission scolaire de l'école internationale suite à une demande d'accès à l'information.

A. 2

Tableau sur le jugement des compétences disciplinaires au bulletin

Jugement des compétences disciplinaires au bulletin		
Échelle proposée par le Service des ressources éducatives de la commission scolaire (2005-2006)		Échelle proposée par le Service des ressources éducatives de la commission scolaire (2005-2006)
En cours d'apprentissage		
Au cours des situations d'apprentissage de l'étape, votre enfant a développé les compétences prévues au programme :		État de développement de la compétence en fonction des exigences fixées pour l'étape
	Cote	
Très facilement	A	Dépasse les exigences
Facilement	B	Satisfait clairement aux exigences
Difficilement	C	Satisfait minimalement aux exigences
Très difficilement	D	Ne répond pas à certaines exigences
-----	E	Ne répond pas aux exigences
En fin de cycle		
À la fin du cycle, votre enfant :		Niveau de développement atteint en fonction des attentes de fin de cycle du programme
	Cote	
Dépasse les attentes définies par le programme	A	Compétence marquée
Répond aux attentes définies par le programme	B	Compétence assurée
Répond partiellement aux attentes définies par le programme	C	Compétence acceptable
Ne répond pas aux attentes définies par le programme	D	Compétence peu développée
-----	E	Compétence très peu développée

A. 3

Caractéristiques d'élèves ayant une illusion d'incompétence² et variables motivationnelles associées

Caractéristiques des élèves	Auteurs cités	Variables motivationnelles
« Ont des attentes de rendement plus faibles que les enfants ayant des perceptions de compétence ou d'efficacité élevées ».	(Phillips, 1987)	Orientations (Buts de performance en particulier)
« Ils préfèrent les travaux représentant peu de défi et éprouvent plus d'anxiété devant l'évaluation... sont moins persévérants et autonomes [...] enclins à attribuer leurs succès à la chance, à l'effort ou à l'aide reçue plutôt qu'à leurs habiletés ».	(Connel et Illardi, 1987 ; Miserandino, 1996 ; Phillips et Zimmerman, 1990 ; Phillips, 1987 ; Harter, 1985 ; Bouffard <i>et al.</i> , 2003)	Attributions causales (Attributions à la chance ou à l'aide reçue (facteurs externes) ou à l'effort (facteur interne))
« Se disent moins curieux, moins intéressés et plus ennuyés par l'apprentissage des matières scolaires ».	(Harter, 1985; Phillips et Zimmerman, 1990)	Intérêts (intérêts scolaires individuels)

² Caractéristiques d'élèves ayant une illusion d'incompétence selon les travaux recensés par Bouffard *et al.*, (2006).

APPENDICE B

**INFORMATIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES, DOCUMENTS
DÉONTOLOGIQUES, LETTRES DE CONTACT AVEC LE MILIEU ET
INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES**

B. 1

Lieux de naissance des élèves³ fréquentant l'école internationale et de leurs parents
pour l'année scolaire 2007-2008

Pays ou province canadienne de naissance	Nombre d'élèves y étant nés	Nombre de pères y étant nés	Nombre de mères y étant nées
Alberta	2	0	0
Algérie	0	4	2
Allemagne de l'Est	1	0	0
Argentine	4	3	6
Belgique	0	2	1
Brésil	2	2	3
Bulgarie	2	4	4
Cameroun	0	0	1
Chine	9	16	19
Égypte	0	1	1
États-Unis	4	2	1
France	7	14	6
Haïti	0	6	1
Hong-Kong	0	0	1
Iran	0	1	1
Iraq	0	1	1
Israël	1	0	0
Japon	0	0	2
Laos	0	0	1
Liban	0	4	4
Libéria	0	0	1
Manitoba	0	1	0
Maroc	3	6	4
Maurice	0	3	1
Moldavie	0	1	1
Nouveau-Brunswick	0	2	1
Nouvelle-Écosse	1	0	2
Ontario	1	0	2
Pérou	0	1	1
Philippines	1	0	0
Pologne	0	0	1
Québec	267	206	208
République du Congo	0	2	1
Roumanie	13	21	21
Russie	0	1	1
Suisse	0	2	0
Taiwan	2	1	2
Tanzanie	0	0	1
Turquie	0	1	1
Ukraine	0	1	1
U.R.S.S	0	1	1
Venezuela	0	0	2
Viêt Nam	0	9	11

³Nombre d'élèves total = 320. Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de la gestion des systèmes de collecte. Déclaration d'effectif scolaire 2007-2008.

B. 2

Langue maternelle et langue parlée à la maison par les élèves⁴ fréquentant l'école internationale pour l'année scolaire 2007-2008

Langue	Nombre d'élèves dont c'est la langue maternelle	Nombre d'élèves qui parlent principalement cette langue à la maison
anglais	2	3
arabe	4	0
bulgare	4	2
chinois	20	0
espagnol	5	3
français	250	269
persan	1	1
polonais	1	0
portugais	2	0
turc	1	1
roumain	21	12
russe	3	2
vietnamien	6	0

⁴ Nombre d'élèves total = 320. Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de la gestion des systèmes de collecte. Déclaration d'effectif scolaire 2007-2008.

B. 3

Demande d'approbation déontologique concernant un projet de recherche portant sur des sujets humains

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, MAÎTRISE EN ÉDUCATION

IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'étudiant : Bolduc, Émilie

Nom et prénom du directeur : Viola, Sylvie

Titre du projet : Les biais de perceptions de compétence et les perceptions de compétence réfléchies par les pairs chez des élèves du troisième cycle d'une école internationale primaire.

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

1. Formulation de l'objectif général de la recherche

Dresser un portrait des perceptions de compétence et des perceptions de compétence réfléchies par les pairs d'élèves du troisième cycle du primaire fréquentant une école internationale.

2. Méthodologie**Description des types d'instruments utilisés**

En quantitatif :

- Test d'habileté scolaire Otis-Lennon (OLSAT) de 2005;
- Questionnaire à choix de réponses construit à partir d'outils de recherche validés par Thérèse Bouffard du département de psychologie de l'UQÀM et englobant divers items : perceptions de compétence générale, en français et en mathématiques, perceptions de compétence réfléchie par les pairs, estime de soi, contingence de l'estime de soi et sentiment d'appartenance à sa classe.

En qualitatif :

- Questionnaire reprenant les items du questionnaire précédent pour la conduite d'entrevues individuelles auprès des élèves du troisième cycle;

Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument

En quantitatif : Environ une centaine d'élèves de cinquième et sixième année du primaire (3^e cycle);

En qualitatif : Environ une vingtaine de sujets de cinquième et sixième année.

3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

- J'effectuerai une présentation dans chacune des classes ciblées qui couvrira les droits des enfants de participer ou non à cette étude ainsi que les objectifs et modalités de la recherche.
- Ces aspects seront également repris dans une lettre explicative du projet de recherche qui leur est adressée de même qu'à leurs parents ou tuteurs.
- Les parents pourront me contacter pour toute question concernant cette démarche.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

Je recueillerai moi-même les informations lors de ma collecte de données.

5. Comment sera obtenu le consentement (joindre la feuille ou le protocole écrit de consentement demandé des sujets majeurs et mineurs)?

Par consentement écrit

6. Référence et support- Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Si nous rencontrons une problématique particulière, nous effectuerons des interventions ponctuelles et/ou nous référerons à un psychologue ou à un autre professionnel indiqué au privé, car l'école internationale ne dispose pas de tels services, puisqu'il s'agit d'un établissement à projet particulier.

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?

L'autorisation sera obtenue par une confirmation écrite de la direction de l'école internationale suite à la remise des documents suivants : description du projet, nom et coordonnées des chercheurs impliqués, copie des documents qui seront distribués aux élèves, formulaire de consentement des parents/élèves, autorisation du projet par le comité de recherche de l'UQÀM.

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies

Lors du traitement et de l'analyse des informations?

Aucune information ne sera divulguée aux enseignants des élèves, à la direction de l'établissement et aux parents des enfants. Les données traitées demeureront strictement confidentielles. Chaque sujet sera identifié par un code numérique en vue de respecter l'anonymat autant lors des épreuves écrites que lors des entretiens.

Lors de la diffusion des résultats de la recherche?

Aucune information confidentielle sur les sujets ne sera divulguée. Seules les tendances globales et générales pourront être dégagées lors des résultats, analyses et conclusions de notre mémoire.

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels : cassette audio, cassette vidéo?

Une fois le dépôt final de notre mémoire de maîtrise, les données enregistrées par cassette audio lors des entretiens individuels seront détruites avec l'assistance de notre directrice de recherche.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiant

date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Signature du directeur

date

B. 4

Lettre adressée aux parents des élèves du troisième cycle de l'école internationale décrivant notre projet de recherche universitaire et formulaire de consentement

Montréal, le 14 avril 2008

À l'attention des parents des classes __, __, __ et __

Objet : Consentement pour participation à une étude universitaire

Chers parents,

Je suis enseignante contractuelle et suppléante occasionnelle à l'École Internationale depuis 2004. J'effectue en parallèle une maîtrise en éducation (profil recherche) à l'Université du Québec à Montréal sous la direction de Madame Sylvie Viola (professeure et directrice du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire).

J'ai un intérêt marqué pour le profil affectif et motivationnel des élèves du primaire. Mon champ d'investigation porte plus particulièrement sur le rôle des perceptions de compétence dans la réussite scolaire d'élèves du troisième cycle du primaire. Selon les recherches les plus récentes en éducation et en psychologie du développement, cette variable aurait des répercussions significatives sur l'engagement et le rendement scolaire des élèves. Ainsi, cette recherche contribuera d'une part, à l'avancement des connaissances dans le domaine de la motivation scolaire et permettra, d'autre part, de développer des savoir-faire pratiques pour stimuler le plein potentiel des élèves du primaire.

Je prévois effectuer la collecte de mes données à l'École Internationale au cours des mois d'avril, mai et juin prochains. Je sollicite la participation de tous les élèves de 5^e et 6^e année de l'École Internationale de la Commission scolaire francophone. Selon l'horaire des titulaires, j'aurai besoin de deux rencontres d'environ une heure et quart pour amasser les informations nécessaires sur le profil motivationnel des élèves à l'aide de 2 questionnaires authentifiés qu'ils devront compléter individuellement. Les élèves qui ne participeront pas à l'étude ou qui termineront avant le temps alloué devront effectuer les travaux laissés par leur

titulaire de classe. Bien entendu, je me soustris aux procédures éthiques établies par le comité déontologique du programme de maîtrise en éducation de l'UQÀM et vous assure que les informations privées obtenues demeureront confidentielles et qu'aucun nom d'élève ne sera divulgué. Seules les données générales pourront être dégagées dans le cadre des résultats et conclusions de mon mémoire de maîtrise. Pour ce faire, j'ai besoin de l'autorisation écrite de l'élève et d'un parent ou tuteur de l'enfant. Vous trouverez le formulaire de consentement à la page suivante. Votre enfant devra retourner celui-ci à son enseignant dans les jours suivant sa réception.

Vous remerciant à l'avance de l'attention que vous porterez à ma demande, veuillez agréer mes salutations distinguées.

Émilie Bolduc

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCRIT
POUR LA PARTICIPATION À L'ÉTUDE UNIVERSITAIRE**

Section du parent ou tuteur

► J'ai pris connaissance de la lettre décrivant le projet de maîtrise d'Émilie Bolduc et en tant que parent ou tuteur de cet élève, j'autorise ou je n'autorise pas mon enfant _____ (prénom et nom de famille) à participer à l'étude sur la motivation scolaire par le biais de questionnaires écrits.

Signature : _____

Date : _____

Section de l'élève

► Suite à la présentation du projet d'Émilie Bolduc dans ma classe et à une discussion avec mes parents, moi, _____ (prénom et nom de famille) de la classe 5__ 5__ 6__ 6__, j'accepte ou je n'accepte pas de participer à ce projet de recherche.

Remarque

N'hésitez pas à me contacter en laissant un message à mon attention au secrétariat de l'école si vous avez besoin de plus d'informations.

B. 5

Lettre adressée aux parents des élèves du troisième cycle de l'école Internationale ayant participé à notre étude pour demande d'accès à l'information et formulaire de consentement

Montréal, le 25 août 2008

*À l'attention des parents des anciens élèves de 5^e et 6^e année
de l'école Internationale pour l'année scolaire 2007-2008*

Objet : Signature pour accès aux notes

Chers parents,

Au printemps dernier, votre enfant et vous-même avez accepté de participer au projet de maîtrise que je réalisais sur le profil affectif et motivationnel des élèves du primaire. Je tiens d'ailleurs à vous remercier pour votre précieuse collaboration à cette étude.

Lors de la présentation de mon travail en juin dernier, les membres du comité d'évaluation m'ont suggéré d'élargir la portée des conclusions de mon étude en faisant une demande à la Commission scolaire afin d'avoir accès aux notes de bulletin des élèves.

À cet effet, j'ai communiqué avec l'avocate de la Commission scolaire, Madame R. qui m'a informée du fait que des autorisations parentales étaient requises pour avoir accès aux bulletins. La Commission scolaire produira un document à mon intention qui inclura les notes de fin d'année en français et en mathématique des élèves de 5^e et 6^e année en 2007-2008 de l'École Internationale dont j'aurai reçu le consentement des parents. Notez qu'en aucun cas, le nom de l'élève ou de l'école ne figurera dans mon mémoire par souci de confidentialité.

La direction de l'École Internationale supporte mon projet et facilitera l'envoi des lettres pour les anciens élèves de 6^e année maintenant rendus en première secondaire. Des

enveloppes préadressées et affranchies seront fournies. Les élèves actuels de 6^e année recevront les lettres dans leurs classes respectives et devront les retourner à leur titulaire. Les réponses devront être reçues au plus tard le vendredi 19 septembre 2008.

Vous remerciant à l'avance et une dernière fois de l'attention que vous porterez à ma demande, veuillez agréer mes salutations distinguées. Je profite de la présente pour souhaiter une très belle année scolaire à tous les élèves!

Émilie Bolduc

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCRIT
POUR LA PARTICIPATION À L'ÉTUDE UNIVERSITAIRE
À RETOURNER DANS L'ENVELOPPE POUR LE 19 SEPTEMBRE 2008

Section du parent ou tuteur

► **J'ai pris connaissance de la lettre décrivant la requête d'Émilie Bolduc et en tant que parent ou tuteur de cet/cette élève (prénom et nom de famille) :**

Je consens ...

ou

Je ne consens pas ...

à ce que la Commission scolaire fournisse à Émilie Bolduc les notes de fin d'année en français et en mathématique pour 2007-2008 à des fins de recherche universitaire.

Signature : _____

Date : _____

Remarque

N'hésitez pas à me contacter en laissant un message à mon attention au secrétariat de l'école si vous avez besoin de plus d'informations.

B. 6

Questionnaire sur les renseignements généraux des sujets

1) Prénom : _____ Nom de famille : _____

2) Numéro de téléphone : () _____ - _____

3) Quel est ton niveau scolaire et ton groupe? 5^{ième} 6^{ième} ; 5__ 5__ 6__ 6__

4) Depuis quelle année es-tu à l'École Internationale?

1^{ère} 2^{ième} 3^{ième} 4^{ième} 5^{ième} 6^{ième}

5) As-tu un frère ou une sœur qui a déjà fréquenté l'École Internationale avant toi?

oui non

6) Quel est ton âge exact?

10 ans 11 ans 12 ans autre (précise lequel) : _____ et _____ mois

7) Quelle est ta date de naissance? (jour/mois/année) ____/____/____

8) Quel est ton sexe? fille garçon

9) Quelle est ta langue maternelle (première langue parlée à la maison lorsque tu étais petit)?

Français Anglais autre (précise laquelle) : _____

10) Quelle langue parles-tu le plus fréquemment à la maison à présent ?

Français Anglais autre (précise laquelle) : _____

11) Es-tu né(e) au Canada? oui non *

*Seulement si tu as répondu non à la question 11 précise :

Le pays où tu es né : _____ et l'âge jusqu'auquel tu y as habité avant d'immigrer au Canada : _____

12) As-tu été adopté(e)? oui non

13) De quelle origine ethnique (liée au lieu de naissance) est ton père ou tuteur ?

canadienne autre (précise laquelle) : _____

14) De quelle origine ethnique (liée au lieu de naissance) est ta mère ou tutrice?

canadienne autre (précise laquelle) : _____

B. 7

Questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école »

Indique ton numéro de groupe : _____ Indique ton no dans la classe : _____

1.

Dans le groupe des cercles, les élèves se trouvent bons à l'école

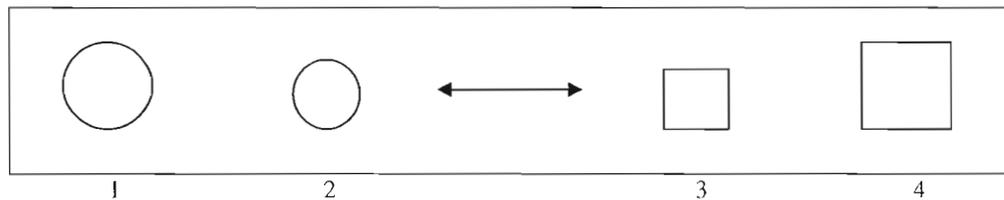
Dans le groupe des carrés, les élèves ne se trouvent pas bons à l'école

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



2. R

Dans le groupe des cercles, les élèves sont certains d'être de bonnes personnes

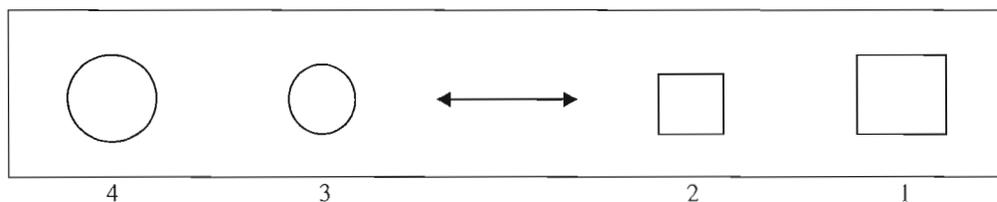
Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas certains d'être de bonnes personnes

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



3.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que pour eux, le français est une matière très difficile

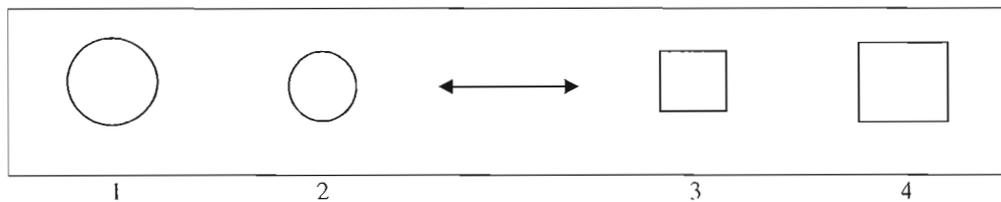
Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que pour eux, le français est une matière très facile

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



4. R

Dans le groupe des cercles, les élèves ont une meilleure opinion d'eux quand ils font bien à l'école

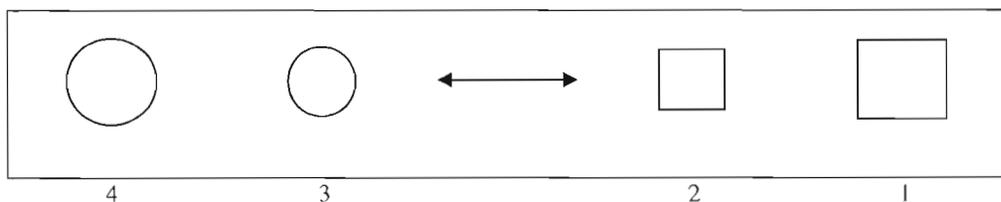
Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas une meilleure opinion d'eux quand ils font bien à l'école

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



5. R

Dans le groupe des cercles, l'élève pense que les autres de la classe le trouvent bon à l'école

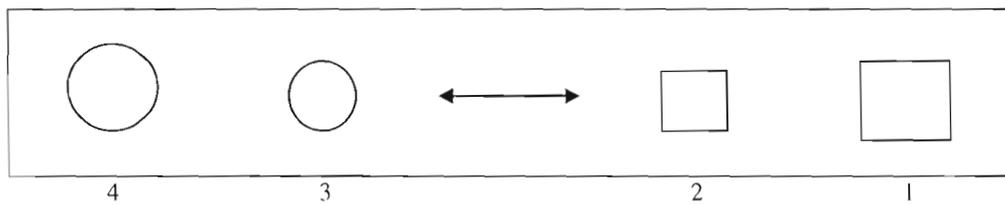
Dans le groupe des carrés, l'élève ne pense pas que les autres de la classe le trouvent bon à l'école

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



6.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que pour eux, les mathématiques sont une matière très difficile

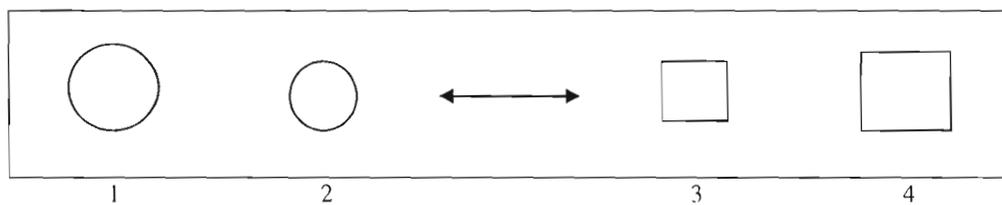
Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que pour eux, les mathématiques sont une matière très facile

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



7. R

Dans le groupe des cercles, les élèves sentent qu'ils font partie de leur classe

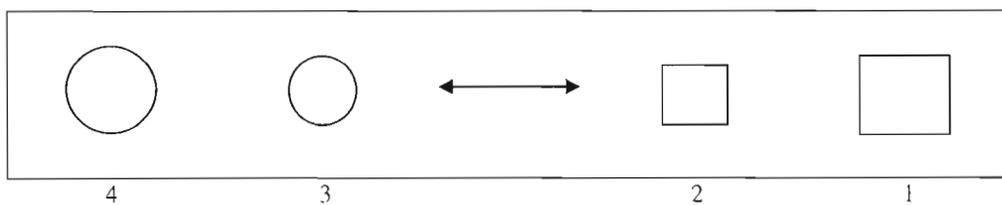
Dans le groupe des carrés, les élèves ne sentent pas qu'ils font partie de leur classe

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi

**8. R**

Dans le groupe des cercles, arrivent souvent à trouver les réponses

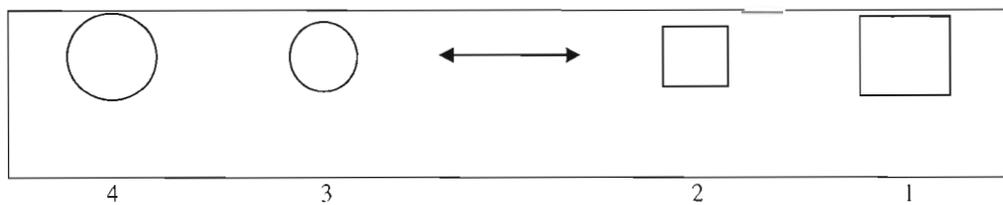
Dans le groupe des carrés, les élèves n'arrivent pas souvent à trouver les réponses

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



9.

Dans le groupe des cercles, les élèves ne sont pas certains qu'ils se comportent correctement

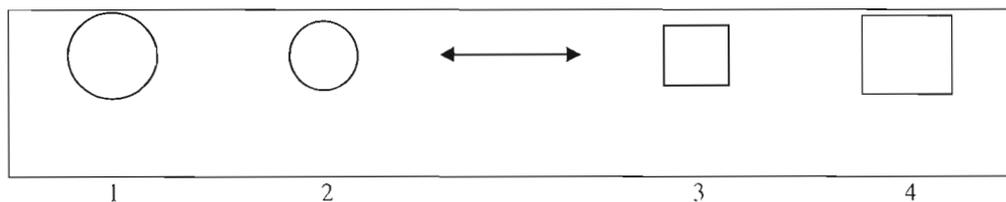
Dans le groupe des carrés, les élèves sont certains qu'ils se comportent correctement

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



10. R

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent qu'ils sont un(e) des meilleur(e)s de leur classe en français

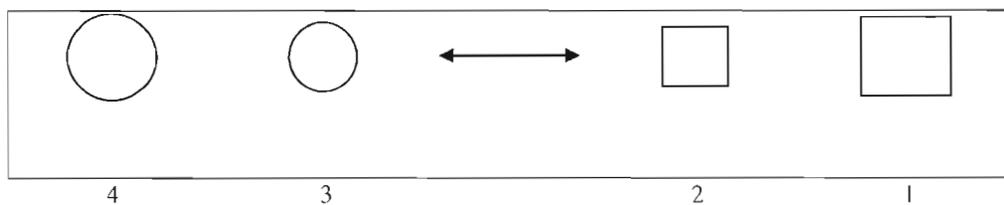
Dans le groupe des carrés, les élèves pensent qu'ils sont un(e) des moins bon(ne)s de leur classe en français

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

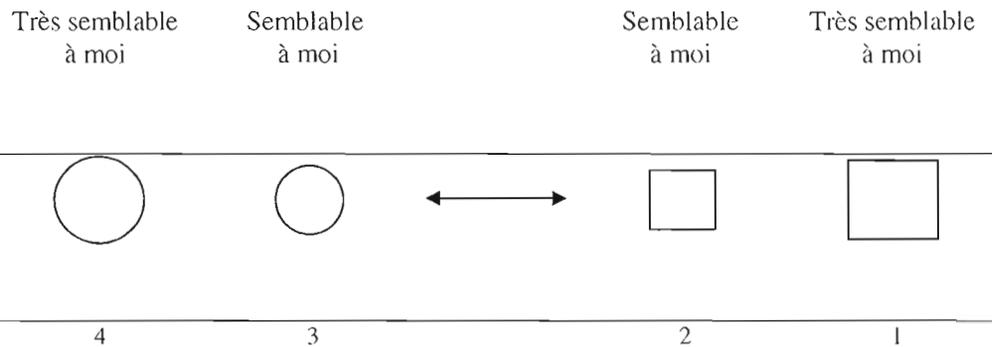
Très semblable
à moi



11. R

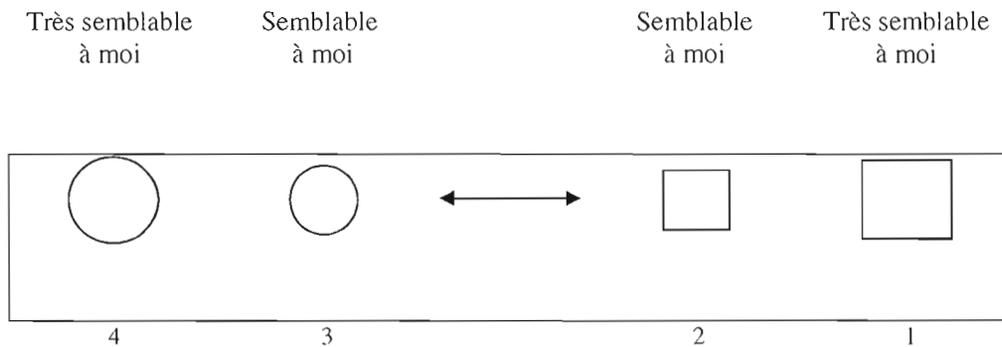
Dans le groupe des cercles, les élèves ont une mauvaise image de soi quand ils réussissent mal à l'école

Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas une mauvaise image de soi quand ils réussissent mal à l'école

**12. R**

Dans le groupe des cercles, l'élève pense que les autres de la classe considèrent qu'il arrive souvent à trouver les réponses en classe

Dans le groupe des carrés, l'élève pense que les autres de la classe ne considèrent pas qu'il arrive souvent à trouver les réponses en classe



13. R

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent qu'ils sont un(e) des meilleur(e)s de leur classe en mathématiques

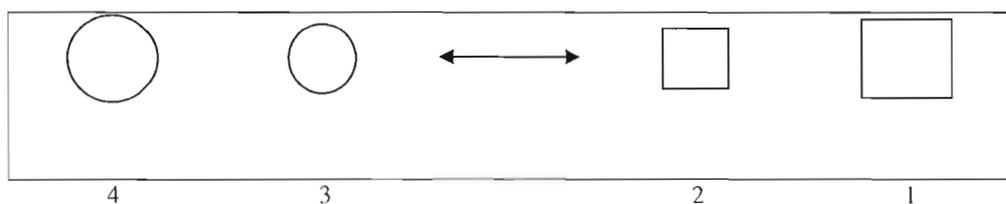
Dans le groupe des carrés, les élèves pensent qu'ils sont un(e) des moins bon(ne)s de leur classe en mathématiques

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi

**14. R**

Dans le groupe des cercles, les élèves se sentent bien dans leur classe

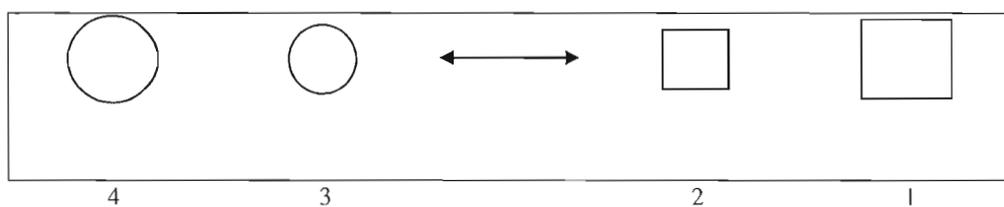
Dans le groupe des carrés, les élèves ne se sentent pas bien dans leur classe

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



15.

Dans le groupe des cercles, les élèves oublient souvent ce qu'ils apprennent

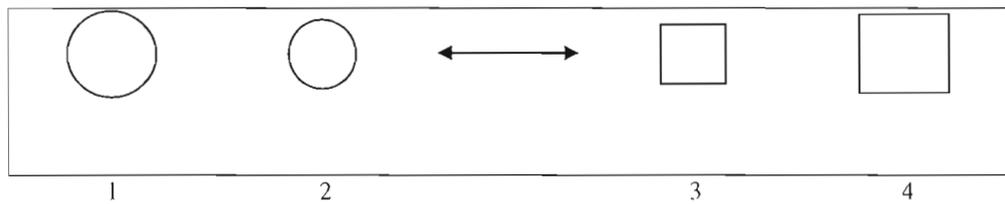
Dans le groupe des carrés, les élèves retiennent souvent ce qu'ils apprennent

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



16.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent qu'il y a beaucoup de choses en eux qu'ils changeraient s'ils le pouvaient

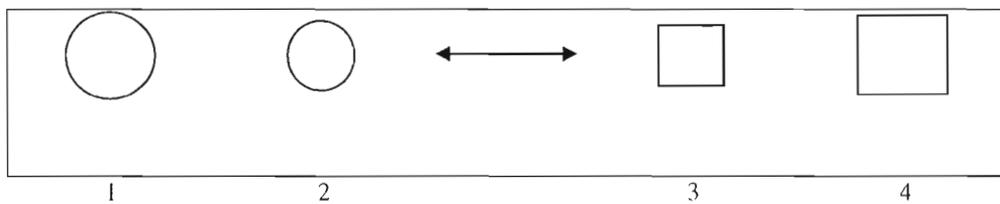
Dans le groupe des carrés, les élèves ne pensent pas qu'il y a beaucoup de choses en eux qu'ils changeraient s'ils le pouvaient

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



17.

Dans le groupe des cercles, les élèves ne se sentent pas capables d'écrire des bons textes en français

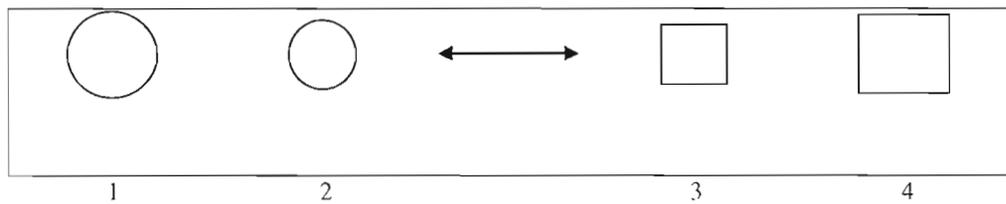
Dans le groupe des carrés, les élèves se sentent capables d'écrire des bons textes en français

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



18. R

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que leur estime de soi est influencée par comment ils réussissent à l'école

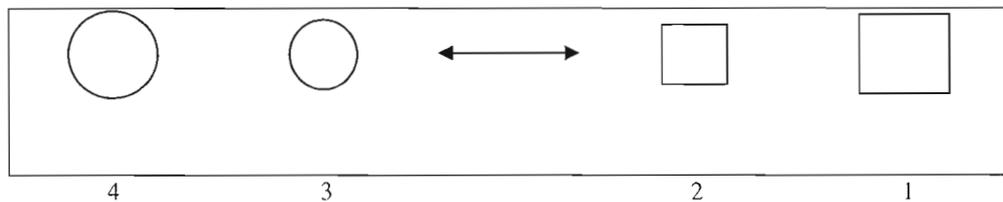
Dans le groupe des carrés, les élèves ne pensent pas que leur estime de soi est influencée par comment ils réussissent à l'école

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



19.

Dans le groupe des cercles, l'élève pense que les autres de la classe trouvent qu'il oublie souvent ce qu'il apprend

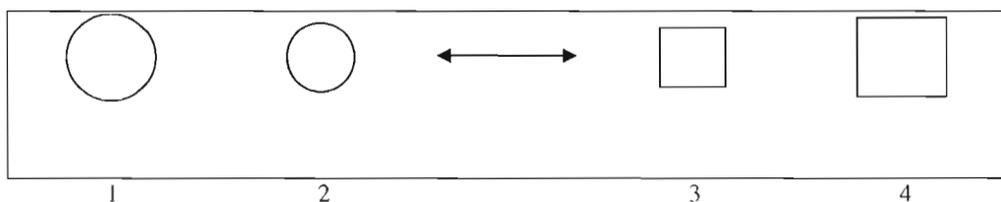
Dans le groupe des carrés, l'élève pense que les autres de la classe trouvent qu'il retient souvent ce qu'il apprend

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



20.

Dans le groupe des cercles, les élèves ne se sentent pas capables de bien réussir en mathématiques

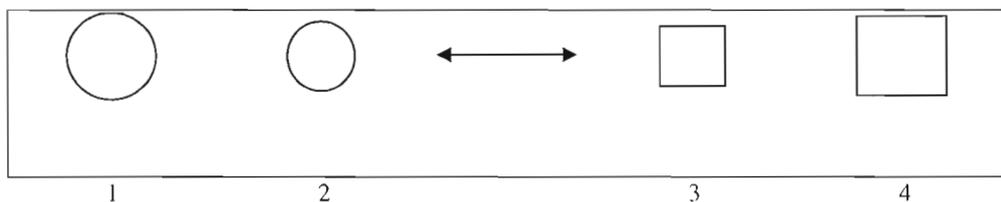
Dans le groupe des carrés, les élèves se sentent capables de bien réussir en mathématiques

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



21. R

Dans le groupe des cercles, les élèves aiment leur classe

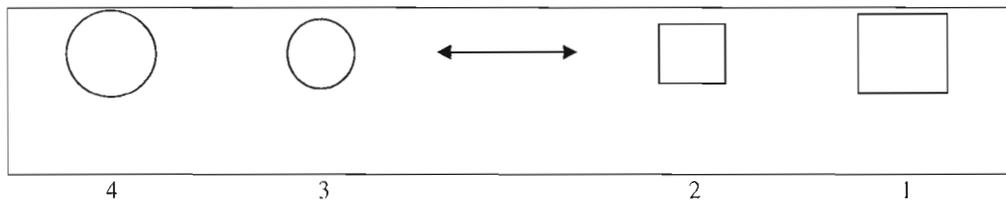
Dans le groupe des carrés, les élèves n'aiment pas leur classe

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



22.

Dans le groupe des cercles, les élèves ne sont pas sûrs d'être aussi intelligents que les autres jeunes de leur âge

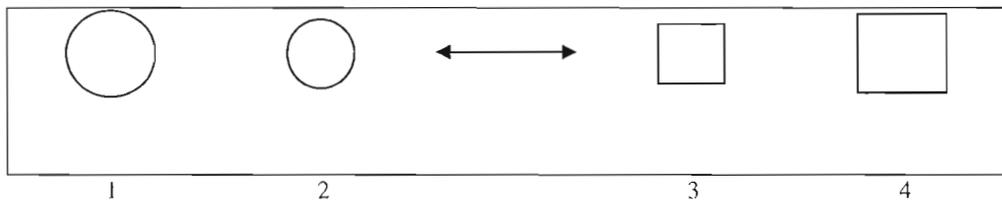
Dans le groupe des carrés, les élèves sont sûrs d'être aussi intelligents que les autres jeunes de leur âge

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



23. R

Dans le groupe des cercles, les élèves aiment bien leur façon de se comporter

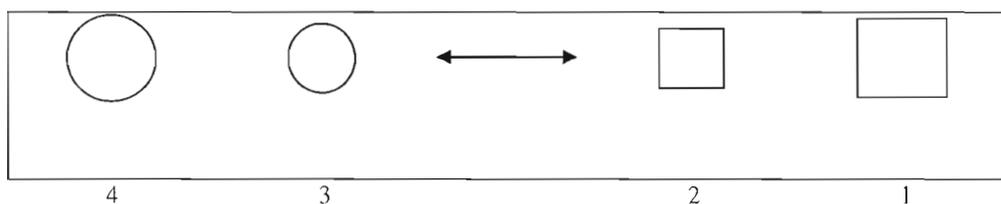
Dans le groupe des carrés, les élèves n'aiment pas bien leur façon de se comporter

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



24. R

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que les explications de leur professeur en français sont claires et qu'elles les aident à comprendre

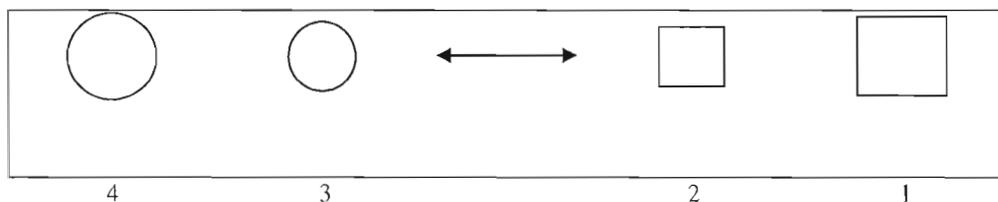
Dans le groupe des carrés, les élèves ne trouvent pas que les explications de leur professeur en français sont claires et qu'elles les aident à comprendre

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

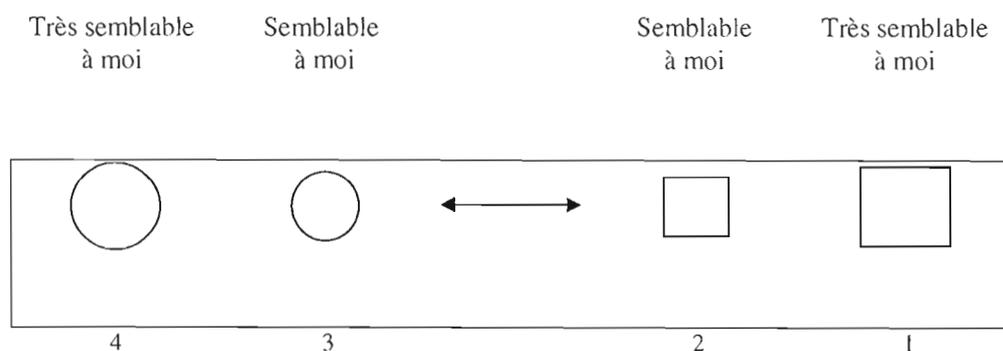
Très semblable
à moi



25. R

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que bien réussir à l'école leur donne un sentiment de respect de soi

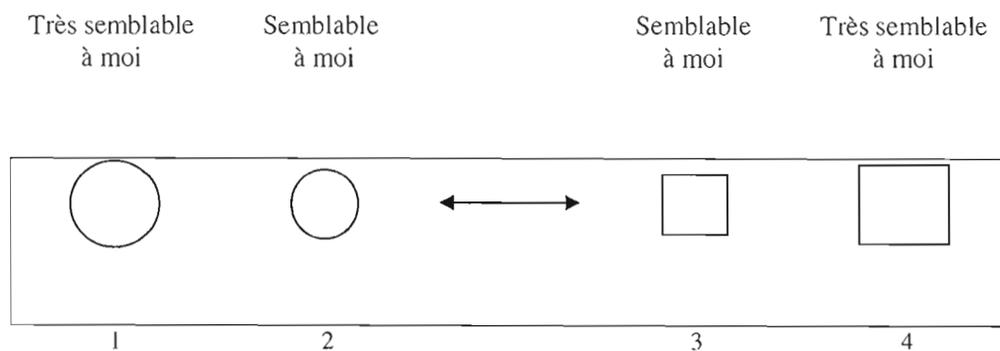
Dans le groupe des carrés, les élèves ne pensent pas que bien réussir à l'école leur donne un sentiment de respect de soi



26.

Dans le groupe des cercles, l'élève pense que les autres de sa classe trouvent qu'il n'est pas aussi intelligent que ceux de son âge

Dans le groupe des carrés, l'élève pense que les autres de sa classe trouvent qu'il est aussi intelligent que ceux de son âge



27. R

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que les explications de leur professeur en mathématiques sont claires et qu'elles les aident à comprendre

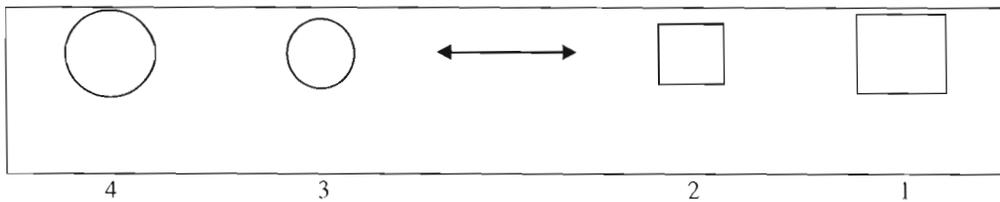
Dans le groupe des carrés, les élèves ne trouvent pas que les explications de leur professeur en mathématiques sont claires et qu'elles les aident à comprendre

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



28. R

Dans le groupe des cercles, les élèves sentent qu'ils comptent pour quelque chose dans leur classe

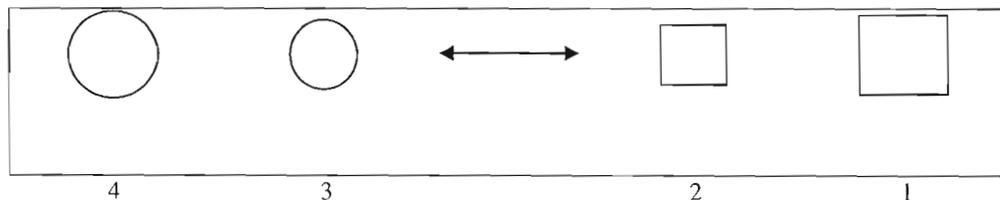
Dans le groupe des carrés, les élèves ne sentent pas qu'ils comptent pour quelque chose dans leur classe

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



29. R

Dans le groupe des cercles, les élèves réussissent très bien leurs travaux scolaires

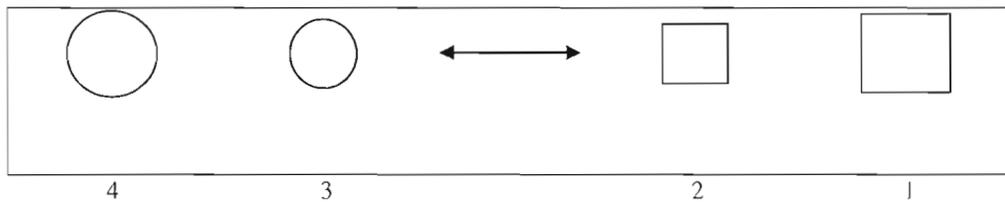
Dans le groupe des carrés, les élèves ne réussissent pas très bien leurs travaux scolaires

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



30.

Dans le groupe des cercles, les élèves aimeraient être différents

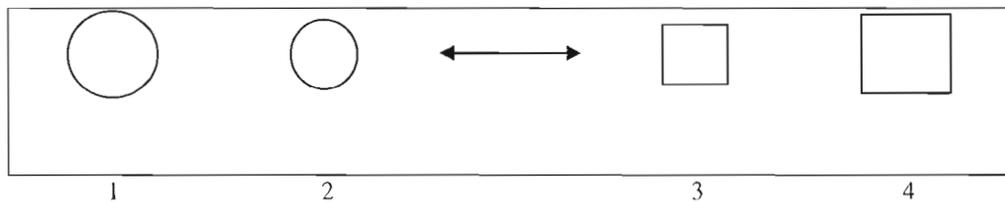
Dans le groupe des carrés, les élèves n'aimeraient pas être différents

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

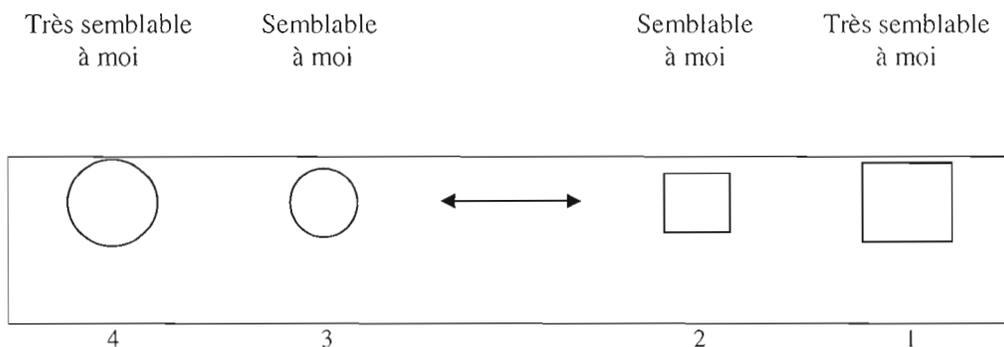
Très semblable
à moi



31. R

Dans le groupe des cercles, les élèves se sentent capables de bien apprendre la grammaire française

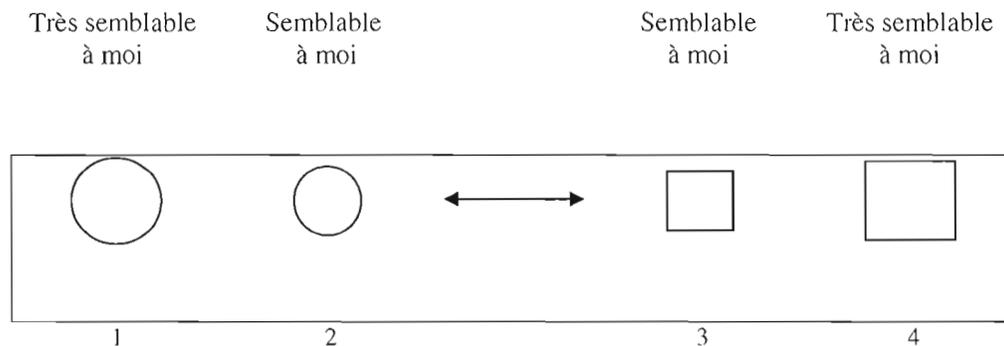
Dans le groupe des carrés, les élèves ne se sentent pas capables de bien apprendre la grammaire française



32.

Dans le groupe des cercles, les élèves ont une opinion de soi qui est indépendante de comment ils réussissent à l'école

Dans le groupe des carrés, les élèves ont une opinion de soi qui est dépendante de comment ils réussissent à l'école



33. R

Dans le groupe des cercles, l'élève pense que les autres de la classe trouvent qu'il réussit très bien ses travaux scolaires

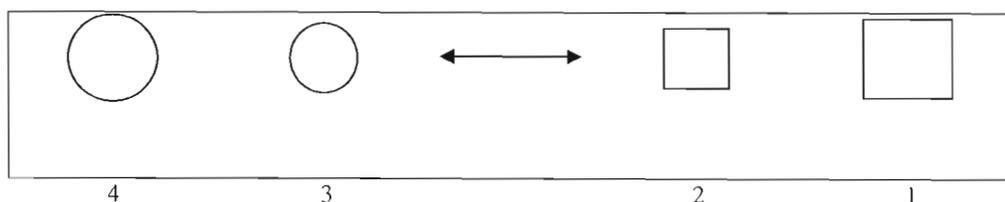
Dans le groupe des carrés, l'élève ne pense pas que les autres de la classe trouvent qu'il réussit très bien ses travaux scolaires

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



34. R

Dans le groupe des cercles, les élèves se sentent capables de bien réussir les mathématiques

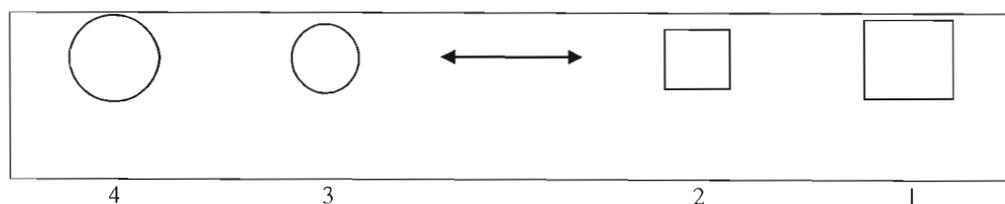
Dans le groupe des carrés, les élèves ne se sentent pas capables de bien réussir les mathématiques

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



35. R

Dans le groupe des cercles, les élèves aiment vraiment la matière « français »

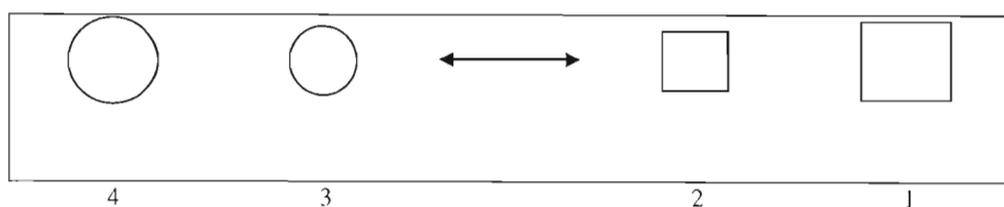
Dans le groupe des carrés, les élèves n'aiment pas vraiment la matière « français »

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



36. R

Dans le groupe des cercles, les élèves aiment vraiment la matière « mathématiques »

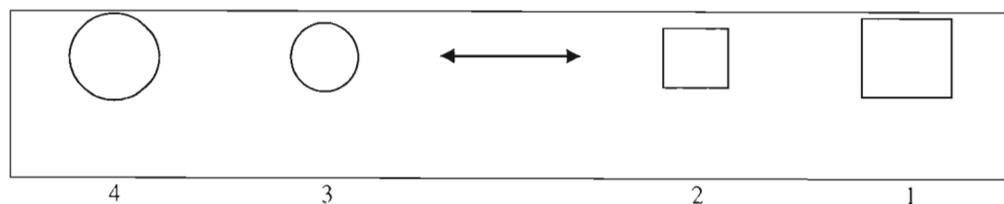
Dans le groupe des carrés, les élèves n'aiment pas vraiment la matière « mathématiques »

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



37.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent qu'en 6^e année, ils seront un (une) des moins bon(ne)s de leur classe en français

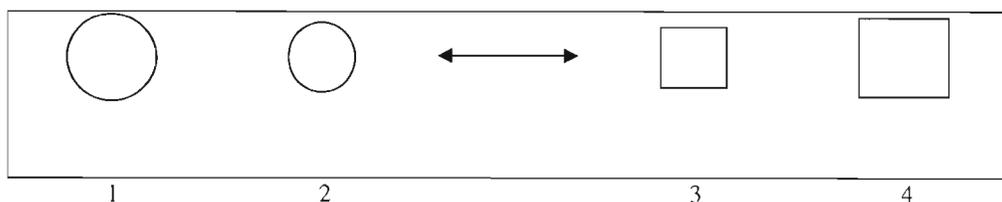
Dans le groupe des carrés, les élèves pensent qu'en 6^e année, ils seront parmi les meilleur(e)s de leur classe en français

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



38.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent qu'en 6^e année, ils seront un(e) des moins bon(ne)s de leur classe en mathématiques

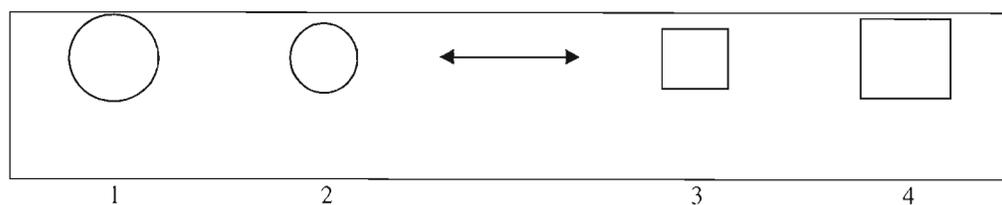
Dans le groupe des carrés, les élèves pensent qu'en 6^e année, ils seront parmi les meilleur(e)s de leur classe en mathématiques

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



39.

Dans le groupe des cercles, les élèves doivent se forcer beaucoup quand ils font du français

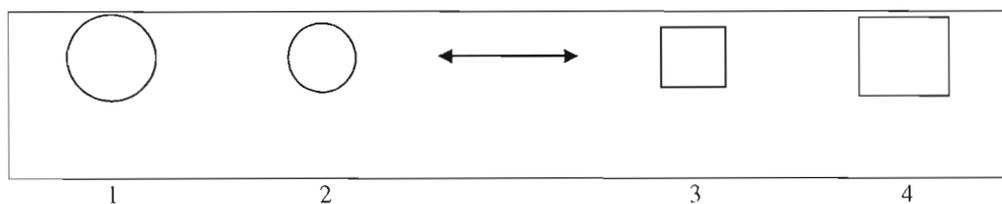
Dans le groupe des carrés, les élèves ne doivent pas se forcer beaucoup quand ils font du français

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



40.

Dans le groupe des cercles, les élèves doivent se forcer beaucoup quand ils font des mathématiques

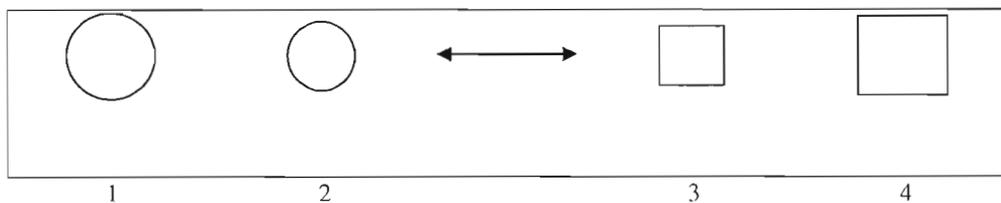
Dans le groupe des carrés, les élèves ne doivent pas se forcer beaucoup quand ils font des mathématiques

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

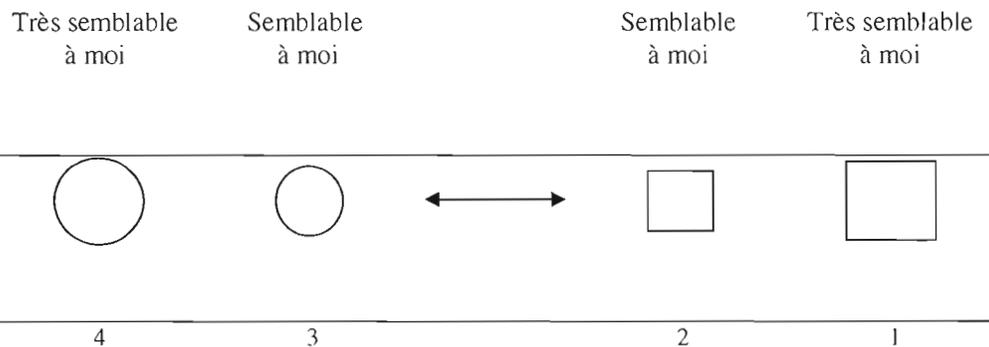
Très semblable
à moi



41. R

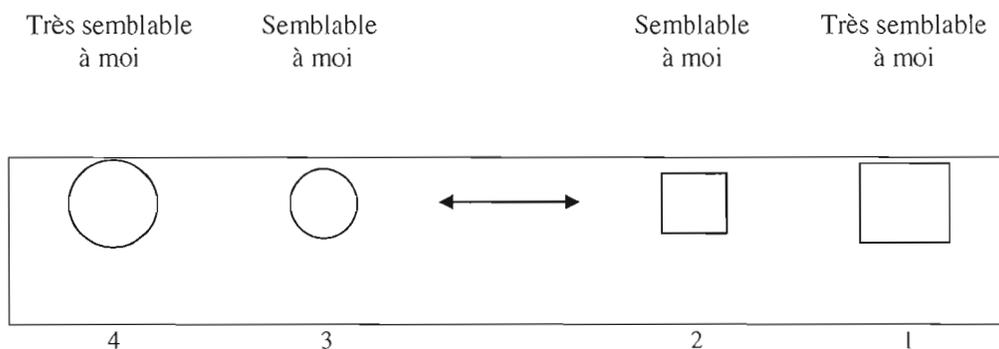
Dans le groupe des cercles, les élèves se sentent capables de très bien comprendre les textes qu'ils ont à lire pour le français

Dans le groupe des carrés, les élèves ne se sentent pas capables de très bien comprendre les textes qu'ils ont à lire pour le français

**42. R**

Dans le groupe des cercles, les élèves se sentent capables de très bien comprendre les textes qu'ils ont à lire pour les mathématiques

Dans le groupe des carrés, les élèves ne se sentent pas capables de très bien comprendre les textes qu'ils ont à lire pour les mathématiques



43. R

Dans le groupe des cercles, les élèves ont confiance de terminer leur 5^e année avec une très bonne note en français

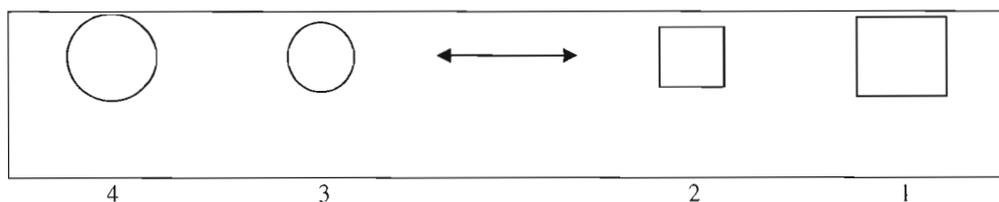
Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas confiance de terminer leur 5^e année avec une très bonne note en français

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



44. R

Dans le groupe des cercles, les élèves ont confiance de terminer leur 5^e année avec une très bonne note en mathématiques

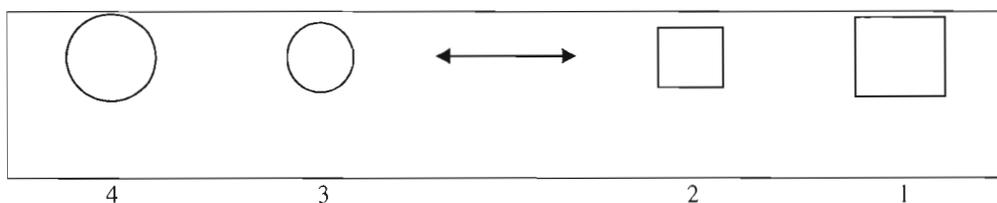
Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas confiance de terminer leur 5^e année avec une très bonne note en mathématiques

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

Semblable
à moi

Très semblable
à moi



Composition du questionnaire « Ce que je pense et comment je suis à l'école »

1-Questions sur la perception de compétence générale à l'école : alpha (consistance interne) 0.78 -5Q-

2-Questions sur l'estime de soi alpha .70 -5Q-

3-Questions sur perception de compétence en français alpha 0.81 -10Q-

4-Questions sur contingence de l'estime de soi (outil exploratoire, pas d'alpha) -5Q-

5-Questions sur la perception de compétence réfléchie par les pairs : alpha 0.78 -5 Q-

6-Questions sur la perception de compétence en mathématique alpha 0.89 -10Q-

7-Questions sur le sentiment d'appartenance à la classe alpha : 0.83 -4Q-

Note :

*Cotation des items : le grand cercle = 1 ; le petit cercle = 2 ;
le petit carré = 3 et le grand carré = 4*

R pour signifier que la question a été inversée et que le score doit l'être aussi.

Items devant être inversés :

1,2,4,5,7,8,10,11,12,13,14,18,21,23,24,25,27,28,29,31,33,34,35,36,41,42,43 et 44.

B. 8

Compilation du pointage au test « Ce que je pense et comment je suis à l'école »

1-Questions sur la perception de compétence générale à l'école: 5Q, de 5 à 20 points

Q1 Q8 Q15 Q22 Q29 =

2-Questions sur l'estime de soi : 5Q, de 5 à 20 points

Q2 Q9 Q16 Q23 Q30 =

3-Questions sur perception de compétence en français: 10Q, de 10 à 40 points

Q3 Q10 Q17 Q24 Q31

Q35 Q37 Q39 Q41 Q43 =

4-Questions sur contingence de l'estime de soi : 5Q, de 5 à 20 points

Q4 Q11 Q18 Q25 Q32 =

5-Questions sur la perception de compétence réfléchi par les pairs: 5Q, de 5 à 20 points

$$Q5 \square \quad Q12 \square \quad Q19 \square \quad Q26 \square \quad Q33 \square = \square$$

6-Questions sur la perception de compétence en mathématique: 10Q, de 10 à 40 points

$$Q6 \square \quad Q13 \square \quad Q20 \square \quad Q27 \square \quad Q34 \square$$

$$Q36 \square \quad Q38 \square \quad Q40 \square \quad Q42 \square \quad Q44 \square = \square$$

7-Questions sur le sentiment d'appartenance à sa classe : 4Q, de 4 à 16 points

$$Q7 \square \quad Q14 \square \quad Q21 \square \quad Q28 \square = \square$$

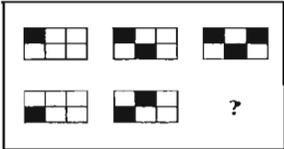
B. 9

Extrait du test d'habileté scolaire OLSAT Version pour francophones du Canada

Niveau F

Quel mot *ne va pas* avec les quatre autres ?
 écraser empiler déchirer émettre déchiqueter

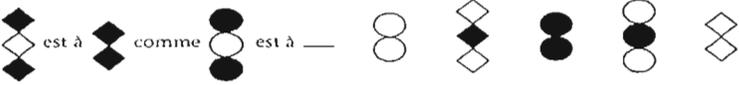
Les dessins de la case ci-dessous vont ensemble de quelque façon. Trouvez le dessin qui remplace le point d'interrogation (?) de la case.




Les nombres dans chaque case ci-dessous vont ensemble selon une *même* règle. Découvrez d'abord cette règle, puis trouvez le nombre qui remplace le point d'interrogation (?) dans la dernière case.

10	12	14		18	20	24	30	32
12	14	16						
14	16	?						

est à — comme — est à —



Michel et Denise courent plus vite que Pierre et Kim, mais plus lentement que Mili.
 Alors, nous savons que _____

Michel court aussi vite que Denise
 Kim court plus vite que Mili
 Pierre court plus vite que Kim
 Mili court le plus vite
 Michel et Denise courent le plus lentement

B. 10

Questionnaire pour les entretiens dirigés

1. a) Comment perçois-tu tes habiletés scolaires en général à l'école? b) Pourquoi dis-tu cela?
2. a) Quelles perceptions de toi as-tu en français? b) Explique-moi ce qui t'amène à te considérer ainsi.
3. a) Comment te trouves-tu en mathématiques? b) Qu'est-ce qui te porte à croire ceci?
4. a) Comment penses-tu que les autres élèves de ta classe perçoivent tes habiletés scolaires? b) Pour quelle(s) raison(s) as-tu cette impression? c) Comment te sens-tu dans cette situation?
5. Lorsque tu dois compléter une auto-évaluation en classe, tu as peut-être remarqué que certains élèves de la classe se donnent une cote juste alors que d'autres se donnent une cote soit plus faible ou plus forte que leur véritable valeur. a) Selon toi, pourquoi ces élèves agissent-ils ainsi? b) Toi, à quels élèves ressembles-tu le plus? c) Pourquoi es-tu de cet avis?

APPENDICE C

TABLEAUX DES ANALYSES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES

C. 1

Corrélations entre les perceptions de compétence scolaire (générales, en français et en mathématique) et le score au test d'habileté scolaire ainsi que les résultats au bulletin

		Perceptions compétence:	Perceptions compétence: français	Perceptions compétence: mathématique	IHS total	IHS verbal	IHS non verbal	Moyenne bulletin français	Moyenne bulletin mathématique
Perceptions compétence : générales	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 100	,402** 100	,345** 100	,404** 100	,416** 100	,334** 100	,610** 75	,584** 75
Perceptions compétence : français	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		1 100	,218* 100	,118 100	,114 100	,117 100	,174 75	,144 75
Perceptions compétence : mathématique	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N			1 100	,319* 100	,204* 100	,389** 100	-0,113 75	0,523** 75
IHS total	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N				1 100	,917** 100	,922** 100	,354** 100	,544** 100
IHS verbal	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N					1 100	,699** 100	,413** 75	,413** 75
IHS non verbal	Corrélation de Pearson Sig.						1 100	,238* 75	,551** 75

	(bilatéral)							,040	,000
	N					100		75	75
Moyenne bulletin français	Corrélation de Pearson							1	,618**
	Sig. (bilatéral)								,000
	N							75	75
Moyenne bulletin mathématique	Corrélation de Pearson								1
	Sig. (bilatéral)								
	N								75

* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral)

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

C. 2

Analyses de variance des perceptions de compétence scolaire générales et de l'IHS total

	Degré de liberté	F	Signification
Perceptions de compétence :		15,69	,000
Variance intergroupe	97		
Variance intragroupe	2		
Indice d'habileté scolaire total (IHS) :		18,72	,000
Variance intergroupe	97		
Variance intragroupe	2		

C. 3

Groupe d'appartenance en fonction du sexe et du niveau scolaire

I. Tableau croisé du groupe d'appartenance en fonction du sexe

	Groupe d'appartenance	Effectif et effectif théorique	Sexe		Total
			Garçons	Filles	
Perceptions de compétence scolaire générales	Pessimistes	Effectif	14	3	17
		Effectif théorique	8,3	8,7	17,0
	Réalistes	Effectif	30	37	67
		Effectif théorique	32,8	34,2	67,0
	Optimistes	Effectif	5	11	16
		Effectif théorique	7,8	8,2	16,0
Total		Effectif	49	51	100
		Effectif théorique	49,0	51,0	100,0

II. Tableau croisé du groupe d'appartenance en fonction du niveau scolaire

	Groupe d'appartenance	Effectif et effectif théorique	Niveau		Total
			5	6	
Perceptions de compétence scolaire générales	Pessimistes	Effectif	10	7	17
		Effectif théorique	7,7	9,4	17,0
	Réalistes	Effectif	24	43	67
		Effectif théorique	30,2	36,9	67,0
	Optimistes	Effectif	11	5	16
		Effectif théorique	7,2	8,8	16,0
Total	Effectif	45	55	100	
	Effectif théorique	45,0	55,0	100,0	

C. 4

Répartition des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance en français et en mathématique ainsi que de leur sexe et de leur niveau scolaire

I. Répartition des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance en français, de leur sexe et de leur niveau

Groupe	Filles			Garçons			n ^a
	5 ^e	6 ^e	Total 3 ^e cycle	5 ^e	6 ^e	Total 3 ^e cycle	
Pessimiste	0	2	2	3	2	5	7
Réaliste	4	1	5	2	3	5	10
Optimiste	0	2	2	2	1	3	5
n	7	5	9	4	6	13	22

^a Nombre total de sujets selon le groupe d'appartenance en ce qui a trait aux perceptions de compétence scolaire en français

II. Répartition des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance en mathématique, de leur sexe et de leur niveau

Groupe	Filles			Garçons			n ^a
	5 ^e	6 ^e	Total 3 ^e cycle	5 ^e	6 ^e	Total 3 ^e cycle	
Pessimiste	1	2	3	1	2	3	6
Réaliste	2	2	4	3	3	6	10
Optimiste	1	1	2	3	1	4	6
n	4	5	9	7	6	13	22

^a Nombre total de sujets selon le groupe d'appartenance en ce qui a trait aux perceptions de compétence scolaire en mathématique.

C. 5

Perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français, et en mathématique) et extraits de verbatim

I. Perceptions de compétence scolaire générales

Catégories de réponses	Extraits de verbatim
1. Pas bonnes à pas très bonnes	« Bof, c'est pas trop bien en français euh...en math non plus. En fait, bof, j'sus pas bien dans toutes les matières ».
2. Normales, correctes, communes, moyennes	« J'trouve que je suis correct parce que des fois j'ai des bonnes notes et des fois j'en ai des mauvaises. Je suis dans le milieu ».
3. Bonnes à très bonnes	« J'suis très bonne... J'trouve que ça va bien ».

II. Perceptions de compétence scolaire générales réfléchies par les pairs

Catégorics de réponses	Extraits de verbatim
1. Pas bonnes à pas très bonnes	«----- ».
2. Normales, correctes, communes, moyennes	« Ben, d'dirais qu'ils me trouvent normale tsé...pas au point de dire « ah, est poche! » mais aussi c'est pas au point de dire « ah, est bonne! »
3. Bonnes à très bonnes	« Ils me trouvent très très bons...ils me trouvent...y me trouvent quand même assez bon».

III. Perceptions de compétence en français

Catégories de réponses	Extraits de verbatim
1. Pas bonnes à pas très bonnes	« Lecture, écriture j'sus pas bon ».
2. Normales, correctes, communes, moyennes	« Hum, moyen... Ben, j'dis que des fois ça va bien, des fois ça va mal ».
3. Bonnes à très bonnes	« Euh, quand même assez bon ».

IV. Perceptions de compétence en mathématique

Catégories de réponses	Extraits de verbatim
1. Pas bonnes à pas très bonnes	« Je suis vraiment pas fière de moi...Hum, je trouve que ça va moins bien ».
2. Normales, correctes, communes, moyennes	« Heu...moi, j'dirais que j'serais encore moyen ».
3. Bonnes à très bonnes	« J'me trouve assez bon ».

C. 6

Perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) selon le groupe d'appartenance

I. Répartition des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance et de leurs perceptions de compétence scolaire générales

Perceptions compétence scolaire	Pessimiste ^a =9	Réaliste=7	Optimiste=6	n ^b (total=22)
Pas bonnes	1	0	0	1
Moyennes	5	4	3	12
Bonnes	3	3	3	9

^a Nombre total de sujets par groupe d'appartenance. Ces groupes sont formés en fonction du résultat au OLSAT-total- et des perceptions de compétence scolaire générales. Ils sont constitués ainsi : pessimiste (9 sujets); réaliste (7 sujets) et optimiste (6 sujets).

^b Nombre total de sujets selon leurs perceptions de compétence scolaire générales (pas bonnes, moyennes ou bonnes).

II. Répartition des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance et de leurs perceptions de compétence scolaire générales réfléchies par les pairs

Perceptions compétence scolaire	Pessimiste ^a =9	Réaliste=7	Optimiste=6	n ^b (total=22)
Pas bonnes	0	0	0	0
Moyennes	7	4	3	14
Bonnes	2	3	3	8

III. Répartition des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance et de leurs perceptions de compétence scolaire en français

Perceptions compétence scolaire	Pessimiste ^a =7	Réaliste=10	Optimiste=5	n ^b (total=22)
Pas bonnes	2	4	0	6
Moyennes	1	4	3	8
Bonnes	4	2	2	8

^a Nombre total de sujets par groupe d'appartenance. Ils sont formés en fonction du résultat au OLSAT-verbal- et des perceptions de compétence en français. Ils sont constitués ainsi : pessimiste (7 sujets); réaliste (10 sujets) et optimiste (5 sujets).

^b Nombre total de sujets selon leurs perceptions de compétence scolaire en français (pas bonnes, moyennes ou bonnes).

IV. Répartition des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance et de leurs perceptions de compétence scolaire en mathématique

Perceptions compétence scolaire	Pessimiste ^a =6	Réaliste=10	Optimiste=6	n ^b (total=22)
Pas bonnes	2	1	0	3
Moyennes	2	4	2	8
Bonnes	2	5	4	11

^a Nombre total de sujets par groupe d'appartenance. Ils sont formés en fonction du résultat au OLSAT-non verbal- et des perceptions de compétence en mathématique. Ils sont constitués ainsi : pessimiste (6 sujets); réaliste (10 sujets) et optimiste (6 sujets).

^b Nombre total de sujets selon leurs perceptions de compétence scolaire en mathématique (pas bonnes, moyennes ou bonnes).

C.7

Variables motivationnelles évoquées pour justifier les perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français, et en mathématique) et extraits de verbatim

I. Extraits de verbatim (variables motivationnelles et perceptions de compétence scolaire)

Catégories de réponses	Extraits de verbatim
Attributions causales	
1. Aide	« ... alors je fais beaucoup d'exercices avec mon père ».
2. Difficulté de la tâche	« ... Des fois, c'est difficile répondre là ».
3. Intelligence fixe	« Y' a des personnes qui ont d'la misère vraiment beaucoup de la misère; pis y'a des personnes comme Kevin qui sont...qu'y'ont ça comme normalement pis moi j'ai pas ça normalement ».
4. Intelligence évolutive	« parce que j'm'améliore à chaque fois pis même si les notes restent pas nécessairement bonnes ; y reste tout le temps que ...ben que j'm'améliore. »
5. Effort	« D'habitude, je ne coule pas mes tests, mais y'en a quelques-uns où ça va moins bien là pis euh j'ai moins étudié».
Sentiment d'auto-efficacité	
6. Efficacité personnelle scolaire	« Je réussis pas mal là, comme j'passe d'habitude j'passe la majorité tsé des tests de la classe pis moi j'dis que ça va quand même assez bien à l'école ».
7. Efficacité personnelle selon la matière	« Parce qu'en mathématique, je suis vraiment bonne pis en français j'ai un peu plus de difficulté ».
8. Efficacité perçue en fonction de comparaisons avec les pairs	« Je me dirais comme moyenne : je suis pas la plus bonne; je suis pas la plus poche ».

9. Efficacité perçue en fonction de l'interprétation des parents	« Selon mes résultats de tests, mon bulletin... euh, aussi mes parents me l'ont dit surtout quand y'ont vu mon bulletin toute ça », « mes parents sont fiers de moi ».
--	--

Orientations

10. Buts de maîtrise	« Parfois j'essaie de comprendre, mais parfois j'suis pas tout à fait euh sûre de mon coup ».
11. Buts de performance :	« Dans mon bulletin, j'ai tout le temps des bonnes notes. J'ai pas comme de C... ».

Intérêts

12. Intérêts (individuels et/ou situationnels) :	« J'aime l'école pis euh tsé, j'suis contente le matin quand je vais à l'école, j'vais apprendre des nouvelles choses ».
--	--

II. Extraits de verbatim et variables motivationnelles sur lesquelles reposent les perceptions de compétence scolaire générales réfléchies par les pairs

Catégories de réponses	Extraits de verbatim
Attributions causales	
1. Aide	« Ben, c'est pas comme si j'allais voir la prof toujours pour lui demander des explications ».
2. Difficulté de la tâche	-----
3. Intelligence fixe	« C'est que...c'est que dans la classe, j'ai toujours été moins bon en math qu'en français ».
4. Intelligence évolutive	« J'suis un p'tit peu plus bonne que l'année passée. »
5. Effort	« Ah, parce que certains pensent que j'étudie pas assez, parce que j'perds des fois mon temps », « J'pense que trouvaient un peu que j'm'appliquais pas assez dans mes problèmes à l'école ».
Sentiment d'auto-efficacité	
6. Efficacité personnelle scolaire	-----
7. Efficacité personnelle selon la matière	« Ouais, peut-être en addition, soustraction, multiplication et divisions, je crois qu'ils pensent que je suis bon, mais en résolution de problèmes bof ».
8. Efficacité perçue en fonction de comparaisons avec les pairs	« Surtout ceux qui ont de la difficulté ils me trouvent très très bons, mais ceux qui ont pas de difficulté, les meilleurs ils me trouvent... quand même assez bon ».
9. Efficacité perçue en fonction de l'interprétation des enseignants.	« Quand je fais une affiche, Marie me dit que c'est très bon », « Quand Josée ou Valérie elles nomment ceux qui ont réussi, ben parfois j'suis dedans ».
10. Efficacité perçue en fonction de l'interprétation des parents	« Comme dans un examen de grammaire...j'avais eu une super note... puis, ma mère était super contente! ».

Orientations

11. Buts de maîtrise « Ben moi aussi j' me trouve correcte... il y a des fois que comme je comprends pas comme quelques fois, très rares ».
12. Buts de performance : « puis j'essaie d'avoir la meilleure note... ».
-

Intérêts

13. Intérêts (individuels et/ou situationnels) : -----
-

III. Extraits de verbatim et variables motivationnelles sur lesquelles reposent les perceptions de compétence scolaire en français.

Catégories de réponses	Extraits de verbatim
Attributions causales	
1. Aide	« Parce que maintenant j'ai du tutorat pis ça m'aide plus, pis là j'ai réussi plus à l'école ».
2. Difficulté de la tâche	« ...Les tests de grammaire... toute ça. J'trouve ça un peu trop compliqué ».
3. Intelligence fixe	-----
4. Intelligence évolutive	« ça m'encourage encore plus à persévérer... », « Je me suis beaucoup amélioré là... »
5. Effort	« Puis, chaque fois quand y'a une dictée c'est genre moi y faut que j'étudie vraiment beaucoup pour avoir une bonne note ».
Sentiment d'auto-efficacité	
6. Efficacité personnelle scolaire	-----
7. Efficacité personnelle selon la matière	« Dans les productions écrites d'habitude, j'ai quand même assez d'imagination, puis d'habitude des bonnes idées pour me laisser aller dans ce que j'écris. Euh, à part ça, dans les dictées, les tests de verbes, ça va très bien... »
8. Efficacité perçue en fonction de comparaisons avec les pairs	« J'ai comme moins de fautes que les autres », « J'me considère pas sous la moyenne parce que j'suis un petit peu meilleur ».
9. Efficacité perçue en fonction de l'interprétation des parents	-----
10. Efficacité perçue en fonction de l'interprétation des enseignants.	« Mes profs disent toujours que mon écriture c'est pas bien ou sinon la lecture, il faut plus décrire... ».

Orientations	
11. Buts de maîtrise	J'lis beaucoup... j'ai l'impression que ça m'améliore. Tsé dans les tests de lecture, j'comprends plus ».
12. Buts de performance :	« Avant j'avais toujours des C et des D. Maintenant... j'ai des A, des B+ ».
Intérêts	
13. Intérêts (individuels et/ou situationnels) :	« J'aime pas ça là les tests de grammaire », « Parce que plus que j'aime ça ben, j'me force en français ».

IV. Extraits de verbatim et variables motivationnelles sur lesquelles reposent les perceptions de compétence scolaire en français.

Catégories de réponses	Extraits de verbatim
Attributions causales	
1. Aide	« Parce qu'on m'aide beaucoup parce que j'ai des cours de mathématique à l'extérieur... »
2. Difficulté de la tâche	« Oui, les tests; toutes sortes de tests du ministère... Ouen, je les trouve faciles genre ».
3. Intelligence fixe	« J'ai jamais eu de B en mathématiques. Je crois que je tiens ça de mon père... »
4. Intelligence évolutive	« ...J'ai beaucoup monté mes notes : moi j'avais des C en math, pis là j'ai eu des B, B+ ».
5. Effort	« Je suis un peu paresseuse donc j'étudie pas beaucoup... ... Ouen tsé parce que c'est juste de la compréhension... ».

 Sentiment d'auto-efficacité

6. Efficacité personnelle scolaire -----
7. Efficacité personnelle selon la matière « Des tests ou des exercices quand on corrige...ça aussi là quand on corrige j'ai pas beaucoup de fautes pis j'comprends bien quand l'prof explique ».
7. Efficacité perçue en fonction de comparaisons avec les pairs « Ben, en classe, y'a des personnes qui demandent, qui posent beaucoup de questions, y'en a qu'y'en pose pas, pis moi j'en pose moyen ».
- Efficacité perçue en fonction de l'interprétation des parents -----
- Efficacité perçue en fonction de l'interprétation des enseignants. -----
-

 Orientations

8. Buts de maîtrise « Dans mes exercices, j'réussis très bien, j'comprends bien ».
9. Buts de performance : « En fractions, j'ai beaucoup de meilleures notes ».
-

 Intérêt

10. Intérêts (individuels et/ou situationnels) : « Parce que j'aime pas ben ben ça les mathématiques, j'aime plus le français... ».
-

C. 8

Caractéristiques de l'échantillon selon le groupe d'appartenance
en français et en mathématique

I. Répartition des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance en français, de leur sexe et de leur niveau

Groupe	Filles			Garçons			n ^a
	5 ^e	6 ^e	Total 3 ^e cycle	5 ^e	6 ^e	Total 3 ^e cycle	
Pessimiste	0	2	2	3	2	5	7
Réaliste	4	1	5	2	3	5	10
Optimiste	0	2	2	2	1	3	5
n	7	5	9	4	6	13	22

^a Nombre total de sujets selon le groupe d'appartenance en ce qui a trait aux perceptions de compétence scolaire en français

II. Répartition des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance en mathématique, de leur sexe et de leur niveau

Groupe	Filles			Garçons			n ^a
	5 ^e	6 ^e	Total 3 ^e cycle	5 ^e	6 ^e	Total 3 ^e cycle	
Pessimiste	1	2	3	1	2	3	6
Réaliste	2	2	4	3	3	6	10
Optimiste	1	1	2	3	1	4	6
n			9			13	22

^a Nombre total de sujets selon le groupe d'appartenance en ce qui a trait aux perceptions de compétence scolaire en mathématique.

C. 9

Perceptions de compétence scolaire (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) selon le groupe d'appartenance

I. Répartition des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance et de leurs perceptions de compétence scolaire générales

Perceptions compétence scolaire	Pessimiste ^a =9	Réaliste=7	Optimiste=6	n ^b (total=22)
Pas bonnes	1	0	0	1
Moyennes	5	4	3	12
Bonnes	3	3	3	9

^a Nombre total de sujets par groupe d'appartenance. Ces groupes sont formés en fonction du résultat au OLSAT-total- et des perceptions de compétence générales. Ils sont constitués ainsi : pessimiste (9 sujets); réaliste (7 sujets) et optimiste (6 sujets).

^b Nombre total de sujets selon leurs perceptions de compétence scolaire générales (pas bonnes, moyennes ou bonnes).

II. Répartition des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance et de leurs perceptions de compétence scolaire générales réfléchies par les pairs

Perceptions compétence scolaire	Pessimiste ^a =9	Réaliste=7	Optimiste=6	n ^b (total=22)
Pas bonnes	0	0	0	0
Moyennes	7	4	3	14
Bonnes	2	3	3	8

III. Répartition des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance et de leurs perceptions de compétence scolaire en français

Perceptions compétence scolaire	Pessimiste ^a =7	Réaliste=10	Optimiste=5	n ^b (total=22)
Pas bonnes	2	4	0	6
Moyennes	1	4	3	8
Bonnes	4	2	2	8

^a Nombre total de sujets par groupe d'appartenance. Ils sont formés en fonction du résultat au OLSAT-verbal- et des perceptions de compétence en français. Ils sont constitués ainsi : pessimiste (7 sujets); réaliste (10 sujets) et optimiste (5 sujets).

^b Nombre total de sujets selon leurs perceptions de compétence scolaire en français (pas bonnes, moyennes ou bonnes).

IV. Répartition des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance et de leurs perceptions de compétence scolaire en mathématique

Perceptions compétence scolaire	Pessimiste ^a =6	Réaliste=10	Optimiste=6	n ^b (total =22)
Pas bonnes	2	1	0	3
Moyennes	2	4	2	8
Bonnes	2	5	4	11

^a Nombre total de sujets par groupe d'appartenance. Ils sont formés en fonction du résultat au OLSAT-non verbal- et des perceptions de compétence en mathématique. Ils sont constitués ainsi : pessimiste (6 sujets); réaliste (10 sujets) et optimiste (6 sujets).

^b Nombre total de sujets selon leurs perceptions de compétence scolaire en mathématique (pas bonnes, moyennes ou bonnes).

C. 10

Variables motivationnelles évoquées pour justifier les perceptions de compétence scolaires (générales, réfléchies par les pairs, en français et en mathématique) selon le groupe d'appartenance

I. Variables reliées à la motivation scolaire évoquées pour justifier les perceptions de compétence scolaire générales des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance

Variables motivationnelles	Pessimiste ^a =9	Réaliste=7	Optimiste=6	n ^b (total=22)
Attributions causales	5	1	1	7
Sentiment d'auto-efficacité	8	6	6	20
Orientations	6	5	5	16
Intérêts	2	1	0	3

^a Nombre total de sujets par groupe d'appartenance. Ces groupes sont formés en fonction du résultat au OLSAT-total- et des perceptions de compétence générales.

^b Nombre total de sujets selon les variables motivationnelles justifiant leurs perceptions de compétence scolaire générales (attributions causales, sentiment d'auto-efficacité, orientations et intérêts).

II. Variables reliées à la motivation scolaire évoquées pour justifier les perceptions de compétence scolaire générales réfléchies par les pairs des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance

Variables motivationnelles	Pessimiste ^a =9	Réaliste=7	Optimiste=6	n ^b (total=22)
Attributions causales	7	4	2	13
Sentiment d'auto-efficacité	8	5	2	15
Orientations	8	4	5	17
Intérêts	0	0	0	0

^a Nombre total de sujets par groupe d'appartenance. Ces groupes sont formés en fonction du résultat au OLSAT-total- et des perceptions de compétence générales réfléchies par les pairs.

^b Nombre total de sujets selon les variables motivationnelles justifiant leurs perceptions de compétence scolaire générales (attributions causales, sentiment d'auto-efficacité, orientations et intérêts).

III. Variables reliées à la motivation scolaire évoquées pour justifier les perceptions de compétence scolaire en français des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance^a

Variables motivationnelles	Pessimiste ^a =7	Réaliste=10	Optimiste=5	n ^b (total=22)
Attributions causales	4	6	4	14
Sentiment d'auto-efficacité	5	9	5	19
Orientations	2	6	4	12
Intérêts	2	1	2	5

^a Nombre total de sujets par groupe d'appartenance. Ils sont formés en fonction du OLSAT-verbal- et des perceptions de compétence en français.

^b Nombre total de sujets selon les variables motivationnelles justifiant leurs perceptions de compétence scolaire en français (attributions causales, sentiment d'auto-efficacité, orientations et intérêts).

IV. Variables reliées à la motivation scolaire évoquées pour justifier les perceptions de compétence scolaire en mathématique des sujets en fonction de leur groupe d'appartenance^a

Variables motivationnelles	Pessimiste ^a =6	Réaliste=10	Optimiste=6	n ^b (total=22)
Attributions causales	1	7	3	11
Sentiment d'auto-efficacité	5	8	3	16
Orientations	5	9	5	19
Intérêts	3	2	1	6

^a Nombre total de sujets par groupe d'appartenance. Ils sont formés en fonction du OLSAT-non verbal- et des perceptions de compétence en mathématique.

^b Nombre total de sujets selon leurs les variables motivationnelles justifiant leurs perceptions de compétence scolaire en mathématique (attributions causales, sentiment d'auto-efficacité, orientations et intérêts).

GLOSSAIRE

Ce glossaire a pour but d'aider le lecteur à comprendre certains concepts présentés dans ce mémoire. Son contenu se rapporte au contexte de cette étude et ne peut se substituer aux définitions d'ouvrages de référence.

Attributions causales. Processus par lequel un individu explique son succès ou ses échecs scolaires par des causes internes (effort, intelligence...) ou externes (chance, aide, difficulté de la tâche...). Des émotions résultent de ces expériences émotives : fierté, colère, culpabilité, gratitude...C'est Weiner (1985) qui a proposé une théorie de la motivation dans laquelle les attributions causales y sont centrales.

Biais de perceptions de compétence. Perceptions de compétence erronées (biaisées). Les biais de perceptions de compétence sont de deux ordres : positifs ou négatifs. Des biais de perceptions positifs chez des élèves indiquent que la personne entretient des perceptions supérieures à sa compétence scolaire réelle. Bouffard *et al.*, (2004) qualifie ces élèves d'« optimiste ». Les enfants qui, au contraire, entretiennent des biais de perceptions de compétence négatifs sous-estiment leur habileté scolaire. Ces élèves nourrissent ce qu'on appelle communément une « illusion d'incompétence ».

Contingence de l'estime de soi. Ce sont les domaines dans lesquels les personnes engagent leur estime personnelle, les champs où ils croient que le succès signifie qu'ils sont merveilleux et qu'ils ont de la valeur et où l'échec confirme leur faible valeur (Crocker et Wolfe, 2001). La contingence de l'estime de soi prend la forme suivante : « Si je réussis dans ce domaine X, après je pourrai m'estimer comme personne; mais si j'échoue dans ce domaine X, par la suite je me dévaluerai » où X représente un domaine de contingence (succès professionnel ou scolaire, apparence physique, moralité...).

Douance (élèves doués). La douance désigne des aptitudes supérieures à la moyenne dans un ou plusieurs domaines selon la définition du dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (2005). Pour Marland (1972), les élèves doués se caractérisent par une intelligence multidimensionnelle en présentant des habiletés exceptionnelles à plusieurs niveaux: habiletés intellectuelles générales, académiques et psychomotrices, pensée créatrice et productrice, qualités de meneur, talents dans les performances visuelles et artistiques. Sternberg (1986) parle, quant à lui, en termes d'habiletés d'analyse, de synthèse et de compétences pratiques. Gardner (1983) prétend, pour sa part, qu'il existe neuf formes d'intelligence qui se rapportent à des dimensions liées aux domaines cognitif, affectif et psychomoteur. Enfin, Gagné (1983,1991, 1993) décrit la douance comme des aptitudes naturelles ou des dons innés reliés à au moins un des quatre domaines suivants : intellectuel, créatif, socio affectif et sensorimoteur qui place l'individu au moins à un degré supérieur de 10 % en regard de l'âge de ses pairs. Selon son modèle, les habiletés naturelles ou aptitudes agissent comme les fondations ou les éléments constitutifs des talents. Gagné affirme que les individus talentueux sont d'abord et avant tout doués. Cependant, il souligne le fait qu'il est possible que certaines habiletés

naturelles qui sont au-dessus de la moyenne demeurent simplement des dons et qu'elles ne se transforment pas en talent comme le phénomène répandu de la sous-performance scolaire des enfants intellectuellement doués en témoigne. Qu'importe les définitions retenues, il y a généralement consensus pour dire que les enfants hautement doués sont plus disposés à connaître des difficultés développementales (perfectionnisme à outrance, sensibilité intense, situations conflictuelles...) que les enfants modérément doués ou dans la moyenne selon Roedell (1984).

Estime de soi. Valeur qu'un individu s'accorde globalement. L'estime de soi fait appel à la confiance fondamentale de l'être humain en son efficacité et sa valeur. D'après Ziller (1973), il existe une corrélation très significative entre la motivation et l'estime de soi. Bandura (2007) spécifie cependant que les individus ont des niveaux différents d'estime de soi selon qu'il s'agisse de leur travail, de leur vie personnelle ou de leur vie sociale. Selon les études d'Assor et de Connel (1992) ainsi que celles de Phillips (1984, 1987), les élèves affectés par une illusion d'incompétence affichent une faible estime de soi.

Illusion d'incompétence. C'est Phillips qui propose en 1984 l'expression « illusion d'incompétence » pour identifier les élèves qui détiennent une vision négative de leurs capacités scolaires. Ce phénomène se caractérise par un décalage marqué et négatif entre le potentiel réel de l'élève et l'évaluation qu'il fait de ce dernier (Bouffard *et al.*, 2006). Les travaux sur le sujet suggèrent que l'illusion d'incompétence affecterait l'élève sur le plan psychologique (faible estime de soi, peu de fierté, moins d'attentes, plus fort niveau d'anxiété...) et comportemental (baisse du niveau de participation en classe, difficulté à soutenir des efforts, baisse du rendement scolaire, décrochage scolaire prématuré...) comme le rapporte Bouffard *et al.*, (2006).

Intérêt. Correspond aux goûts et aux penchants de l'élève pour les situations d'apprentissage et les thèmes qu'elles abordent (Schiefele, 1991). Renninger, Hidi et Krapp (1992) croient que les chercheurs considèrent les intérêts individuels (intérêts spécifiques aux individus) comme relativement stables et normalement associés à un savoir accru, à des émotions positives et à une valeur de référence développée. Les intérêts situationnels, quant à eux, sont générés par les caractéristiques de certains stimuli (ex : situation nouvelle) et tendent à être partagés par les individus. Ce dernier type d'intérêt a souvent une portée à court terme et une influence isolée sur le savoir des individus. Cependant, il peut également résonner de façon plus permanente en servant de base pour l'émergence d'intérêts individuels comme le précisent ces mêmes auteurs. Hidi (1990) conçoit l'intérêt comme une ressource mentale cruciale de l'apprentissage. Schiefele (1991) affirme que l'intérêt incite les étudiants à adopter une tâche ou un apprentissage de façon motivée. À son avis, l'intérêt détermine le niveau de compréhension, le recours à des stratégies perspicaces et la qualité de l'expérience émotive vécue. Les recherches de Renninger, Schiefele, et Hidi indiquent que l'intérêt individuel est un facteur critique de la motivation scolaire et de l'apprentissage. Les enfants, adolescents et adultes qui possèdent des intérêts individuels pour diverses activités ou certains sujets fixent leur attention davantage et persistent plus longtemps. Aussi, ils sont plus engagés, recourent à des stratégies pour traiter l'information et apprennent et écrivent mieux (Hidi, 2001).

Motivation. Vallerand et Thill (1993), dans le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (2005), définissent la motivation comme un : « Construit hypothétique utilisé pour décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement » (p. 916). Selon Thorndike (1940), Carrol (1969) et Nuttin (1985) dans Legendre (2005) : « Toute forme de motivation est une garantie de l'apprentissage » (p. 917).

Motivation intrinsèque. Motivation qui réfère au fait de faire une tâche ou une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant sa pratique ou sa réalisation (Deci, 1975) dans Legendre (2005). Selon les travaux de Harter et Connell (1984) cités dans Legendre (2005), la motivation intrinsèque mène à une performance scolaire élevée.

Motivation extrinsèque. Motivation qui regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales qui vont au-delà de l'activité elle-même (Vallerand et Thill, 1993) dans Legendre (2005). Selon Deci (1975) dans Legendre (2005), une personne motivée extrinsèquement ne fait pas l'activité pour cette dernière, mais plutôt pour en retirer quelque chose d'agréable (ex : récompense) ou afin d'éviter quelque chose de déplaisant (punition) une fois l'activité terminée.

Optimiste (groupe). Voir définition « biais de perceptions de compétence ».

Orientations (de l'apprentissage). Dans sa théorie de la motivation de la réussite scolaire, Nicholls (1984) définit le comportement orienté vers le succès comme le développement d'une habileté élevée plutôt que faible. Premièrement, elle peut être jugée élevée ou faible selon les connaissances et performances antérieures individuelles. Deuxièmement, l'habileté peut être considérée comme une capacité relative à relever des tâches par rapport aux autres. Ames et Archer (1988) distinguent les buts de maîtrise et de performance dans le processus motivationnel scolaire. L'élève qui poursuit les premiers désire améliorer son habileté en comprenant et maîtrisant les tâches scolaires. Il recourt à des stratégies d'apprentissage plus efficaces, préfère les tâches qui présentent des défis, détient une attitude plus positive vis-à-vis de l'école et croit fermement que le succès est tributaire de l'effort fourni. L'élève qui, au contraire, vise des buts de performance veut démontrer à tous son habileté supérieure. Il évite les tâches présentant des défis, recourt à des stratégies d'apprentissage superficielles ou à court terme et porte un jugement dépréciatif de son habileté en cas d'échec. Un troisième type de buts intégré progressivement à la théorie de l'orientation par Meece *et al.*, (1984) et Meece et Miller (2001) est celui de l'évitement du travail. L'élève qui désire réaliser les tâches scolaires partiellement ou entièrement, mais avec un minimum d'efforts, juste pour éviter l'échec, en est un bon exemple.

Perfectionnisme négatif. L'individu présentant des idéaux perfectionnistes pathologiques ou négatifs possède des exigences très élevées pour lui-même et il entretient la conviction qu'il ne peut se permettre de commettre des erreurs. Il exagère l'importance des tâches et des situations et doit donc être parfait dans tout ce qu'il fait malgré qu'il ne puisse atteindre cet objectif (Boivin et Marchand, 1996). Un élève ayant un perfectionnisme négatif pourrait, par exemple, s'autocritiquer de façon excessive et intense, se fixer des standards et des objectifs rigides hautement irréalistes, ressentir une insatisfaction

perpétuelle, refuser de s'attaquer à une tâche scolaire nouvelle par peur de faire des erreurs ou d'échouer...

Perceptions de compétence. Jugement global que porte l'élève sur lui-même en relation avec le domaine scolaire (Harter et Connel, 1984).

Perceptions de compétence réfléchies. Elles sont généralement de trois ordres : perceptions de compétence réfléchies par les parents, les enseignants et les pairs. Elles réfèrent aux perceptions qu'ont les élèves de la compétence que ces personnes de l'environnement social immédiat leur attribuent par rapport à leur compétence scolaire. Par exemple : « Je crois que mes parents me trouvent bon à l'école et qu'ils sont fiers de moi. Ils parlent toujours de mes bonnes notes à leurs amis » ; « Mon enseignante doit me trouver vraiment nul à l'école, car elle doit sans cesse me garder en récupération et encore là, elle doit bien voir que je ne comprends pas grand-chose » ; « Beaucoup d'élèves de la classe veulent se mettre avec moi lors des travaux d'équipe, ce doit être parce qu'ils me considèrent comme le « meilleur » de la classe ». Les perceptions que détiennent certaines personnes significatives dans l'environnement de l'enfant telles que les enseignants, les parents et les pairs par rapport à la compétence scolaire de celui-ci ont des effets sur l'évaluation qu'il fera de ses propres habiletés comme plusieurs études l'indiquent (Harter, 1999; Phillips, 1987; Bouffard *et al.*, 2004, 2006).

Pessimiste (groupe). Voir définition « biais de perception de compétence ».

Réaliste (groupe). Voir définition « biais de perception de compétence ».

Sentiment d'auto-efficacité. La théorie de l'auto-efficacité introduite par Bandura en 1977 indique que les hommes contribuent à leur fonctionnement psychosocial par leur croyance d'efficacité personnelle. Selon Bandura (2007), la croyance d'efficacité personnelle constitue un élément central du comportement humain, car les hommes sont peu enclins à agir s'ils ne sont pas convaincus des répercussions de leurs actes. L'efficacité personnelle perçue concerne : « La croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p.12). L'efficacité personnelle perçue renvoie aux évaluations des aptitudes personnelles et ne doit pas être confondue avec l'estime de soi qui est associée aux évaluations que l'individu accorde à sa valeur personnelle (Bandura, 2007). Cette évaluation reflète la croyance de l'individu en la possession de ressources nécessaires pour accomplir convenablement une activité (Bandura, 1986; Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003). Le sentiment d'auto-efficacité influe sur : la quantité d'efforts investis, le niveau de persévérance devant les difficultés/échecs, le mode de pensée et le degré de réussite d'un individu. Notons qu'originellement, il y avait une distinction entre le sentiment d'auto-efficacité et les perceptions de compétence. Initialement, le sentiment d'efficacité personnelle réfère à une tâche spécifique (Bandura, 1986) alors que le sentiment de compétence était vu de façon plus globale et générale par Harter (1978, 1985) qui considérait les perceptions de compétence comme une mesure globale associée à des domaines d'activités généraux (cognitif, social...). La distinction entre ces deux construits tend à s'amoinrir comme le spécifie Bouffard *et al.*,

(2006). Les perceptions de compétence et le sentiment d'efficacité personnelle constituent tous deux une évaluation subjective de la personne quant à ses habiletés dans un domaine particulier d'activité et ces construits s'utilisent de plus en plus de manière interchangeable par les chercheurs.

Sentiment d'appartenance (à la classe). Pour Ryan (1995) cité dans Blondin (2006), le sentiment d'appartenance est : « un besoin fondamental de nature affective et relationnelle bien plus que cognitive qui s'alimente à partir d'une variété de contextes sociaux » p. 14. Lynch et Cichetti (1997) relatés par Blondin (2006) signalent que : « le type de sécurité que procure un sentiment d'appartenance positif envers le groupe contribue à bien disposer l'élève face à l'apprentissage et à favoriser son engagement actif dans son cheminement scolaire » p. 14.

Sous-performance. Selon le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (2005), ce terme est la traduction du terme anglais *underachievement*. Il désigne ces enfants ou adolescents doués qui n'actualisent pas (ou seulement partiellement) leurs aptitudes. Ainsi, les élèves sous-performants ne réussissent pas à l'école tout en obtenant des scores très supérieurs à la moyenne à des tests d'aptitudes intellectuelles.

RÉFÉRENCES

- Ainley, Mary, Suzanne Hidi et Dagmar Berndorff. 2002. « Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, no 3, p. 545-561.
- Ames, Carole. 1984. «Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures». *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, no 3, (juin), p. 478-487.
- Ames, Carole et Jennifer Archer. 1988. «Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes». *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, no 3, (septembre), p. 260-267.
- Archambault, Jean, et Roch Chouinard. 2003. «La motivation des élèves à apprendre». Chap. in *Vers une gestion éducative de la classe*, p. 165-238. Boucherville (Qué.): gaëtan morin éditeur.
- Assor, Avi et James P. Connell. 1992. «The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals». In *Student perceptions in the classroom*, sous la dir. de Dale H Schunk et Judith L Meece, p. 25-47. Hillsdale, NJ, (Ang): Lawrence Erlbaum Associates.
- Auger, R., S. P. Séguin, et C. Nézet-Séguin. 2000. *Formation de base en évaluation des apprentissages : la planification de la mesure des apprentissages dans une démarche d'évaluation*. Montréal, (Qué.): Éditions logiques, 36 p.
- Bandura, Albert. 1977. «Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change». *Psychological Review*, vol. 84, no 2, (mars), p. 191-215.
- Bandura, Albert, et Dale H Schunk. 1981. «Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 41, no 3, (septembre) p. 586-598.
- Bandura, Albert et Daniel Cervone. 1983. «Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, no 5, (novembre), p. 1017-1028.
- Bandura, Albert. 1986. «From thought to action: Mechanisms of personal agency». *New Zealand Journal of Psychology*, vol. 15, no 1, (juin), p. 1-17.
- Bandura, Albert. 1991. «Social cognitive theory of self-regulation». *Organizational Behavior and Human Decision Processes. Special Issue: Theories of cognitive self-regulation*, vol. 50, no 2 (décembre), p. 248-287.

- Bandura, Albert. 1993. «Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning». *Educational Psychologist*, vol. 28, no 2, (printemps), p. 117-148.
- Bandura, Albert. 2007. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Trad. de l'anglais par Jacques Lecompte. Préf. de Philippe Carré. 2^e éd. Bruxelles (Belg): De Boeck, 859 p.
- Banks, Margaret et Lisa Woolfson. 2008. «Why Do Students Think They Fail? The Relationship between Attributions and Academic Self-Perceptions». *British Journal of Special Education*, vol. 35, no 1, p. 49-56.
- Baum M., Susan, Joseph S. Renzulli et Thomas P. Hébert. 2005. «Reversing Underachievement : Creative Productivity as a Systematic Intervention». *Gifted Child Quarterly*, vol. 39, no 4, (automne), p. 224-235.
- Boivin, I., et Marchand, A. 1996. « Le perfectionnisme et les troubles anxieux ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 17, no 1, p. 131-163.
- Blondin, Denyse. 2006. « Étude des relations entre les expériences sociales, le sentiment d'appartenance et la participation des élèves aux activités d'apprentissage au début de la fréquentation scolaire ». Thèse de doctorat. Département des sciences de l'éducation: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bordeleau, Luce et Thérèse Bouffard. 1999. «Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année de primaire. *Enfance*, vol. 51, no 4, p. 379-395.
- Borkowski, John G, Martha Carr, Elizabeth Rellinger et Michael Pressley. 1990. «Self-Regulated Cognition: Interdependence of Metacognition, Attributions, and Self-Esteem». In *Dimension of thinking and Cognitive Instruction*, sous la direction de Beau fly Jones et Lorna Idod, p. 53 à 92. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum associates.
- Borkowski, John G et Lisa A. Turner. 1990. «Transsituational Characteristics of Metacognition». In *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*, sous la direction de Franz E Wolfgang et de Weinert Schneider, p. 159-174. New York: Springer.
- Bouffard-Bouchard, Thérèse. 1990. «Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task», *Journal of Social Psychology*, vol. 130, no 3, (juin), p. 353-363.
- Bouffard-Bouchard, Thérèse, Sophie Parent et Serge Larivée. 1991. «Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students», *International Journal of Behavioral Development*, vol. 14, no 2, (juin), p. 153-164.
- Bouffard, Thérèse et Carole Vezeau. 1998. «The developing self-system and self-regulation of primary school children». In *Self-awareness: Its nature and development*, sous la dir. de Michel D Ferrari et Robert J. Sternberg, p. 246-272. New York (É-u): Guilford Press.

- Bouffard, Thérèse, Henry Markovits, Carole Vezeau, Martine Boisvert et Claude Dumas. 1998. «The relation between accuracy of self-perception and cognitive development ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 68, no 3, (septembre), p. 321-330.
- Bouffard, Thérèse. 2001. «Profil motivationnel : son impact dans le fonctionnement intellectuel de l'étudiant au collégial». In *Colloque sur la motivation au collégial* (Québec, octobre 2001), 13 p.
- Bouffard, Thérèse, Lucille Boileau et Carole Vezeau. 2001. «Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance», *European Journal of Psychology of Education*, vol. 16, no 4, p. 589-604.
- Bouffard, Thérèse, et Nathalie Couture. 2003. «Motivational Profile and Academic Achievement Among Students Enrolled in Different Schooling Tracks», *Educational Studie*, vol. 29, no 1, (mars), p. 19-38.
- Bouffard, Thérèse, Martine Boisvert et Carole Vezeau. 2003. «The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents». *Learning and Individual Differences*, vol. 14, p. 31-46.
- Bouffard, Thérèse, Marie-France Marcoux, Carole Vezeau et Luce Bordeleau. 2003. «Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren», *British Journal of Educational Psychology*, vol. 73, no 2, (juin), p. 171-186.
- Bouffard, Thérèse, Amélie Seidah et Carole Vezeau. 2004. «Perceptions de soi à l'adolescence : Différences entre filles et garçons». *Enfance*, vol. 56, no 4, (octobre-décembre), p. 405-420.
- Bouffard, Thérèse, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte. 2004. «Les tenants et aboutissants de l'illusion d'incompétence». In *Conférence prononcée dans le cadre du congrès annuel de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage*, (Montréal, mars 2004), (Québec), 15 p.
- Bouffard, Thérèse, Carole Vezeau et Geneviève Simard. 2006. «Motivation pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières». *Enfance*, vol. 58, no 4, p. 395 à 409.
- Bouffard, Thérèse, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte. 2006. «L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire». *Revue française de pédagogie*, no 155, p. 9 à 20.
- Bouffard, Thérèse et Suzanne Narciss. Sous presse. « Benefits and risks of biases in self-evaluations of academic competence: Introduction ». *International Journal of Educational Research*, p. 1-13.

- Bouffard, Thérèse, Carole Vezeau, Mathieu Roy et Aurélie Lengelé. Sous presse. « Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children». *International Journal of Educational Research*, p. 1-30.
- Bourque, Isabelle. 2002. «La perspective future, les types de buts et la motivation en contexte scolaire d'élèves de 4e et 5e de niveau secondaire». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 133 p.
- Bowen, François, Roch Chouinard et Michel Janosz. 2004. «La motivation à apprendre : interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no 1, p. 49-70.
- Bressoux, Pascal et Pascal Pansu. 2003. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses universitaires de France, 190 p.
- Cain, K. et C.S. Dweck. 1989. « The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years ». *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 14, p. 25-52.
- Chapman, James W. et William E. Tunmer. 1995. «Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement». *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, no 1, (mars), p. 154-167.
- Clemons, Trudy L. 2008. *Underachieving gifted students: a social cognitive model*. Connecticut: National research center on the gifted and talented, 110 p.
- Cohen, J. 1977. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (édition révisée)*. New York : Academic Press, 415 p.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion et Keith Morrisson. 2007. «Ex Post Facto Research». Chap. 12 in *Research methods in education*, p. 264-271. Sixth Edition. Park Square (Milton Park) et Abington (Oxon): Routledge.
- Coleman J. Michael, et Betty Ann Fults. 1982. «Self-Concept and the Gifted Classroom: The Role of Social Comparisons». *Gifted Child Quarterly*, vol. 26, no 3, p. 116-120.
- Connell, James P. et Barbara C. Ilardi. 1987. «Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence». *Child Development. Special Issue: Schools and development*, vol. 58, no 5, (octobre) p. 1297-1307.
- Cosnefroy, Laurent. 2007. «Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, no 3, p. 357-378.
- Covington, Martin V. et Carol L. Omelich. 1979. «Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 37, no 9, (septembre), p. 1487-1504.

- Covington, Martin V. et Omelich, Carol L. 1984. «Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences». *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, no 6, (décembre), p. 1038-1050.
- Crocker, J., et C.T. Wolfe. 2001. «Contingencies of self-worth». *Psychological Review*, vol. 108, no 3, p. 593-623.
- Crosnoe, Robert, Catherine Rieggle-Crumb et Chandra Muller. 2007. «Gender, Self-Perception, and Academic Problems in High School». *Social Problems*, vol. 54, no 1, (février), p. 118-138.
- Deci, Edward L. 1975. *Intrinsic motivation*. New York, (É-u): Plenum Press, 324 p.
- Deci, Edward L., Allan J. Schwartz, Louise Sheinman et Richard M. Ryan. 1981. «An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence», *Journal of Educational Psychology*, vol. 73, no 5, (octobre), p. 642-650.
- Deci, Edward L., et Richard M. Ryan. 1985. «The general causality orientations scale: Self-determination in personality». *Journal of Research in Personality*, vol. 19, no 2, (juin), p. 109-134.
- Deci, Edward L., Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier et Richard M. Ryan. 1991. «Motivation and education: The self-determination perspective». *Educational Psychologist. Special Issue: Current issues and new directions in motivational theory and research*, vol. 26, no 3-4, (été-automne), p. 325-346.
- Deci, Edward L. 1992. «The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective». In *The role of interest in learning and development*, sous la dir. de K. Ann Renninger, Suzanne Hidi et Andreas Krapp, p. 43-70. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, Edward L. et Richard M. Ryan. 2000. «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being». *American Psychologist*, vol. 55, no 1, (janvier) p. 68-78.
- Delcourt, Marcia A., B. Dewey G. Cornell et Marc D. Goldberg. 2007. «Cognitive and Affective Learning Outcomes of Gifted Elementary School Students». *Gifted Child Quarterly*, vol. 51, no 4, p. 359-381.
- Dubuc, Yves. 2001. «Effets d'un programme d'intervention à composantes métacognitives et motivationnelles sur la perception de compétence et le rendement scolaire en lecture d'élèves à risque de première année». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 228 p.
- Durik, Amanda M. et Judith M. Harackiewicz. 2007. «Different strokes for different folks: How individual interest moderates the effects of situational factors on task interest». *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, no 3, (août), p. 597-610.

- Dweck, Carol S. 1975. «The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 31, no 4, (avril), p. 674-685.
- Dweck, Carol S. et E. S. Elliott. 1983. «Achievement motivation». In P.H. Mussen & E. M. Hetherington (Éd.), *Handbook of child psychology: vol. IV. Social and personality development*, p. 643-691. New York: Wiley.
- Dweck, Carol S. 1986. «Motivational processes affecting learning». *Psychological science and education*, vol. 41(10), (Octobre), p. 1040-1048.
- Dweck, Carol S. et Ellen L. Leggett. 1988. «A social-cognitive approach to motivation and personality». *Psychological Review*, vol. 95, no 2, (avril), p. 256-273.
- Eccles, Jacquelynne S., Allan Wigfield et Ulrich Schiefele. 1998. «Motivation to succeed». In *Handbook of child psychology*, 5th éd.: vol. 3. *Social, emotional, and personality development*, p. 1017-1095. Hoboken, NJ, US: John Wiley et Sons.
- Elliot, Andrew J. et Judith M. Harackiewicz. 1996. «Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 70, no 3, (mars), p. 461-475.
- Elliott, Elaine S. et Carol S Dweck. 1988. «Goals: An approach to motivation and achievement». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, no 1, (janvier), p. 5-12.
- Evangelista, Nicole M., Julie S Owens, Catherine M. Golden et William E., Jr. Pelham. 2008. «The Positive Illusory Bias : Do Inflated Self-Perceptions in Children with ADHD Generalize to Perceptions of Others ? » *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 36, no 5, (juillet), p. 779-791.
- Felson, Richard B. et Mark Reed. 1986. «The Effect of Parents on the Self-Appraisals». *Social Psychology Quarterly*, vol. 49, no 4, (décembre), p. 302-308.
- Felson, Richard B. 1993. «The (somewhat) social self: How others affect self-appraisals». In *The self in social perspective*, vol. 4, sous la dir. de Jerry M. Suls, Hillsdale, NJ, (An): Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-26.
- Festinger, Leon. 1954. «A theory of social comparison processes Affiliation». *Human Relations*, vol. 7, p. 117-140.
- Findley, Maureen J. et Harris M. Cooper. 1983. «Locus of control and academic Achievement: A literature review». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 44, no 2, (février), p. 419-427.
- Fleury-Roy, Marie-Hélène et Thérèse Bouffard. 2006. «Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, no 2, (juin), p. 149-161.

- Frome, Pamela M. et Jacquelynne S. Eccles. 1998. «Parents' influence on children's achievement-related perceptions». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, no 2, (février), p. 435-452.
- Gagné, François. 1983. «Douance et talent: deux concepts à ne pas confondre». *Apprentissage et Socialisation*, vol. 6, no 3, (septembre), p. 146-159.
- Gagné, François. 1991. «Toward a differentiated model of giftedness and talent». In *Handbook of gifted education*, sous la dir. de N. Colangelo et G. A. Davis, p. 65-80. Boston (Mass.): Allyn and Bacon.
- Gagné, François. 1993. «Constructs and models pertaining to exceptional human abilities». In *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* sous la dir. de K. A. Heller, F. J. Monks et A. H. Passow, p. 63-85. Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, François. 2009. «Les jeunes doués et talentueux : qui sont-ils ?». *Vie pédagogique*, no 150, mars 2009, p. 74-79.
- Gardner, Howard. 1983. *Frame of Mind : The Theory of Multiple intelligences*. New-York : Basic Books, 473 p.
- Goulet, Geneviève. 2004. «Validation d'un modèle des déterminants motivationnels de l'autorégulation et du rendement au secondaire: interrelations entre la conception de l'intelligence, les buts d'apprentissage et les perceptions de compétence ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 143 p.
- Halle, Tamara G., Beth Kurtz-Costes et Joseph L. Mahoney. 1997. «Family influences on school achievement in low-income, African American children». *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, no 3, (septembre), p. 527-537.
- Harter, Susan. 1978. «Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model». *Human Development*, vol. 21, no 1, p. 34-64.
- Harter, Susan. 1981. «A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components». *Developmental Psychology*, vol. 17, no 3, (mai), p. 300-312.
- Harter, Susan. 1982. «The Perceived Competence Scale for Children». *Child Development*, vol. 53, no 1, (février), p. 87-97.
- Harter, Susan, et JP Connell. 1984. «A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation». In *Advances in motivation and emotion*: vol. 3, sous la dir de J. Nichols, p. 219-250. Greenwich (Ct): JAI Press.
- Harter, Susan et Robin Pike. 1984. «The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children». *Child development*, vol. 55, no 6 (décembre), p. 1969-1982.

- Harter, Susan. 1985. «Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth». In (Ed.), *The development of the self*, sous la dir. de R. Leahy p. 55–122. New York: Academic Press.
- Harter, Susan. 1986a. «Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children». In *Psychological perspectives on the self*, vol. 3, sous la dir. de J. Suls & A., p. 136–182. Greenwald, Hillsdale (Nj.): Lawrence Erlbaum.
- Harter, Susan. 1986 b. «Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotion and the self». *Social Cognition*, vol. 4, p. 119–151.
- Harter, S. 1987. «The determinants and mediational role of global self-worth in children». In *Contemporary issues in developmental psychology*, sous la dir. de N. Eisenberg (Ed.) p. 219–242. New York: Wiley
- Harter, Susan. 1990a. «Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective». In *Perceptions of competence and incompetence across the life-span*, sous la dir. de J. Kolligian & R. Sternberg New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, Susan. 1990 b. «Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents». In *Childhood assessment: Through the eyes of a child*, sous la direction de A. La Greca Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Harter, Susan. 1992. «The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change». In *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, p. 77-114. New York (É-u): Cambridge University Press.
- Harter, Susan, Nancy Rumbaugh Whitesell et Patricia Kowalski. 1992. «Individual Differences in the Effects of Educational Transitions on Young Adolescent's Perceptions of Competence and Motivational Orientation». *American Educational Research Journal*, vol. 29, no 4, p. 777-807.
- Harter, Susan. 1993. «Visions of self: Beyond the me in the mirror ». In *Nebraska Symposium on Motivation 1992: Developmental perspectives on motivation Current theory and research in motivation*, sous la dir. de Janis E. Jacobs, vol. 40, p. 99-144.
- Harter, Susan. 1998. «The development of self-représentations ». In *Handbook of child psychology*, 5e éd, vol. 3. *Social, emotional, and personality development*, sous la dir. de William Damon et Nancy Eisenberg, p. 553-617. Hoboken, NJ, (É-u): John Wiley & Sons.
- Harter, Susan. 1999. *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY, (É-U): Guilford Press, 413 p.
- Hawley, Suzanne R., David V. Chavez et Theresa St. Romain. 2007. «Developing a Bicultural Model for Academic Achievement: A Look at Acculturative Stress, Coping, and Self-Perception». *Hispanic Journal Of Behavioral Sciences*, vol. 29, no. 3, (août), p. 283-299.

- Hidi, Suzanne. 1990. «Interest and its contribution as a mental resource for learning». *Review of Educational Research. Special Issue: Toward a unified approach to learning as a multisource phenomenon*, vol. 60, no 4, p. 549-571.
- Hidi, Suzanne et Valerie Anderson. 1992. «Situational interest and its impact on reading and expository writing». In *The role of interest in learning and development*, sous la dir. de Ann Renninger, Suzanne Hidi et Andreas Krapp, p. 215-238. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, Suzanne. 2001. «Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations». *Educational Psychology Review*, vol. 13, no 3, (septembre), p. 191-209.
- Hoge, Robert D, et Joseph S. Renzulli. 1991. *Self-Concept and the Gifted Child*. Connecticut, (É-U): The University of Connecticut, 57 p.
- IB. 2007. « Une éducation pour bâtir un monde meilleur ». In *Baccalauréat international*. En ligne. «[http:// www.ibo.org](http://www.ibo.org) ». Consulté le 14 mai 2011.
- IB. 2008. « Mission et stratégie ». In *Baccalauréat international*. En ligne. «[http:// www.ibo.org](http://www.ibo.org) ». Consulté le 14 mai 2011.
- IB. 2008. « Le Programme primaire de l'IB ». In *Baccalauréat international*. En ligne. «[http:// www.ibo.org](http://www.ibo.org) ». Consulté le 14 mai 2011.
- IB. 2010. « Écoles du monde du l'IB ». In *Baccalauréat international*. En ligne. «[http:// www.ibo.org](http://www.ibo.org) ». Consulté le 14 mai 2011.
- Jacobs, Beth, Steven Prentice-Dunn et Ronald W.Rogers. 1984. «Understanding persistence: An interface of control theory and self-efficacy theory». *Basic and Applied Social Psychology*, vol. 5, no 4, (décembre), p. 333-347.
- Jacobs, Janis E., et Jacquelynne S. Eccles. 1992. «The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 63, no 6, (décembre), p. 932-944.
- Jambunathan, Saigeetha, et Diane C. Burts. 2003. «Comparison of Perception of Self-Competence Among Five Ethnic Groups of Preschoolers in the US». *Early Child Development and Care*, vol. 173, no 6, (décembre), p. 651-660.
- Jambunathan, Saigeetha et Kenneth P. Counselman. 2004. «Perception of self-competence among Asian Indian preschoolers living in the USA and India». *International Journal of Early Years Education*, vol. 12, no1, (mars), p. 17-23.
- Johnson, David W., Geoffrey Maruyama, Roger Johnson et Deborah Nelson. 1981. «Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis». *Psychological Bulletin*, vol. 89, no1, (janvier), p. 47-62.

- Jones, Edward E., August Flammer, Alexander Grob, Ruth Lüthi, Martha Augoustinos, Walter C. Swap, Elizabeth P. Ossoff, Jeffrey Z. Rubin et Garth J. O. Fletcher. 1989. «Attribution theory». *Recent advances in social psychology: An international perspective*, sous la dir. de Joseph P.; Forgas, J. Michael Innes, p. 63-125. Oxford, (An.): North-Holland.
- Klassen, Robert M. 2007. «Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 32, no 2, (avril), p. 173-187.
- Kolligian, John. 1990. « Perceived fraudulence as a dimension of perceived incompetence ». In *Competence considered*, Sternberg, Robert Jr. (Ed) p.261-285. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Kwok, David C et Daniel W. Lai. 1993. *The Self-Perception of Competence by Canadian and Chinese Children. Paper presented at the annual convention of the Canadian Psychological Association* (Montréal, Québec, mai 1993), 27 p.
- Lafortune, Louise, et Pierre Mongeau. 2002. L'affectivité dans l'apprentissage. Coll. « Éducation-recherche » no 5. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 237 p.
- Langer, E. J. 1979. «The illusion of incompetence ». In *Choice and perceived control*, sous la dir. de L.C Perlmutter et R.A Monty. p. 301-313. Hillsdale (Nj.): Erlbaum.
- Larouche, Marie-Noëlle, Benoît Galand et Thérèse Bouffard. 2008. «The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school». *European journal of psychology of education*, vol. XXIII, no 1, p. 25-39.
- Legendre, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd. Montréal : Guérin, 2005, 1554 p.
- Lessard, Krystine. 2010. « Les impacts de la loi 88 sur les établissements et le personnel scolaire ». In *Syndicat de l'Enseignement de Champlain*. « http://www.syndicatchamplain.com/.../FSE/.../loi_88_Vigilance.pdf ». En ligne. Consulté le 14 mai 2011.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1995. *La recherche qualitative: fondement et pratique*, 2e éd. Coll. « Éducation ». Montréal: Éditions nouvelle, 194 p.
- Malloy, Thomas E, Linda Albright et Stan Scarpati. 2007. « Awareness of Peers' Judgments of Oneself: Accuracy and Process of Metaperception », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 31, no 6, p. 603-610.
- Marcotte, Geneviève. 2007. « L'illusion d'incompétence: un biais négatif lourd en conséquences ». In *Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport*. En ligne. « <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index> ». Consulté le 14 mai 2011.

- Marcotte, Geneviève. 2007. « Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 127 p.
- Marland, S. P. 1972. *Education of the gifted and talented, Volume I: Report to the Congress of the United States by the Commissioner of Education*. Washington, DC: United States Government Printing Office.
- Marshall, Hermine H et Rhona S.Weinstein. 1984. « Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactional model ». *Review of Educational Research*, vol. 54, no 3, (automne), p. 301-325.
- Mecce, Judith L. et Miller, Samuel D. 2001. « A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities ». *Contemporary Educational Psychology*. vol. 26, no 4, (octobre), p. 454-480.
- MELS. 2004. « Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement préscolaire et primaire ». In *Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport*. En ligne. « <http://www.Mels.gouv.qc.ca> ». Consulté le 14 mai 2011.
- MELS. 2007. « Le retard scolaire au primaire et au secondaire ». In *Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport*. En ligne. « <http://www.Mels.gouv.qc.ca> ». Consulté le 14 mai 2011.
- MELS. 2009. « La convention de partenariat : Outil d'un nouveau mode de gouvernance ». In *Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport*. En ligne. « <http://www.Mels.gouv.qc.ca> ». Consulté le 14 mai 2011.
- MELS. 2010. « Publications : Atlas de la défavorisation 2010-2011 ». In *Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport*. En ligne. « <http://www.Mels.gouv.qc.ca> ». Consulté le 14 mai 2011.
- Miserandino, Marianne. 1996. « Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, no 2, (juin), p. 203-214.
- Naceur, Abdelmajid et Ulrich . 2005. « Motivation and learning - The role of interest in construction of representation of text and longterm retention: Inter- and intraindividual analyses ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 20, no 2, (juin) p. 155-170.
- Nicholls, John G. 1978. « The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability ». *Child Development*, vol. 49, no 3, (septembre), p.800-814.
- Nicholls, John G. 1979. « Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, no1, (février), p. 94-99.

- Nicholls, John G. 1984. «Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance ». *Psychological Review*, vol. 91, no 3, (juillet), p. 328-346.
- Nurra, Cecile, et Pascal Pansu. 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*, vol. 24, no 2, p. 247-262.
- Paris, S.G. et E.R. Oka. 1986. «Children's reading strategies, metacognition and motivation ». *Developmental Review*, vol. 6, p. 25-56.
- Parsons, Jacquelynne E., Terry F, Adler et Caroline M.Kaczala. 1982. « Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences ». *Child Development*, vol. 53, no 2, avril, p. 310-321.
- Phillips, Deborah A. 1984. « The illusion of incompetence among academically competent children ». *Child Development*, vol. 55, no 6, (décembre) p. 2000-2016.
- Phillips, Deborah A. 1987. « Socialization of perceived academic competence among highly competent children ». *Child Development. Special Issue: Schools and development*, vol. 58, no 5, (octobre) p. 1308-1320.
- Phillips, Deborah A., et Marc Zimmerman. 1990. « The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children ». In *Competence considered*, sous la dir. de Robert J. Sternberg and John Kolligian, Jr, p. 41-66. New Haven, CT (É-u): Yale University Press.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2005. *Rapport sur l'accès à l'éducation*. ISBN 2-550-45433-2. Québec : Gouvernement du Québec, 102 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007. *Indicateurs de l'éducation : édition 2007*. 07-00164. Québec : Gouvernement du Québec, 133 p.
- Relich, Joseph D., Ray L. Debus et Richard Walker. 1986. « The Mediating Role of Attribution and Self-Efficacy Variables for Treatment Effects on Achievement Outcomes ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 11, no 3, p. 195-216.
- Renick, Mari J. et Susan Harter. 1989. « Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, no 4, (décembre) p. 631-638.
- Renninger, K. Ann , Suzanne Hidi, et Andreas Krapp. 1992. *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, N.J.L. Erlbaum, 461 p.
- Renninger, K. Ann, L.Ewen, et A. K.Lasher. 2002. « Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction* ». Special Issue: Interest in learning, learning to be interested, vol. 12, no 4, (août) p. 467-491.

- Robins Richard W. et Jennifer S. Beer. 2001. « Positive Illusions About the Self : Short-Term Benefits and Long-Term Costs ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.8, no 2, p. 340-352.
- Roedell, Wendy C. 1984. « Vulnerabilities of highly gifted children ». *Roeper Review*, vol. 6, no 3, (février), p. 127-130.
- Rosenholtz, Susan J. et Carl Simpson. 1984. « The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? ». *Review of Educational Research*, vol. 54, no 1, (printemps), p. 31-63.
- Rubie-Davies, Chistine M. 2006. « Teacher Expectations and Student Self-Perceptions: Exploring Relationships ». *Psychology in the Schools*, vol. 43, no 5, (mai), p. 537-552.
- Ruble, Diane N. (1983). « The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization ». In *Social cognition and social development: A socio-cultural perspective*, sous la dir. de E.T Higgins, D. N. Ruble et W. W. Hartup, p.134-157. New York: Cambridge University Press.
- Ruble, Diane N., Ellen H.Grosovsky, Karin S. Frey, et Renae Cohen. 1992. «Developmental changes in competence assessment ». In *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, sous la dir. de Ann K Boggiano etThane S.Pittman., p. 138-164. New York (É-U.): Cambridge University Press.
- Rudasill, Kathleen Moritz, Marla Read Capper, Regan Clark Foust, Carolyn M. Callahan et Susan B. Albaugh. 2009. « Grade and Gender Differences in Gifted Students' Self Concepts ». *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 32, no 3, (septembre) p. 340-367.
- Saarnio, David A., Evelyn R Oka. et Scott G.Paris. 1990. « Developmental predictors of children's reading comprehension ». In *Reading and its development: Component skills approaches*, sous la dir.de Thomas H Carr et Betty Ann Levy, p. 57-79. San Diego, CA, (É-U): Academic Press.
- Salmivalli, Christina, et Jenny Isaacs. 2005. « Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self-and peer-perceptions ». *Child development*, vol.76, no 6, p. 1161-1171.
- Salmivalli, Christina, Tiina Ojanen, Jemina Haanpaa et Katlin Peets. 2005. « « I'm OK but You're Not » and Other Peer-Relational Schemas : Explaining Individual Differences in Children's Social Goals ». *Developmental Psychology*, vol. 41, no 2, (March), p. 363-375.
- Schiefele, Ulrich. 1991. «Interest, learning, and motivation ». *Educational Psychologist*. Special Issue: Current issues and new directions in motivational theory and research, vol. 26, no 3-4, (automne), p. 299-323.

- Schunk, Dale H. 1984. « Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects ». *Journal of Educational Research*, vol. 78, no 1, (septembre-octobre), p. 29-34.
- Schunk, Dale H et Lilly, Marsha W. 1984. « Sex differences in self-efficacy and attributions: Influence of performance feedback ». *Journal of Early Adolescence*, vol. 4, no 3, (automne) p. 203-213.
- Schunk, Dale H et Antoinette R Hanson. 1985. « Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 77, no 3, (juin) p. 313-322.
- Schunk, Dale H., et Trisha P. Gunn. 1986. « Self-Efficacy and Skill Development: Influence of Task Strategies and Attributions ». *Journal of Educational Research*, vol. 79, no 4, (mars-avril), p. 238-244.
- Schunk, Dale H et Antoinette R Hanson et Paula Cox. 1987. « Peer-model attributes and children's achievement behaviour ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 79, no 1, (mars) p. 54-61.
- Schunk, Dale H. 1989. « Self-efficacy and achievement behaviors ». *Educational Psychology Review*, vol. 1, no 3, (septembre), p. 173-208.
- Schunk, Dale H. 1991. « Self-efficacy and academic motivation ». *Educational Psychologist*, vol. 26, no 3-4, (automne) p. 207-231.
- Sternberg, Robert J. 1986. « GENECEs: A framework for intellectual abilities and theories of them ». *Intelligence*, vol.10, no 3, (juillet-septembre), p. 239-250.
- Stipek, Deborah J. 1984. « Sex differences in children's attributions for success and failure on math and spelling tests ». *Sex Roles*, vol. 11, no 11-12 (décembre), p. 969-981.
- Stipek, Deborah J, et Douglas Mac Iver. 1989. « Developmental change in children's assessment of intellectual competence ». *Child Development*, vol. 60, no 3, (juin) p. 521-538.
- Stipek, Deborah J. « The child at school ». 1992. In *Developmental psychology: An advanced textbook* (3 éd.), sous la dir. de Marc H Bornstein et Michael E.Lamb, p. 579-625. Hillsdale, NJ, (An): Lawrence Erlbaum Associates.
- Swiatek, Mary Ann. 2005. « Gifted students' self-perceptions of Ability in Specific Subject Domains: Factor Structure and Relationship With Above-Level Test Scores ». *Roeper Review*, vol. 27, no 2 (Winter), p.104-109.
- Thorkildsen, Theresa A. et John G. Nicholls. 1998. « Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, no 2, (juin), p. 179-201.

- Vaillancourt, Marie-Ève et Thérèse Bouffard. 2009. « Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire ». *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 41, no 3, p. 151-160.
- Vallerand, Robert J, et Edgar Thill. 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Études vivantes, 674 p.
- Veroff, Joseph, Charlene Depner, Richard Kulka et Elizabeth Douvan. 1980. « Comparison of American motives: 1957 versus 1976 ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 39, no 6, (décembre), p 1249-1262.
- Vezeau, Carole, Thérèse Bouffard et Lucille Boileau. 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*, vol. 32, no 1, (janvier), p. 6-17.
- Weiner, Bernard. 1985. « An attributional theory of achievement motivation and emotion ». *Psychological Review*, vol. 92, no 4, (octobre), p. 548-573.
- White, Robert W. 1959. « Motivation reconsidered: The concept of competence ». *Psychological Review*, vol. 66, no 5 (septembre), p. 297-333.
- Wolf, Fredric M. 1988. *Meta-Analysis : Quantitative methods for research synthesis*. Beverly Hills (California): Sage Publications, 65 p.
- Wolters, Christopher A. , Shirley L. Yu, Paul R. Pintrich. 1996. « The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning », *Learning and Individual Differences*, vol. 8, no 3, p 211-238.
- Ziller, Robert Charles. 1973. *The social self*. New York Pergamon Press. 205 p.
- Zimmerman, Barry J, Albert Bandura et Manuel Martinez-Pons. 1992. « Self-motivation for academic attainment : The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting ». *American Educational Research Journal*, vol. 29, no 3, (automne), p. 663-676.