

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ADAPTATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES AYANT UN BIAIS POSITIF
D'ÉVALUATION : PERCEPTION DES PARENTS ET DES ENSEIGNANTS

ESSAI

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

AURÉLIE LENGELÉ

SEPTEMBRE 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.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

Tout d'abord, je tiens à remercier spécialement ma directrice de thèse, Thérèse Bouffard sans qui ce projet n'aurait pu exister. Merci de m'avoir guidée dans le monde de la recherche en psychologie, de m'avoir encadrée avec tant de patience, de rigueur, de respect, de disponibilité et d'encouragements. Tes précieux conseils, tes vastes connaissances, ton soutien, ton regard critique et tes corrections précises ont contribué grandement à l'accomplissement de mon doctorat.

Merci également à ma codirectrice Carole Vezeau pour son encadrement et ses précieuses corrections.

Je remercie également toute l'équipe de l'Unité de Recherche sur l'Affectivité, la Motivation et l'Apprentissage Scolaires pour m'avoir si gentiment accueillie, pour les moments partagés, les informations pertinentes que vous m'avez transmises ainsi que pour votre généreux soutien.

Je souhaite remercier la fondation de l'UQAM et le FQRSC pour leur soutien financier à ce projet. Merci également aux directeurs d'écoles, aux parents, aux enseignants et aux élèves qui ont accepté de participer à ce projet de recherche.

Je remercie également ma famille pour leurs encouragements tout au long de ce parcours doctoral. Un merci tout particulier à mes parents qui n'ont cessé de croire en moi et de m'encourager durant ces nombreuses années aux études supérieures.

Enfin je tiens à remercier mes amis pour leur présence enrichissante dans ma vie, les bons moments partagés en leur compagnie et leurs précieux encouragements.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	iii
RÉSUMÉ	i
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	4
1.1 Psychologie positive.....	4
1.2 Perception de compétence.....	5
1.3 Développement des perceptions de compétence.....	6
1.4 Illusion de compétence.....	7
1.5 Positions générales concernant l'illusion positive	8
1.5.1 Caractère adaptatif du biais positif d'évaluation de soi	8
1.5.2 Caractère nuisible du biais positif d'évaluation de soi.....	11
1.5.3 Raisons de la controverse.....	13
1.6 Conséquences de l'illusion de compétence dans le domaine scolaire	15
1.7 Aspects du fonctionnement scolaire.....	18
1.7.1 Motivation.....	18
1.7.2 Autorégulation	19
1.8 Objectifs de la présente étude.....	20
CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE.....	22
2.1 Participants.....	22
2.2 Instruments de mesure.....	22
2.2.1 Mesures prises chez l'enfant	22
2.2.2 Mesures prises chez le parent et l'enseignant	23
2.2.3 Mesures prises chez l'enseignant seulement	24
2.2.4 Mesures prises chez le parent seulement.....	25
2.3 Procédure.....	25
CHAPITRE III	
RÉSULTATS.....	27
3.1 Analyses préliminaires	27
3.2 Relation entre le biais d'auto-évaluation positif et le fonctionnement scolaire	28
3.3.1 Évaluation par les parents du fonctionnement scolaire des élèves.....	29
3.3.2 Évaluation par les enseignants du fonctionnement scolaire des élèves.....	33

CHAPITRE IV

DISCUSSION	36
4.2 Constats de l'étude	37
4.2.1 Importance du biais positif d'évaluation de soi.....	37
4.2.2 Biais positif d'auto-évaluation de soi et fonctionnement scolaire	37
4.2.3 Fonctionnement scolaire et différence de genre.....	39
4.4 Pistes de recherches futures.....	42
4.5 Conclusion générale	43
APPENDICE A.....	46
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	46
APPENDICE B.....	51
INSTRUMENTS DE MESURE.....	52
B.1 Perceptions de compétence scolaire	52
B.2 Motivation en français et en mathématiques selon le parent et l'enseignant.....	53
B.3 Autorégulation des activités scolaires selon le parent et l'enseignant	54
B.4 Rendement scolaire selon l'enseignant	55
B.5 Perception du rendement comparé aux capacités de l'élève selon l'enseignant	56
B.6 Perception du rendement comparativement aux autres selon le parent.....	57
B.7 Satisfaction des efforts fournis selon le parent	58
RÉFÉRENCES	59

LISTE DES TABLEAUX

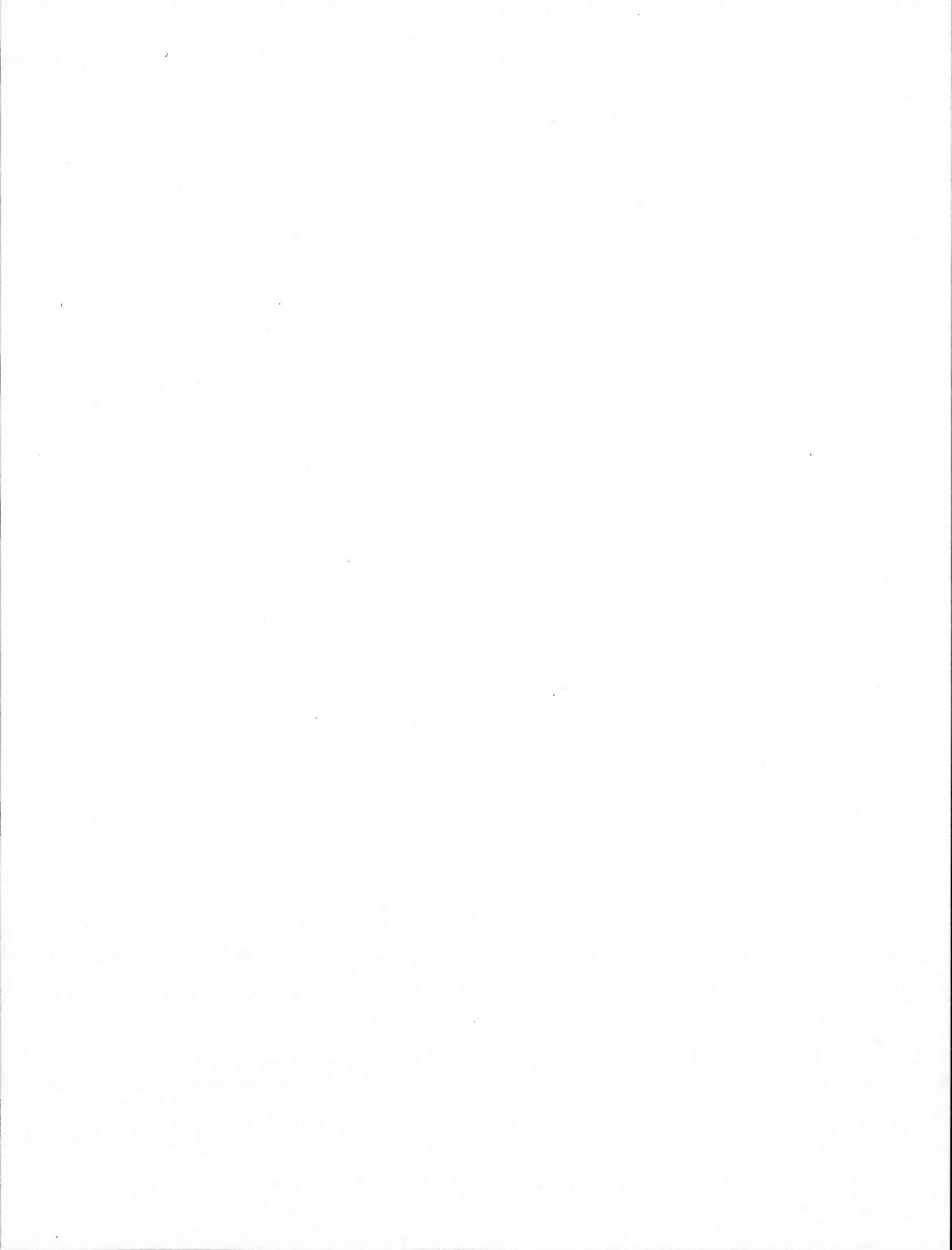
Tableau		Page
1	Scores moyens (et écarts types) des caractéristiques évaluées par les parents	30
2	Scores moyens (et écarts types) des caractéristiques évaluées par les enseignants	33

RÉSUMÉ

Afin de lutter contre le décrochage scolaire, de nombreux auteurs se sont intéressés aux facteurs impliqués dans la réussite scolaire des élèves (Lopez, Little, Oettingen, & Batles, 1998; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 2000). Récemment, plusieurs ont porté une attention particulière à leur perception de compétence, une variable motivationnelle centrale dans le fonctionnement scolaire des élèves (Bandura, 2007; Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003). Cette perception réfère au jugement de l'élève d'avoir la capacité de réussir efficacement les tâches qui lui sont proposées (Bandura, 1977). La perception de compétence se fonde sur le traitement d'informations de différentes sources d'informations et, selon l'efficacité de ce traitement, elle peut ne pas correspondre aux capacités réelles de l'élève (Bandura, 2007). Ainsi, certains ont tendance à sous-estimer leur compétence alors que d'autres ont tendance à faire l'inverse. Les travaux faits sur la sous-estimation de ses compétences, aussi appelée l'illusion d'incompétence ou encore biais négatif d'auto-évaluation, indiquent sans conteste son rôle négatif sur le fonctionnement et le rendement scolaires des élèves (Bouffard, Vezeau, Chouinard & Marcotte, 2006 ; Phillips, 1984 ; Phillips & Zimmerman, 1990). Toutefois, les travaux faits sur la surestimation, aussi appelée l'illusion de compétence ou encore biais positif d'auto-évaluation, n'indiquent pas de consensus quant aux effets sur le fonctionnement scolaire des élèves. Certains auteurs affirment que ceux ayant un biais positif sont plus motivés, ont plus d'habiletés sociales et sont plus capables de se fixer des objectifs (Taylor & Brown, 1988). D'autres prétendent au contraire qu'un tel biais aurait des conséquences négatives dans le domaine social à tout le moins (John & Robins, 1994; Paulhus, 1998). À ce jour, peu d'études ont vérifié la nature des conséquences d'un biais positif d'auto-évaluation dans le domaine scolaire, et encore moins l'ont fait en utilisant une mesure objective des capacités des élèves. C'est l'optique adoptée dans le présent essai dont l'objectif général était de poursuivre l'examen du caractère adaptatif d'un biais positif d'auto-évaluation. L'échantillon comprenait 432 élèves, au moins un de leurs parents et leur enseignant. L'objectif plus spécifique était d'examiner, chez des élèves de quatrième et de cinquième année du primaire, le lien entre un tel biais et leur fonctionnement scolaire un an plus tard. Le fonctionnement scolaire a été mesuré par la motivation en français et en mathématiques et l'autorégulation scolaire rapportées par les parents et les enseignants. Une mesure objective du rendement de l'élève rapportée par l'enseignant ainsi qu'une mesure de sa perception du rendement de l'élève comparativement à ses capacités ont aussi été prises. Finalement, les parents ont aussi rapporté leur perception du rendement de leur enfant comparé au rendement des autres élèves et leur satisfaction de ses efforts dans son travail scolaire. Les résultats indiquent que les parents évaluent les élèves ayant un biais positif d'auto-évaluation de compétence comme étant plus motivés, comme ayant un rendement supérieur en mathématiques et comme faisant plus d'autorégulation que ceux ayant un biais négatif mais pas plus que ceux s'évaluant de manière réaliste. Ils disent aussi être plus satisfaits des efforts fournis par leur enfant quand ce dernier a un biais positif ou qu'il s'évalue de manière réaliste que quand il a un biais négatif. Des résultats assez semblables sont observés chez les enseignants. Ils jugent les élèves ayant un biais positif d'auto-évaluation de compétence comme étant plus motivés et comme ayant un rendement supérieur en français que tous les autres élèves. Ils les perçoivent aussi comme faisant

plus d'autorégulation et ayant un rendement supérieur en mathématiques à ceux ayant un biais négatif. Finalement, les enseignants rapportent que ceux ayant un biais positif et ceux s'évaluant de manière réaliste ont un rendement mieux ajusté à leurs capacités que ceux ayant un biais négatif. Pris dans leur ensemble, ces résultats suggèrent qu'un biais positif d'auto-évaluation de compétence constitue une ressource motivationnelle positive et un atout au plan des apprentissages en milieu scolaire.

Mots-clés : perception de compétence, biais positif d'auto-évaluation de compétence scolaire, biais négatif d'auto-évaluation de compétence scolaire, illusion de compétence, illusion d'incompétence.



INTRODUCTION

Dans nos sociétés occidentales, le marché du travail est de plus en plus compétitif de sorte que l'obtention du diplôme le plus élevé possible est un atout. Ceci fait que l'éducation occupe une place déterminante dans le devenir des individus et des sociétés. En dépit de cela, le décrochage scolaire touche encore aujourd'hui autour de 30% de la clientèle scolaire québécoise. Pour lutter contre ce phénomène, de nombreux auteurs se sont intéressés aux facteurs impliqués dans la réussite scolaire.

De façon assez unanime, on s'entend pour reconnaître que la motivation de l'élève est l'élément clé de sa persévérance et de sa réussite scolaires. Dans la perspective sociocognitive, la motivation à apprendre est vue comme une disposition à s'engager dans les tâches et à développer les efforts nécessaires à leur réalisation. Plusieurs variables lui ont été reliées dont la conception de l'intelligence, les attributions causales, l'anxiété scolaire, le perfectionnisme et la perception de compétence (Bandura, 2007; Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003). Cette dernière est considérée comme la variable la plus centrale dans le soutien de la motivation de l'élève. Elle est définie comme le jugement que l'élève porte sur sa capacité de réussir ses activités scolaires (Bandura, 1977). Ces perceptions de compétence s'appuient sur différentes sources d'informations comme les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale. Elles restent cependant subjectives en ce qu'elles dépendent de la manière dont l'élève traite ces informations (Bandura, 2007). Ceci fait que la perception qu'a l'élève de ses capacités peut ne pas correspondre à ses capacités réelles.

C'est dans cet esprit que des chercheurs en psychologie de l'éducation se sont intéressés aux élèves dont les perceptions de compétence sont inférieures à leurs capacités réelles; ce phénomène est appelé l'illusion d'incompétence. Les résultats des travaux indiquent sans conteste le rôle négatif d'une telle illusion sur le fonctionnement et le rendement scolaires des élèves, ainsi que sur d'autres aspects de leur vie psychologique (Bouffard, Pansu & Boissicat, 2013; Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003; Bouffard, Vezeau, Chouinard & Marcotte, 2006; Phillips 1984, 1987; Phillips & Zimmerman, 1990).

D'autres enfants présentent un profil inverse dans l'évaluation de leurs capacités et ont plutôt tendance à les surestimer; ils ont une illusion de compétence. La présente étude s'intéresse à ce phénomène.

Depuis l'article phare de Taylor et Brown (1988) où les auteurs ont défendu le caractère hautement adaptatif d'une évaluation optimiste de sa compétence, plusieurs autres ont tenté de vérifier la validité de cette affirmation. Aucun consensus ne se dégage de ces travaux. Bien que le phénomène de l'illusion de compétence ait été examiné dans de nombreuses études, assez peu l'ont fait dans le domaine scolaire, en utilisant une mesure objective des capacités des élèves. C'est l'optique adoptée dans la présente étude.

L'objectif de cette étude est d'examiner le lien entre l'illusion de compétence présente chez des élèves de quatrième et de cinquième année du primaire et leur fonctionnement scolaire un an plus tard tel que mesuré par leur motivation et leur autorégulation scolaires rapportées par les parents et les enseignants ainsi que leur rendement scolaire réel.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Psychologie positive

Depuis la dernière décennie, plusieurs auteurs portent un intérêt grandissant à la psychologie dite positive. Celle-ci réfère à «l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des gens, des groupes et des institutions» (Gable & Haidt, 2005). Cette approche s'est développée en partie en réaction à celle prévalant dans la recherche en psychologie depuis la deuxième guerre mondiale qui, selon certains s'est surtout centrée sur la pathologie : l'évaluation et le traitement des maladies mentales, les faiblesses et la souffrance humaine (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Selon Seligman et Csikszentmihalyi (2000) ces différents thèmes de recherche visant principalement le traitement des troubles mentaux ne permettaient cependant pas de répondre aux deux autres missions visées par la psychologie : (1) rendre la vie des individus «normaux ou sans pathologie» plus enrichissante, productive et satisfaisante, (2) identifier et favoriser les conditions permettant aux individus talentueux de se développer et de s'épanouir. C'est dans cet esprit que de nombreux auteurs ont orienté leurs recherches vers la prise en compte des aptitudes et des forces humaines agissant comme une protection contre la maladie mentale, les obstacles et les difficultés quotidiennes. Ainsi, parmi les différents thèmes à l'étude en psychologie positive on retrouve le bien-être, l'estime de soi, le pardon de soi, le bonheur, l'espoir, l'optimisme, le sentiment d'efficacité personnelle (Seligman, 2008). Il importe toutefois de mentionner que même si les recherches en psychologie positive se sont multipliées durant la dernière décennie, la psychologie positive n'est pas une approche novatrice. En effet, plusieurs théories moins récentes dont celle de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle (1977), ou encore celle de Deci et Ryan (1992) se sont aussi centrées sur certaines caractéristiques positives de l'être humain telles que ses capacités d'adaptation et d'autodétermination. Pour sa part, Martin (2006) souligne que les travaux effectués dans

le domaine de la psychologie de l'éducation ont depuis longtemps mis l'accent sur l'amélioration du fonctionnement psychologique des enfants et des adolescents en focalisant sur des thèmes repris par la psychologie positive comme l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'autorégulation. L'étude faite dans cet essai s'inscrit à la fois dans le courant de la psychologie positive et dans l'approche sociocognitive de Bandura (1986) et vise à explorer l'impact d'un biais d'évaluation positif de ses compétences sur le fonctionnement scolaire des élèves. La prochaine section de ce chapitre s'attardera aux perceptions de compétences.

1.2 Perception de compétence

La perception de compétence ou sentiment d'efficacité personnelle (quand la perception porte sur une tâche spécifique) réfère au sentiment de la personne de posséder les ressources nécessaires pour s'acquitter avec succès des activités qu'elle doit accomplir (Bandura, 1977). Pour Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli (1996), cette perception est centrale car elle influence directement les comportements des personnes qui choisissent généralement d'effectuer des tâches qu'elles se sentent capables d'accomplir et évitent celles qu'elles perçoivent comme menaçantes. L'importance des perceptions de compétence est telle qu'elles prédisent souvent mieux la performance que la compétence réelle de la personne (Bouffard, Boisvert & Vezeau 2003; Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée 1991; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

En milieu scolaire, l'évaluation de ses capacités devient cruciale lorsque l'élève est confronté à une activité comportant un certain degré d'incertitude quant aux possibilités de la réussir (Bandura, 1986). La perception de sa compétence déterminera ainsi la quantité d'efforts qu'il fournira et sa persévérance devant les difficultés (Bouffard & Bordeleau, 2002; Bouffard & Couture, 2003; Harter, 1990,1992).

Les perceptions de compétence ne sont pas innées et résultent d'une construction liée aux expériences vécues au cours du développement. Une telle construction apparaît

nécessairement liée au traitement de diverses informations permettant de construire une telle perception, ce que couvrira la section suivante.

1.3 Développement des perceptions de compétence

La perception de compétence résulte du traitement cognitif de quatre sources principales d'informations : les expériences de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état émotionnel (Bandura, 1977, 1997).

Le rôle des expériences actives de maîtrise dans la construction des perceptions de compétence dépend des attributions que l'individu évoque pour expliquer ses réussites et ses échecs. Les réussites amènent une augmentation de sa perception de compétence si elles sont perçues comme résultant de ses compétences, mais n'ont pas d'impact si elles sont vues comme résultant de sources externes. En revanche, les échecs amènent une diminution de la perception de compétence s'ils sont vus comme résultant d'un manque d'habileté, mais n'ont pas un tel impact s'ils sont considérés comme découlant de circonstances inhabituelles. En outre, une réussite obtenue avec peu d'efforts et attribuée à l'habileté renforce la perception de compétence (Bandura, 1997).

Les personnes peuvent aussi avoir recours à l'expérience vicariante pour obtenir des informations sur leurs capacités. L'expérience vicariante est basée sur l'inférence de ses propres capacités faite à partir des comparaisons sociales. Bandura (1986) partage ainsi l'avis de Festinger (1954) qui affirme que la comparaison sociale est une source importante de connaissance sur soi et répond au besoin fondamental d'auto-évaluation de la personne. Par exemple, une personne qui en voit une autre effectuer une tâche avec succès pourra en déduire qu'elle a également les capacités de la réussir. Toutefois, il est essentiel que la cible de comparaison soit jugée comme étant de même niveau que l'observateur pour qu'il y ait une modification de la perception de compétence (Bandura, 1977). Plusieurs exemples de réussites par autrui peuvent augmenter la perception de

compétence de l'observateur, alors que l'inverse se produira en cas d'expositions répétées à l'échec.

La persuasion verbale par une personne considérée crédible est un autre moyen de se renseigner sur ses capacités. La crédibilité accordée à cette personne vient de son expertise en regard de la tâche ou de l'activité et de sa connaissance des ressources dont dispose la personne qu'elle cherche à convaincre. Plus la personne reçoit d'informations sur ses capacités, plus sa perception de compétence est susceptible de changer; elle deviendra plus positive quand il s'agit d'encouragements, mais plus négative quand les messages reçus expriment des réserves ou des doutes sur ce que l'autre personne pense de ses capacités.

Finalement, l'état émotionnel constitue la dernière source d'informations sur la perception de compétence. Une personne ressentant du défi ou de l'excitation devant une situation pourra interpréter cet état comme un indice que ça se passera bien et qu'elle a la capacité de bien réussir (Bandura, 1997). À l'opposé, si elle ressent du stress ou de l'anxiété, elle pourra interpréter son état comme un indice de sa probable incompétence à effectuer la tâche donnée.

1.4 Illusion de compétence

Comme nous l'avons signalé plus tôt, le jugement porté sur sa capacité a un impact important sur le fonctionnement ultérieur de l'individu. Mais, même si la perception de sa compétence s'appuie sur différentes sources d'informations, elle reste subjective en ce qu'elle dépend de l'interprétation que la personne donne à ces informations. Ceci fait que la personne peut présenter un biais positif (illusion de compétence ou surestimation de ses capacités) ou négatif (illusion d'incompétence ou sous-estimation de ses capacités) dans l'évaluation de sa compétence. C'est au premier type de biais que cette étude s'intéresse. Comme nous le verrons, deux positions théoriques antagonistes ont généralement cours en regard ce type de biais. Dans un cas, on juge que le biais positif d'évaluation est favorable au bien-être psychologique des personnes alors que, dans

l'autre, on le considère plutôt comme un facteur de risque dans l'adaptation psychosociale. Chacune de ces positions est présentée dans les pages suivantes suite à quoi nous présenterons les études empiriques relatives à l'examen des conséquences d'un biais positif de compétence scolaire dans le fonctionnement dans ce même domaine.

1.5 Positions générales concernant l'illusion positive

C'est suite à l'article de Taylor et Brown (1988) que s'est développée la controverse autour du caractère adaptatif ou nuisible d'une évaluation induit positive de soi. Tout un courant de recherches s'est intéressé à examiner le rôle de l'illusion positive dans le fonctionnement de l'individu (Bonanno, Field, Kovacevic & Kaltman, 2002 ; Colvin, Block et Funder, 1995 ; Kitchens, 2003 ; Lalande & Bonanno, 2011 ; Robins & Beer, 2001 ; Taylor & Armor, 1996 ; Taylor & Brown, 1988,1994). Sedikides, Gaertner et Vevea (2005) concluent de leur vaste recension des écrits que la tendance à se surévaluer est partagée par la culture occidentale et orientale, par les sociétés individualistes et collectivistes, les objets sur lesquels porte la surévaluation étant cependant différents et correspondant à ceux valorisés dans chacune des cultures ou type de sociétés. Les sections qui suivent présenteront les positions antagonistes quant au phénomène du biais positif d'évaluation de soi.

1.5.1 Caractère adaptatif du biais positif d'évaluation de soi

Dans leur article, Taylor et Brown (1988) proposaient que les illusions positives soient présentes chez la majorité des individus en bonne santé mentale. Cette affirmation remettait en question la théorie de la santé mentale de Mary Jahoda (1958) soutenant que les critères d'une bonne santé mentale soient une perception de soi positive, une estime de soi réaliste, une capacité de contrôle volontaire de son comportement, une perception réaliste du monde, des relations significatives ainsi qu'une direction et une capacité à être productif. Ainsi, selon Jahoda (1958), la majorité des théories de la santé mentale de son temps considérait le contact avec la réalité comme un critère essentiel de santé mentale.

C'est ainsi que la position de Taylor et Brown (1988) remettait en question ce critère de santé mentale suggérant qu'au plan de la santé mentale la plupart des individus possèdent les trois illusions positives suivantes : une évaluation de soi exagérément positive, une perception de contrôle exagérée ainsi qu'un optimisme irréaliste. Les auteurs ont utilisé les termes «illusions positives» pour conceptualiser ces trois perceptions exagérément positives des individus. Les conclusions des auteurs sont basées sur une vaste recension des études effectuées en psychologie sociale, psychologie clinique, psychologie de la personnalité et psychologie du développement.

Selon les études recensées par Taylor et Brown (1988) sur l'évaluation de soi exagérément positive, les personnes ont tendance à s'évaluer de manière plus positive qu'elles évaluent les autres et à se voir de manière plus positive que les autres les voient. Les études recensées sur le deuxième type d'illusion, l'illusion de contrôle, ont montré que, la plupart du temps, les individus pensent avoir plus de contrôle sur certains événements que ce qu'ils seraient justifiés de croire. Selon la recension de Taylor et Brown (1988), les individus ayant une vision plus réaliste de leur contrôle étaient surtout des individus déprimés. Finalement, les études recensées sur le troisième type d'illusion marqué par un optimisme irréaliste ont montré que les personnes ont tendance à penser que leur futur sera plus positif que celui des autres. Selon Taylor et Brown (1988), les trois types d'illusions sont reliées positivement à la santé mentale car elles promeuvent l'habileté à se sentir bien dans sa peau, plus de créativité au travail, plus de motivation, plus de persévérance, l'habileté à former et maintenir des relations sociales, à se fixer des buts et à progresser dans leur poursuite et la capacité de s'améliorer et de réussir.

Bandura (2007) fait partie des auteurs qui soutiennent cette position. Selon lui, la vie est pleine d'échecs, de déceptions, d'obstacles et de frustrations. Ainsi, pour surmonter ces multiples difficultés, il importe de garder une vision optimiste de soi et de son environnement plutôt que de baisser les bras. Il affirme que l'illusion de compétence augmente les ambitions et la motivation de la personne nécessaires à ses réalisations personnelles et sociales. L'anticipation de scénarios de réussite active un réseau d'émotions positives qui conduit la personne à se comporter avec assurance, à réagir aux

difficultés avec détermination et à intensifier son engagement et ses efforts mis dans la tâche. Cette mise à profit maximale de ses ressources fait qu'elle parvient à atteindre un niveau d'accomplissement plus élevé que celui prédit par ses capacités réelles.

Dans sa thèse, Kitchens (2003) a tenté de vérifier les conclusions de Taylor et Brown (1988) auprès d'un échantillon de 176 ukrainiens. Les résultats de cette étude indiquent que la majorité des participants présentait, tel que proposé par Taylor et Brown (1988), une vision exagérément positive d'eux-mêmes, de leur contrôle personnel ainsi que de leur avenir. Plus précisément, 81% des participants se percevaient meilleurs que la moyenne des autres sur une variété de qualités et de capacités. La majorité des participants (68%) rapportaient un degré relativement élevé de contrôle personnel sur certains événements connus comme peu contrôlables. Finalement, 87% des participants étaient convaincus que, comparativement à la moyenne, ils vivraient plus d'événements positifs dans leur futur et moins d'événements négatifs. Les résultats indiquent également la présence d'une relation positive entre les illusions positives et le bien-être psychologique. Ainsi les individus ayant des illusions positives ont rapporté se sentir moins déprimés, être plus satisfaits de leur vie et ressentir plus d'affects positifs que les individus n'ayant pas de telles illusions.

Pour Taylor et Armor (1996), les illusions positives permettent aux individus de s'adapter aux événements stressants et aux conditions d'adversité. Suite à une vaste recension des écrits sur les illusions positives en lien avec les stratégies de *coping* devant les événements stressants du quotidien et des événements stressants de plus grande intensité (i.e. cancer, maladie cardiaque, HIV), les auteurs arrivent aux quatre conclusions suivantes :

- (1) En l'absence d'événements stressants, les individus possèdent les trois illusions positives relevées par Taylor et Brown (1988) (perception de soi exagérément positive, perception de contrôle exagérée et optimisme irréaliste).
- (2) Les événements négatifs ou stressants menacent les illusions positives de la personne l'amenant alors à produire les efforts nécessaires pour

restaurer ses perceptions exagérément positives d'elle-même, de son environnement et de son avenir

- (3) Divers mécanismes psychosociaux comme la comparaison sociale descendante (i.e. se comparer à des individus moins bons que soi), les distorsions cognitives et les attributions causales permettent de restaurer les illusions positives suite à un événement stressant.
- (4) Les illusions positives et les efforts fournis pour les maintenir ou les restaurer suite aux événements stressants sont associés à une adaptation positive à ces événements ainsi qu'à une bonne adaptation psychologique.

Dans une étude longitudinale chez des étudiants universitaires suivis durant les quatre années de leur baccalauréat, Lalande et Bonanno (2011) ont montré que la tendance à la surestimation de soi était associée à moins de souvenirs d'événements potentiellement traumatisants et aussi à moins de détresse lors du rappel de ces événements. Bonanno, et al. (2002) ont examiné le lien entre l'illusion positive et l'adaptation de la personne à des situations d'adversité extrême. Ces auteurs ont montré dans leurs deux études que les individus qui se surestimaient paraissaient mieux s'adapter à des situations jugées extrêmement stressantes comme la perte prématurée d'un époux ou encore une situation de guerre (Bosnie) que ceux ayant une perception plus réaliste d'eux-mêmes. Les auteurs concluaient que la surestimation de soi aurait une fonction protectrice du soi en situations d'adversité extrême. La section qui suit examine la position soutenant que le biais positif d'évaluation de soi aurait des conséquences néfastes au plan du fonctionnement de l'individu.

1.5.2 Caractère nuisible du biais positif d'évaluation de soi

Au plan du fonctionnement cognitif, Baumeister (1989) affirme qu'une personne qui surestime ses capacités tend à faire des erreurs de jugement ayant des conséquences négatives. Par exemple, se croyant plus compétente qu'elle ne l'est, elle consacrerait moins de temps et d'efforts que nécessaire à la tâche à exécuter et, ce faisant, obtiendrait

une performance moins bonne. À terme, des attentes trop élevées conduiraient à des échecs répétés menaçant alors l'image de soi. Dans cette même veine, Baumeister, Heatherton et Tice (1993) affirment que les personnes ayant une estime de soi élevée auraient tendance à se surestimer de sorte que, lorsque soumises à une situation comportant une certaine menace pour leur ego, cette appréciation erronée de leurs capacités les conduirait à une détérioration de leur autorégulation dans l'exécution de la tâche à résoudre. Selon ces auteurs, se sentant exagérément en contrôle de la situation, ces personnes en viendraient à prendre des risques trop grands et à échouer là où elles auraient pu réussir. Metcalfe (1998) partage cet avis et soutient qu'une vision exagérée de soi et de sa capacité amène la personne à se sentir trop confiante devant le défi et à cesser prématurément ses efforts et sa recherche de solution pour résoudre les problèmes survenant en cours de tâche.

Selon Baumeister, Smart et Boden (1996), la surestimation de soi serait liée à la violence interpersonnelle. Ces auteurs affirment que, quand elle se trouve dans une situation menaçant sa vision d'elle-même, la personne qui possède une vision exagérément positive de soi tend à réagir violemment parce qu'une telle situation contredit sa vision d'elle-même. Ainsi, une menace à son estime de soi contribuerait à l'émergence d'affects négatifs pouvant mener à la violence.

Dans cette même lignée, plusieurs auteurs affirment que l'illusion positive aurait des conséquences négatives dans le domaine social : les personnes se surestimant seraient perçues par les autres comme étant hostiles, vantardes, narcissiques et trompeuses (John & Robins, 1994; Paulhus, 1998; Colvin, Block & Funder, 1995). Les illusions positives compromettraient ainsi les relations sociales avec autrui. À cet égard, Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin, et Wanner, (2004) ont montré que la surestimation de leur compétence sociale nuisait au fonctionnement social de jeunes présentant un degré d'agressivité plus élevé que la norme. Bonnano et al. (2002) rapportent aussi que les personnes faisant partie du groupe se surestimant étaient moins bien perçues par des observateurs externes qui visionnaient les entrevues durant lesquelles les participants discutaient de leur deuil que celles n'ayant pas un tel biais. Les auteurs concluaient que malgré l'impact positif de

l'illusion positive lors de situations stressantes, celle-ci semble être également associée à un certain coût social.

1.5.3 Raisons de la controverse

Certains auteurs affirment que la controverse sur les effets de l'illusion positive serait en partie due aux variations méthodologiques utilisées dans les différentes études pour mesurer ce phénomène.

En premier lieu, Taylor, Lerner, Sherman, Sage et McDowel (2003) jugent critiquable la méthode où le biais d'évaluation est mesuré par une comparaison que fait la personne de ses qualités personnelles à celles des individus en général. Selon les auteurs, cette évaluation exagérée de ses qualités pourrait n'être que le reflet d'un biais envers les réponses positives qui influencerait alors également les réponses données par l'individu aux autres énoncés du questionnaire. Taylor et al. (2003) soutiennent que cette méthode ne permet pas non plus d'identifier les individus qui, se disant meilleurs que les autres, ont des perceptions réalistes d'eux-mêmes puisqu'ils sont réellement meilleurs. Tenant compte de ces critiques, d'autres auteurs ont choisi de mesurer la surestimation de soi en utilisant un observateur externe (Colvin et al., 1995; Paulhus, 1998). Toutefois, Taylor et al. (2003) indiquent que tout comme l'évaluation faite par soi est subjective, celle faite par les autres peut l'être tout autant. Selon Robins et Beer (2001) l'examen d'un biais d'évaluation requiert d'utiliser une mesure objective de compétence servant alors de critère pour déterminer si l'évaluation de soi de la personne est bien fondée ou biaisée.

En second lieu, au moins deux méthodes ont été utilisées pour calculer le biais d'évaluation : certains auteurs soustraient le score de la mesure servant de critère de celui de l'auto-évaluation (e.g., Chen & Zimmerman, 2007) alors que d'autres utilisent le score résiduel de la régression du score d'auto-évaluation sur le score de la mesure critère (Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006; Gramzow, Elliot, Asher, & McGregor, 2003).

En troisième lieu, il est possible que le caractère adaptatif ou nuisible de l'illusion positive varie selon l'intensité du biais (Baumeister, 1989 ; Taylor & Brown, 1994). Ainsi, une illusion extrêmement positive pourrait s'apparenter à un sentiment d'invulnérabilité et être alors considérée comme un indice d'une moins bonne santé mentale. À cet égard, dans leur article de 1994, Taylor et Brown précisait que la conclusion de leur article de 1988 indiquant que l'illusion positive constitue un élément essentiel d'une bonne santé mentale s'appliquait à l'illusion positive d'intensité modérée. Bref, pour certains auteurs l'illusion positive aurait des conséquences néfastes sur le fonctionnement de la personne si elle est d'intensité extrême, mais pas nécessairement quand elle est moins importante (Baumeister, 1989 ; Taylor & Brown, 1994).

En quatrième lieu, Bouffard et Narciss (2011) rappellent que le rôle de l'illusion positive a été examiné selon une variété de champs ou de domaines d'études comme la métacognition, la motivation, la personnalité, la psychologie clinique et le fonctionnement social et scolaire (voir la recension de Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Comme l'ont fait remarquer Gramzow, Elliot, Asher, et McGregor (2003), une illusion positive peut avoir des conséquences négatives dans un domaine mais être adaptative et propice à la réussite dans un autre domaine.

En somme, il est encore difficile de statuer sur le caractère adaptatif de l'illusion de compétence. Nous fondant sur la remarque de Gramsow et al (2003), il nous paraît sage de délimiter clairement les champs d'études afin de vérifier ce qu'il en est dans un domaine d'étude. C'est l'option que nous avons prise dans cet essai où nous avons choisi de limiter notre examen au cas de l'illusion positive de sa compétence dans le domaine scolaire. La section s'attarde aux six études que nous avons repérées dans ce champs de recherche

1.6 Conséquences de l'illusion de compétence dans le domaine scolaire

L'étude de Lopez, Little, Oettingen et Baltes (1998) a été conduite en Allemagne auprès de 381 élèves de la deuxième à la cinquième années du primaire. La mesure de l'illusion de compétence correspond au score résiduel de la régression du score de perception de compétence scolaire sur la mesure des capacités scolaires des enfants fondée sur un test standardisé. Les résultats indiquent une relation linéaire entre l'illusion de compétence et le rendement scolaire. Ainsi, les enfants surestimant leurs capacités réussissaient mieux que ceux n'ayant pas un tel biais. Les analyses ont également montré que l'illusion de compétence était semblable de la deuxième à la cinquième année du primaire et que sa relation avec la performance scolaire l'était également. Les auteurs concluent qu'un biais positif d'évaluation de soi est bénéfique à long terme au plan des résultats scolaires. Cependant, comme le devis de leur étude est transversal, cette conclusion est discutable.

Kurman (2006) s'est intéressé aux relations entre la surestimation de ses compétences en mathématiques et deux processus impliqués dans l'amélioration de sa compétence suite à un échec : reconnaître le besoin d'améliorer sa compétence et se mettre en action pour améliorer sa compétence. Seuls les 72 étudiants israéliens de secondaire 2 qui rapportaient être insatisfaits de leurs notes ont participé à cette étude. La mesure de la surestimation de ses compétences en mathématiques a été obtenue en utilisant le score résiduel de la régression de la perception de compétence dans la matière sur les notes en mathématiques des élèves. Les résultats n'indiquent pas de lien entre l'illusion de compétence et la reconnaissance d'un besoin de s'améliorer, mais un lien positif avec le second processus d'amélioration de ses compétences, soit la mise en action. Selon Kurman (2006), l'illusion de compétence pourrait être liée à une interprétation plus optimiste des échecs. En effet, alors que ceux-ci sont souvent perçus par les élèves ayant une faible perception de leurs compétences comme menaçants et décourageants, ils seraient plutôt vus comme un défi par ceux ayant une perception positive de leurs compétences. L'auteure conclut que l'illusion de compétence est adaptative dans le domaine scolaire car elle conduit à une amélioration de la performance suite à un échec.

Dans une étude longitudinale de cinq ans, Bouffard, Vezeau, Roy et Lengelé (2011) ont montré que des élèves du primaire présentant une trajectoire stable de surestimation de leur compétence durant cinq ans présentaient lors de la dernière année un ensemble de caractéristiques plus positives que leurs camarades appartenant à des trajectoires plus réalistes ou pessimistes : estime de soi plus élevée, mais sentiment d'imposture, perfectionnisme négatif et anxiété d'évaluation plus faible. Leur rendement en français et en mathématiques rapportés par leur enseignant était aussi plus élevé. Deux limites sont cependant à noter. Sauf les mesures de rendement, toutes les autres étaient auto-rapportées et sont ainsi sujettes au problème de variance partagée. L'autre limite est le caractère contemporain du dernier point de la trajectoire d'appartenance et la prise des mesures. Les différences observées viennent-elles vraiment de l'appartenance aux trajectoires ou sont-elles simplement associées au dernier point sur la trajectoire?

Suite à leur étude auprès de 383 élèves de la troisième année du primaire, Gresham, Lane, MacMillan, Bocian et Ward (2000) affirment qu'une illusion positive est associée à une adaptation négative dans le domaine scolaire. La mesure du biais correspondait à l'écart entre le concept de soi scolaire des enfants et l'évaluation par le professeur de leur performance scolaire. Les résultats indiquent que, selon l'évaluation faite par les enseignants, les enfants qui surestimaient leurs compétences étaient moins habiles socialement, avaient plus de problèmes de conduite que les autres et obtenaient un rendement scolaire plus faible. Le caractère particulier de l'échantillon de cette étude en limite cependant la portée. En effet, les participants étaient tous des élèves référés à des services spéciaux en raison d'importantes difficultés scolaires ou de conduite sociale ou des deux de sorte qu'ils ne sont pas nécessairement représentatifs des élèves en général.

Pour leur part, Robins et Beer (2001) ont examiné le phénomène de l'illusion de compétence de manière longitudinale sur quatre années chez 508 étudiants universitaires. Leur mesure du biais correspondait au score résiduel de la régression de leur perception de compétence sur la mesure de leur compétence scolaire résultant d'une combinaison d'un test standardisé en français et en mathématique avec la moyenne finale obtenue au

secondaire. Les résultats indiquent que, lors de leur entrée à l'université, les étudiants ayant une illusion de compétence avaient des scores plus élevés aux mesures de bien-être et d'estime de soi que ceux n'ayant pas une telle illusion. Toutefois, à long terme, ces étudiants se désengageaient du contexte scolaire, présentaient une diminution de leur estime de soi ainsi que de leur bien-être psychologique. Contrairement à l'étude de Lopez et al. (1998), les auteurs n'ont pas trouvé de relation entre l'illusion de compétence et le rendement scolaire. La conclusion des auteurs est qu'avec le temps, les illusions positives nuisent au bon fonctionnement des individus.

Ainsi, parmi les quatre études faites chez des élèves du primaire ou en début de secondaire, seule celle de Gresham et al. (2000) conclut au caractère non adaptatif de l'illusion de compétence. Notons qu'outre la particularité de l'échantillon, il s'agit aussi de la seule étude à ne pas avoir utilisé une mesure standardisée des capacités réelles des élèves et à avoir plutôt fait appel au jugement des enseignants, une source d'information plus subjective. L'étude de Robins et Beer (2001) a été conduite chez des participants de niveau universitaire ce qui est une raison suffisante pour expliquer ses résultats différents. Dans ce dernier cas, comme dans celui de l'étude de Gresham et al. (2000), la seule véritable variable relevant du fonctionnement scolaire est le rendement des participants.

En somme, même dans le domaine scolaire, le caractère adaptatif de l'illusion de compétence reste à être démontré. L'étude réalisée pour cet essai s'inscrit dans la poursuite de l'examen de cette question. En outre, excepté l'étude de Bouffard et al. (2011) pour la mesure du rendement toutes les autres n'ont utilisé dans l'évaluation des variables d'adaptation qu'une seule source d'information, le participant lui-même. Ceci pose un problème de variance partagée.

Afin de contrer ce problème, notre étude mettra à contribution les parents et les enseignants comme informateurs du fonctionnement scolaire de l'élève. Les parents compléteront les questionnaires à la maison alors que les enseignants les compléteront à l'école. Afin de mieux cerner ce fonctionnement scolaire, les adultes se prononceront sur la motivation en français et en mathématique de l'enfant et sur son autorégulation de ses activités scolaires. Les enseignants rendront aussi compte de son rendement scolaire et

de la qualité de ce dernier au regard des capacités qu'ils attribuent à l'enfant. Du côté des parents, ils se prononceront sur leur perception du rendement de leur enfant comparé au rendement des autres élèves et des efforts qu'il fournit dans son travail scolaire. Les sections qui suivent portent sur un rappel de la notion de la motivation scolaire et de l'autorégulation.

1.7 Aspects du fonctionnement scolaire

1.7.1 Motivation

Selon Ryan et Deci (2000), une personne est considérée motivée lorsqu'elle s'active afin d'accomplir un objectif. La motivation de la personne peut être intrinsèque, quand la tâche est effectuée pour le plaisir qu'elle procure, ou extrinsèque, quand elle l'est pour des raisons externes.

Selon Viau (1994), la motivation scolaire est un état dynamique reposant sur la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Cette définition s'inscrit dans une perspective sociocognitive dont un des auteurs les plus influents dans le domaine de la motivation scolaire est sans conteste Bandura. Un concept central de l'approche de Bandura est celui d'agentivité humaine qui réfère au contrôle qu'exerce la personne sur ses comportements et son fonctionnement (Bandura, 2007). Selon l'auteur, ce contrôle s'exerce au sein d'une structure de causalité triadique réciproque où les comportements humains sont déterminés par trois facteurs en interaction : les facteurs personnels internes dont les événements cognitifs, émotionnels et biologiques, les comportements et l'environnement. Plus concrètement, en milieu scolaire, la manière dont l'élève s'engagera dans une tâche sera influencée par l'interaction de facteurs internes personnels comme ses croyances concernant ses habiletés, de facteurs environnementaux comme le degré de difficulté de la tâche et de facteurs comportementaux comme son degré de persévérance. Bref, selon cette

perspective, la motivation scolaire est un concept multidimensionnel influencé par divers éléments témoignant de la façon dont l'élève se positionne devant ses apprentissages. Si la motivation est une variable clé de la réussite scolaire, c'est en raison de son rôle de soutien à l'autorégulation que peut alors exercer l'élève sur l'accomplissement de son travail scolaire (Bouffard & Vezeau, 2010). La partie qui suit s'attardera à ce concept.

1.7.2 Autorégulation

L'autorégulation est un concept clé de la métacognition, laquelle met l'accent sur la capacité de la personne de prendre en charge son fonctionnement cognitif (Bouffard & Vezeau, 2010). Ce concept a été l'objet de nombreuses études tant en contexte scolaire que dans d'autres milieux. Zimmerman est probablement un des auteurs les plus influents en ce qui concerne l'autorégulation scolaire qu'il définit comme étant un ensemble de pensées, de sentiments et d'actions générés par l'élève pour atteindre des objectifs éducatifs spécifiques (Zimmerman, Bonner & Kovach, 2000). Dans cette perspective, l'élève tient un rôle central dans son processus d'apprentissage et exerce un certain contrôle sur ses objectifs scolaires (Zimmerman, 2001). Selon Bouffard et Vezeau (2010), l'élève utilisant des stratégies d'autorégulation dans ses apprentissages aborde un problème spécifique de manière efficace grâce, entre autres, à sa capacité de le définir, de planifier les différentes stratégies lui permettant d'atteindre son objectif, de superviser et réviser ses progrès, de gérer son temps et ses efforts et de persévérer malgré les éventuelles difficultés. Ainsi, il existe plusieurs étapes à l'apprentissage autorégulé (Bouffard & Vezeau, 2010). Dans un premier temps l'élève prépare et analyse la tâche à effectuer. Par la suite il se fixe un objectif et planifie les différentes stratégies qui permettront de l'atteindre avant de les mettre à exécution. Durant l'exécution de ses diverses stratégies, il évalue leur efficacité afin de pouvoir réviser son choix de celles-ci si cela est nécessaire. Finalement il évalue les résultats obtenus et retire les connaissances acquises durant ce processus (Bouffard & Vezeau, 2010).

L'apprentissage autorégulé comporte généralement les trois composantes suivantes : les processus de gestion, les processus métacognitifs et les processus motivationnels. Parmi

les processus de gestion, on retrouve notamment des stratégies permettant de trouver un lieu propice au travail, de s'auto-renforcer ou de rechercher de l'aide. Les processus métacognitifs réfèrent aux stratégies de planification, fixation d'objectifs, organisation, monitoring de soi et évaluation de soi. Finalement, les processus motivationnels renvoient à la prise de responsabilité pour sa performance, au fait de s'intéresser à la tâche, de persévérer et de fournir les efforts nécessaires (Gaskill & Woolfolk Hoy, 2002).

Selon plusieurs auteurs, ce serait l'utilisation de ces processus d'autorégulation qui permettrait aux meilleurs élèves d'obtenir des résultats scolaires supérieurs à ceux de leurs pairs (Zimmerman et al, 2000). En effet, selon plusieurs études, les meilleurs élèves rapportent utiliser plus de stratégies d'autorégulation que les élèves moyens et plus faibles (Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée, 1993; Purdie & Hattie, 1996; Pintrich, 2000; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Bref, l'autorégulation semble être une variable cruciale influençant l'engagement et la réussite scolaires des élèves.

1.8 Objectifs de la présente étude

L'objectif général de la présente étude était de poursuivre l'examen du caractère adaptatif de l'illusion de compétence. Cette illusion se manifeste par un biais d'auto-évaluation où l'élève rapporte une perception de compétence supérieure à celle que le laisserait supposer son score à une mesure standardisée de sa compétence réelle. L'objectif spécifique était d'examiner le lien entre le biais d'auto-évaluation mesuré chez les élèves alors qu'ils étaient en quatrième ou en cinquième années du primaire et leur fonctionnement scolaire un an plus tard. Au vu de l'absence de consensus quant au caractère adaptatif de l'illusion de compétence en matière de fonctionnement scolaire, aucune hypothèse n'a été formulée.

Le fonctionnement scolaire a été mesuré par la motivation en français et en mathématiques et l'autorégulation scolaire rapportées par les parents et les enseignants. Une mesure objective du rendement de l'élève rapportée par l'enseignant ainsi qu'une

mesure de leur perception du rendement de l'élève comparativement à ses capacités ont aussi été prises. Finalement, les parents ont aussi rapporté leur perception du rendement de leur enfant comparé au rendement des autres élèves et leur perception de ses efforts dans son travail scolaire.

CHAPITRE II MÉTHODOLOGIE

2.1 Participants

La présente étude s'insère dans une recherche longitudinale plus vaste sur le phénomène du biais dans l'évaluation de soi. Elle poursuit celle de Lengelé, Bouffard et Vezeau (2007). Les participants ont été recrutés dans diverses écoles publiques de la grande région de Montréal. Les parents des élèves ont donné leur consentement écrit à la participation de leur enfant à l'étude et le taux d'acceptation était supérieur à 95%. Pour les fins de cette étude, seuls les élèves ayant participé à la 1^{ère} et à la 2^{ème} année du projet et pour qui les parents et les enseignants ont aussi accepté de participer à la 2^{ème} année du projet ont été retenus. Parmi ces 432 enfants âgés en moyenne de 9.7 (écart type = .63) à la 1^{ère} année du projet alors qu'ils étaient en quatrième ou en cinquième année du primaire, 208 étaient des garçons et 224 des filles. Parmi les parents ayant répondu au questionnaire, 58 étaient des hommes, 372 des femmes et deux parents ont omis de signaler leur genre sur le questionnaire. Trente-six des quarante enseignants étaient des femmes.

2.2 Instruments de mesure

2.2.1 Mesures prises chez l'enfant

2.2.1.1 Habiletés mentales

Les élèves ont complété la version française de l'Épreuve d'habiletés mentales de Otis-Lennon (Sarrazin, McInnis, & Vaillancourt, 1983). Cette épreuve standardisée permet de mesurer les habiletés scolaires et mentales des élèves en évaluant les connaissances générales, le vocabulaire, les notions de sériation, d'ensemble, de similitude et les habiletés mathématiques. Le test comprend 80 énoncés et sa passation effectuée en groupe prend environ 45 minutes. Pour chaque énoncé, l'enfant doit choisir la bonne

réponse parmi cinq choix proposés. Le nombre total de bonnes réponses est converti en indice d'habileté mentale (IHM) selon l'âge chronologique de l'enfant. Le score moyen d'habileté mentale est de 100 avec un écart type de 16. Enfin, mentionnons que les scores à ce test sont généralement fortement corrélés (autour de .80) avec les résultats scolaires des élèves.

2.2.1.2 Perception de compétence scolaire

Le questionnaire complété par les élèves pour mesurer leur perception de compétence scolaire est la version française (Guilbert, 1990) de la sous-échelle de perception scolaire comprenant cinq énoncés du « Perceived Competence Scale for Children » d'Harter (1982) dont voici un exemple: «Cet élève réussit très bien ses travaux scolaires». Les élèves devaient indiquer leur accord avec chaque énoncé sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 4 (vraiment). Plus le score moyen des cinq énoncés est élevé plus il indique que l'élève a une perception élevée de sa compétence scolaire. L'indice de consistance interne est de 0.80. L'annexe B1 présente les énoncés de cet instrument et de ceux qui suivent.

2.2.2 Mesures prises chez le parent et l'enseignant

2.2.2.1 Motivation à apprendre

La mesure de la motivation provient d'une adaptation et d'une traduction des deux sous échelles du «Young Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory» de Gottfried (1990) par Bordeleau, (2000). La motivation rapportée par les parents et les enseignants a été mesurée selon deux matières scolaires : le français et les mathématiques. Les adultes devaient indiquer sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 5 (tout à fait) leur accord avec chaque énoncé. Les deux énoncés qui suivent sont des exemples pour chacune des deux matières. « Cet élève fait preuve de curiosité et d'intérêt en français», «Cet élève démontre du plaisir à apprendre de nouvelles choses en mathématiques». Notons que

comme la présente recherche ne visait pas à distinguer la motivation en fonction des deux matières scolaires des corrélations ont été effectuées afin de vérifier s'il était légitime d'utiliser une mesure de motivation générale. Les corrélations obtenues entre les variables motivation en mathématiques et motivation en français sont de 0.87 chez les parents et 0.67 chez les enseignants. Les deux variables ont donc été regroupées afin d'obtenir une mesure de motivation globale. La consistance interne de la mesure de motivation qui comprend dix énoncés est de 0.92 chez les parents et de 0.97 chez les enseignants.

2.2.2.2 Autorégulation scolaire

L'autorégulation scolaire a été mesurée à l'aide de sept énoncés complétés par le parent et l'enseignant dont voici un exemple : « Cet élève s'organise pour finir son travail à temps ». Les adultes devaient indiquer sur une échelle allant de 0 (jamais) à 2 (toujours ou presque toujours) leur accord avec chaque énoncé. La moyenne des énoncés a été calculée et plus elle est élevée, plus elle indique que l'adulte perçoit chez l'élève une autorégulation scolaire élevée. L'indice de consistance interne pour cette mesure atteint 0.88 pour les parents et 0.92 pour les enseignants.

2.2.3 Mesures prises chez l'enseignant seulement

2.2.3.1 Rendement scolaire

Le rendement scolaire de l'élève a été rapporté par l'enseignant qui devait, à l'aide d'une échelle allant de 1 (très faibles) à 5 (très bons), répondre, pour chacune des deux matières scolaires, à l'énoncé qui suit « Selon vous, comparés aux autres enfants de sa classe, les résultats scolaires de cet élève sont ».

2.2.3.2 Perception du rendement comparé aux capacités de l'élève

La perception du rendement de l'élève comparativement à ses capacités a été mesurée à l'aide d'un énoncé, dans lequel l'enseignant devait indiquer si, selon son jugement, l'élève réussit : 1) beaucoup moins bien qu'il l'en croyait capable, 2) un peu moins qu'il l'en croyait capable, 3) aussi bien qu'il l'en croyait capable, 4) un peu mieux qu'il l'en croyait capable, 5) beaucoup mieux qu'il l'en croyait capable.

2.2.4 Mesures prises chez le parent seulement

2.2.4.1 Perception du rendement comparativement aux autres

La mesure de perception du rendement comparée au rendement des autres élèves a été effectuée en demandant au parent, pour chacune des deux matières scolaires, de répondre à l'aide d'une échelle allant de 1 (très faibles) à 5 (très bons) à l'énoncé qui suit «Selon vous, comparés aux autres enfants de sa classe, les résultats scolaires de votre enfant sont».

2.2.4.2 Satisfaction des efforts fournis

La perception des efforts fournis a été mesurée en demandant au parent d'indiquer sur une échelle allant de 1 (tout à fait insatisfait) à 6 (tout à fait satisfait) sa réponse à l'énoncé suivant : «Comment vous sentez-vous par rapport aux efforts fournis par votre enfant à l'école?».

2.3 Procédure

À la première année du projet, les élèves ont été rencontrés au cours du printemps afin de compléter les questionnaires pendant leurs heures régulières de classe alors qu'ils se trouvaient en quatrième et cinquième primaire. La mesure de leurs habiletés mentales a

été faite lors d'une séance tenue environ un mois avant la séance où ont été mesurées leur perception de compétence. Les directives relatives à la passation du test d'habiletés mentales ont été respectées afin d'uniformiser l'épreuve pour l'ensemble des participants. La durée de la passation de cette épreuve a été de 45 minutes. La seconde séance consacrée à la passation de l'ensemble des questionnaires pour le projet plus vaste, y compris la perception de compétence débutait par une explication du déroulement de la séance. En vue de minimiser le biais lié à la désirabilité sociale, les élèves ont été informés qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les expérimentatrices, toujours deux, leur ont aussi expliqué que toutes leurs réponses resteraient confidentielles. Afin de contrer les difficultés de décodage de certains enfants, tous les énoncés ont été lus à voix haute par une des expérimentatrices pendant que la seconde portait attention à tout signe d'incompréhension manifesté par les élèves et leur portait assistance le cas échéant, ce qui n'est arrivé que très rarement. De manière générale, la passation du questionnaire a duré 40 minutes.

Au deuxième temps de l'étude tenu au printemps de l'année suivante, les enseignants ayant accepté de participer ont complété le questionnaire pour chaque élève de leur classe participant à l'étude. Une compensation financière de cinq dollars pour chaque questionnaire complété leur a été remise.

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

La complétion des questionnaires destinés aux parents et aux enseignants nécessitait environ 5 minutes.

CHAPITRE III RÉSULTATS

3.1 Analyses préliminaires

L'examen de l'objectif spécifique de cette étude exigeait d'avoir une mesure du biais d'auto-évaluation de compétence des élèves. Pour calculer ce biais, le score de perception de compétence a été régressé sur celui de l'IHM des élèves et les scores résiduels standardisés ont été calculés. Le score résiduel standardisé indique la valence du biais d'auto-évaluation (Bouffard & al., 2003). Ainsi, un élève obtenant un score résiduel proche de zéro est considéré comme ayant une évaluation assez juste de ses compétences. Plus un élève a un score résiduel positif, plus il présente un biais d'auto-évaluation positif; sa perception de compétence est plus élevée que son IHM aurait permis de le prédire. Inversement, plus un élève a un score résiduel négatif, plus il présente un biais d'auto-évaluation négatif; sa perception de compétence est plus faible que son IHM aurait permis de le prédire. Les analyses descriptives indiquent que la distribution du biais d'auto-évaluation dans notre échantillon est normale et les points extrêmes se situent entre -3.35 et 1.77. La moyenne se situe à .019 et la médiane à .083.

Une analyse de la variance (ANOVA) sur le score résiduel utilisant le niveau scolaire (X2) et le genre (X2) des élèves ne révèle pas d'effet du genre ($F(1,428) = .600$, n.s.) ni du niveau scolaire ($F(1,428) = .584$, n.s.) ni d'effet d'interaction entre les deux facteurs ($F(1,428) = .908$, n.s.).

Avant d'examiner notre objectif, nous avons vérifié les liens entre les jugements des adultes sur les trois mesures communes sur lesquelles ils devaient se prononcer. Les corrélations de Pearson indiquent des liens positifs pour toutes les mesures : motivation, $r = .69$, autorégulation, $r = .62$, rendement en français, $r = .51$ et rendement en mathématiques, $r = .43$.

3.2 Relation entre le biais d'auto-évaluation positif et le fonctionnement scolaire

L'objectif principal de la présente étude était d'examiner le lien entre le biais d'auto-évaluation présent chez les élèves de quatrième et cinquième primaire et leur fonctionnement scolaire évalué un an plus tard par leurs parents et leurs enseignants ayant eu à se prononcer sur diverses variables relatives à ce fonctionnement.

Dans un premier temps, nous avons examiné la relation linéaire et quadratique entre le biais d'auto-évaluation et chacune des variables du fonctionnement scolaire des élèves rapportées par les parents et les enseignants. La relation linéaire était significative, autant pour les variables du fonctionnement scolaire évaluées par les parents ($p_s < .001$) que pour celles évaluées par les enseignants ($p_s < .001$). Pour ce qui est de la relation quadratique, elle était également significative pour les variables du fonctionnement scolaire évaluées par les parents ($p_s < .001$) et pour celles évaluées par les enseignants ($p_s < .001$).

Considérant ces relations et à l'instar d'autres chercheurs (Bouffard et al, 2006; Brendgen et al. 2004), les élèves ont été classés en trois groupes selon que leur score au biais d'auto-évaluation s'écartait de plus d'un écart-type de la moyenne (écart positif : groupe optimiste ; écart négatif : groupe pessimiste ; le troisième groupe étant constitué de ceux et celles dont le score se situait à moins d'un écart type de part et d'autre de la moyenne). Selon l'application de ce critère, 82 élèves (19%) ont été classés dans le groupe dit optimiste (biais d'auto-évaluation très positif), 62 (15.5 %) ont été classés dans le groupe dit pessimiste (biais d'auto-évaluation très négatif), et les 288 autres dont le biais d'auto-évaluation se situait dans la zone intermédiaire ont été classés dans le groupe dit réaliste.

Avant d'examiner si les variables scolaires différaient selon la classification des élèves, nous avons vérifié si cette dernière était liée à l'IHM. Les résultats de l'analyse de la variance univariée (ANOVA) ont montré une différence significative entre les groupes, $F(2,429) = 4.59, p < .05 ; \eta^2 = .021$. Les résultats du test post-hoc Newman Keuls ($p < .05$)

pour localiser la différence a permis de constater que les élèves du groupe optimiste avaient un IHM significativement plus faible ($M = 101.0$) que ceux du groupe réaliste ($M = 104.7$) alors que celui des élèves du groupe pessimiste ($M = 102.4$) ne se distinguait pas de celui des deux autres groupes. Notons que la taille de l'effet est cependant petite. En raison de cette différence d'IHM entre les groupes, ce score a été pris en covariable dans les analyses subséquentes.

3.3.1 Évaluation par les parents du fonctionnement scolaire des élèves

Une analyse de la covariance multivariée (MANCOVA) a été effectuée avec le genre de l'élève (X_2) et son groupe (X_3) comme facteurs sur les caractéristiques évaluées par les parents et l'IHM comme covariable.

Le tableau 1 présente les scores moyens et les écarts types des variables rapportées par les parents.

Tableau 1 - Scores moyens (et écarts types) des caractéristiques évaluées par les parents

	Pessimistes		Réalistes		Optimistes	
	Filles	Gars	Filles	Gars	Filles	Gars
Motivation	3.52	3.23	3.93	3.67	4.06	3.84
Max : 5	(0.55)	(0.63)	(0.66)	(0.67)	(0.59)	(0.68)
Autorégulation	1.40	1.09	1.57	1.38	1.62	1.39
Max : 2	(0.50)	(0.38)	(0.45)	(0.46)	(0.36)	(0.45)
Perception du rendement Français	3.64	2.88	4.12	3.72	4.40	3.87
Max : 5	(0.87)	(1.04)	(0.96)	(1.01)	(0.80)	(0.94)
Perception du rendement mathématiques	3.43	3.74	4.04	4.06	4.40	4.35
Max : 5	(0.92)	(0.83)	(0.94)	(0.90)	(0.70)	(0.80)
Satisfaction des efforts fournis	4.46	4.15	5.16	4.70	5.24	4.93
Max : 6	(1.23)	(1.39)	(0.90)	(1.09)	(0.85)	(1.12)

Les résultats indiquent un effet global de la co-variable $F(5, 421) = 32.42, p < 0.001, \eta^2 = .278$, du genre $F(5, 422) = 14.50, p < 0.001, \eta^2 = .147$ et du groupe $F(10, 846) = 6.15, p < 0.001, \eta^2 = .07$ mais pas d'effet d'interaction $F(10, 846) = 1.48, n.s.$

Selon les analyses univariées subséquentes, l'effet du genre est significatif pour les variables suivantes : motivation, autorégulation, perception du rendement en français et satisfaction des efforts fournis. Les parents évaluent les filles ($M = 3.90$) comme étant plus motivées à l'école que les garçons ($M = 3.63$), $F(1, 431) = 12.74$, $p < 0.001$, $\eta^2 = .029$ et comme faisant plus d'autorégulation $F(1, 431) = 23.94$, $p < 0.001$, $\eta^2 = .053$ ($M = 1.56$ pour les filles versus $M = 1.33$ pour les garçons). Ils perçoivent aussi le rendement des filles ($M = 4.12$) en français comme étant supérieur à celui des garçons ($M = 3.61$), $F(1, 431) = 34.30$, $p < 0.001$, $\eta^2 = .075$. Enfin, ils se disent plus satisfaits des efforts fournis par elles ($M = 5.09$), $F(1, 431) = 9.36$, $p < 0.005$, $\eta^2 = .022$, que par les garçons ($M = 4.65$).

Concernant l'effet du groupe, les analyses univariées subséquentes indiquent qu'il porte sur la motivation, $F(2, 431) = 16.03$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = .070$, l'autorégulation, $F(2, 431) = 7.54$, $p < 0.001$, $\eta^2 = .034$, la perception du rendement en français $F(2, 431) = 21.69$, $p < 0.001$, $\eta^2 = .093$, la perception du rendement en mathématique $F(2, 431) = 20.30$, $p < 0.001$, $\eta^2 = .087$, ainsi que la satisfaction des efforts fournis $F(2, 431) = 11.38$, $p < 0.001$, $\eta^2 = .051$. Le test post-hoc Newman-Keuls ($p < .05$) utilisé pour localiser celui des groupes se distinguant des autres révèle les faits suivants. Les parents considèrent que les élèves du groupe optimiste sont plus motivés ($M = 3.95$) que ceux du groupe pessimiste ($M = 3.36$), mais pas plus que ceux du groupe réaliste ($M = 3.81$). Ces derniers sont également perçus comme étant plus motivés que ceux du groupe pessimiste. Des résultats semblables sont obtenus pour la variable autorégulation : les élèves du groupe optimiste sont perçus comme faisant plus d'autorégulation ($M = 1.50$) que ceux du groupe pessimiste ($M = 1.23$) mais pas que ceux du groupe réaliste ($M = 1.48$). Ces derniers sont également perçus comme faisant plus d'autorégulation que ceux du groupe pessimiste.

On constate des résultats similaires pour la perception du rendement en mathématiques : les parents évaluent les élèves du groupe optimiste ($M = 4.37$) ainsi que ceux du groupe réaliste ($M = 4.06$) comme ayant un rendement supérieur en mathématiques à ceux du groupe pessimiste ($M = 3.43$). Pour ce qui est du rendement en français, les parents évaluent les élèves du groupe optimiste ($M = 4.15$) comme ayant un meilleur rendement

que ceux du groupe réaliste ($M = 3.94$), dont le rendement est à son tour jugé meilleur que celui du groupe pessimiste ($M = 3.23$).

Finalement, au plan de leur satisfaction des efforts fournis par leur enfant, les parents l'ont évaluée plus élevée quand celui-ci était dans les groupes optimiste ($M = 5.09$) ou réaliste ($M = 4.95$) plutôt que pessimiste ($M = 4.29$).

En résumé, les parents rapportent une perception généralement plus positive des filles que des garçons. Pour ce qui est de leur évaluation des élèves ayant un biais d'auto-évaluation positif, elle est généralement comparable à celle des élèves n'ayant aucun biais (sauf leur rendement en français évalué plus élevé), mais plus élevée que celle de ceux ayant biais d'auto-évaluation négatif.

3.3.2 Évaluation par les enseignants du fonctionnement scolaire des élèves

Le tableau 2 présente les scores moyens et les écarts types des caractéristiques des variables rapportées par les enseignants.

Tableau 2. Scores moyens (et écarts types) des caractéristiques évaluées par les enseignants

	Pessimistes		Réalistes		Optimistes	
	Filles	Gars	Filles	Gars	Filles	Gars
Motivation	3.59	3.20	4.00	3.71	4.37	3.92
Max : 5	(0.84)	(0.64)	(0.82)	(0.97)	(0.64)	(0.87)
Autorégulation	1.52	1.31	1.69	1.50	1.81	1.64
Max : 2	(0.45)	(0.50)	(0.43)	(0.52)	(0.29)	(0.45)
Rendement Français	3.39	2.85	3.98	3.41	4.36	3.75
Max : 5	(0.87)	(1.16)	(1.08)	(1.18)	(0.93)	(1.13)
Rendement en mathématiques	3.11	3.23	3.80	3.81	4.17	4.07
Max : 5	(1.20)	(1.10)	(1.18)	(1.06)	(1.10)	(0.83)
Perception du rendement selon les capacités	2.54	2.32	2.73	2.65	2.86	2.65
Max : 5	(0.64)	(0.68)	(0.59)	(0.74)	(0.61)	(0.62)

L'analyse de la co-variance multivariée avec le genre de l'élève et son groupe comme facteurs et l'IHM comme co-variable sur ces caractéristiques indique un effet de la co-variable, $F(5, 421) = 36.71, p < 0.001, \eta^2 = .304$. Elle indique aussi un effet du genre, $F(5, 422) = 14.76, p < 0.001, \eta^2 = .141$, et du groupe, $F(10, 846) = 5.35, p < 0.001, \eta^2 = .060$, mais pas d'effet d'interaction $F(10, 846) = 0.14, \text{n.s.}$

Les analyses univariées subséquentes indiquent que l'effet du genre est significatif pour les variables suivantes : motivation, autorégulation, rendement en français et perception du rendement comparé aux capacités. Les enseignants évaluent les filles ($M = 4.02$) comme étant plus motivées que les garçons ($M = 3.67$), $F(1, 431) = 16.97, p < 0.001, \eta^2 = .038$, et faisant plus d'autorégulation, $F(1, 431) = 15.10, p < 0.001, \eta^2 = .034$, ($M = 1.69$ pour les filles versus $M = 1.49$ pour les garçons). Toujours à l'avantage des filles, les enseignants évaluent que leur rendement en français ($M = 3.98$) est supérieur à celui des garçons ($M = 3.38$), $F(1, 431) = 29.13, p < 0.001, \eta^2 = .064$. Comme chez les parents, cette différence n'est pas observée en mathématiques, $F(1, 431) = .155, \text{n.s.}$ Finalement, les enseignants s'entendent pour dire que comparées aux garçons ($M = 2.60$), les filles réussissent mieux qu'ils les en croyaient capables ($M = 2.73$), $F(1, 431) = 5.28, p < 0.03, \eta^2 = .012$.

Concernant l'effet du groupe, les analyses univariées subséquentes indiquent qu'il porte sur la motivation, $F(2, 431) = 17.45, p < 0.001, \eta^2 = .076$, l'autorégulation, $F(2, 431) = 10.07, p < 0.001, \eta^2 = .050$, les résultats en français, $F(2, 431) = 20.92, p < 0.001, \eta^2 = .090$, les résultats en mathématiques, $F(2, 431) = 23.81, p < 0.001, \eta^2 = .096$ ainsi que la perception du rendement comparé aux capacités, $F(2, 431) = 5.14, p < 0.01, \eta^2 = .024$.

Les enseignants perçoivent les élèves du groupe optimiste ($M = 4.15$) comme plus motivés que ceux du groupe réaliste ($M = 3.87$), qui sont à leur tour perçus comme plus motivés que ceux du groupe pessimiste ($M = 3.37$). Concernant l'autorégulation, les élèves du groupe optimiste ($M = 1.73$) ainsi que ceux du groupe réaliste ($M = 1.60$) sont perçus par les enseignants comme en faisant davantage que ceux du groupe pessimiste ($M = 1.40$).

Dans le cas du rendement en français, les enseignants évaluent les élèves du groupe optimiste ($M = 4.06$) comme ayant de meilleurs résultats que ceux du groupe réaliste ($M = 3.71$) dont les résultats sont jugés meilleurs que ceux du groupe pessimiste ($M = 3.39$). Concernant les résultats en mathématiques, les enseignants rapportent que les élèves du groupe optimiste ($M = 4.12$) ainsi que ceux du groupe réaliste ($M = 3.80$) obtiennent un rendement supérieur à celui des élèves du groupe pessimiste ($M = 3.18$).

Finalement, au plan de la perception du rendement selon les capacités, les enseignants perçoivent que les élèves du groupe optimiste ($M = 2.76$) et du groupe réaliste ($M = 2.69$) ont un rendement mieux ajusté à leurs capacités que ceux du groupe pessimiste ($M = 2.42$).

En résumé, à l'instar des parents, les enseignants rapportent une perception généralement plus positive des filles que les garçons. Pour ce qui est de leur évaluation des élèves ayant un biais d'auto-évaluation positif, elle est plus positive que celle des deux autres groupes aux plans de leur motivation et de leur rendement en français, et comparable à celle du groupe s'évaluant correctement sur les autres variables pour lesquelles les élèves du groupe ayant un biais négatif sont moins bien évalués.

CHAPITRE IV DISCUSSION

4.1 Rappel du motif de l'étude

Dans le domaine scolaire, il est bien connu qu'une vision pessimiste de sa compétence où l'élève sous-estime ce dont il est capable s'accompagne d'un ensemble de corrélats généralement négatifs pour son fonctionnement scolaire : estime de soi, motivation et intérêts faibles, passivité, recherche de facilité et sentiment de non contrôle élevés, et attentes de rendement faible et rendement effectivement faible (Bouffard et al., 2013 ; Bouffard et al., 2003; Bouffard et al., 2006). Le cas inverse où l'élève surévalue sa compétence est nettement plus controversé. Comme nous l'avons vu, certains jugent qu'un biais positif d'auto-évaluation de sa compétence est associé à des aspects positifs (Bouffard et al. 2011 ; Kurman, 2006 ; Lopez et al. 1998) mais d'autres le considèrent plutôt comme un facteur de risque (Gresham et al., 2000 ; Robins et Beer, 2001). Cette étude s'inscrit dans la lignée de ces travaux. Son objectif spécifique était d'examiner le lien entre le biais d'auto-évaluation positif et le fonctionnement scolaire des élèves un an plus tard. Rappelons que le fonctionnement scolaire des élèves était évalué par les parents et les enseignants qui se sont prononcés sur diverses variables de leur fonctionnement scolaire. Un avantage de ceci est que le jugement de ces deux sources d'informations repose sur des contextes observationnels différents : l'école et la maison. En dépit de ces différences contextuelles, les relations entre leurs jugements se sont révélées assez substantielles. Ceci suggère que quand il s'agit de comportements observables et non de caractéristiques psychologiques, les parents et les enseignants sont des informateurs de fiabilité assez semblable.

Dans la section qui suit, nous reviendrons sur nos résultats et verrons en quoi nos constats se rattachent à ceux des études antérieures. Par la suite, nous reviendrons sur certains aspects pouvant constituer des points forts ou, inversement, des limites à l'étude faite.

Nous terminerons en proposant quelques pistes pour des études futures et une conclusion générale.

4.2 Constats de l'étude

4.2.1 Importance du biais positif d'évaluation de soi

Comme nous l'avons vu, la surestimation de sa compétence n'est pas, dans cette étude du moins, associée au niveau scolaire, ni au fait d'être un garçon ou une fille. Ces résultats rejoignent ceux de diverses autres études où aucune différence sexuelle n'a été observée dans l'ampleur ni dans la direction des biais d'auto-évaluation de leur compétence des élèves (Dubois, 2010 ; Larouche, 2012 ; Marcotte, 2007). De manière à pouvoir comparer nos résultats à ceux des études antérieures sur le caractère adaptatif ou non d'un biais positif d'auto-évaluation de compétence, au lieu d'utiliser le biais en variable continue, nous avons opté pour créer des groupes de biais. Prenant comme critère de classification un score résiduel supérieur d'au moins un écart type de la moyenne, nous avons observé que 19% des élèves se retrouvaient dans le groupe ayant un biais d'auto-évaluation positif. Ce pourcentage est semblable à celui rapporté par Bouffard et al. (2011) dans une étude auprès d'un autre échantillon où 15% des élèves appartenaient à une trajectoire stable de surévaluation marquée de leur compétence sur une période de cinq ans. Ces résultats suggèrent ainsi que le phénomène du biais positif d'auto-évaluation de sa compétence scolaire n'est pas un phénomène rarissime. Cela étant, la vraie question est de savoir si surestimer ainsi sa compétence est un atout ou plutôt un facteur de risque.

4.2.2 Biais positif d'auto-évaluation de soi et fonctionnement scolaire

Comme nous l'avons vu, les parents perçoivent le fonctionnement scolaire des élèves ayant un biais d'auto-évaluation positif de manière semblable aux élèves n'ayant aucun biais concernant les aspects suivants de leur fonctionnement scolaire : leur motivation,

leur autorégulation, leur rendement en mathématiques et les efforts qu'ils fournissent. Les élèves ayant un biais d'auto-évaluation positif ne se distinguent de ceux s'évaluant correctement qu'au plan de la perception des parents de leur rendement en français. Ainsi, les parents perçoivent que leur rendement est meilleur dans cette matière que ce que perçoivent les parents des élèves ayant un biais négatif d'auto-évaluation de compétence ou n'ayant aucun biais. Ce résultat soutient celui des auteurs ayant montré que les élèves surestimant leurs capacités intellectuelles obtiennent de meilleurs rendements scolaires que ceux ayant des perceptions plus réalistes (Bouffard et al. 2006; Bouffard et al. 2011; Blanton, Buunk, Gibbons & Kuyper, 1999; Lopez et al., 1998). Rappelons qu'au plan de leurs habiletés mentales, les élèves ayant un biais positif avaient pourtant un score inférieur à celui des élèves n'ayant pas de biais.

Nous avons aussi vu que les élèves ayant un biais d'auto-évaluation positif sont évalués plus favorablement que les élèves qui présentaient un biais d'auto-évaluation négatif et ce sur toutes les variables de leur fonctionnement scolaire. Ce résultat soutient celui des études ayant montré le rôle néfaste du biais d'auto-évaluation de compétence négatif dans le fonctionnement scolaire des élèves (Bouffard et al., 2003; Bouffard et al., 2006; Phillips 1984, 1987; Phillips & Zimmerman, 1990). Notons enfin que les résultats n'indiquent pas non plus de différences entre les élèves ayant un biais d'évaluation de soi positif et les autres élèves au plan des efforts fournis dans leurs apprentissages. Ce résultat vient nuancer celui de Baumeister (1989) suggérant que les personnes surestimant leurs capacités en viendraient à produire moins d'efforts pour exécuter les tâches demandées. Ainsi, passant moins de temps à se préparer pour un test et produisant moins d'efforts ces personnes en viendraient à échouer. Bien au contraire, nos résultats suggèrent que les parents perçoivent les élèves ayant un biais positif d'évaluation de soi comme fournissant autant d'effort que les autres et comme réussissant mieux en français que les autres élèves. Rappelons que les parents n'étaient pas informés du fait que leur enfant avait ou non un biais d'auto-évaluation. Ainsi, leur jugement du fonctionnement de ce dernier n'était pas, en principe du moins, affecté par leur connaissance de ce biais.

Comme les parents, les enseignants n'étaient pas non plus informés du type de biais d'auto-évaluation de leurs élèves. Ces enseignants ont perçu ceux ayant un biais d'auto-évaluation positif de manière comparable à ceux qui ne présentaient aucun biais sur les aspects suivants de leur fonctionnement scolaire : leur autorégulation, leur rendement en mathématiques ainsi que leur rendement comparé à leurs capacités. Les enseignants les ont cependant jugés comme ayant une motivation et un rendement en français supérieurs à ceux des élèves s'évaluant correctement. Ces résultats soutiennent ceux des auteurs ayant montré que le biais positif d'auto-évaluation de compétence constituait une ressource positive en ce qui a trait au fonctionnement scolaires des élèves (Lengelé et al. 2007, Lopez et al. 1998, Kurman, 2006). Rappelons que la motivation joue un rôle crucial dans le fonctionnement et la réussite scolaires des élèves. En effet, c'est la motivation qui lui permettra de s'activer pour atteindre un objectif et de persévérer dans la poursuite de ce dernier (Ryan & Deci, 2000). Enfin, les enseignants ont évalué plus favorablement les élèves ayant un biais d'auto-évaluation positif que ceux présentant un biais d'auto-évaluation négatif sur toutes les variables de leur fonctionnement scolaire. Encore une fois, au-delà des habiletés mentales, surévaluer sa compétence au lieu de l'inverse apparaît comme une ressource personnelle de l'élève ayant une valeur adaptative nette aux plans de son fonctionnement et de son rendement scolaires. Comme aucun effet d'interaction n'a été observé entre le biais d'auto-évaluation et le genre des élèves, cette dernière conclusion est avérée autant pour les filles que pour les garçons. Ceci nous amène à commenter rapidement les nombreuses différences sexuelles rapportées par les parents et les enseignants dans le fonctionnement et le rendement scolaires des élèves.

4.2.3 Fonctionnement scolaire et différence de genre

La question des différences entre garçons et filles en matière de fonctionnement et de rendement scolaires est largement débattue, au Québec comme ailleurs. Très succinctement les constats des chercheurs et des professionnels de l'éducation convergent : les filles présentent généralement une adaptation scolaire et un rendement

supérieurs aux garçons (Downey & Yuan, 2005 ; Fisher, Schult, & Hell, 2012 ; Stowe, Arnold, & Ortiz, 2000; Van de gaer, Pustjens, Van Damme & De Munter, 2009). Les garçons sont souvent évalués par leurs professeurs comme étant moins attentifs en classe, comme faisant moins d'efforts et comme étant plus agités que les filles (Downey & Yuan, 2005). L'examen des différences entre garçons et filles n'était pas un objectif de cette étude. Cependant, force est de constater que de telles différences existent, du point de vue des parents comme des enseignants et ce peu importe le type de biais d'auto-évaluation.

Ainsi, dans notre étude, au plan des différences entre les garçons et les filles, les parents et les enseignants s'entendent pour dire que ces dernières sont plus motivées à l'école, font preuve de plus d'autorégulation dans leurs apprentissages et obtiennent un meilleur rendement en français qu'eux. Les parents évaluent également que les filles font plus d'efforts dans leurs travaux scolaires que les garçons. Ces résultats étonnent peu et soutiennent ceux de Fisher et al. (2012) suggérant que l'avantage des filles sur les garçons en ce qui concerne leur performance à l'école serait dû à leurs meilleures habitudes d'étude telles qu'une tendance à fournir plus d'efforts à l'école ainsi qu'un plus haut taux de participation. Ces meilleures habitudes sont peut-être liées à une appréciation plus élevée par les filles du milieu scolaire. De manière générale, les jugements des adultes de la présente étude, plus favorables envers les filles, est dans la lignée des résultats de nombreux travaux ayant comparé la participation, le rendement et l'engagement en classe d'élèves des deux sexes.

4.3 Forces et limites

Comme toutes les études, celle-ci comporte à la fois des forces et des limites. À commencer par ces dernières, mentionnons le fait que les parents et les enseignants n'ont évalué les variables du fonctionnement scolaire des élèves qu'une seule fois. Une deuxième évaluation aurait permis de confirmer leur jugement sur le fonctionnement

scolaire des élèves. Ceci dit, la convergence assez élevée de leurs jugements plaide en faveur d'une bonne validité des informations recueillies.

Une autre limite concerne le nombre restreint de variables évaluées afin de mesurer le fonctionnement scolaire des élèves. Il se pourrait que le biais d'auto-évaluation positif ait des conséquences différentes sur des caractéristiques non examinées dans cette étude, comme l'anxiété scolaire ou le perfectionnisme négatif qui sont davantage reliés au bien-être psychologique des élèves qu'à leur fonctionnement.

Une autre limite est le fait que notre étude n'est pas longitudinale et ne permet pas de conclure que les résultats obtenus pourraient ou non perdurer dans le temps. Rappelons cependant que la mesure des biais d'auto-évaluation et celle du fonctionnement scolaire ont été prises à un an d'intervalle. Les résultats obtenus suggèrent deux choses. La présence d'un biais d'auto-évaluation serait associée à un mode de fonctionnement scolaire durable sur une période d'au moins une année. L'autre possibilité est que la nature du biais est elle-même relativement stable faisant que pour bon nombre d'élèves, le biais d'auto-évaluation observée à la première année de l'étude était le même l'année suivante. L'étude de Bouffard et al (2011) soutient clairement cette seconde possibilité.

Finalement, une dernière limite concerne notre échantillon qui ne compte que des élèves de quatrième et de cinquième année primaire. On ne peut exclure que nos résultats pourraient être différents chez une population d'élèves plus âgés. Ajoutons aussi qu'il s'agit d'un échantillon normatif d'élèves provenant d'un milieu socio-économique moyen, et ne présentant pas de caractéristiques atypiques; nous ne pouvons généraliser les conclusions à des élèves ayant des caractéristiques particulières comme des difficultés d'apprentissages, des troubles de l'attention, des handicaps, etc. ou encore provenant de milieux socio-économiques défavorisés ou de population d'immigration récente.

Parmi les forces de notre étude, nous soulignons le nombre important d'élèves, de parents et d'enseignants interrogés et l'utilisation de deux répondants dans l'évaluation des variables du fonctionnement scolaire des élèves, les parents et les enseignants. Ceci

permet d'éviter un problème de variance commune partagée associé au fait de n'avoir qu'une seule source d'information.

En lien avec ceci, la mesure du biais d'auto-évaluation et celle des variables du fonctionnement scolaire ont été prises à un an d'intervalle et ni les parents, ni les enseignants n'étaient au courant de la nature du biais entretenu par les élèves. En dépit de contextes d'observation pourtant très différents, il est intéressant de constater que les résultats obtenus chez les parents et chez les enseignants sont quasi identiques.

Une autre force concerne la mesure du biais d'auto-évaluation qui repose sur l'utilisation d'un critère objectif soit les résultats à une épreuve standardisée d'habiletés mentales. Ceci évite le problème de subjectivité discuté précédemment lorsqu'on utilise un observateur externe pour évaluer la personne. Dans le cas particulier d'une évaluation de la compétence rapportée par l'enseignant, cette mesure est généralement entachée par le jugement qu'il porte sur le rendement scolaire de l'élève.

Enfin, cette étude vient s'ajouter à un nombre restreint de celles ayant porté sur le biais positif d'auto-évaluation de compétence dans le domaine scolaire. Ce faisant, elle s'inscrit dans la lignée de celles s'étant attaquées au manque de consensus sur le caractère adaptatif ou nuisible d'un tel biais.

4.4 Pistes de recherches futures

Suite aux limites énumérées plus avant, nous proposons quelques pistes pour des études futures. La première concerne un examen plus complet du fonctionnement scolaire des élèves. Au vu des résultats obtenus dans cette étude, un biais positif d'auto-évaluation ne paraît comporter que des avantages. On peut cependant se demander si un tel biais est de nature à générer chez l'élève la fixation de standards de réussite très élevés le conduisant à développer un perfectionnisme négatif et une anxiété d'évaluation comportant des coûts à plus long terme.

En lien avec cette première proposition, sauf l'étude Bouffard et al. (2011), les conséquences à long terme d'un biais positif d'auto-évaluation n'ont pas été explorées. Si on en croit les résultats de Bouffard et al. (2011), ce biais serait adaptatif jusqu'au milieu de secondaire à tout le moins. Pour autant, on ne peut exclure qu'il le devienne moins quand augmente la complexité des apprentissages associés à des niveaux de scolarisation plus avancés et la nécessité pour les affronter d'un fonctionnement intellectuel de très haut niveau. Cette question mériterait vraiment d'être examinée.

Enfin, comme nous l'avons évoqué dans les limites, on peut se demander si le caractère en apparence adaptatif d'un biais positif d'auto-évaluation l'est autant quand l'élève a des caractéristiques un peu particulières. Dans le domaine social, Brendgen et al. (2004) ont montré qu'un biais positif d'auto-évaluation de compétence sociale était adaptatif chez la plupart des jeunes, mais était nuisible chez ceux ayant un degré élevé d'agressivité. Il se pourrait qu'il en soit ainsi en milieu scolaire. La grande confiance associée au biais positif d'auto-évaluation pourrait faire que l'élève ayant un trouble particulier (dyslexie, TDAH, ou autre) mette fin prématurément à son travail ou ne sollicite pas l'aide dont il aurait pourtant bien besoin. Autrement dit, les résultats de l'étude réalisée devront être répliqués auprès d'échantillons d'élèves de divers types (e.g. âge, difficultés scolaires et autres, milieux socioéconomique etc.) avant de statuer sur les limites de la généralisation de ses conclusions.

4.5 Conclusion générale

Depuis l'article phare de Taylor et Brown (1988), l'intérêt des chercheurs pour l'étude du phénomène du biais positif d'auto-évaluation de compétence s'est accru. Aucun consensus ne se dégage toutefois des travaux faits sur ce phénomène et deux positions antagonistes ont généralement cours : celle qui affirme qu'un biais d'auto-évaluation positif amène des conséquences bénéfiques pour la personne et celle qui affirme le contraire. Notons aussi que quelques auteurs adoptent une position plus nuancée suggérant que la nature de ces conséquences dépende de différents facteurs. Cette

recherche doctorale s'est inscrite dans un effort de s'attaquer au manque de consensus relatif aux conséquences de ce type de biais dans le domaine scolaire. Nos résultats suggèrent que le fait qu'un élève surévalue sa compétence n'est pas un facteur nuisible à son fonctionnement scolaire. Bien au contraire, le biais positif d'auto-évaluation peut être considéré comme un facteur positif du fonctionnement scolaire de l'élève.

Ceci étant dit, le fait que le biais positif d'auto-évaluation soit associé à des conséquences positives dans le domaine scolaire ne signifie pas qu'on puisse généraliser ce résultat à tous les domaines. En effet, comme nous venons de le mentionner, des études faites dans le domaine social suggèrent que la surévaluation de leur compétence sociale d'enfants ayant un degré élevé d'agressivité constituait un facteur de risque de rejet social (Brendgen et al., 2004). Enfin, comme l'ont proposé Gramzow et ses collaborateurs (2003), il se pourrait bien que le motif derrière la surévaluation de sa compétence soit en cause dans son caractère adaptatif ou non. Selon ces auteurs, les implications d'un tel biais pourraient être positives et adaptatives quand la surévaluation vise à se motiver pour atteindre un but (e.g., être parmi les meilleurs de la classe) mais être négatives lorsqu'elle n'est qu'une stratégie d'auto-présentation destinée à donner une image positive de soi ou à se protéger du regard critique d'autrui sur soi.

Dans cette étude, nous avons mis l'accent sur le biais positif d'autoévaluation. Comme le mentionnait Pajares (2000, 2001), les études traditionnelles en psychologie, et plus particulièrement dans le domaine de la psychologie de l'éducation, mettent habituellement l'accent sur la détresse, la pathologie et le fonctionnement inadapté de la personne. Cet auteur suggère d'adopter l'avenue de la « psychologie positive », pour favoriser les recherches sur les traits et les dispositions personnelles possiblement impliqués dans le bien-être de la personne et sa santé mentale. À cet égard, il suggère que les pensées et attitudes positives envers le futur, le sentiment d'avoir mérité nos réussites, la reconnaissance d'autrui de ce mérite, ainsi que les messages reçus d'une tierce personne à l'effet que nous sommes responsables et compétent, seraient associées à la motivation et la réussite scolaires (Pajares, 2001). Dans cet esprit, il nous semble que ces variables mériteraient d'être considérées pour d'éventuelles recherches sur le biais

positif d'auto-évaluation. Sachant que des perceptions légèrement supérieures à la compétence réelle sont habituellement protectrices et favorables au développement (Mezulis, Abramson, Hyde, Hankin, 2004), des interventions pourraient viser le développement de ces caractéristiques chez les enfants.

Pour conclure, une question qui nous semble importante et pour laquelle nous n'avons trouvé qu'une étude, est celle du jugement que les enseignants portent sur le phénomène de la surévaluation. Même si dans notre étude ils ont mieux évalués les élèves ayant un tel biais, ils l'ont fait sans connaître le type de biais qu'avaient les élèves. Dans l'étude de Lévesque-Guillemette et Bouffard (soumis), environ 50% des enseignants de 10 ans et moins d'expérience professionnelle ont jugé qu'il était préférable qu'un élève sous-évalue ses compétence plutôt qu'il les surévalue. Certains chercheurs considèrent que les croyances des enseignants guident leur adoption de certains comportements (La Paro, Hamre, Locasale-Crouch, Pianta, Bryant, Early, & Burchinal, 2009; McMullen, Elicker, Wang, Erdiller, Lee, Lin, & Sun, 2005; Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early, & Barbarin, 2005; Spear-Swerling & Brucker, 2004). Dans cet esprit, on peut penser que si un enseignant croit que surévaluer sa compétence est bénéfique pour l'élève, il devrait agir de manière à générer, ou préserver chez celui ou celle l'ayant déjà, une évaluation optimiste de sa compétence. Au contraire, s'il croit qu'elle est nuisible et risque d'affecter son rendement ou son engagement, il devrait tenter de faire en sorte que l'élève revoie à la baisse son auto-évaluation. À cet effet, les résultats de Lévesque-Guillemette et Bouffard (soumis) sont pour le moins préoccupants. Le nouveau programme de recherche mis en branle dans notre laboratoire devrait apporter plus d'informations sur les croyances, les attentes et les comportements des enseignants au regard du phénomène du biais positif d'auto-évaluation de compétence des élèves. Selon les résultats, des retombées pratiques en matière de formation des futurs enseignants pourraient s'ensuivre.

APPENDICE A

1.6 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

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

Chers parents,

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

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

Afin de préciser cette recherche, nous sollicitons aussi votre participation, celle-ci consistant à compléter un questionnaire (environ 20 minutes) portant sur vos relations avec votre enfant et sur votre perception de certaines de ses caractéristiques actuelles et passées alors qu'il était encore petit. Ces informations pourront aider à vérifier dans quelle mesure certaines caractéristiques actuelles de l'enfant sont en continuité avec celles qu'il présentait plusieurs années plus tôt. Nous sommes conscients du peu de temps libre dont disposent la plupart des parents. Afin de vous remercier plus concrètement du temps consacré à remplir le questionnaire, votre participation vous rend éligible à un tirage au sort; un prix de 100.00\$ sera tiré pour chaque tranche de 100 participants. Le coupon de participation se trouvera au bas de la première page du questionnaire, et le tirage aura lieu à la fin juin; les gagnants seront avisés par téléphone et le chèque leur parviendra par la poste.

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

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

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

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

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

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

Formulaire de consentement**Nous acceptons**

OUI

NON

que notre enfant _____ participe à ce projet de
recherche

Nom de l'enfant

Nom du parent participant : _____
(lettres moulées)

Signature du parent participant: _____

Nous acceptons
recherche

OUI

NON

aussi de participer à ce projet de

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

Nom du parent participant : _____
(lettres moulées)

Signature du parent participant: _____

APPENDICE B

INSTRUMENTS DE MESURE

- B.1 Perceptions de compétence scolaire
- B.2 Motivation en français et en mathématiques selon le parent et l'enseignant
- B.3 Autorégulation des activités scolaires selon le parent et l'enseignant
- B.4 Rendement scolaire selon l'enseignant
- B.5 Perception du rendement comparé aux capacités de l'élève selon l'enseignant
- B.6 Perception du rendement comparativement aux autres selon le parent
- B.7 Satisfaction des efforts fournis selon le parent

INSTRUMENTS DE MESURE

B.1 Perceptions de compétence scolaire

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

1. Comment je suis à l'école

		Différent de moi				Semblable à moi		
		1. Un peu	2. Beaucoup			1. Un peu	2. Beaucoup	
1.	1	2	Se trouve bon à l'école				1	2
2.	1	2	Arrive presque toujours à trouver les réponses en classe				1	2
3.	1	2	Oublie souvent ce qu'il apprend				1	2
4.	1	2	N'est pas sûr d'être aussi intelligent que les autres jeunes de son âge				1	2
5.	1	2	Réussit très bien ses travaux scolaires				1	2

B.2 Motivation en français et en mathématiques selon le parent et l'enseignant

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

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

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1	2	3	4	5

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

En français 1 2 3 4 5

En mathématiques 1 2 3 4 5

2. Démontre du plaisir à apprendre de nouvelles choses

En français 1 2 3 4 5

En mathématiques 1 2 3 4 5

3. Fait preuve de curiosité et d'intérêt

En français 1 2 3 4 5

En mathématiques 1 2 3 4 5

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

En français 1 2 3 4 5

En mathématiques 1 2 3 4 5

5. En général, travaille fort

En français 1 2 3 4 5

En mathématiques 1 2 3 4 5

B.3 Autorégulation des activités scolaires selon le parent et l'enseignant

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

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

B.4 Rendement scolaire selon l'enseignant

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

En français Très faibles Faibles Moyens Bons Très bons
En mathématiques Très faibles Faibles Moyens Bons Très bons

B.5 Perception du rendement comparé aux capacités de l'élève selon l'enseignant

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

1. Réussit beaucoup moins bien qu'il en est capable
2. Réussit un peu moins bien qu'il en est capable
3. Réussit aussi bien qu'il en est capable
4. Réussit un peu mieux qu'on l'en croirait capable
5. Réussit beaucoup mieux qu'on l'en croirait capable

B.6 Perception du rendement comparativement aux autres selon le parent

Selon vous, comparés aux autres enfants de sa classe, les résultats scolaires de votre enfant sont :

En français Très faibles Faibles Moyens Bons Très bons
En mathématiques Très faibles Faibles Moyens Bons Très bons

B.7 Satisfaction des efforts fournis selon le parent

Comment vous sentez-vous par rapport aux efforts fournis par votre enfant à l'école?

Tout à fait insatisfait	Insatisfait	Un peu insatisfait	Un peu satisfait	Satisfait	Tout à fait satisfait
1	2	3	4	5	6

RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.): Éditions De Boeck.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Baumeister, R. F. (1989). The optimal margin of illusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 176-189.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 141-156.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression : The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuyper, H. (1999). When better-than others compare upward : choice of comparison and comparative evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 420-430.
- Bonnano, G.A., Field, N.P., Kovacevic, A., & Kaltman, S. (2002). Self-enhancement as a buffer against extreme adversity : Civil war in Bosnia and traumatic loss in the United States. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 184-196.
- Bordeleau, L. (2000). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation*. Thèse de doctorat, Université du Québec À Montréal.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.

- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivée, S. (1993). Self-regulation of a concept formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 115-134.
- Bouffard, T., & Bordeleau, L. (2002). Le rôle des agents sociaux dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune élève. In L. Lafortune & P. Mongeau (Eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, (183-207). Presses de l'Université du Québec.
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences*, 14, 31-46.
- Bouffard, T., & Couture, M. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29, 19-38.
- Bouffard, T., & Narciss, S. (2011). Costs and benefits of positive illusions. *International Journal of Educational Research*, 50, 205-208.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. In M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, (66-84). De Boeck.
- Bouffard, T., Pansu, P. & Boissicat, N., (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère nuisible ou profitable à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182, 117-140.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 9-20.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M. & Lengelé, A. (2011). Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 50, 221-229.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F. & Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 305-320.
- Chen, P., & Zimmerman, B. (2007). A cross-national comparison study on the accuracy of self-efficacy beliefs of middle-school mathematics students. *Journal of Experimental Education*, 75, 221-244.
- Colvin, C. R., Block, J., & Funder, D.C. (1995). Overly positive self-evaluations and personality: Negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1152-1162.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement (pp.9-36). Dans A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Downey, D. B., & Yuan, A. S. V. (2005). Sex differences in school performance during high school: Puzzling patterns and possible explanations. *Sociological Quarterly*, 46, 299-321.
- Dubois, V. (2010). *Influence des caractéristiques parentales et de leurs perceptions par l'enfant sur le biais d'évaluation de sa compétence scolaire : un modèle explicatif*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec À Montréal.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, 7,117-140.
- Fischer, F., Schult, J., & Hell, B. (2012). Sex differences in secondary school success: why female students perform better. *European journal of psychology of education*, 28, 529-543.
- Gable, S.L. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9,103-110.
- Gaskill, P.J., & Woolfolk Hoy, A. (2002). *Self-efficacy and self-regulated learning : The Dynamic Duo in School Performance*. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement : Impact of Psychological Factors on Education*.(pp185-208). San Diego, CA: Academic Press.
- Gottfried, A., E (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children». *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Gramzow, R. H., Elliot, A. J., Asher, E., & McGregor, H.A. (2003). Self-evaluation bias and academic performance: Some ways and some reasons why. *Journal of Research in Personality*, 37, 41-61.
- Gresham, F. M., Lane, K.L., MacMillan, D.L., Bocian, K.M., & Ward, S.L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology*, 38, 151-175.
- Guilbert, D. J. (1990). *Evaluation psychométrique du concept de soi chez l'enfant d'âge scolaire*. Master's dissertation. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg (Eds.), (1990). *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A.K. Boggiano, & T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A Social Developmental Perspective* (pp. 77-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York, NY: Basic Books.
- John, O.P., & Robins, R.W. (1994). Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in self-enhancement and the role of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 206-219.
- Kitchens, G. D. (2003). Positive illusion and psychological well-being in Ukraine. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64, 15-50.
- Kurman, J. (2006). Self-enhancement, self-regulation and self-improvement following failures. *British Journal of Social Psychology*, 45, 339-356.
- Lalande, K. M., & Bonanno, G. A. (2011). Retrospective Memory Bias for the Frequency of Potentially Traumatic Events: A Prospective Study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 3, 165-170.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education and Development*, 20, 657-692.
- Larouche, M-N. (2012). *Illusion d'incompétence, intégration sociale et mécanisme de comparaison chez l'élève du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec À Montréal.
- Lengelé, A., Bouffard, T., & Vezeau, C. (Mars 2007). Perception d'adultes, d'enfants ayant une illusion de compétence. Communication présentée à la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie, Sherbrooke, Québec.
- Lévesque-Guillemette, R. & Bouffard, T. (soumis). Les liens entre le jugement de l'enseignant sur les biais d'auto-évaluation de l'élève et la qualité de leur relation. *Revue des sciences de l'éducation*.

- Lopez, D. F., Little, T.D., Oettingen, G., & Baltes, P.B. (1998). Self-regulation and school performance : Is there optimal level of action-control? *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 54-74.
- Marcotte, G. (2007). *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec À Montréal.
- Martin, J. (2006). Self Research in Educational Psychology: A Cautionary Tale of Positive Psychology in Action. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 140, 307-316.
- McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S.-M., Lin, C.-H., & Sun, P.-Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 451-464.
- Metcalf, J. (1998). Cognitive Optimism: Self-deception or memory based processing heuristics? *Personality and Social Psychology Review*, 2, 100-110.
- Mezulis, A.H. , Abramson, L.Y. , Hyde, J.S. Hankin, B.L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias? *Psychological Bulletin*, 130, 711-747.
- Pajares, F. (2000). Frank Pajares on nurturing academic confidence. *Emory Report*, 52(21).
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 544-555.
- Paulhus, D. L. (1998). Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait self-enhancement: a mixed blessing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1197-1208.
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Phillips, D.A., & Zimmerman, M. (1990). The Developmental Course of Perceived Competence and Incompetence among Competent Children. In R.J Sternberg & J.

- Kolligian Jr (Eds), *Competence Considered* (pp. 41-66). New Haven, CT: Yale university press.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science, 9*, 144–159.
- Purdie, N., & Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal, 33*, 845-871.
- Robins, R. W., & Beer, J.S. (2001). Positive illusion about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 340-352.
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Sarrazin, G., McInnis, C. E., & Vaillancourt, R. (1983). *Test d'habileté scolaire Otis-lennon: niveau élémentaire*. Institut de recherches psychologiques Inc.
- Sedikides C., Gaertner L. & Vevea J. L. (2005). « Pancultural Self-Enhancement Reloaded: A Meta-Analytic Reply to Heine (2005) ». *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, p. 539-551.
- Seligman, M.E.P. (2008). *La force de l'optimisme*. (Traduit par L. Cohen). Paris, France : InterEditions-Dunod.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Spear-Swerling, L., & Brucker, P. O. (2004). Preparing Novice Teachers to Develop Basic Reading and Spelling Skills in Children. *Annals of Dyslexia, 54*, 332–359.
- Stowe, R. M., Arnold, D. H., & Ortiz, C. (2000). Gender Differences in the Relationship of Language Development to Disruptive Behavior and Peer Relationships in Preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*, 521–536.
- Taylor, S.E., & Armor, D. A. (1996). Positive illusions and coping with adversity. *Journal of Personality, 64*, 873-897.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social and psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*, 193-210.
- Taylor, S.E., & Brown, J.D. (1994). Positive illusion and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin, 116*, 21-27.

- Taylor, S. E., Lerner, J. S., Sherman, D. K., Sage, R. M. & McDowell, N. K. (2003). Portrait of the self-enhancer: Well adjusted and well liked or maladjusted and friendless? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 165-176.
- Van de gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2009). School Engagement and Language Achievement: A Longitudinal Study of Gender Differences across Secondary School. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55, 373-405.
- Viau, R. (1994). *La Motivation en contexte scolaire*. St-Laurent, Canada : Éditions Du Renouveau Pédagogiques.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning : Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. & Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : Autorégulation des apprentissages* (trad. C. Pagnouille et G. Smets). Louvain-la-Meuve : Éditions De Boeck.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement : An overview and analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk, *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.