

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MODÈLE PRÉDICTIF DU BIAIS D'ÉVALUATION DE SA COMPÉTENCE  
CHEZ DES ENFANTS DU PRIMAIRE

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
GENEVIÈVE MARCOTTE

JANVIER 2007

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier très chaleureusement ma directrice, Thérèse Bouffard, qui s'est avérée être exceptionnelle tout au long de ces années. Sa compétence, son encadrement rigoureux et son intérêt indéfectible pour le sujet de cette thèse ont permis de mener à bien ce projet. En plus de ces qualités de chercheuse, Thérèse fait preuve d'une générosité, d'une disponibilité et d'un soutien inconditionnel qui m'ont permis de poursuivre ces études doctorales avec intérêt, motivation et plaisir. Merci Thérèse.

Je remercie aussi Carole Vezeau pour son incroyable soutien lors de l'analyse des résultats, sa patience, sa disponibilité et sa générosité. Merci également à Jean Bégin pour son aide dans l'analyse des résultats.

Évidemment, je tiens à remercier toute l'équipe du « labo » pour l'aide, le soutien moral et les agréables moments partagés. Tant de personnes ont permis la réalisation de ce projet que je ne peux me permettre de toutes les nommer ici, mais je les en remercie. Merci à Marie-Hélène C. et Karine pour la révision de ce manuscrit et un clin d'œil tout spécial à mes « co-locs » de bureau, présents et passés.

Je suis aussi reconnaissante envers les parents, les enseignants, et surtout les enfants de la commission scolaire Marie-Victorin qui ont permis le bon déroulement de cette étude. Je remercie également le *Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture* qui, dans le cadre du programme d'action concertée sur la *Persévérance et la réussite scolaire* m'a octroyé une bourse de doctorat en appui à la réalisation de cette recherche.

Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude à mes parents et mon conjoint pour leur soutien inconditionnel tout au long de ce processus. Votre présence, votre écoute et votre amour m'ont amenée à persévérer même dans les moments plus difficiles. Merci aussi Christophe et « futur fiston » qui ont dû accepter la présence d'une mère parfois bien occupée et préoccupée !

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	2
CONTEXTE THÉORIQUE.....	2
1.1 Perceptions de soi et cheminement scolaire des enfants.....	2
1.1.1 Perceptions de compétence et sentiment d’auto-efficacité; un ou deux construits? 2	
1.1.2 Rôle des perceptions de compétence dans le fonctionnement scolaire.....	6
1.1.3 Développement des perceptions de compétence chez l’élève.....	8
1.2 Modèle prédictif du biais d’évaluation de sa compétence.....	10
1.2.1 Description du modèle et des variables impliquées.....	10
1.3 L’illusion d’incompétence.....	29
1.3.1 Définition de l’illusion d’incompétence.....	30
1.3.2 Les répercussions de l’illusion d’incompétence.....	32
1.3.3 Limites des études.....	34
1.4 Objectifs.....	35
CHAPITRE II.....	37
MÉTHODOLOGIE.....	37
2.1 Participants.....	37
2.2 Instruments de mesure.....	38
2.2.1 Format des questionnaires.....	38
2.2.2 Habileté scolaire des enfants.....	38
2.2.3 Mesures des variables incluses dans le modèle prédictif du biais d’évaluation de sa compétence.....	40
2.3 Procédure.....	43

CHAPITRE III .....	45
ANALYSE DES RÉSULTATS .....	45
3.1 Création de la variable du biais d'évaluation des compétences scolaires .....	45
3.2 Analyses préliminaires .....	46
3.2.1 Attributions causales.....	46
3.2.2 Stabilité du biais dans l'évaluation de ses compétences.....	51
3.2.3 Analyses selon le sexe, la cohorte et le temps de mesure.....	52
3.3 Vérification du modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence .....	58
3.3.1 Interrelations entre les variables constituant le modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence .....	58
3.3.2 Description des étapes statistiques nécessaires à la vérification du modèle .....	63
3.3.3 Analyse des effets des différentes variables indépendantes sur la variable du biais d'évaluation de sa compétence .....	64
3.3.4 Biais d'évaluation de sa compétence et motivation.....	78
CHAPITRE IV .....	79
DISCUSSION .....	79
4.1 Retour sur les résultats des analyses préliminaires.....	81
4.1.1 Stabilité du biais d'évaluation de sa compétence.....	81
4.1.2 Différences dans les variables du modèle selon le sexe des élèves et le temps de mesure .....	82
4.2 Modèle prédictif du biais d'évaluation de ses compétences .....	84
4.3 Limites et forces de l'étude, et propositions de recherches futures.....	90
4.4 Conclusion générale .....	92
APPENDICE A.....	95
Formulaire de consentement.....	95
APPENDICE B .....	98
instruments de mesure.....	98
B.1 Perceptions de compétence générales .....	98
B.2 Perfectionnisme .....	98
B.3 Attributions causales.....	98

B.4	Estime de soi générale .....	98
B.5	Perceptions réfléchies de compétence en mathématiques .....	98
B.6	Perceptions réfléchies de compétence en français .....	98
B.7	Motivation.....	98
RÉFÉRENCES.....		109

## LISTE DES FIGURES

Figure		
1.1	Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence .....	11
3.1	Valence des liens directs entre les variables du modèle .....	62

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		
3.1	Interrelations entre les attributions causales pour les élèves de la 3 <sup>e</sup> année à la première année de l'étude .....	48
3.2	Interrelations entre les attributions causales pour les élèves de la 4 <sup>e</sup> année à la première année de l'étude .....	49
3.3	Interrelations entre les attributions causales pour les élèves de la 4 <sup>e</sup> année à la deuxième année de l'étude .....	50
3.4	Interrelations entre les attributions causales pour les élèves de la 5 <sup>e</sup> année à la deuxième année de l'étude .....	51
3.5	Fréquences, moyennes et écarts types ( ) des variables du modèle à la première année de l'étude .....	53
3.6	Fréquences moyennes et écarts types ( ) des variables du modèle lors à la deuxième année de l'étude .....	54
3.7	Interrelations entre les variables du modèle pour les élèves de 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année à la première année de l'étude .....	60
3.8	Interrelations entre les variables du modèle pour les élèves de 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année lors de la deuxième année de l'étude .....	61
3.9	Résumé des effets directs, indirects et non spécifiques sur le biais d'évaluation de sa compétence pour les élèves de 3 <sup>e</sup> année à la première année de l'étude ...	69
3.10	Résumé des effets directs, indirects et non spécifiques sur le biais d'évaluation de sa compétence pour les élèves de 4 <sup>e</sup> année à la première année de l'étude ...	71
3.11	Résumé des effets directs, indirects et non spécifiques sur le biais d'évaluation de sa compétence pour les élèves de 4 <sup>e</sup> année à la deuxième année de l'étude...	73
3.12	Résumé des effets directs, indirects et non spécifiques sur le biais d'évaluation de sa compétence pour les élèves de 5 <sup>e</sup> année à la deuxième année de l'étude...	75
3.13	Interrelations entre le biais d'évaluation de sa compétence et la motivation .....	78

## RÉSUMÉ

La présente recherche s'intéresse aux perceptions de compétence lesquelles sont largement reconnues pour leur effet sur l'expérience scolaire, y compris sur le rendement de l'enfant (p. ex. Assor et Connell, 1992; Bandura, 1993). Plus précisément, la présente s'intéresse à ces perceptions, dans le contexte où elles ne rendent pas compte des capacités réelles de l'enfant. Ce décalage négatif entre les perceptions de compétence et les capacités réelles, aussi appelé illusion d'incompétence (Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003a; Phillips, 1984, 1987), a fait l'objet de peu d'études, et celles qui l'ont fait se sont plutôt attardées aux conséquences d'une telle situation chez des élèves doués. Visant une meilleure compréhension du phénomène, nous l'avons étudié chez des élèves de milieu scolaire régulier et en avons proposé un modèle prédictif. Pour ce faire, différentes variables reconnues pour leur implication dans le développement des perceptions de compétence ont été identifiées. Leurs interrelations et leurs liens avec le biais d'évaluation de sa compétence ont été examinés. Quatre variables prédictives ont été retenues : le perfectionnisme négatif, l'estime de soi, les attributions causales et les perceptions réfléchies de compétence.

Le perfectionnisme négatif s'exprime par des standards très élevés de réussite, ce qui augmente la probabilité d'échouer et peut ainsi contribuer à miner le sentiment de compétence (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2004, 2006); il nous paraît qu'avec le temps, le perfectionnisme négatif peut entraîner un biais négatif d'évaluation. En ce qui a trait à l'estime de soi, son étroit lien aux perceptions de compétence a été montré à plusieurs reprises (Harter, 1982, 1985, 1998, 1999; Wigfield et Eccles, 1994). Bien que Harter (1990, 1993) ait proposé la possibilité d'un lien bidirectionnel entre ces variables, les études portent surtout sur l'influence des perceptions de compétence relatives à un domaine précis sur l'estime de soi générale. À cet égard, l'importance quotidiennement accordée au domaine scolaire amène inévitablement l'enfant à utiliser ses perceptions de compétence scolaire pour forger son estime de lui-même (Bouffard et al., 2004). Tout en reconnaissant ce lien, notre modèle vérifie plutôt l'effet de l'estime de soi sur le biais d'évaluation, dans le but de proposer un modèle prédictif du phénomène. Concernant cette fois les attributions causales, celles impliquant un sentiment de non contrôle diminuent les probabilités d'expériences scolaires de réussite (Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli, 1996) et entraînent généralement de plus faibles perceptions de compétence (Connell, 1985; Harter et Connell, 1984); ceci justifie l'intérêt de les considérer dans l'examen du biais d'évaluation. Enfin, sachant que les perceptions de compétence de l'enfant se développent aussi en fonction de l'interprétation qu'il fait du jugement parental plutôt qu'en fonction de ce jugement réel (Bouffard et Bordeleau, 2002; Phillips, 1987), cette variable semblait avoir toute son importance dans la compréhension du biais d'évaluation.

L'objectif général de cette thèse vise à tester la validité d'un modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez un groupe d'élèves réguliers du primaire. À ce jour, cette étude est la seule à proposer une telle organisation des variables pouvant prédire le phénomène. L'étude longitudinale de deux ans a été réalisée auprès des 821 participants ayant été présents à toutes les rencontres. Les élèves de la première cohorte fréquentaient la



3<sup>e</sup> année du primaire au premier temps de mesure et la 4<sup>e</sup> année au deuxième temps, alors que les élèves de la deuxième cohorte fréquentaient la 4<sup>e</sup> année au premier temps de mesure et la 5<sup>e</sup> année au deuxième temps. Cette étude poursuit deux objectifs spécifiques.

Le premier est préalable à l'examen du second et vise à vérifier la présence et la valence des liens postulés dans notre modèle. Nos résultats permettent de confirmer ce qui avait été postulé et ces résultats sont reproduits pour chacune des cohortes, aux deux temps de mesure. Ainsi, tel qu'attendu, le perfectionnisme négatif est lié négativement au biais d'évaluation de sa compétence, à l'estime de soi et aux perceptions réfléchies de compétence en mathématiques et en français. Le perfectionnisme est aussi lié positivement aux attributions à la cause externe. Pour sa part, l'attribution à la cause externe est liée négativement au biais d'évaluation, à l'estime de soi et aux perceptions réfléchies de compétence dans les deux matières. Par ailleurs, l'estime de soi est liée positivement au biais d'évaluation de sa compétence et aux perceptions réfléchies de compétence en mathématiques et en français. Enfin, les perceptions réfléchies de compétence dans les deux matières sont liées positivement au biais d'évaluation de sa compétence.

Pour sa part, le deuxième objectif vise à vérifier la robustesse et la stabilité du modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence. La poursuite de cet objectif a d'abord été réalisée par l'inclusion de deux cohortes d'élèves, permettant le réexamen des élèves pour deux années consécutives. La reproduction du modèle à ces deux années pour chacune des deux cohortes indique qu'il est stable et fidèle au moins de la 3<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année du primaire. Ensuite, l'examen de deux informations précises a été fait pour vérifier la robustesse du modèle. Nous nous attendions premièrement à ce que les effets totaux des variables du modèles soient supérieurs aux effets non spécifiques et deuxièmement à ce que les effets indirects des variables soient supérieurs aux effets directs et non spécifiques, et ce, pour les quatre examens du modèle. Ces conditions sont confirmées à quelques exceptions près.

Les effets néfastes d'un biais d'évaluation négatif de sa compétence sur le bien-être psychologique et le cheminement scolaire des enfants, ainsi que la stabilité du phénomène dénotent l'importance du dépistage en milieu scolaire et la nécessité d'offrir un soutien professionnel aux élèves concernés. En effet, ce problème ne semble pas se résoudre de lui-même avec l'avancement en âge et il nous paraît plausible que les enfants en étant affectés soient plus fragiles, par exemple lors de la transition du primaire au secondaire. De futures recherches permettront de vérifier si la stabilité du phénomène se maintient, de confirmer les conséquences y étant associées et éventuellement de développer des modes d'intervention appropriés.

**MOTS CLÉS :** Perceptions de compétence, biais d'évaluation de sa compétence, illusion d'incompétence, perfectionnisme, attributions causales, estime de soi, perceptions réfléchies de compétence, enfance.

## INTRODUCTION

Des nombreuses études s'étant intéressées aux facteurs impliqués dans l'adaptation scolaire de l'enfant, plusieurs ont montré l'effet positif des perceptions de compétence élevées sur le rendement scolaire (Assor et Connell, 1992; Multon, Brown et Lent, 1991, pour une méta-analyse). Contrairement à la tendance générale durant l'enfance (p.ex. Wigfield et Eccles, 1994), certains élèves ont des perceptions de compétence faibles qui ne reflètent pas leurs capacités réelles: ces enfants présentent une illusion d'incompétence (Bouffard et al., 2003a). À ce jour, encore peu d'études se sont intéressées à ce phénomène, mais celles l'ayant fait mettent en relief ses nombreuses répercussions : perte d'intérêt pour l'apprentissage et anxiété en situations d'évaluations (Phillips et Zimmerman, 1990), manque de persévérance au travail, baisse de rendement scolaire et isolement social (Phillips, 1984, 1987). Au vu de l'absence d'information sur les facteurs prédictifs de l'illusion d'incompétence, une recension des écrits au sujet des variables impliquées dans le développement des perceptions de compétence s'est imposée. Cette démarche a permis d'identifier diverses variables pouvant aussi être impliquées dans le développement de l'illusion d'incompétence. À cet égard, la section suivante permet de développer davantage sur les variables de perfectionnisme, estime de soi, attributions causales et perceptions réfléchies de compétence, nous semblant pertinentes dans l'explication du phénomène, qui s'avère être une erreur due à un biais dans l'évaluation de sa compétence.

L'objectif général de cette thèse est de vérifier la validité d'un modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des élèves du primaire, de milieux scolaires réguliers. Le premier chapitre situe le cadre théorique ayant permis le développement de l'étude réalisée et plus spécifiquement l'élaboration du modèle proposé. Les deuxième et troisième chapitres portent respectivement sur la méthodologie et l'analyse des résultats. Enfin, le quatrième chapitre porte sur la discussion des résultats trouvés, des forces et limites de l'étude réalisée et des travaux à poursuivre pour mieux comprendre l'illusion d'incompétence. Une conclusion générale proposera quelques réflexions en regard de l'importance du sentiment d'incompétence de la personne sur son bien-être psychologique.

## CHAPITRE 1

### CONTEXTE THÉORIQUE

La présente étude vise l'examen du phénomène de l'illusion d'incompétence chez des enfants du primaire de milieu scolaire régulier. Afin de traiter de cette question, il faut d'abord s'intéresser aux perceptions de compétence, concept central de l'illusion d'incompétence et présenter ses similitudes et différences avec le concept du sentiment d'auto-efficacité. Après avoir rappelé le rôle central des perceptions de compétence dans le fonctionnement scolaire, nous proposerons et décrirons un modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence. Enfin, nous ferons état du phénomène de l'illusion d'incompétence reflétant le biais négatif de certains enfants dans l'évaluation de leur compétence. Les objectifs de l'étude seront ensuite présentés.

#### 1.1 Perceptions de soi et cheminement scolaire des enfants

##### 1.1.1 Perceptions de compétence et sentiment d'auto-efficacité; un ou deux construits?

Bien que plusieurs auteurs s'entendent pour reconnaître l'importance du schéma de soi, et plus particulièrement de l'évaluation par l'élève de sa compétence dans son fonctionnement scolaire (p. ex. Bandura et al., 1996), tous n'utilisent pas le même terme pour désigner ce concept. Cette conception qu'entretient la personne de ses propres habiletés à accomplir avec succès une tâche est identifiée par Bandura comme le «sentiment d'auto-efficacité», par Harter comme les «perceptions de compétence» et par Marsh (1989) comme le concept de soi. Encore aujourd'hui, la diversité des construits existe et le lecteur comprendra donc que les termes «sentiment d'auto-efficacité» (Bandura) et «concept de soi» (p. ex. Marsh, Byrne et Shavelson, 1988; Marsh, Craven et Debus, 1991) réfèrent aux perceptions de compétence dans la présente étude.

Tel que défini par Bandura (1977) dans le cadre de la théorie sociocognitive, le sentiment d'auto-efficacité est spécifique à une situation précise; l'auteur reconnaît cependant qu'il peut occasionnellement se généraliser à divers domaines conceptuellement reliés (Bandura, 1989). Ayant une influence sur les émotions, les pensées, la motivation et le comportement de l'individu (Bandura, 1993), le sentiment d'auto-efficacité se construit suite au traitement cognitif par la personne d'informations provenant de diverses sources (Bandura, 1989). Plus particulièrement, les performances antérieures, les expériences vicariantes, la persuasion verbale, ainsi que l'expérience émotionnelle constituent les quatre principales sources d'informations influençant le développement du sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1977, 1989; Bussey et Bandura, 1999).

Reconnue comme étant la plus efficace, la première source est constituée des expériences passées de réussite et d'échec ; le résultat de ces expériences doit cependant être attribué à des facteurs internes à la personne, comme son intelligence ou les efforts qu'elle fournit. Ainsi, une expérience de réussite accompagnée d'une attribution interne aura pour effet la construction d'un sentiment d'auto-efficacité positif, alors qu'une expérience d'échec aussi attribuée à une cause interne aura un effet négatif sur ce même sentiment d'auto-efficacité. Ces mêmes expériences attribuées à des causes externes comme la chance, la facilité de la tâche ou l'aide reçue n'ont, selon Bandura, aucun effet sur le sentiment d'auto-efficacité. Compte tenu de l'importance accordée au lien entre les attributions causales et le sentiment d'auto-efficacité, nous reviendrons sur ce lien dans la section 1.2.1.2.3 de ce chapitre.

En second lieu, le sentiment d'auto-efficacité se développe grâce à l'expérience vicariante. À cet égard, l'observation de certains modèles sociaux réussissant ou non une tâche que la personne devra elle-même exécuter la renseigne sur ses propres habiletés de réussite. Cependant, cette action de l'expérience vicariante dépend du processus de comparaison sociale et nécessite que la personne observée soit considérée de même niveau que soi : le fait de la voir réussir a un impact positif sur notre propre sentiment d'auto-efficacité, alors que c'est l'inverse dans le cas où la personne observée essuie un échec. Voir

réussir ou échouer une personne considérée de niveau supérieur à soi ne fournit pas vraiment d'information sur notre efficacité personnelle.

La troisième source d'information affectant le développement du sentiment d'auto-efficacité est la persuasion verbale, c'est-à-dire le message transmis par une tierce personne sur la confiance qu'elle a au sujet des capacités de réussite de l'autre. Cette information n'aura cependant d'effet que si la personne reconnaît à son émetteur l'expertise pour porter un tel jugement. Finalement, selon Bandura, le sentiment d'auto-efficacité peut être influencé par des expériences émotives diverses telles que le niveau d'anxiété, le sentiment de bien être ou encore le sentiment de défi ressenti dans une situation particulière. La personne peut interpréter son anxiété comme une indication de manque d'efficacité dans l'atteinte du succès, alors qu'elle peut interpréter le fait de se sentir à l'aise comme un indice lui confirmant sa compétence.

Bien que Bandura soit reconnu pour l'importance de ses travaux sur le sentiment d'auto-efficacité, il importe de reconnaître la contribution de Harter dans l'élaboration d'études sur les perceptions de compétence. La théorie de White (1959), selon laquelle le besoin fondamental de l'humain est de se sentir compétent dans son environnement, est à la base des travaux de Harter. Selon White, la motivation de compétence (*effectance motivation* ou *competence motivation*) comprend trois aspects : le besoin de la personne de produire un effet sur son environnement, le sentiment que son action est efficace et enfin, le désir que le résultat de cette action contribue à augmenter la motivation de compétence grâce au sentiment d'auto-efficacité ainsi généré. Se fondant sur ces principes généraux, mais désireux de préciser certains aspects, Harter propose un modèle qui se veut plus dynamique et sensible aux changements développementaux. Selon cette perspective, l'importance de la motivation de compétence dans un domaine donné varierait au cours du développement de la personne.

Selon Harter (1978), la capacité à différencier les domaines d'activité s'améliore avec l'âge et l'importance accordée à chacun de ceux-ci se modifie aussi avec le temps (Harter, 1982 ; Harter et Pike, 1984 ; Harter, 1998). Ainsi, Harter (1978) propose que cette

capacité à différencier les domaines d'activités influence l'importance qui leur est accordée et que cette importance influence à son tour l'effet qu'auront les perceptions de compétence sur la motivation. Par exemple, un enfant capable d'identifier la compétence scolaire comme domaine d'habileté spécifique et qui attribue de l'importance à sa réussite scolaire verra sa motivation plus affectée par ses perceptions de compétence dans ce domaine qu'un enfant qui prête peu d'importance à l'école. De plus, le modèle de Harter prend en considération l'effet des réussites et des échecs sur les perceptions de compétence, tout en tenant compte du niveau d'effort fourni pour atteindre le succès ; un succès obtenu suite à des efforts soutenus aurait un effet plus important sur les perceptions de compétence qu'un succès obtenu facilement. Enfin, Harter (1978) souligne l'importance des agents sociaux dans la variation des perceptions de compétence. En plus d'être une source motivationnelle, l'approbation d'un adulte fournit à l'enfant de l'information sur sa performance. Selon cette auteure, les jeunes enfants sont particulièrement sensibles au feedback fourni par les adultes. En fait, leurs propres expériences objectives de réussite et d'échec n'ont peu ou pas d'influence sur l'évaluation qu'ils se font d'eux-mêmes. Par contre, avec l'âge, les enfants intérioriseraient les normes de réussite et d'échec et les utiliseraient, en plus du renforcement social, pour former leur jugement sur leur propre compétence.

Bandura et Harter reconnaissent le rôle crucial des perceptions de compétence dans le développement de la personne et dans sa motivation. De plus, ces auteurs reconnaissent tant le rôle de l'environnement que celui de l'enfant dans le développement de ses perceptions de compétence. Les deux auteurs reconnaissent également le caractère subjectif des perceptions de compétence dont la teneur plus ou moins positive peut résulter de distorsions dans le traitement des informations ayant servi à leur construction. Enfin, aussi bien Harter que Bandura considèrent le rôle adaptatif des perceptions de compétence positives sur la mise en place de comportements orientés vers la réussite.

Au début de ses travaux, Bandura réservait le terme auto-efficacité pour définir la conviction de la personne de pouvoir accomplir avec succès une tâche spécifique. Notons qu'il a depuis élargi ce construit à des situations moins particulières telles que des matières

scolaires pouvant comporter plusieurs tâches. C'est le mouvement inverse qui caractérise les travaux de Harter portant sur le construit de perceptions de compétence. D'abord défini en référence à des domaines généraux du fonctionnement de la personne comme les perceptions de compétence cognitive, sociale, physique, etc., ce construit est aujourd'hui utilisé par l'auteure pour des situations plus spécifiques comme les perceptions de compétence portant sur la lecture, les mathématiques, etc. Ceci fait que les construits sont maintenant relativement interchangeable et les travaux référant à chacun de ceux-ci seront traités ensemble dans la présente recherche. La prochaine section s'intéresse à ces perceptions de compétence, et plus particulièrement à leur développement.

### 1.1.2 Rôle des perceptions de compétence dans le fonctionnement scolaire

Selon Bandura (1986, 1993), tant les émotions, la pensée, la motivation que le comportement sont influencés par le sentiment d'auto-efficacité. Ainsi, la personne confiante dans ses capacités peut s'imaginer réussir la tâche, ce qui a un effet positif sur son sentiment de compétence et qui en retour affecte positivement sa motivation. À l'inverse, une personne peu confiante dans ses capacités peut imaginer que la tâche mènera à un échec, ce qui affectera négativement son sentiment de compétence et éventuellement sa motivation. Ainsi, le sentiment ou la perception de compétence agit sur les processus cognitifs, motivationnels et affectifs. Bandura (1986, 1993) rapporte parmi les effets positifs reliés au sentiment de compétence, une fixation de buts plus élevés, un meilleur engagement dans l'atteinte de ces buts, une motivation plus élevée ainsi qu'une tendance à visualiser des scénarios de succès.

Plusieurs études montrent que les perceptions de compétence adoptées par les élèves ont un impact certain sur leur expérience scolaire, y compris sur leur rendement (Assor et Connell, 1992 ; Bandura, 1993; Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003b; Coleman et Karraker, 1997; Couture, 2001). Certains auteurs vont même jusqu'à dire que les perceptions de compétence constituent un meilleur prédicteur de performance scolaire que les ressources réelles de la personne (Bandura, 1997; Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1993). Pour leur part, Multon et al. (1991) rapportent dans leur méta-analyse que dans les études

consultées (incluant des élèves du primaire, du secondaire et de l'université), la variance expliquée dans le rendement académique par le sentiment d'auto-efficacité se situe en moyenne autour de 14%. Les résultats de l'étude de Couture (2001) montrent aussi que, peu importe qu'ils soient en facilité d'apprentissage, en cheminement régulier ou en difficulté d'apprentissage, les élèves qui obtiennent le moins bon rendement sont ceux qui se sentent moins compétent.

Selon Assor et Connell (1992), la relation entre l'auto-évaluation de sa compétence et la performance scolaire est de nature indirecte; d'abord cette auto-évaluation affecte le degré et la qualité de l'engagement de l'élève envers l'activité pour ensuite influencer son rendement. Bouffard et al. (1998) vont dans le même sens et soutiennent que les perceptions de compétence affectent d'abord l'engagement dans la tâche, l'autorégulation en cours de tâche, les efforts fournis pour traiter l'information, la persévérance et les réactions émotives devant les difficultés, lesquelles affectent ensuite le rendement de l'élève. En plus d'avoir une qualité d'engagement et un rendement supérieurs, les élèves qui ont des perceptions de compétence positives participent activement en classe (Assor et Connell, 1992; Carr, Borkowski et Maxwell, 1991; Connell et Ilardi, 1987; Harter, 1990, Skinner, Wellborn et Connell, 1990), visent des résultats scolaires élevés (Frome et Eccles, 1998) et les obtiennent (Multon et al., 1991). À plus long terme, ces élèves aspirent à un niveau de scolarisation plus élevé (Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli, 1996), font une meilleure préparation pour leur choix de carrière en considérant plusieurs options et persévèrent davantage (Lent, Brown et Hackett, 1994).

En somme, retenons que les jeunes enfants ont généralement tendance à surévaluer leur compétence, tendance qui s'atténue habituellement avec le temps. Cependant, certains enfants ont une attitude contraire et, malgré des habiletés intellectuelles élevées, sous-évaluent leurs compétences (Bouffard et al., 2003a). Ce phénomène, appelé illusion



d'incompétence, sera examiné dans la dernière partie de ce chapitre. Le modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence, dont nous ferons état dans la partie qui suit, vise à permettre une meilleure compréhension d'un tel phénomène.

### 1.1.3 Développement des perceptions de compétence chez l'élève

Rappelons ici que les perceptions de compétence ne sont pas innées, mais se développent et se construisent plutôt grâce aux expériences vécues et aux interactions sociales (Bandura, 1986, 1997; Bouffard et Vezeau, 1998). La présente sous-section vise à décrire de quelle façon se développent les perceptions de compétence.

Les recherches montrent que durant l'enfance, les perceptions de compétence sont généralement positives et se situent même au-delà de l'habileté réelle de l'enfant. Avec l'âge et le début de la scolarisation, les perceptions de compétence des enfants se précisent peu à peu et diminuent généralement (Frey et Ruble, 1987; Nicholls, 1978, 1984; Wigfield et Eccles, 1994) pour s'approcher de la compétence réelle (Harter, 1982; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbretton, Freedman-Doan et Blumenfeld, 1997). En effet, l'entrée à l'école entraîne divers types d'évaluations normatives et publiques et soumet ainsi davantage l'enfant à la comparaison sociale (Paris, Byrnes et Paris, 2001). Ce n'est cependant que vers la troisième année du primaire que la relation entre les perceptions de compétence et le rendement devient significative (Assor et Connell, 1992; Bouffard et Vezeau, 1998; Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert et Dumas, 1998). Stipek et MacIver (1989) proposent que la difficulté des enfants plus jeunes à distinguer les notions d'effort, d'habileté et de comportement contribue à leur problème d'auto-évaluation; ainsi ils ont tendance à se croire compétents dans une tâche lorsqu'ils ont travaillé fort ou qu'ils se sont bien comportés. La scolarisation entraîne davantage d'évaluations objectives et de comparaison sociale, ce qui amène les enfants à évaluer et à justifier leur propre rendement par la considération de différents facteurs. Certains auteurs (Bouffard et al., 1998; Harter, 1985; Stipek et MacIver, 1989) suggèrent qu'un certain niveau d'habileté intellectuelle est nécessaire pour effectuer l'intégration des informations à considérer dans l'évaluation de sa compétence. À cet égard,

Bouffard et al. (1998) ont montré que les élèves dont le potentiel intellectuel est élevé arrivent plus rapidement que les enfants dont le potentiel intellectuel est plus faible à effectuer une évaluation adéquate de leurs capacités.

Tel que mentionné ci-haut, les perceptions de compétence tendent généralement à diminuer avec l'âge. À ce sujet, l'étude longitudinale de Bouffard et Vezeau (1998) fait état d'une diminution des perceptions de compétence en lecture chez les filles et d'une stabilité de ces perceptions de compétence chez les garçons entre la 4<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> année. De plus, l'étude longitudinale de trois ans de Wigfield et al. (1997), effectuée auprès d'enfants de 1<sup>ère</sup> à 6<sup>e</sup> année du primaire, montre que les perceptions de compétence deviennent non seulement plus faibles, mais également plus stables avec l'âge. Les auteurs soulignent que cette stabilité peut s'avérer problématique lorsque les perceptions de compétence sont négatives.

Certains auteurs se sont intéressés aux différences de perceptions de compétence des élèves selon la matière scolaire sur laquelle ils sont interrogés. À cet effet, Marsh et al. (1988) soulignent l'absence quasi-totale de corrélation entre les concepts de soi verbaux et mathématiques chez des élèves de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année, et ce, malgré la corrélation élevée observée entre le rendement dans chacune de ces matières. Quelques études soulignent l'intérêt de considérer le sexe de l'élève, en plus de son âge, dans l'examen de cette question. Alors que certains auteurs (p. ex. Miserandino, 1996; Phillips, 1987) ne trouvent aucune différence sexuelle dans les perceptions de compétence scolaire générales, d'autres indiquent que les perceptions de compétence des filles et des garçons varient conformément aux stéréotypes fréquemment retrouvés dans nos sociétés (Marsh et al. 1988; Stipek, 1984; Wigfield et Eccles, 1994). Ainsi, les filles se sentiraient généralement plus compétentes en lecture, alors que les garçons percevraient avoir de meilleures compétences en mathématiques (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Wigfield et al. 1997). Selon McGrath et Repetti (2002), vers la fin du primaire, les garçons tendent à surestimer leurs compétences en mathématiques, alors que les filles du même âge sous-estiment plutôt ces dernières. Dans le cadre d'une étude longitudinale, Bouffard (1998) rapporte pour sa part que les perceptions de compétence en lecture sont plus élevées chez les

filles que chez les garçons en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> année, alors que ce n'est plus le cas en 6<sup>e</sup> année. Aussi, les résultats de l'étude longitudinale de 3 ans de Bouffard et al. (2003b) indiquent une supériorité des perceptions de compétence en français, sur celles en mathématiques, durant les 3 premières années du primaire chez les filles ainsi qu'en 1<sup>ère</sup> année chez les garçons. Chez ces derniers, les perceptions de compétence dans les deux matières sont semblables en 2<sup>e</sup> année et en 3<sup>e</sup> année.

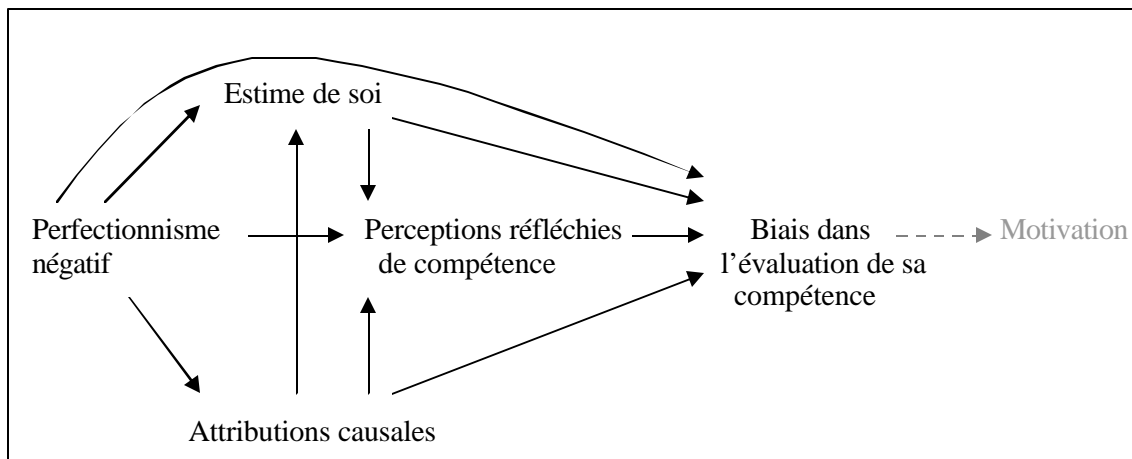
## 1.2 Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence

Contrairement à la tendance générale, certains enfants évaluent mal leur compétence scolaire. Cet écart, positif ou négatif, entre les perceptions de compétence et la compétence réelle de l'enfant fait référence au biais d'évaluation de sa compétence présenté dans le modèle. Les études sur le phénomène de sous-évaluation de sa compétence, ou d'illusion d'incompétence (Bouffard et al., 2003a), s'intéressent habituellement aux variables qui lui sont reliées de manière relativement isolée. Pour notre part, nous considérons que cette façon de faire permet mal de saisir l'ampleur du phénomène parce qu'elle ne fournit aucune information sur les interactions entre ces variables. La partie qui suit décrit un modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence reposant sur les a priori théoriques issus de l'approche sociocognitive et qui sont appuyés par les résultats de nombreuses études empiriques.

### 1.2.1 Description du modèle et des variables impliquées

La figure 1.1 illustre le modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence qui sera mis à l'épreuve dans notre étude. Chacune des variables comprises dans ce modèle et ses liens avec les autres variables sont présentés dans les sections qui suivent. De façon à faciliter la présentation des relations entre les différentes variables du modèle, celui-ci sera examiné en trois étapes. Dans chacune de celles-ci, une courte définition des construits sera d'abord faite et l'exploration de la nature des liens les unissant sera ensuite faite.

Figure 1.1 Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence



Dans un premier temps, nous nous intéresserons à expliciter la nature des liens entre le perfectionnisme, l'estime de soi et les attributions causales pour ensuite expliciter leur lien avec les perceptions de compétence. Dans un second temps, nous nous attarderons à la notion de perceptions réfléchies de compétence, dont le développement repose en bonne partie sur les attributions causales ainsi que sur l'estime de soi et à leur lien avec les perceptions de compétence. Dans un dernier temps, nous ferons état de la manière dont les perceptions de compétence affectent la motivation qui, elle, agit sur l'engagement et le rendement des élèves, lequel rendement contribue en retour à rehausser ou diminuer les perceptions de compétence.

#### 1.2.1.1 Perceptions de compétence

Comme l'indique clairement la figure 1.1, différentes variables sont impliquées dans le biais d'évaluation de sa compétence, et plus particulièrement le biais négatif caractéristique de l'illusion d'incompétence. Les prochaines sous-sections feront état de la pertinence de chacune des variables incluses dans notre modèle pour mieux comprendre ce biais qu'ont certains enfants dans l'évaluation de leur compétence scolaire. De plus, étant donné que le rôle fonctionnel des perceptions de compétence est au cœur des principales perspectives théoriques actuelles de la motivation, celle de Deci et Ryan, de Bandura, et de Harter, pour ne

nommer que les plus influentes, nous traiterons aussi de cette relation. C'est dans cette optique que seront traités le perfectionnisme, l'estime de soi, les attributions causales, les perceptions réfléchies de compétence scolaire et, enfin, la motivation à apprendre elle-même.

#### 1.2.1.2 Perfectionnisme, estime de soi et attributions causales

##### 1.2.1.2.1 Définition du perfectionnisme, de l'estime de soi et des attributions causales

S'il n'y a pas de consensus parfait dans la définition du perfectionnisme (Flett et Hewitt, 2002), le construit se rapporte généralement à une caractéristique négative et pathologique de la personnalité (Frost, Marten, Lahart et Rosenblate, 1990 ; Hewitt et Flett, 1991). Hewitt et Flett (1991) définissent le perfectionnisme comme une lutte aux imperfections. Pour Frost et al. (1990), le perfectionnisme consiste plutôt en la poursuite d'exigences très élevées, accompagnée de critiques récurrentes et d'évaluations négatives de soi. Tout en reconnaissant le caractère souvent malsain et dysfonctionnel du perfectionnisme, Terry-Short, Owens, Slade et Dewey (1995) suggèrent, pour leur part, l'existence d'un perfectionnisme adapté et positif. Leur distinction entre les deux types de perfectionnisme repose sur la nature des conséquences visées par les cognitions et les comportements. Selon eux, le perfectionnisme négatif implique un désir d'évitement de conséquences négatives, alors que le perfectionnisme positif réfère à l'adoption de comportements visant à accéder à des conséquences positives. Dans cette perspective, l'adoption et la poursuite de standards élevés peuvent être adaptés si la personne agit pour des raisons personnelles plutôt qu'en réponse à une menace de perte de reconnaissance. Frost et al. (1990) ne sont pas complètement en désaccord avec cette théorie. Ils suggèrent que selon leur origine, trois types de perfectionnisme peuvent être distingués : le perfectionnisme *orienté vers soi* où la personne elle-même s'impose des critères élevés de réussite, le perfectionnisme *socialement prescrit* où la personne perçoit que les autres attendent d'elle l'atteinte de tels critères, et le perfectionnisme *orienté vers autrui* où cette fois la personne attend d'autrui la poursuite de standards élevés de réussite et réagit de manière critique à l'échec de l'autre. Pour notre part, nous nous en tenons à une définition plus simple du

perfectionnisme, laquelle nous semble plus facile à opérationnaliser auprès d'enfants du primaire. Ainsi, nous considérons que le perfectionnisme négatif est associé à des réactions négatives chez l'enfant. Ce construit est ici conceptualisé comme une mise en place de critères de réussite excessivement élevés, un sentiment de honte associé à l'absence de perfection, une insatisfaction persistante, même lorsque tous les efforts requis ont été fournis, ainsi qu'un sentiment d'échec qui se généralise à partir d'une seule erreur.

Pour sa part, l'estime de soi est généralement conçue comme l'évaluation globale par l'individu de ce qu'il est ou de comment il se sent en tant que personne (Harter, 1983, 1990; Wigfield et Karpathian, 1991). Contrairement au concept de soi qui est un construit descriptif de sa personne, l'estime de soi implique un jugement sur soi s'accompagnant d'une dimension de satisfaction personnelle. Le jugement se base sur la compétence que s'attribue une personne dans différents domaines qu'elle juge importants (Harter, 1990) et cette importance accordée varie selon le développement de la personne. Ainsi, une relation particulièrement étroite unit l'estime de soi aux perceptions de compétence. Cette relation sera développée ultérieurement (voir section 1.3.1.2.3).

Les attributions causales réfèrent pour leur part à la façon dont un individu explique ses réussites et ses échecs (Weiner, 1979). Selon la théorie attributionnelle de Weiner (1979), ces attributions peuvent être faites selon différents facteurs, comme l'habileté, l'effort, la chance, ou encore la cause inconnue (Connell, 1985; Skinner et al., 1990). Ces attributions peuvent être classées selon trois dimensions : leur stabilité ou instabilité, leur lieu de contrôle interne ou externe à l'individu et leur caractère contrôlable ou non par la personne. En guise d'exemples, l'attribution à l'habileté constitue une cause interne, stable et incontrôlable alors que l'attribution à l'effort réfère à une cause interne, instable et contrôlable. Toujours selon la théorie de Weiner, des indices relatifs aux situations vécues sont utilisés lors de la formation des attributions. À cet égard, l'atteinte facile et/ou rapide du succès, ainsi que des réussites nombreuses sont des indices relatifs à l'habileté. Par ailleurs, lorsque l'atteinte d'une réussite exige une mobilisation physique et mentale soutenue pour une longue période de temps, des indices relatifs à l'effort sont alors présents. Aussi, lorsque le succès et l'échec

sont interprétés comme le résultat de bonnes ou moins bonnes intuitions, il y a émergence d'indices relatifs à la chance. Finalement, lorsque l'individu se voit incapable de trouver la raison de sa réussite ou de son échec, cela constitue une attribution à la cause inconnue. Selon Skinner et al. (1990), l'effort est la stratégie identifiée par les enfants du primaire comme étant la plus efficace pour influencer le rendement scolaire. De plus, l'effort est reconnu par les enfants pour être une stratégie qui peut se modifier, c'est-à-dire sur laquelle un contrôle peut s'exercer. L'habileté vient au second plan quant à son efficacité pour atteindre le succès et les enfants rapportent avoir peu de contrôle sur celle-ci. Finalement, ces mêmes auteurs indiquent que la chance n'est pas perçue comme importante dans l'explication de la performance scolaire. D'après ces mêmes auteurs, les attributions à des causes pour lesquelles les enfants n'ont aucun pouvoir, par exemple l'habileté, la chance et surtout la cause inconnue, nuisent à l'engagement scolaire.

Avant de terminer la partie sur les attributions, il nous semble pertinent d'appeler à la prudence quant à la classification des attributions selon les trois dimensions (stabilité, lieu de contrôle et contrôlabilité) proposées par Weiner. En effet, les dimensions associées aux différents types d'attributions découlent d'inférences faites par les chercheurs. Or, rien ne dit que les enfants partagent ces jugements. Par exemple, certains enfants pourraient, à tort, considérer la chance comme interne et même contrôlable. À notre connaissance, il n'existe pas vraiment d'étude ayant examiné comment les enfants, selon leur âge, évaluent les différentes dimensions prêtées aux différents types d'attributions. Quoi qu'il en soit, si on admet que les enfants marqués par l'illusion d'incompétence ont des perceptions de compétence témoignant d'une certaine forme de distorsion de la réalité, il nous paraît possible que leurs attributions causales soient aussi affectées par une telle distorsion.

La prochaine sous-section s'attarde à la dynamique des liens entre le perfectionnisme et les attributions causales, entre le perfectionnisme et l'estime de soi, ainsi qu'entre les attributions causales et l'estime de soi.

#### 1.2.1.2.2 Liens entre le perfectionnisme, l'estime de soi et les attributions causales

S'intéressant aux liens entre le perfectionnisme et l'estime de soi, Besser, Flett et Hewitt (2004) proposent que le perfectionnisme orienté vers soi crée une vulnérabilité à l'échec; chez les individus perfectionnistes, une performance qui n'atteint pas la perfection aurait un effet négatif tant au plan cognitif qu'affectif (Flett et Hewitt, 2002). Dans les paragraphes qui suivent, nous nous intéresserons aux études ayant examiné la relation entre le perfectionnisme et l'estime de soi générale. Notons toutefois que, comme le soulignent Seidah, Bouffard et Vezeau (2004), si plusieurs études auprès de populations cliniques ont examiné les effets du perfectionnisme, encore peu se sont intéressées à cette question chez une population normale. Aussi, au vu de la rareté des études sur les liens entre le perfectionnisme et l'estime de soi, nous retiendrons également celles faites auprès d'adultes. Toutefois, c'est avec grande prudence que les résultats de ces études devront être appliqués aux enfants, et ce, malgré que Rice, Kubal et Preusser (2004) rapportent que les enfants les plus à risque de développer des difficultés émotionnelles et comportementales présentent des caractéristiques assez semblables à celles d'adultes ayant des difficultés comparables.

Citons d'abord l'étude de Seidah (2004) faite auprès de 1390 jeunes de première, troisième et cinquième secondaire. Bien que non centrée sur l'étude du lien entre le perfectionnisme et l'estime de soi, cette recherche comprend les mesures de ces deux construits. La mesure de l'estime de soi s'est faite à l'aide du Profil des perceptions de soi à l'adolescence (Bouffard, Seidah, Mc Intyre, Boivin, Vezeau et Cantin, 2002). Le perfectionnisme a été mesuré par l'Échelle de perfectionnisme positif et négatif (Seidah et al., 2002). Les résultats montrent que le perfectionnisme positif, référant aux comportements et cognitions qui visent l'atteinte d'un but associé à des conséquences positives (ex. viser de bons résultats scolaires pour être admis dans un programme d'études sélectif), est associé positivement à l'estime de soi générale des adolescents. Par ailleurs, le perfectionnisme négatif, celui-ci référant aux comportements et cognitions qui visent l'évitement de conséquences négatives (ex. viser de bons résultats scolaires pour éviter de se sentir anxieux ou insatisfait), est associé négativement à l'estime de soi.



Des résultats similaires sont trouvés dans différentes études faites auprès des adultes. Cependant, étant donné la diversité des mesures de perfectionnisme utilisées et des multiples interprétations qui en découlent, il est difficile de tirer des conclusions générales. En effet, bien que les études ici présentées aient toutes utilisé la version initiale ou révisée du *Almost Perfect Scale* (APS ou APS-R) comme mesure du perfectionnisme, son utilisation diffère d'une étude à l'autre. Pour certains (Ashby et Rice, 2002; Rice, Ashby et Slaney, 1998), les sous-échelles servent à distinguer les individus dont le perfectionnisme est dit « adapté » de ceux dont le perfectionnisme est dit « non adapté », alors que pour d'autres (Grzegorek, Slaney, Franze et Rice, 2004), ces mêmes sous-échelles sont décrites comme des caractéristiques associées à tous les types de perfectionnisme qu'il soit adapté ou non, mais à des degrés différents. De plus, les études diffèrent dans leur définition conceptuelle du perfectionnisme « adapté » de celui « non adapté » en ajoutant, aux caractéristiques déjà mesurées par l'APS ou l'APS-R, des caractéristiques provenant d'autres mesures de perfectionnisme différentes d'une étude à l'autre. Notons tout de même qu'en fonction du APS ou APS-R, le perfectionnisme adapté correspond à l'adoption par un individu de standards de réussite et au besoin d'ordre et d'organisation de ce même individu, le perfectionnisme non adapté correspond à la détresse vécue lorsque la performance n'atteint pas les standards établis et le non perfectionnisme correspond aux individus qui adoptent des standards personnels et qui ont un besoin d'ordre et d'organisation inférieur aux individus perfectionnistes adaptés et non adaptés.

Les résultats trouvés dans les différentes études montrent que de façon générale, chez une population adulte, le perfectionnisme non adapté est associé négativement à l'estime de soi, alors que le perfectionnisme adapté y est associé positivement (Ashby et Rice, 2002; Grzegorek et al., 2004; Rice et al., 1998). Ashby et Rice (2002) précisent pour leur part que ce ne serait pas l'adoption de standards personnels élevés qui serait néfaste pour l'estime de soi, mais plutôt les comportements d'autocritique et la détresse vécue par l'individu lorsque sa performance n'atteint pas les standards fixés. D'autres auteurs soutiennent plutôt que ce ne serait pas le perfectionnisme non adapté qui affecte négativement l'estime de soi, mais plutôt la présence d'un perfectionnisme adapté qui assure une estime de soi supérieure (Grzegorek et al., 2004; Rice et Slaney, 2002).

À la lumière des études présentées, nous nous attendons à un lien négatif entre le perfectionnisme et l'estime de soi. Ainsi, nous postulons dans notre modèle que plus le perfectionnisme négatif est élevé, moins l'estime de soi le sera.

À notre connaissance, encore aucune étude n'a vérifié le lien entre le perfectionnisme et les attributions causales chez les enfants, ce qui nous oblige à rapporter les conclusions d'études faites auprès d'adultes. Bieling, Israeli, Smith et Antony (2003) indiquent que malgré qu'objectivement tous les étudiants universitaires de leur recherche ont consacré un nombre semblable d'heures à l'étude de leur examen, les individus du groupe dont le perfectionnisme est non adapté ont un sentiment de manque de préparation (sentiment considéré par les auteurs comme une attribution interne) et les individus du groupe dont le perfectionnisme est adapté ont le sentiment de s'être bien préparés. Pour leur part, Brown, Makris, Juster, Leung, Heimberg, et Frost (1999) font ressortir un lien entre les préoccupations envers les erreurs (considérées comme une caractéristique du perfectionnisme non adapté) et les attributions négatives à propos de la performance à l'examen. À l'opposé, les individus présentant des standards personnels et obtenant des résultats qui surpassent ces standards font moins d'attribution à des facteurs négatifs pour la performance. Ainsi, le lien entre le perfectionnisme et les attributions causales a été postulé d'après différents aspects associés au perfectionnisme non adapté. En effet, la tendance élevée à l'autocritique, les préoccupations marquées envers les erreurs et les doutes récurrents envers l'adéquation des actions posées, militent clairement en faveur d'un tel lien. Pour cette raison, nous postulons que la présence d'un perfectionnisme malsain chez la personne, et particulièrement chez l'élève, est liée à un profil d'attributions marqué par un manque d'habileté et un sentiment plus grand de non contrôle.

S'intéressant à la relation entre les attributions causales et l'estime de soi, Rhodewalt et Vohs (2005) mentionnent qu'afin de protéger leur estime de soi, les individus utilisent des stratégies défensives, dont le processus attributionnel qui constitue la stratégie la plus importante et la plus largement utilisée. Selon ces auteurs, les attributions bénéfiques pour l'estime de soi sont internes pour les situations positives et externes pour les situations

négligentes. Warner et Moore (2004) confirment ce constat et indiquent que les attributions à l'habileté et à l'effort (attributions internes) en situation de réussite affectent positivement l'estime de soi. Aussi, selon Weiner (1979, 1990, 2005; Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest, et Rosenbaum, 1971), une attribution interne en situation de réussite affecte positivement l'estime de soi et une attribution interne en situation d'échec l'affecte négativement. Cet auteur fait également ressortir l'importance du sentiment de contrôle sur la perception de soi. Ainsi, en situation d'échec, une attribution à un manque d'effort, interne et contrôlable, entraînera de la culpabilité. En revanche, dans une même situation, une attribution à un manque d'habileté, interne et non contrôlable, entraînera la honte et l'humiliation. Nous postulons donc que les attributions internes, comme les attributions à l'habileté et à l'effort, sont liées positivement à l'estime de soi et qu'à l'inverse les attributions externes, comme les attributions à la chance et à la cause inconnue, sont liées négativement à l'estime de soi.

#### 1.2.1.2.3 Liens entre perfectionnisme, estime de soi, attributions causales et perceptions de compétence

Malgré le manque d'entente sur la définition du perfectionnisme et malgré la quasi absence d'études faites auprès d'enfants, sinon chez les élèves doués, cette variable continue de nous paraître pertinente pour expliquer les perceptions de compétence des enfants. À cet égard, diverses études ayant porté sur la relation entre le perfectionnisme et les perceptions de compétence ont montré l'existence d'un tel lien. En toute logique, dans le cas où les standards élevés de réussite sont effectivement atteints, on peut s'attendre à ce que le perfectionnisme, qu'il soit adapté ou non, soit lié positivement aux perceptions de compétence. Par contre, un niveau très élevé de standards diminue la probabilité de réussir (Burns, 1980) et augmente de ce fait celle d'échouer (Bouffard et al., 2004, 2006). La récurrence d'expériences d'échecs aura pour effet de miner les perceptions de compétence et peut conduire la personne à se considérer moins compétente qu'elle ne l'est en réalité (Bouffard et al, 2004, 2006).

Rice et al. (2004) ont examiné un échantillon de 113 élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année pour mettre en relation le perfectionnisme et le concept de soi, lequel s'apparente ici aux perceptions de compétence relatives à différents domaines de fonctionnement. Le perfectionnisme a été mesuré par les quatre sous-échelles suivantes : « la sensibilité aux erreurs » qui réfère aux émotions et attributions négatives suite aux erreurs commises, « l'estime de soi conditionnelle » qui réfère aux émotions positives associées à certains standards de performance, « la tendance à la compulsion » qui réfère à la préférence pour l'organisation, l'ordre et la persévérance face à une tâche, et enfin le « besoin d'admiration » qui réfère à la préoccupation d'être reconnu, admiré et apprécié pour l'adoption de standards élevés et pour le travail exemplaire. Six sous-échelles composent la mesure du concept de soi et nous nous intéresserons particulièrement à celle relative aux perceptions d'habiletés personnelles en fonction des tâches intellectuelles et scolaires. Les résultats de cette étude indiquent que, tant chez les filles que chez les garçons, la sensibilité aux erreurs affecte négativement le concept de soi intellectuel et scolaire, alors que l'estime de soi conditionnelle l'affecte positivement.

Pour sa part, l'étude de LoCicero et Ashby (2000), effectuée auprès de 199 universitaires âgés de 18 à 33 ans, vérifie le lien entre le perfectionnisme (mesuré par le *APS-R*) et le sentiment d'auto-efficacité. Les individus perfectionnistes sont distingués de ceux non perfectionnistes en fonction de leur score à la sous-échelle de standards de réussite : ceux dont le score correspond au tiers supérieur sont identifiés perfectionnistes et les autres non perfectionnistes. Les auteurs distinguent ensuite les perfectionnistes adaptés de ceux non adaptés en utilisant le score médian de la sous-échelle de détresse vécue lorsque la performance n'atteint pas les standards personnels. Les résultats indiquent que les individus dont le perfectionnisme est adapté ont un sentiment d'auto-efficacité supérieur à ceux non perfectionnistes et à ceux dont le perfectionnisme est non adapté. Notons par ailleurs que ces deux derniers groupes ne se distinguent pas. Ainsi, il semble que l'adoption de standards de réussite élevés non accompagnée de sentiment de détresse en cas d'échec soit favorable à un sentiment d'auto-efficacité positif. Cette conclusion à première vue contraire à celle de l'étude de Bouffard et al. (2004, 2006) ne l'est pas vraiment puisque dans cette dernière étude, les auteurs n'ont mesuré que le perfectionnisme négatif. Il nous paraît que des

standards très élevés, avec l'engagement cognitif actif et la persévérance que leur poursuite nécessite, peuvent amener la personne à réaliser des accomplissements qu'elle n'aurait pas atteint autrement, et de ce fait à se sentir plus compétente. Advenant que les standards ne soient pas complètement atteints, cette personne peut alors expliquer ses résultats par le défi exagéré que représentent les standards qu'elle s'était fixés.

Enfin, l'étude de Seidah et al. (2004), effectuée auprès d'adolescents s'intéresse entre autres au perfectionnisme « orienté vers soi » où la personne s'impose des critères élevés de réussite et au perfectionnisme « socialement prescrit » où la personne perçoit que les autres entretiennent des attentes élevées envers elle (Frost et al., 1990). Cette auteure rapporte des liens négatifs entre la perception de compétence scolaire et les mesures de perfectionnisme négatif orienté vers soi et socialement prescrit et des liens positifs avec les mesures de perfectionnisme positif orienté vers soi et socialement prescrit.

Concernant cette fois le lien entre l'estime de soi et les perceptions de compétence, nous avons déjà signalé qu'il s'agit de concepts étroitement liés. À cet égard, les études empiriques rapportant ce constat sont abondantes (p. ex. Harter, 1982, 1985, 1998, 1999; Seidah et al., 2004; Wigfield et Eccles, 1994). Chez l'enfant d'âge scolaire, le nombre important d'heures consacrées à l'école et au travail scolaire à la maison, ainsi que l'importance accordée par les adultes en général et les parents en particulier à l'école font que le domaine scolaire tient une place centrale de sorte que les perceptions de compétence constituent un déterminant majeur de l'estime de soi générale durant l'enfance (Bouffard et al., 2004, 2006). Durant l'adolescence, le domaine scolaire conserve son importance, même si les jeunes ont accès à de nouveaux domaines de compétence (p.ex. domaine des relations amoureuses), de sorte que les domaines de compétence, ainsi que les perceptions de soi leur étant associées se diversifient et contribuent à expliquer une proportion grandissante de l'estime de soi. Seidah (2004) rapporte une corrélation relativement forte ( $r = .54$ ) entre les perceptions de compétence scolaire et l'estime de soi chez des adolescents de 12 à 17 ans.

Les études s'intéressent habituellement à la contribution des perceptions de compétence selon différents domaines dans le développement de l'estime de soi générale. De nature corrélationnelle, ces études ne permettent pas de conclure, ni à un lien de causalité, ni à la direction de ce lien. Pour notre part, à l'instar de Harter (1990, 1993), nous considérons que ce lien peut être bidirectionnel; en effet si la perception de sa compétence dans un domaine peut contribuer à l'estime de soi, l'inverse peut être aussi vrai. Ainsi, une évaluation de soi générale positive est susceptible d'engendrer des attitudes de confiance et des comportements plus assurés, conduisant à une perception de sa compétence plus positive. À cet égard, Harter (1990, 1993) indique qu'il est possible que l'estime de soi puisse affecter les perceptions de soi dans des domaines spécifiques. Cette hypothèse nous apparaît encore plus probable quand la personne aborde de nouveaux domaines de compétence. Étant donné que l'objectif de la présente étude est de prédire le biais dans l'évaluation de ses compétences par différentes caractéristiques propres à l'enfant, seul le lien unidirectionnel de l'estime de soi vers le biais d'évaluation de ses compétences sera évalué.

Nous abordons maintenant la présentation du rôle occupé par les attributions dans le développement des perceptions de compétence chez les enfants. L'attribution de réussite à des causes stables (par exemple, l'habileté élevée) entraînent des attentes plus élevées de succès (Weiner, 1979; Weiner et al., 1971) et favorisent un sentiment de compétence plus élevé (Bandura, 1977) que l'attribution de réussite à des causes instables. En effet, croire que le succès dépend d'une cause dont la présence peut varier d'une fois à l'autre peut avoir l'effet de créer un doute à propos de la performance future, particulièrement pour des tâches plus difficiles (Eccles-Parsons, Adler et Kaczala, 1982). De façon générale, les enfants qui croient pouvoir exercer du contrôle sur leurs expériences et leurs apprentissages scolaires vivent plus d'expériences de réussite (Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli, 1996) et ont des perceptions de compétence plus élevées que les enfants qui attribuent leurs réussites à des causes inconnues (Connell, 1985; Harter et Connell, 1984).

À l'opposé, en situation d'échec, des attributions à des causes stables ou à des causes inconnues peuvent entraîner des effets qui perdurent et se généralisent (Dweck, Goetz et

Strauss, 1980), comme la diminution des attentes de succès (Eccles-Parsons et al., 1982), du sentiment de compétence (Connell, 1985; Harter et Connell, 1984) et de l'estime de soi (Weiner, 1979; Weiner et al., 1971).

En plus de constituer les deux attributions causales les plus influentes sur les perceptions de compétence (Paris et al., 2001), les attributions à l'effort et à l'habileté sont interreliées lorsque leur effet sur le sentiment d'auto-efficacité est considéré (Bandura, 1977). Selon Bandura (1977), réussir avec peu d'efforts favorise l'attribution à l'habileté, laquelle renforce le sentiment de compétence, alors que réussir suite à des efforts importants peut indiquer une faible habileté et affecter négativement le sentiment de compétence. L'évaluation du niveau de difficulté de la tâche affecte aussi l'impact d'une réussite ou d'un échec sur le sentiment de compétence. Ainsi, un succès dans une tâche considérée facile ne fournit pas vraiment d'information sur sa propre habileté et a dès lors peu d'incidence sur le sentiment de compétence, sauf si la maîtrise de la tâche indique en soi une augmentation de la compétence (Bandura, 1977).

En somme, nous postulons dans notre modèle une relation négative entre le perfectionnisme négatif et le biais d'évaluation de ses compétences. Ainsi, l'enfant dont le perfectionnisme négatif est élevé aura tendance à avoir des perceptions de compétence faibles et éventuellement un biais négatif dans l'évaluation de ses compétences. Nous postulons aussi une relation positive entre l'estime de soi et le biais d'évaluation de ses compétences. Enfin, nous postulons que les attributions internes (habileté et effort) seront liées positivement aux perceptions de compétence en situation de réussite et négativement à ces mêmes perceptions en situation d'échec. Inversement, les attributions externes (chance et cause inconnue) seront liées négativement aux perceptions de compétence en situation de réussite et positivement liées à ces perceptions de compétence en situation d'échec.

En bref, le perfectionnisme négatif, l'estime de soi et les attributions causales contribuent à la formation des perceptions de compétence. Selon nous, ces variables jouent aussi un rôle dans le développement des perceptions réfléchies de compétence de l'enfant,

c'est-à-dire celles qu'il croit qu'autrui lui reconnaît. Comme son entourage a en principe accès aux mêmes informations que lui pour porter un jugement sur sa performance, l'enfant a probablement tendance à utiliser ses propres critères de réussite et de perfectionnisme, l'évaluation globale qu'il se fait de lui-même et ses propres attributions pour déterminer les perceptions de compétence qu'il croit que les autres lui prêtent. Ainsi, nous postulons les mêmes liens entre chacune de ces variables et les perceptions réfléchies de compétence que ceux énoncés ci-haut avec le biais d'évaluation de ses compétences. La prochaine section s'intéresse plus particulièrement à cette variable de perceptions réfléchies de compétence.

### 1.2.1.3 Perceptions réfléchies de compétence

#### 1.2.1.3.1 Définition des perceptions réfléchies de compétence

D'après la théorie de l'interactionnisme symbolique initialement proposée par Cooley (1902), les individus se perçoivent comme les perçoivent les personnes qui leur sont significatives. Cooley (1902) propose la métaphore du *looking-glass self* pour illustrer le processus selon lequel un individu construit ses perceptions de soi sur la base de ce qu'il imagine que les autres pensent de lui en référence à divers aspects comme son apparence physique, ses buts, ses actions, son caractère, ses capacités etc. Toujours selon Cooley, ce processus comprendrait trois dimensions : ce que l'individu imagine être les attributions faites à son sujet, comment il juge ces attributions sur lui, et enfin l'état émotif résultant de ces idéations. En somme, le *looking-glass self* réfère au processus selon lequel la perception de soi de la personne n'est pas totalement indépendante de comment elle croit que l'autre la perçoit. Cette perception de second niveau, aussi appelée perception réfléchie, s'applique à différents aspects de la personne, y compris ceux reliés à ses compétences (Jussim, Soffin, Brown, Ley et Kohlhepp, 1992).



### 1.2.1.3.2 Lien entre perceptions réfléchies de compétence et perceptions de compétence

Selon Phillips (1987), les perceptions de compétence des enfants sont plus fortement reliées à leurs perceptions réfléchies par leurs parents qu'aux perceptions réelles de ces derniers. Les résultats de l'étude de Bouffard et Bordeleau (2002) montrent pour leur part que dès la première année du primaire, l'évaluation parentale des compétences de l'enfant influence directement les perceptions réfléchies et réelles de l'enfant. Cependant, à l'instar de Phillips (1987), les auteures indiquent que les perceptions de compétence de l'enfant se développent davantage en fonction de l'interprétation qu'il fait du jugement parental qu'en fonction du jugement parental réel. Ainsi, ces mêmes auteures soulignent le rôle actif de l'enfant dans le traitement de l'information servant à développer ses perceptions de compétence. Dans la même veine, Felson et Reed (1986) soulignent que les enfants peuvent remettre en question les évaluations positives de leurs parents, considérant par exemple que ces derniers manquent d'objectivité et présentent un biais positif. Pour Felson (1985), la relation entre la perception réfléchie par autrui des compétences et les perceptions propres à l'enfant est cependant difficile à décrire pour diverses raisons. Premièrement, le processus de projection par lequel un individu tend à attribuer ses propres perceptions à autrui, nuit à la mise en évidence d'une relation de cause à effet. En effet, l'évaluation réfléchie de sa compétence résulte, en partie du moins, d'une attribution à autrui de ses propres croyances. Ainsi, il semble probable que les perceptions réfléchies de compétence et les perceptions de compétence des enfants se fassent simultanément. Deuxièmement, la relation entre les perceptions réfléchies de compétence et les perceptions propres à l'enfant peut venir du fait que la source d'information rapportant ces perceptions soit la même personne (Felson, 1985). Enfin, il se peut aussi que les enfants qui évaluent positivement la relation qu'ils ont avec leurs parents aient tendance à prendre pour acquis qu'ils partagent le même point de vue au sujet de leur compétence (Felson et Reed, 1986). Mais tout en admettant la validité de ces réserves, ceci n'explique pas pourquoi le lien entre les perceptions propres de l'élève et ses perceptions réfléchies augmente avec l'âge. C'est du moins la conclusion à laquelle arrivent Cole, Maxwell et Martin (1997) dans leur étude effectuée auprès de 463 élèves de 3<sup>e</sup> année et de 434 élèves de 6<sup>e</sup> année. Selon ces auteurs, l'avancement en âge permet aux

enfants d'assimiler les impressions d'autrui tout en étant de meilleurs évaluateurs de leur propre compétence.

Selon Felson et Reed (1986), les études omettant de considérer la performance réelle de l'enfant ne permettent pas de vérifier l'effet de cette valeur objective sur le développement des perceptions de compétence propres à l'enfant et celles réfléchies à l'enfant par ses parents. Ayant pour sa part effectué une recherche où la performance réelle est considérée, Phillips (1987) rapporte que cette dernière constitue une information permettant aux parents de former les perceptions qu'ils ont de la compétence scolaire de leur enfant, mais que ce même score est rarement utilisé par l'enfant dans le développement de ses perceptions de compétence propres et celles réfléchies par ses parents. Selon cette auteure, l'enfant construit davantage ses perceptions propres et ses perceptions réfléchies sur l'opinion réellement rapportée par ses parents à son sujet. Ce résultat rappelle le concept de persuasion verbale de la théorie socio-cognitive de Bandura (1977), selon lequel le sentiment d'auto-efficacité d'un individu peut être affecté par ce qu'une tierce personne crédible lui transmet comme message au sujet de la confiance qu'elle a envers ses capacités de réussite. En effet, il est probable que les parents soient une source crédible d'information sur laquelle les enfants se basent pour construire leurs perceptions de compétence propres.

Ceci dit, certains auteurs ont confirmé la relation entre les perceptions de compétence des enfants et les perceptions parentales de la compétence de leur enfant, chez des enfants de 1<sup>ère</sup> année du primaire (Bordeleau, 2000) et chez des enfants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année du primaire (Marcoux, 2003). Felson et Reed (1986) indiquent que les perceptions propres des enfants (de 4<sup>e</sup> à 7<sup>e</sup> année du primaire) et celles qu'en ont leurs parents à leur égard sont similaires. Cependant, dans une étude ultérieure faite avec le même échantillon mais rencontrés l'année suivante, Felson (1990) rapporte que les enfants seraient plus négatifs que leurs parents dans l'évaluation de leur compétence scolaire. L'étude de Eccles-Parsons et al. (1982), effectuée auprès d'enfants de 5<sup>e</sup> à 11<sup>e</sup> année, montre que les attentes de performance des enfants et le degré de difficulté qu'ils attribuent à une tâche sont reliés tant à leurs perceptions réfléchies de compétence qu'à l'évaluation de leur compétence par leurs parents. À cet égard, ils

rapportent que les parents qui considèrent que leur enfant trouve les mathématiques difficiles et qu'il n'y réussit pas bien ont des enfants qui considèrent les mathématiques difficiles et qui ont de faibles attentes de performance dans cette matière.

Dans un autre ordre d'idée, Felson (1989) soutient que les enfants ont de la difficulté à distinguer la compétence que leur prête leur père et leur mère; ainsi l'influence des perceptions réfléchies serait de nature générale, plutôt que spécifique à l'un et l'autre des parents. En lien avec ceci, Bouffard et al. (2003a) rapportent effectivement une très forte corrélation entre les perceptions réfléchies de compétence relatives à la mère et au père. Selon Felson (1989), un problème de communication peut être en cause. Afin de préserver son estime de soi, les parents ne communiqueraient généralement pas à leur enfant les idées négatives qu'ils entretiennent à son égard, par exemple au sujet de son apparence physique ou de son intelligence (Felson, 1989). Par ailleurs, une autre étude de Felson (1990) indique que chez les enfants du primaire, seule l'évaluation de la mère affecte l'auto-évaluation de l'enfant, alors que c'est celle du père qui compte pour les jeunes du secondaire. Dans cette dernière étude, et contrairement à ses précédentes où il s'intéressait aux perceptions d'habiletés scolaires, Felson s'est centré sur les perceptions de performance scolaire. L'auteur propose qu'il est plus facile pour des parents de discuter des performances que de l'habileté, et que l'enfant est ainsi mieux outillé pour appréhender l'évaluation que ses parents font de lui. En définitive, même si le processus par lequel opère leur action reste à préciser, les perceptions de compétence réfléchies à l'enfant par les parents entre en jeu dans le développement de ses perceptions propres. À cet effet, nous postulons un lien positif entre les perceptions réfléchies de compétence et le biais d'évaluation de ses compétences. Ainsi, plus un enfant croit que ses parents ont une image positive de sa compétence, plus son biais d'évaluation de ses compétences sera positif.

#### 1.2.1.4 Motivation à apprendre

Les habiletés de l'enfant, et les perceptions qu'il en a, sont impliquées dans la persévérance de l'élève et dans les apprentissages qu'il fera. Ceci dit, leur action n'est pas automatique et dépend de la motivation de l'enfant : c'est cette dernière qui précède à son engagement (Miserandino, 1996). La présente section s'intéresse à la motivation à apprendre de l'élève. Nous examinerons le rôle de l'estime de soi ainsi que des perceptions de compétence dans son développement, puis son influence sur l'engagement et le rendement scolaire.

##### 1.2.1.4.1 Perceptions de compétence et motivation

Suivant une longue tradition, l'étude de la motivation a été dominée par un paradigme comparant la motivation intrinsèque qui réfère aux activités entreprises pour le bénéfice propre de la personne ou encore pour l'intérêt porté à ces activités (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991; Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998), de façon volontaire et sans nécessité de récompense matérielle (Deci et Ryan, 1985), à la motivation extrinsèque qui réfère à des activités entreprises pour des raisons instrumentales ou autres, par exemple pour recevoir une récompense (Deci et al., 1991; Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). La présente thèse ne s'inscrit pas dans ce paradigme et considère la motivation à apprendre comme une mesure d'intérêt et de plaisir associé à une tâche, et ce, bien que ce concept ait été mesuré avec des énoncés relatifs à la motivation intrinsèque (voir section 2.2.3.6). Cette motivation varie selon diverses variables comme l'âge (Bouffard et al., 2003a; Gottfried, 1990), les matières scolaires (Gottfried, 1990; Wigfield et Eccles, 1994) ou même le sexe des élèves (Bouffard et al., 2003a; Gottfried, 1990).

Même si nous ne vérifions pas directement le lien entre les perceptions de compétence et la motivation dans notre modèle, nous postulons l'existence d'un tel lien. À cet égard, au plan conceptuel, le rôle fonctionnel des perceptions de compétence est au cœur de la théorie de la motivation (Bandura, 1989, 1991, 1993; Bouffard et al., 2003a; Bussey et

Bandura, 1999; Deci et Ryan, 1992; Gottfried, 1990; Paris et al., 2001; Phillips et Zimmerman, 1990; Zimmerman et al., 1992). À commencer par la théorie de l'autodétermination (Deci et al., 1991) qui suggère que les sentiments de compétence, d'appartenance et d'autonomie constituent les trois besoins psychologiques de l'humain. Lorsque satisfaits, ces besoins maximisent la motivation, la performance et le développement de l'individu. Selon Deci et al. (1991), toute opportunité de satisfaire un de ces trois besoins contribue à la motivation d'un individu. Ceci dit, il semble que ces besoins ne soient pas suffisants à eux seuls pour expliquer la motivation de l'élève. À cet égard, Phillips (1984) propose que les perceptions de compétence jouent un rôle médiateur dans la relation entre l'habileté réelle de l'élève et son orientation vers la réussite, notamment sa motivation. Ainsi, elle soutient qu'une divergence entre les indicateurs objectifs de performance et les perceptions de compétence peut affecter la relation entre l'habileté réelle et les construits motivationnels, sans toutefois préciser quels sont ces construits. De plus, selon Phillips et Zimmerman (1990), certains enfants doués, dont le besoin devrait en apparence être comblé étant donné qu'ils sont doués, présentent des déficits motivationnels, alors qu'inversement certains enfants dont l'habileté est restreinte sont très motivés (Phillips et Zimmerman, 1990). Pour sa part, Bandura (1986) propose que la motivation est davantage influencée par l'interprétation que fait un individu de ses capacités que par la réalité objective, comme le rendement scolaire (Bandura, 1986, 1993).

Bouffard et al. (2003b) soulignent aussi l'importance des perceptions de compétence dans le fonctionnement cognitif et motivationnel des élèves en indiquant que ce sont ces perceptions qui affectent l'intérêt envers l'apprentissage et ainsi le déploiement d'efforts dans le travail. En effet, les individus qui doutent d'eux-mêmes considèrent futiles les efforts permettant de modifier certaines situations, alors que ceux qui entretiennent une croyance d'efficacité personnelle sont ingénieux, persévérants et déploient plus d'efforts dans la poursuite du contrôle sur leur environnement (Bandura, 1989, 1993). À ce sujet, Bandura (1989) indique que le jugement négatif de ses capacités est néfaste pour l'individu et que l'auto-évaluation positive s'approchant de la réalité peut être plus avantageuse pour la personne qu'un jugement véridique. Ainsi, un sentiment d'auto-efficacité réaliste peut protéger des échecs, mais peut aussi faire obstacle au déploiement d'efforts supplémentaires

dans le but de se surpasser. Aussi, tant que les croyances sont positives et non exagérées, elles favorisent la persévérance à l'effort pour la réalisation personnelle et sociale. En ce sens, Bouffard et Couture (2003) indiquent que devant une tâche, les élèves dont les perceptions de compétence sont positives présentent davantage de dévouement, d'intérêt, d'effort et de persévérance que les élèves qui se questionnent au sujet de leur habileté.

Ainsi, nous proposons que dans la mesure où l'élève a une perception positive de sa compétence, il est plus motivé à explorer son environnement et à rechercher les défis posés par les situations nouvelles d'apprentissage. Inversement, l'élève dont les perceptions de compétences sont, à tort ou à raison, faibles ou fragiles est sans doute moins attiré par les activités comportant un certain niveau de risque d'échec. Préserver ce qui reste de ses perceptions de soi a probablement plus d'intérêt pour cet élève que d'acquérir de nouvelles connaissances. À cet égard, l'utilisation de stratégies auto handicapantes peut servir à la protection de l'égo dans l'éventualité où l'échec est perçu comme inévitable (Feick et Rhodewalt, 1997; Jones et Berglas, 1978; Warner et Moore, 2004; Zuckerman, Kieffer, et Knee, 1998).

### 1.3 L'illusion d'incompétence

En définitive, le modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence stipule que le perfectionnisme, l'estime de soi, les attributions causales et les perceptions réfléchies de compétence sont interreliés et contribuent à prédire le biais d'évaluation de ses compétences. Enfin, l'influence du biais d'évaluation de ses compétences sur la motivation est vérifiée. Ceci dit, comme nous l'évoquions dans la première partie de ce chapitre, les enfants ont généralement des perceptions de compétence positives leur permettant de fournir les efforts nécessaires à l'apprentissage. Cependant, il s'en trouve certains dont les perceptions de compétence sont faibles et reflètent peu leurs capacités réelles : ces enfants présentent ainsi une illusion d'incompétence. La prochaine partie présente la définition de l'illusion d'incompétence, les façons d'identifier les élèves qui en sont affectés et les répercussions du phénomène.

### 1.3.1 Définition de l'illusion d'incompétence

D'abord utilisé et développé dans un contexte expérimental très particulier par Langer (1979), ce terme est repris par Phillips (1984, 1987) pour qualifier des élèves qui, tout en étant doués, présentent des perceptions de compétence faibles. L'illusion d'incompétence s'apparente au « sentiment d'imposteur » (Kolligian, 1990), vécu par certains adultes productifs qui, en plus de présenter des symptômes anxieux et dépressifs, tendent à s'autocritiquer, à discréditer leurs réussites et à être particulièrement préoccupés par l'image qu'ils projettent. Dans une étude faite auprès d'élèves de milieux scolaires réguliers, Bouffard et al. (2003a) reprennent le terme d'illusion d'incompétence et le décrivent comme un décalage négatif marqué entre les capacités réelles de l'élève et l'évaluation qu'il en fait. Selon Phillips et Zimmerman (1990), l'illusion d'incompétence ne constitue pas un phénomène stable, ni un style cognitif cristallisé chez un enfant.

D'après Phillips (1984), près de 20% des élèves doués ont des perceptions de compétence cognitive faibles signalant, selon l'auteure, la présence d'une illusion d'incompétence. Les élèves participant aux études de Phillips (1984, 1987; Phillips et Zimmerman, 1990) sont tous considérés doués et sont regroupés dans des classes homogènes. L'identification de ceux ayant une illusion d'incompétence repose sur une mesure de perception de compétence; ceux dont le score se situe dans le quart inférieur de leur groupe sont considérés comme étant affectés par l'illusion d'incompétence. Trois groupes sont ainsi formés : celui où les élèves ont des perceptions de compétence faibles (illusion d'incompétence), celui où ils ont des perceptions moyennes, et celui où ils ont des perceptions élevées. Selon nous, cette procédure de classification pose un problème important en raison de l'absence de mesure objective des capacités des élèves. En effet, il se peut que les élèves classés dans le groupe faible le soient à tort puisqu'ils pourraient de fait être parmi ceux qui ont des capacités intellectuelles inférieures aux autres. Inversement les élèves considérés comme surévaluant leur compétence peuvent fort bien avoir raison de le faire s'ils font partie des élèves ayant des capacités intellectuelles supérieures aux autres.

Enfin, Phillips n'observe aucune différence entre les garçons et les filles en regard du phénomène.

Dans leur étude auprès d'élèves réguliers, Bouffard et al. (2003a) ont opté pour une manière différente d'identifier les élèves. Ces derniers ont répondu à une épreuve permettant de mesurer leurs habiletés mentales et à un questionnaire permettant de mesurer leurs perceptions de compétence. L'identification des élèves ayant une illusion d'incompétence repose sur une méthode itérative comportant trois étapes. Dans un premier temps, les scores obtenus à chacune des deux mesures ont été transformés en scores  $z$ , puis le score d'habileté mentale a été soustrait au score des perceptions de compétence. Les élèves considérés comme ayant une illusion d'incompétence sont ceux dont le score ainsi obtenu est inférieur à un demi écart type de la moyenne. Dans la seconde étape, une régression du score de perceptions de compétence sur le score d'habileté mentale a été faite et les enfants dont la valeur résiduelle est inférieure à  $-1,00$  sont considérés comme ayant une illusion d'incompétence. Enfin, la troisième étape sert au classement final des élèves. Les élèves considérés comme affectés par une illusion d'incompétence sont ceux ayant été classés comme tels dans chacune des deux étapes précédentes. Dans cette étude, comme dans celle de Phillips, la présence de l'illusion d'incompétence ne diffère pas selon le sexe des élèves (Bouffard et al., 2003a; Phillips, 1984, 1987; Phillips et Zimmerman, 1990).

L'étude de Bouffard et al. (2003a) ayant été conduite auprès d'un échantillon normatif d'élèves permet de conclure que le phénomène de l'illusion d'incompétence est présent chez des élèves de différents niveaux d'habileté mentale. Nous signalions plus tôt que selon certains auteurs, l'évaluation adéquate de ses capacités est, en partie du moins, fonction du développement et du potentiel intellectuel des enfants (Bouffard et al., 1998). Cependant, comme les élèves des études de Phillips étaient tous doués, et que ceux de l'étude de Bouffard et al. (2003a) ne présentaient pas de différence dans la mesure d'habileté mentale selon leur groupe d'appartenance, on peut difficilement imputer le phénomène à un déficit cognitif rendant ces élèves moins capables que les autres de traiter correctement les informations.



Quoi qu'il en soit, et même si les études de Phillips et celle de Bouffard et ses collègues ont opté pour des manières différentes de cerner la présence du phénomène, leurs conclusions quant aux répercussions de celui-ci convergent. La section qui suit présente plus en détail les observations ainsi faites.

### 1.3.2 Les répercussions de l'illusion d'incompétence

Comme les perceptions de compétence générales constituent un des critères de base pour l'identification des élèves affectés par l'illusion d'incompétence, il va de soi que les perceptions de ces élèves soient inférieures à celles des autres. Nous ne nous attarderons donc pas à cette question. Nous nous intéressons cependant aux études ayant examiné la relation entre d'une part, l'illusion d'incompétence et d'autre part, le perfectionnisme, l'estime de soi, les attributions causales, les perceptions réfléchies de compétence et la motivation à apprendre.

Les facteurs favorisant le développement de l'illusion d'incompétence restent mal connus, mais nous connaissons mieux les effets néfastes du phénomène sur le cheminement scolaire des enfants. Selon Phillips (1987), les élèves ayant une illusion d'incompétence ont des attentes de réussite plus faibles que les autres, disent trouver le travail scolaire plus difficile, démontrent moins de persévérance et d'autonomie en classe, rapportent devoir faire plus d'efforts pour réussir à l'école et présentent plus d'anxiété face à l'évaluation (Phillips et Zimmerman, 1990). Toujours selon Phillips (1984), ces élèves présentent aussi des difficultés de concentration attribuables à des sentiments de confusion et de découragement. Dans une étude pour laquelle l'auteure donne peu d'information sur la procédure utilisée et l'échantillon examinée, Harter (1985) rapporte que les élèves évitaient, quand ils en avaient la possibilité, les tâches présentant un défi. Dans l'étude de Bouffard et al. (2003a) et celle de Miserandino (1996), de tels élèves participaient moins en classe et présentaient peu de plaisir, de fierté et de satisfaction personnelle. Enfin, on rapporte aussi que la motivation à apprendre de tels élèves est faible et qu'ils ont une image négative d'eux-mêmes (Bouffard et al., 2003a; Phillips, 1987; Miserandino, 1996).

Concernant les effets de l'illusion d'incompétence sur les résultats scolaires, Phillips (1984, 1987) n'en signale aucun dans ses deux premières études, mais rapporte un impact négatif dans une étude ultérieure (Phillips et Zimmerman, 1990). Dans l'étude de Bouffard et al. (2003a), les élèves de 3<sup>e</sup> année affectés par l'illusion d'incompétence avaient des résultats scolaires similaires aux autres élèves du même niveau, alors que ceux en 5<sup>e</sup> année avaient un rendement scolaire inférieur aux autres élèves de leur niveau. De plus, les résultats scolaires des enfants de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année ne différaient que chez les enfants affectés par l'illusion d'incompétence, c'est-à-dire que pour ce groupe, les élèves de 3<sup>e</sup> année avaient un rendement supérieur à ceux de 5<sup>e</sup> année. Notons que parce que les auteures ont contrôlé les effets de la motivation intrinsèque et des efforts, le rendement plus faible des élèves ayant une illusion d'incompétence ne peut être imputé à ces facteurs. Les auteures suggèrent qu'avec le développement, la performance des enfants dépend davantage de leur implication active et de leurs efforts à résoudre les tâches que de leur habileté mentale réelle. Ainsi, le rendement scolaire est peu affecté tant que les matières scolaires demeurent relativement faciles, qu'elles impliquent un minimum de défi et qu'elles demandent peu d'effort. Toujours selon ces auteures, il est aussi possible qu'avec l'âge et l'expérience scolaire, les enfants en arrivent à aligner leur rendement sur leurs perceptions de compétence; si c'est bien le cas, ceci est dramatique pour les élèves affectés par l'illusion d'incompétence.

Enfin, au-delà des conséquences à court terme, des conséquences à plus long terme comme l'isolement social, l'abandon scolaire prématuré et les difficultés d'orientation de carrière seraient aussi à prévoir (Assor & Connell, 1992). Dans un tel cas, l'illusion d'incompétence taxerait non seulement le fonctionnement scolaire actuel de l'élève, mais handicaperait lourdement son développement et ce qu'il pourrait espérer accomplir dans sa vie future.

En résumé, l'illusion d'incompétence constitue un phénomène qui affecte tant les filles que les garçons, qu'ils soient des élèves réguliers ou doués. Expriment une évaluation erronée et pessimiste de sa compétence scolaire plutôt que des lacunes au plan intellectuel, l'illusion d'incompétence affecte les attentes et la réussite scolaire en plus du développement

général des enfants. Comme nous l'avons constaté, les études sur le phénomène restent peu nombreuses et elles comportent aussi des limites dont nous faisons état dans la partie qui suit.

### 1.3.3 Limites des études

Les limites des études portant sur l'illusion d'incompétence sont de natures diverses. En premier lieu, la plupart ont été conduites auprès d'élèves doués (Phillips, 1984, 1987; Phillips et Zimmerman, 1990), de sorte qu'elles sont difficilement généralisables à des populations de milieu scolaire régulier. En second lieu, ces études utilisent des échantillons de taille réduite, et la méthode pour identifier les élèves affectés par le phénomène est discutable. En troisième lieu, on ne trouve que deux études faites auprès d'élèves d'échantillon normatif (Bouffard et al., 2003a; Harter, 1985). Les résultats de celle de Harter sont difficiles à apprécier, car l'auteure ne fournit aucune information précise relative à la manière dont elle a identifié les élèves atteints, pas plus qu'elle ne précise la grandeur de son échantillon et l'âge des participants. L'étude de Bouffard et al. (2003a) évite les limites de celle de Harter, mais sa nature transversale en pose d'autres. En particulier, même si les élèves de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année provenaient des mêmes écoles et donc de milieu socioéconomique sans doute assez semblable, on ne peut exclure que d'autres caractéristiques les distinguent. En quatrième lieu, les études sur l'illusion d'incompétence précisent rarement la matière scolaire pour laquelle les enfants ont été questionnés (Harter, 1985; Phillips, 1984, 1987; Phillips et Zimmerman, 1990). En cinquième et dernier lieu, et c'est la limite qui nous paraît la plus fondamentale, aucune des études faites à ce jour ne repose sur un modèle dynamique permettant de comprendre le patron d'organisation entre le phénomène de l'illusion d'incompétence et les variables qui semblent lui être associées. C'est à cette entreprise qu'est dévolue l'étude soumise dans cette thèse.

## 1.4 Objectifs

L'objectif général de cette thèse est de tester la validité du modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez un groupe d'élèves du primaire. L'objectif préalable à l'examen du second sera exposé. Celui-ci vise la vérification de la valence des relations directes entre les variables du modèle. Ensuite, le modèle élaboré sur la base de la recension des écrits présentée dans les pages précédentes sera abordé dans le second objectif et sa validité y est examinée.

Le premier objectif spécifique vise à vérifier la présence et la valence des liens postulés dans notre modèle. Ainsi, nous postulons que le perfectionnisme négatif sera lié négativement au biais d'évaluation de sa compétence, à l'estime de soi et aux perceptions réfléchies de compétence en mathématiques et en français. Le perfectionnisme sera aussi lié négativement aux attributions internes (habileté et effort) en situation de réussite et aux attributions externes (chance et cause inconnue) en situation d'échec, mais lié positivement aux attributions internes en situation d'échec et aux attributions externes en situation de réussite. Pour leur part, les attributions internes en situation de réussite et externes en situation d'échec seront liées positivement au biais d'évaluation de sa compétence, à l'estime de soi et aux perceptions réfléchies de compétence dans les deux matières. Inversement, les attributions internes en situation d'échec et externes en situation de réussite seront liées négativement au biais d'évaluation de sa compétence, à l'estime de soi et aux perceptions réfléchies de compétence dans les deux matières. Par ailleurs, l'estime de soi sera liée positivement au biais d'évaluation de sa compétence et aux perceptions réfléchies de compétence en mathématiques et en français. Enfin, les perceptions réfléchies de compétence dans les deux matières seront liées positivement au biais d'évaluation de sa compétence.

Pour sa part, le deuxième objectif spécifique vise à vérifier la robustesse et la stabilité du modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence. La poursuite de cet objectif sera d'abord réalisée par l'inclusion de deux cohortes d'élèves, la première composée d'élèves de

la troisième année du primaire et la seconde d'élèves de la quatrième année du primaire, et le réexamen de ces mêmes élèves l'année subséquente. Aussi, l'examen de deux informations précises sera fait pour vérifier la robustesse du modèle. Nous nous attendons premièrement à ce que les effets totaux des variables du modèles soient supérieurs aux effets non spécifiques et deuxièmement à ce que les effets indirects des variables soient supérieurs aux effets directs et non spécifiques, et ce, pour les quatre tests auxquels sera soumis le modèle.

## CHAPITRE II

### MÉTHODOLOGIE

#### 2.1 Participants

Suivant un devis de recherche mixte, la présente étude se déroule sur deux années consécutives; lors de chacune de ces années, des élèves de deux niveaux scolaires différents sont rencontrés. L'échantillon est composé de deux cohortes totalisant 821 enfants examinés deux années successives. La première cohorte comprend 386 élèves (209 filles et 177 garçons), âgés entre 7 ans et 10 ans 1 mois (âge moyen = 9 ans 2 mois), vus une première fois en 3<sup>e</sup> année. La deuxième cohorte comprend 435 élèves (245 filles et 190 garçons), âgés de 8 ans 1 mois à 12 ans (âge moyen = 10 ans 2 mois), vus une première fois en 4<sup>e</sup> année. À la deuxième année de l'étude, soit un an plus tard, l'échantillon retenu comprend dans la première cohorte 390<sup>1</sup> élèves de quatrième année (210 filles et 180 garçons) âgés de 7 ans 1 mois à 12 ans (âge moyen = 10 ans), ainsi que dans la deuxième cohorte 431 élèves de 5<sup>e</sup> année (244 filles et 187 garçons) âgés entre 7 ans 1 mois et 12 ans (âge moyen = 11 ans).

Les participants ont été recrutés dans dix-sept écoles primaires publiques de la rive-sud de Montréal (Commission scolaire Marie-Victorin). Suite à un accord conclu avec les écoles participantes, le consentement parental a été recueilli. Ce consentement des parents impliquait l'autorisation de rencontrer l'enfant pour la passation des questionnaires et d'avoir accès à son dossier scolaire pour obtenir ses résultats scolaires en français et en mathématiques, et ce, pour les deux années de l'étude.

---

<sup>1</sup> Comme quatre élèves de la deuxième cohorte ont doublé leur 4<sup>e</sup> année, ceci explique que nous avons maintenant 390 élèves dans la première cohorte.

## 2.2 Instruments de mesure

### 2.2.1 Format des questionnaires

Mises à part l'Épreuve d'Habilité Mentale Otis-Lennon administrée selon les consignes prescrites ainsi que la mesure d'attributions causales dont le format sera décrit ici bas, toutes les variables ont été mesurées selon le mode de passation imagé développé par Harter (1982, 1983). Pour chaque énoncé, deux affirmations sont présentées à l'enfant. Une affirmation est associée au groupe des cercles et une seconde affirmation, opposée à la première, est associée au groupe des carrés. L'enfant doit d'abord choisir entre ces deux groupes d'élèves, celui qui est le plus semblable à lui. Ensuite, une fois son groupe choisi, l'enfant doit faire une marque dans la grande figure s'il considère que la description s'applique très bien à lui ou dans la petite figure s'il considère que la description s'applique seulement un peu à lui. L'appendice B présente les questionnaires utilisés dans la présente étude.

### 2.2.2 Habileté scolaire des enfants

L'adaptation française de la forme J de l'Épreuve d'Habilité Mentale Otis-Lennon a été utilisée pour mesurer l'habileté scolaire des enfants. Les élèves de troisième année ont été évalués par le questionnaire Élémentaire 1 (Otis et Lennon, 1967), alors que ceux de quatrième et cinquième année ont été évalués par le questionnaire Élémentaire 2 (Otis et Lennon, 1971). L'administration de ces questionnaires a été faite en groupes et la procédure de passation prescrite a été suivie; cette procédure est décrite un peu plus loin.

L'Épreuve d'Habilité Mentale de niveau Élémentaire 1 comprend 80 énoncés répartis en trois sections. Composée de 20 énoncés, la première section demande que l'enfant identifie, parmi une série de quatre images, celle qui se différencie des trois autres. Aussi composée de 20 énoncés, la deuxième section demande à l'enfant de comprendre la

relation qui unit deux images présentées, puis de choisir parmi quatre images celle permettant de créer une seconde paire. Composée de 40 énoncés, la troisième section demande que l'enfant identifie parmi quatre images celle qui correspond à la description faite par l'expérimentateur. Cette section évalue les connaissances générales, de vocabulaire, d'habiletés mathématiques et opératoires concrètes. Pour sa part, l'Épreuve d'Habilité Mentale de niveau Élémentaire 2 comprend 80 énoncés présentés en une seule section sous forme de mots, de chiffres et d'illustrations. Pour chacun des énoncés, l'enfant doit repérer la bonne réponse parmi cinq choix proposés. Ces derniers énoncés permettent de vérifier les connaissances générales et de vocabulaire, ainsi que les habiletés mathématiques, de sériation, d'ensemble et de similitude. La conversion du résultat à ce questionnaire en indice d'habileté scolaire se fait selon l'âge chronologique de l'enfant.

Dans la présente étude, le score d'habileté scolaire montre une importante stabilité d'une année à l'autre. Les analyses indiquent effectivement une forte corrélation pour cette mesure aux deux temps de mesure, autant chez les élèves qui étaient en 3<sup>e</sup> année lors de la première année de l'étude et en 4<sup>e</sup> année lors de la seconde ( $r = 0,70$ ) que chez les élèves qui étaient en 4<sup>e</sup> année lors de la première année de l'étude et en 5<sup>e</sup> année lors de la seconde ( $r = 0,83$ ). Étant donné cette forte corrélation, le score d'habileté scolaire manquant, pour un élève absent à l'une ou l'autre des passations de l'Épreuve d'habileté scolaire, a été remplacé par le score que ce même élève a obtenu lors de la passation de l'année précédente ou suivante. Une fois cette opération complétée, l'habileté scolaire moyenne obtenue lors de la première année de l'étude est de 108,14 (é.t. 10,22) chez les enfants de 3<sup>e</sup> année et de 106,64 (é.t. 11,96) chez les enfants de 4<sup>e</sup> année. Par ailleurs, lors de la deuxième année de l'étude, l'habileté scolaire moyenne obtenue est de 105,81 (é.t. 11,12) chez les enfants de 4<sup>e</sup> année et de 106,14 (é.t. 11,60) chez les enfants de 5<sup>e</sup> année.

Afin d'évaluer le rendement réel des élèves, leurs résultats scolaires de fin d'année ont aussi été recueillis. Cependant, cette étude a été conduite durant l'implantation de la réforme scolaire au primaire et l'application de celle-ci s'est faite différemment d'une école à l'autre, ce qui a entraîné beaucoup de diversité dans les résultats scolaires. Alors que



certaines écoles nous ont fourni des résultats en pourcentages, d'autres avaient plutôt opté pour des échelles en quatre ou cinq points, ou encore en deux ou trois points fondées sur l'application des processus promus dans la réforme. Ainsi ces résultats n'ont pas été utilisés dans les analyses statistiques.

### 2.2.3 Mesures des variables incluses dans le modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence

Les énoncés de l'ensemble des variables examinées dans cette étude sont regroupés dans l'appendice B.

#### 2.2.3.1 Perceptions générales de compétence

Cinq énoncés retenus de l'adaptation et la traduction (Guilbert, 1990) du *Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982) ont permis de mesurer les perceptions de compétence des enfants. Voici un exemple d'un énoncé soumis aux enfants : « Dans le groupe des cercles, les élèves sont très bons à l'école, mais, Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas très bons à l'école. » L'indice de consistance interne de ces énoncés atteint 0,80 et 0,82 respectivement pour la première et la deuxième année de l'étude.

#### 2.2.3.2 Perfectionnisme

Le perfectionnisme négatif a été mesuré par l'Échelle de Perfectionnisme Positif et Négatif (Seidah, Bouffard et Vezeau, 2002) qui est un instrument validé en français du *Positive and Negative Perfectionism Scale* (Terry-Short, Owens, Slade et Dewey, 1995). Quatre énoncés ont été retenus et adaptés à une population d'enfants d'âge scolaire. Voici un exemple d'énoncé proposé : « Dans le groupe des cercles les élèves ont honte d'eux si leur travail n'est pas parfait, mais, Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas honte d'eux

même si leur travail n'est pas parfait ». L'indice de consistance interne de ces énoncés atteint .62 lors de la première année et .64 lors de la deuxième année de l'étude.

### 2.2.3.3 Attributions causales

Les attributions causales ont été mesurées à l'aide d'énoncés modifiés de la version francophone adaptée et validée en français (Bouffard-Bouchard, Bordeleau et Dubé, 1991) du questionnaire de Skinner, Chapman et Baltes (1988a). Quatre types d'attributions causales ont été retenus et proposés pour les situations de réussite et d'échec, c'est-à-dire les attributions à l'effort, à l'habileté, à la chance et à la cause inconnue. Chacun de ces types d'attributions a été mesuré à l'aide de quatre énoncés, deux portant sur les situations de réussite et deux sur les situations d'échec. L'élève devait préciser à quel point il se considère semblable à l'énoncé lu en cochant un des quatre cercles de grandeurs différentes. Ainsi, en ordre décroissant de grandeur, les cercles correspondaient à « très semblable à moi », « semblable à moi », « pas tellement semblable à moi » et « pas du tout semblable à moi ». Voici un exemple d'énoncé pour les différents types d'attributions mesurées, ainsi que leur indice de consistance interne pour la première et la deuxième année de l'étude: attribution à l'effort en situation de réussite : « Dans le groupe des cercles, les élèves croient que pour bien réussir, ils ont juste à travailler fort » ( $a = 0,70$  et  $0,75$ ); attribution à l'effort en situation d'échec : « Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que quand ils réussissent mal, c'est parce qu'ils n'ont pas travaillé assez fort » ( $a = 0,69$  et  $0,74$ ); attribution à l'habileté en situation de réussite : « Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que pour bien réussir à l'école, ils doivent être intelligents » ( $a = 0,85$  et  $0,87$ ); attribution à l'habileté en situation d'échec : « Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que s'ils ne sont pas intelligents, ils auront de mauvaises notes » ( $a = 0,41$  et  $0,42$ ); attribution à la chance en situation de réussite : « Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que pour bien réussir à l'école, ils doivent avoir de la chance » ( $a = 0,88$  et  $0,84$ ); attribution à la chance en situation d'échec : « Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que quand ils réussissent mal à l'école, c'est parce qu'ils ont été malchanceux » ( $a = 0,78$  et  $0,77$ ); attribution à la cause inconnue en situation de réussite : « Dans le groupe des cercles, quand les élèves réussissent bien à

l'école, d'habitude ils sont incapables de savoir pourquoi » ( $\alpha = 0,79$  et  $0,82$ ); attribution à la cause inconnue en situation d'échec : « Dans le groupe des cercles, les élèves ne savent pas quoi faire pour éviter d'avoir de mauvaises notes » ( $\alpha = 0,51$  et  $0,57$ ).

#### 2.2.3.4 Estime de soi générale

La variable d'estime de soi générale a été mesurée à l'aide de cinq énoncés de la Mesure de l'estime de soi à l'adolescence, l'adaptation en langue française par Bouffard et al. (2002) du *Self-Perception Profile for Adolescents* (Harter, 1988). Voici un exemple d'énoncé : « Dans le groupe des cercles, les élèves sont très contents d'être comme ils sont, mais, Dans le groupe des carrés, les élèves souhaiteraient être différents ». L'indice de consistance interne de cette mesure atteint  $0,74$  lors de la première année et  $0,73$  lors de la seconde année de l'étude.

#### 2.2.3.5 Perceptions réfléchies de compétence selon la matière (français et mathématiques)

La mesure des perceptions que les enfants ont de la compétence que leur attribuent leurs parents a été faite à l'aide d'énoncés développés par Bordeleau (2000). Quatre énoncés ont été retenus pour chacune des matières. Voici un exemple d'énoncé : « Dans le groupe des cercles, les parents trouvent que leur enfant est très bon en français (mathématiques), mais, Dans le groupe des carrés, les parents trouvent que leur enfant n'est pas très bon en français (mathématiques) ». Les indices de consistance interne sont respectivement de  $0,81$  et  $0,79$  pour la première et la seconde année de l'étude pour le français et de  $0,77$  pour les deux années de l'étude pour les mathématiques.

#### 2.2.3.6 Motivation à apprendre selon la matière (français et mathématiques)

Les énoncés ayant permis de mesurer la motivation à apprendre selon la matière scolaire ont été tirés du questionnaire de Bordeleau (2000), lequel a été construit à partir de

celui de Gottfried (1990). Quatre énoncés par matière scolaire ont permis de mesurer la motivation intrinsèque. Voici un exemple d'énoncé retenu : « Dans le groupe des cercles, les élèves aiment vraiment ça le français (les mathématiques), mais, Dans le groupe des carrés, les élèves n'aiment vraiment pas ça le français (les mathématiques) ». Les indices de consistance interne sont de 0,85 pour la première et 0,86 pour la deuxième année de l'étude pour la matière du français et de 0,85 pour les deux années de l'étude pour la matière des mathématiques.

### 2.3 Procédure

Les questionnaires ont été administrés aux enfants au printemps de chacune des années de l'étude. Les enfants ont été rencontrés en groupes durant les heures de classe, à trois occasions pour les enfants de troisième année et à deux occasions pour ceux de quatrième et cinquième année. Deux assistants de recherche étaient présents dans chacune des classes rencontrées. L'évaluation des habiletés scolaires a été faite avant l'administration du questionnaire mesurant les diverses variables à l'étude.

Conformément aux consignes de passation de l'épreuve Otis-Lennon, les enfants de troisième année ont répondu au test en deux séances. La première d'une durée de quarante minutes était consacrée à l'administration des deux premières parties de l'épreuve, et la seconde, d'une durée de vingt minutes était dévolue à l'administration de la troisième et dernière partie du test. Dans le cas des enfants de quatrième et cinquième année, l'administration du test a été complétée au cours d'une rencontre de cinquante minutes.

Le questionnaire servant à évaluer les variables qui seront décrites dans les sections suivantes a été administré lors de la dernière rencontre. Au début de la rencontre, l'expérimentateur explique le pictogramme (groupe des cercles et des carrés) et indique la façon de choisir et d'inscrire sa réponse aux enfants. L'expérimentateur s'assure de varier les exemples afin que les élèves s'identifient à chacun des deux groupes (cercles et carrés), visant ainsi à contrer un éventuel biais systématique pour un groupe en particulier. Par la

suite, l'expérimentateur explique que des questions porteront sur les mathématiques, d'autres sur le français, et enfin d'autres sur l'école en général. Des exemples d'activités concrètes sont fournis aux enfants pour chacune des deux matières et une précision est apportée quant aux questions d'ordre général, afin de s'assurer que les enfants considèrent l'ensemble des activités faites à l'école. Les consignes spécifiaient aussi aux enfants de répondre de façon honnête et leur assuraient qu'il n'y avait ni de bonnes, ni de mauvaises réponses. Enfin, il était aussi rappelé aux enfants que leurs réponses resteraient confidentielles et que ni les enseignants ni les parents n'auraient accès à leurs réponses.

Deux expérimentateurs étaient présents dans la classe. La tâche d'une de ces personnes était de lire à voix haute tous les énoncés, nous assurant ainsi une meilleure compréhension et un rythme semblable pour tous les enfants, y compris ceux ayant certaines difficultés de décodage. Pendant la lecture des énoncés, l'assistant de l'expérimentateur observait les enfants et prêtait attention à tout signe d'incompréhension pouvant survenir et le cas échéant, s'assurait de résoudre le problème. Notons que très peu de ces cas se sont produits.

## CHAPITRE III

### ANALYSE DES RÉSULTATS

Le présent chapitre est composé de trois sections. La première présente la méthode utilisée pour la création de la variable du biais d'évaluation de sa compétence. La deuxième fait état des analyses préliminaires effectuées. Enfin, la troisième présente les analyses faites pour examiner les objectifs de la présente thèse portant sur la vérification de la validité du modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence scolaire.

#### 3.1 Création de la variable du biais d'évaluation des compétences scolaires

Afin d'évaluer la justesse avec laquelle l'enfant évalue ses compétences scolaires, nous avons repris l'adaptation par Bouffard et al. (2006) de la méthode utilisée par McCall, Beach et Lau (2000) pour identifier les enfants sous performants. Suite à une analyse de régression linéaire utilisant les résultats scolaires des enfants et leur résultat à un test d'habiletés mentales, les auteurs identifiaient comme sous performants les enfants dont le score résiduel de la régression était inférieur ou égal à -1,00 (c'est-à-dire un score inférieur ou égal à un écart-type sous la ligne de régression).

De façon analogue, dans la présente étude, le score de perceptions générales de compétence scolaire et le score d'habiletés mentales sont mis en relation à chacune des deux années de l'étude pour évaluer le biais dans l'évaluation de sa compétence scolaire. Une analyse de corrélation a d'abord été faite pour examiner la relation unissant ces deux variables. Cet examen indique une relation positive et significative, tant lors de la première ( $r = 0,33$ ) que de la deuxième ( $r = 0,42$ ) année de l'étude. Une analyse de régression linéaire a ensuite été effectuée et les scores résiduels standardisés de la régression des perceptions de

compétence générales sur le score d'habiletés mentales ont été utilisés. Un score positif indique un biais positif dans l'évaluation de sa compétence scolaire (surévaluation), un score s'approchant du zéro correspond à une évaluation juste de sa compétence, et un score négatif indique un biais négatif dans l'évaluation de sa compétence (sous évaluation). Ainsi, plus le score est faible, plus l'illusion d'incompétence est importante.

### 3.2 Analyses préliminaires

Cette étude longitudinale de deux ans examine différentes variables individuelles, selon un modèle prédictif des biais entretenus par les enfants dans l'évaluation qu'ils font de leur compétence scolaire. Avant d'examiner l'objectif de cette thèse, quelques analyses préliminaires ont été faites et seront présentées en trois sous-sections. Dans un premier temps, les corrélations entre les différents types d'attributions causales et les modifications apportées à cette variable seront présentées. Dans un deuxième temps, nous ferons état de la stabilité du biais d'évaluation de sa compétence d'une année à l'autre. Enfin, dans un troisième temps nous présenterons les analyses faites pour examiner les différences selon le sexe, le niveau scolaire et le temps de mesure pour chacune des variables du modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence.

Avant de débiter, soulignons que les analyses préliminaires effectuées ont permis de s'assurer que toutes les variables du modèle, dont les nouvelles variables d'attributions causales (voir la sous-section suivante), correspondent à une distribution normale.

#### 3.2.1 Attributions causales

Rappelons ici que huit scores d'attributions causales ont été recueillis auprès des élèves rencontrés : les attributions relatives à l'habileté, à l'effort, à la chance, et à la cause inconnue, en situation de réussite et d'échec. Afin de s'assurer de l'indépendance de ces attributions, nous avons effectué des analyses corrélationnelles, dont les résultats sont présentés aux tableaux 3.1 et 3.2 respectivement pour les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année lors de la

première année de l'étude, ainsi qu'aux tableaux 3.3 et 3.4 respectivement pour les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année lors de la deuxième année de l'étude. L'examen des tableaux indique l'existence de corrélations élevées entre les scores en situation de réussite et celles en situation d'échec pour chacune des attributions mesurées. Afin d'éviter d'éventuels problèmes de colinéarité, nous avons combiné les scores en situation de réussite et d'échec pour chacun des quatre types d'attributions causales. De nouvelles analyses corrélationnelles ont alors été effectuées entre ces quatre types d'attributions causales. Des corrélations élevées sont de nouveau observées entre l'attribution à la chance et celles à la cause inconnue. Encore une fois, en vue d'éviter un problème de colinéarité, nous avons combiné les scores de ces deux types d'attributions et ainsi créé la variable d'attribution à la cause externe. Les indices de consistance interne pour l'attribution à l'effort sont de 0,62 (variation de 0,59 à 0,65 selon le sexe de l'élève et le niveau scolaire) lors de la première année de l'étude et de 0,63 (variation de 0,54 à 0,73) lors de la seconde année de l'étude; pour l'attribution à l'habileté, ces indices sont de 0,68 (variation de 0,61 à 0,73) lors de la première année de l'étude et de 0,71 (variation de 0,66 à 0,75) lors de la seconde année de l'étude; pour l'attribution à la cause externe, ces indices sont de 0,81 (variation de 0,78 à 0,83 lors de la première année de l'étude et variation de 0,72 à 0,84 lors de la seconde année) aux deux années de l'étude.



Tableau 3.1. Interrelations entre les attributions causales pour les élèves de 3<sup>e</sup> année à la première année de l'étude

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Attribution à l'effort (réussite)		0,17*	0,27**	0,07	0,07	-0,02	0,05	0,16*
2. Attribution à l'effort (échec)	0,22*		0,01	0,32**	-0,12	0,16*	0,01	0,23*
3. Attribution à l'habileté (réussite)	0,12	0,03		0,28**	0,30**	0,16*	0,27**	0,17*
4. Attribution à l'habileté (échec)	-0,10	0,27**	0,40**		0,24**	0,37**	0,21*	0,35**
5. Attribution à la chance (réussite)	0,01	-0,03	0,17*	0,21*		0,42**	0,32**	0,18*
6. Attribution à la chance (échec)	0,01	0,19*	0,15*	0,42**	0,59**		0,25**	0,41**
7. Attribution à la cause inconnue (réussite)	-0,10	-0,08	0,02	0,28**	0,39**	0,34**		0,44**
8. Attribution à la cause inconnue (échec)	0,04	0,06	0,10	0,30**	0,26**	0,41**	0,45**	

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

Les coefficients au-dessus la diagonale sont pour les garçons ( $n = 177$ ) et ceux en dessous de la diagonale sont pour les filles ( $n = 209$ ).

Tableau 3.2. Interrelations entre les attributions causales pour les élèves de 4<sup>e</sup> année à la première année de l'étude

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Attribution à l'effort (réussite)		0,34**	0,27**	-0,07	-0,03	-0,04	-0,15*	-0,11
2. Attribution à l'effort (échec)	0,25**		0,12	0,23**	-0,13	0,01	-0,06	0,08
3. Attribution à l'habileté (réussite)	0,28**	0,22**		0,25**	0,19*	0,05	0,03	0,01
4. Attribution à l'habileté (échec)	0,10	0,22**	0,49**		0,24**	0,18*	0,23**	0,25**
5. Attribution à la chance (réussite)	0,10	-0,01	0,25**	0,22**		0,48**	0,38**	0,30**
6. Attribution à la chance (échec)	0,07	0,05	0,18*	0,25**	0,64**		0,29**	0,37**
7. Attribution à la cause inconnue (réussite)	-0,02	-0,08	-0,01	0,18*	0,26**	0,32**		0,47**
8. Attribution à la cause inconnue (échec)	-0,01	-0,05	0,03	0,21**	0,19*	0,26**	0,56**	

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

Les coefficients au-dessus la diagonale sont pour les garçons ( $n = 190$ ) et ceux en dessous de la diagonale sont pour les filles ( $n = 245$ ).

Tableau 3.3. Interrelations entre les attributions causales pour les élèves de 4<sup>e</sup> année à la deuxième année de l'étude

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Attribution à l'effort (réussite)		0,12	0,12	-0,07	-0,07	-0,12	-0,12	-0,12
2. Attribution à l'effort (échec)	0,21*		-0,11	0,29**	-0,04	0,17*	0,17*	0,09
3. Attribution à l'habileté (réussite)	0,18*	-0,01		0,36**	0,28**	0,13	-0,01	0,13
4. Attribution à l'habileté (échec)	0,01	0,13	0,28**		0,24**	0,49**	0,39**	0,33**
5. Attribution à la chance (réussite)	0,05	-0,11	0,22*	0,23**		0,55**	0,22*	0,45**
6. Attribution à la chance (échec)	-0,01	0,02	0,10	0,30**	0,51**		0,33**	0,52**
7. Attribution à la cause inconnue (réussite)	-0,09	-0,10	-0,10	0,21*	0,27**	0,34**		0,46**
8. Attribution à la cause inconnue (échec)	-0,04	-0,01	-0,06	0,27**	0,27**	0,31**	0,45**	

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

Les coefficients au-dessus la diagonale sont pour les garçons ( $n = 180$ ) et ceux en dessous de la diagonale sont pour les filles ( $n = 210$ ).

Tableau 3.4. Interrelations entre les attributions causales pour les élèves de 5<sup>e</sup> année lors de la deuxième année de l'étude

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Attribution à l'effort (réussite)		0,19*	0,19*	0,02	-0,10	-0,05	-0,14	-0,10
2. Attribution à l'effort (échec)	0,34**		-0,01	0,16*	-0,06	-0,01	-0,03	0,01
3. Attribution à l'habileté (réussite)	0,13*	0,27**		0,39**	0,03	-0,12	-0,07	0,03
4. Attribution à l'habileté (échec)	0,10	0,27**	0,55**		0,24**	0,23*	0,11	0,28**
5. Attribution à la chance (réussite)	-0,03	-0,01	0,11*	0,21**		0,53**	0,15*	0,29**
6. Attribution à la chance (échec)	-0,06	-0,03	0,10	0,25**	0,61**		0,07	0,31**
7. Attribution à la cause inconnue (réussite)	-0,11	-0,15*	-0,02	-0,02	0,39**	0,42**		0,34**
8. Attribution à la cause inconnue (échec)	-0,03	-0,017*	-0,01	0,16*	0,29**	0,35**	0,43**	

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

Les coefficients au-dessus de la diagonale sont pour les garçons ( $n = 187$ ) et ceux en dessous de la diagonale sont pour les filles ( $n = 244$ ).

### 3.2.2 Stabilité du biais dans l'évaluation de ses compétences

Afin de vérifier la stabilité du biais dans l'évaluation de sa compétence dans le temps, des analyses corrélationnelles ont été effectuées entre le score de cette variable aux deux années de l'étude. Chez les élèves de la première cohorte, vus en 3<sup>e</sup> année à la première année de l'étude, la corrélation atteint 0,51 pour les garçons et 0,39 pour les filles. Un test de différence entre deux coefficients de corrélations ne montre pas de différence entre ces

corrélations. Chez les élèves de la deuxième cohorte, vus en 4<sup>e</sup> année à la première année de l'étude, la corrélation est de 0,56 pour les garçons et de 0,42 pour les filles. Le même test de différence de coefficients de corrélations montre que la différence de coefficient est significative ( $p < 0,05$ ). Ainsi, pour ce groupe d'élèves, la stabilité du biais d'évaluation de sa compétence est plus importante chez les garçons que chez les filles. La différence de corrélation entre les deux cohortes d'élèves n'est pas significative à aucun des deux moments de l'étude.

### 3.2.3 Analyses selon le sexe, la cohorte et le temps de mesure.

Afin de vérifier s'il existe des différences selon le sexe, la cohorte d'élèves et le temps de mesure, des analyses de la variance à mesures répétées sur le dernier facteur ont été effectuées pour toutes les variables du modèle. L'effet de cohorte représente les différences entre le groupe des élèves vus une première fois alors qu'ils étaient en 3<sup>e</sup> année et ceux vus en 4<sup>e</sup> année. Les tableaux 3.5 et 3.6 présentent les fréquences moyennes des variables examinées selon le niveau scolaire et le sexe de l'élève à chacune des deux années. Notons que pour toutes les variables, à l'exception du biais d'évaluation de sa compétence, le score minimum est 1 et le score maximum est 4. En ce qui a trait au biais d'évaluation de sa compétence au premier temps de mesure, le score minimum varie de - 3,28 à - 3,61 et le score maximum varie de 1,86 à 2,11, selon le niveau scolaire et le sexe. Pour le biais d'évaluation au deuxième temps de mesure, le score minimum varie de - 2,69 à - 3,38 et le score maximum varie de 1,79 à 2,84 toujours selon le niveau scolaire et le sexe.

Tableau 3.5 Fréquences moyennes et écarts types ( ) des variables du modèle à la première année de l'étude

	Garçons			Filles			Total		
	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	Total	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	Total	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	Total
Perfectionnisme négatif	1,56 (0,58)	1,60 (0,56)	1,58 (0,57)	1,42 (0,49)	1,49 (0,51)	1,46 (0,50)	1,49 (0,54)	1,54 (0,54)	1,51 (0,54)
Attribution à l'effort	3,27 (0,62)	3,37 (0,59)	3,32 (0,61)	3,27 (0,63)	3,39 (0,58)	3,34 (0,60)	3,27 (0,62)	3,38 (0,58)	3,33 (0,60)
Attribution à l'habileté	2,59 (0,78)	2,52 (0,72)	2,55 (0,75)	2,30 (0,73)	2,25 (0,74)	2,27 (0,74)	2,43 (0,76)	2,37 (0,75)	2,40 (0,75)
Attribution externes	2,12 (0,76)	1,81 (0,68)	1,96 (0,73)	1,83 (0,73)	1,59 (0,58)	1,70 (0,66)	1,97 (0,76)	1,69 (0,63)	1,82 (0,71)
Estime de soi	2,92 (0,75)	2,89 (0,75)	2,91 (0,75)	3,16 (0,66)	3,08 (0,66)	3,12 (0,66)	3,05 (0,71)	3,00 (0,70)	3,02 (0,71)
Perceptions réfléchies en mathématiques	3,59 (0,56)	3,60 (0,49)	3,59 (0,53)	3,46 (0,58)	3,43 (0,61)	3,44 (0,60)	3,52 (0,58)	3,50 (0,57)	3,51 (0,57)
Perceptions réfléchies en français	3,26 (0,68)	3,18 (0,65)	3,22 (0,66)	3,51 (0,54)	3,43 (0,55)	3,47 (0,55)	3,40 (0,62)	3,32 (0,61)	3,36 (0,61)
Motivation en mathématiques	3,45 (0,77)	3,34 (0,83)	3,39 (0,80)	3,23 (0,81)	3,19 (0,77)	3,21 (0,79)	3,33 (0,80)	3,25 (0,80)	3,29 (0,80)
Motivation en français	2,78 (0,88)	2,62 (0,85)	2,69 (0,87)	3,12 (0,83)	2,96 (0,80)	3,03 (0,81)	2,96 (0,87)	2,81 (0,84)	2,88 (0,86)
Biais d'évaluation de sa compétence	-0,04 (1,09)	-0,14 (1,05)	-0,09 (1,07)	0,18 (0,91)	-0,01 (0,95)	0,08 (0,93)	0,08 (1,00)	-0,07 (1,00)	0,00 (1,00)

Tableau 3.6 Fréquences moyennes et écarts types ( ) des variables du modèle à la deuxième année de l'étude

	Garçons			Filles			Total		
	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	Total	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	Total	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	Total
Perfectionnisme négatif	1,57 (0,64)	1,53 (0,51)	1,55 (0,57)	1,43 (0,49)	1,52 (0,54)	1,48 (0,52)	1,50 (0,57)	1,53 (0,52)	1,51 (0,55)
Attribution à l'effort	3,27 (0,64)	3,31 (0,61)	3,29 (0,63)	3,30 (0,58)	3,30 (0,59)	3,30 (0,59)	3,29 (0,61)	3,30 (0,60)	3,29 (0,60)
Attribution à l'habileté	2,26 (0,82)	2,11 (0,76)	2,18 (0,79)	2,06 (0,69)	2,06 (0,71)	2,06 (0,70)	2,16 (0,76)	2,08 (0,73)	2,12 (0,74)
Attribution externes	1,70 (0,74)	1,46 (0,49)	1,58 (0,63)	1,48 (0,56)	1,41 (0,47)	1,44 (0,51)	1,58 (0,66)	1,43 (0,48)	1,50 (0,57)
Estime de soi	3,05 (0,68)	2,92 (0,70)	2,98 (0,69)	3,19 (0,72)	3,08 (0,66)	3,13 (0,69)	3,13 (0,70)	3,01 (0,68)	3,07 (0,69)
Perceptions réfléchies en mathématiques	3,62 (0,54)	3,56 (0,55)	3,59 (0,55)	3,47 (0,56)	3,38 (0,56)	3,42 (0,56)	3,54 (0,56)	3,46 (0,56)	3,50 (0,56)
Perceptions réfléchies en français	3,24 (0,70)	3,09 (0,64)	3,16 (0,67)	3,44 (0,57)	3,31 (0,59)	3,37 (0,58)	3,35 (0,64)	3,22 (0,62)	3,28 (0,63)
Motivation en mathématiques	3,44 (0,76)	3,33 (0,71)	3,38 (0,73)	3,17 (0,80)	3,04 (0,78)	3,10 (0,79)	3,29 (0,79)	3,17 (0,76)	3,23 (0,78)
Motivation en français	2,59 (0,87)	2,46 (0,85)	2,53 (0,87)	3,04 (0,86)	2,73 (0,81)	2,87 (0,85)	2,83 (0,90)	2,62 (0,84)	2,72 (0,87)
Biais d'évaluation de sa compétence	0,22 (1,16)	-0,05 (0,93)	-0,01 (1,05)	0,08 (0,97)	-0,05 (0,95)	0,01 (0,96)	0,05 (1,06)	-0,05 (0,94)	0,00 (1,00)

L'analyse concernant le perfectionnisme négatif de l'enfant révèle que les garçons ont un score à cette échelle plus élevé que les filles ( $\underline{M1}$  : garçons = 1,58 vs filles = 1,46;  $\underline{M2}$  : garçons = 1,55 vs filles = 1,48)<sup>2</sup> ( $F(1, 814)^3 = 10,43, p < 0,005$ ). L'effet de cohorte ( $F(1, 814) = 1,51, \underline{n.s.}$ ), et celui du temps de mesure ( $F(1, 814) = 0,20, \underline{n.s.}$ ) ne sont pas significatifs. Aucun effet d'interaction entre les facteurs n'est significatif.

L'analyse de l'attribution causale à l'effort n'indique aucun effet du sexe ( $F(1, 805) = 0,13, \underline{n.s.}$ ), du niveau scolaire ( $F(1, 805) = 3,57, \underline{n.s.}$ ), du temps de mesure ( $F(1, 805) = 1,42, \underline{n.s.}$ ), ni aucun effet significatif d'interaction.

L'analyse de l'attribution causale à l'habileté indique un effet principal du sexe ( $F(1, 805) = 22,88, p < 0,001$ ) et du temps de mesure ( $F(1, 805) = 86,40, p < 0,001$ ), lesquels sont qualifiés par un effet d'interaction entre ces deux facteurs ( $F(1, 805) = 6,04, p < 0,05$ ). Les analyses de comparaisons multiples pour examiner cet effet ne permettent pas de préciser la source d'interaction : on remarque des scores plus élevés d'attribution à l'habileté pour les garçons que pour les filles aux deux temps de mesure, ainsi qu'une baisse de ces scores au deuxième temps de mesure tant chez les garçons que chez les filles ( $\underline{M1}$  : garçons = 2,55 vs filles = 2,27;  $\underline{M2}$  : garçons = 2,18 vs filles = 2,06). Cependant, l'examen des moyennes montre que cette diminution de l'attribution à l'habileté au deuxième temps de mesure est plus marquée chez les garçons. Par ailleurs, l'effet de cohorte n'est pas significatif ( $F(1, 805) = 2,62, \underline{n.s.}$ ), et aucun effet significatif d'interaction n'est observé.

L'analyse de l'attribution à la cause externe montre un effet principal du sexe ( $F(1, 803) = 28,76, p < 0,001$ ), de cohorte ( $F(1, 803) = 34,27, p < 0,001$ ) et du temps de mesure ( $F(1, 803) = 172,66, p < 0,001$ ), qualifiés par un effet d'interaction entre le sexe et le temps de mesure ( $F(1, 803) = 6,35, p < 0,05$ ), ainsi qu'entre la cohorte et le temps de mesure ( $F(1, 803) = 6,11, p < 0,05$ ). Les analyses de comparaisons multiples ne permettent pas de préciser

---

<sup>2</sup>  $\underline{M1}$  = moyenne lors du premier temps de mesure;  $\underline{M2}$  = moyenne lors du deuxième temps de mesure

<sup>3</sup> Les variations dans les degrés de liberté résultent de données incomplètes chez certains élèves.



ces sources d'interaction. En effet, les garçons font significativement plus d'attribution à la cause externe que les filles aux deux temps de mesure et cette attribution est moins fréquente lors de la deuxième année de l'étude pour les garçons et les filles (M1 : garçons = 1,96 vs filles = 1,70; M2 : garçons = 1,58 vs filles = 1,44). Cependant, l'examen des moyennes indique que cette diminution est plus importante chez les garçons que chez les filles. De plus, on peut aussi constater que la première cohorte réfère davantage à ce type d'attribution que la deuxième, que tous y réfèrent moins lors de la deuxième année de l'étude, mais que la diminution est plus marquée chez la première cohorte (M1 : 1<sup>ère</sup> cohorte = 1,97 vs 2<sup>e</sup> cohorte = 1,69; M2 1<sup>ère</sup> cohorte = 1,58 vs 2<sup>e</sup> cohorte = 1,43). Aucun autre effet d'interaction n'est significatif.

L'analyse portant sur l'estime de soi montre que les filles rapportent une estime de soi supérieure aux garçons (M1 : filles = 3,12 vs garçons = 2,91; M2 : filles = 3,13 vs garçons = 2,98) ( $F(1, 814) = 19,38, p < 0,001$ ). La première cohorte fait de même en comparaison à la deuxième (M1 : 1<sup>ère</sup> cohorte = 3,05 vs 2<sup>e</sup> cohorte = 3,00; M2 : 1<sup>ère</sup> cohorte = 3,13 vs 2<sup>e</sup> cohorte = 3,01) ( $F(1, 814) = 4,28, p < 0,05$ ). Cependant, l'estime de soi des enfants ne varie pas entre la première et la seconde année de l'étude ( $F(1, 814) = 3,17, n.s.$ ) et il n'y a aucun effet d'interaction significatif.

L'analyse des perceptions réfléchies de compétence en mathématiques révèle que les garçons ont des scores supérieurs aux filles (M1 : garçons = 3,59 vs filles = 3,44; M2 : garçons = 3,59 vs filles = 3,42) ( $F(1, 812) = 21,05, p < 0,001$ ), mais n'indique aucun effet de cohorte ( $F(1, 812) = 1,65, n.s.$ ), de temps de mesure ( $F(1, 812) = 0,31, n.s.$ ), ni aucun effet d'interaction.

L'analyse des perceptions réfléchies de compétence en français montre des effets significatifs du sexe ( $F(1, 813) = 38,34, p < 0,001$ ), de cohorte ( $F(1, 813) = 8,46, p < 0,005$ ) et du temps de mesure ( $F(1, 813) = 11,91, p < 0,005$ ), mais pas d'effet d'interaction entre les facteurs. Les garçons rapportent des perceptions réfléchies de compétence en français plus faibles que les filles (M1 : garçons = 3,22 vs filles = 3,47; M2 : garçons = 3,16 vs filles =

3,37), la première cohorte rapporte des scores supérieurs à ceux de la deuxième et ces perceptions diminuent pour tous ( $\underline{M1}$  : 1<sup>ère</sup> cohorte = 3,40 vs 2<sup>e</sup> cohorte = 3,32;  $\underline{M2}$  = 1<sup>ère</sup> cohorte = 3,35 vs 2<sup>e</sup> cohorte = 3,22) lors de la deuxième année de l'étude.

L'analyse de la motivation en mathématiques montre des effets du sexe ( $\underline{F}$  (1, 812) = 23,22,  $p < 0,001$ ), de cohorte ( $\underline{F}$  (1, 812) = 4,19,  $p < 0,05$ ) et du temps de mesure ( $\underline{F}$  (1, 812) = 4,26,  $p < 0,05$ ), mais de nouveau aucun effet d'interaction significatif entre les facteurs. Les garçons rapportent une motivation en mathématiques supérieure aux filles ( $\underline{M1}$  : garçons = 3,39 vs filles = 3,21;  $\underline{M2}$  : garçons = 3,38 vs filles = 3,10), les scores de la première cohorte sont supérieurs à ceux de la deuxième ( $\underline{M1}$  : 1<sup>ère</sup> cohorte = 3,33 vs 2<sup>e</sup> cohorte = 3,25;  $\underline{M2}$  : 1<sup>ère</sup> cohorte = 3,29 vs 2<sup>e</sup> cohorte = 3,17) et la motivation en mathématiques diminue d'une année à l'autre chez tous les élèves ( $\underline{M1}$  = 3,29 ;  $\underline{M2}$  = 3,23).

L'analyse de la motivation en français indique aussi des effets du sexe ( $\underline{F}$  (1, 812) = 46,64,  $p < 0,001$ ), de cohorte ( $\underline{F}$  (1, 812) = 13,23,  $p < 0,001$ ) et du temps de mesure ( $\underline{F}$  (1, 812) = 28,50,  $p < 0,001$ ). Encore une fois, aucun effet d'interaction significatif n'est observé entre les facteurs. À l'inverse de ce qui a été observé en mathématiques, la motivation rapportée par les garçons en français est inférieure à celle rapportée par les filles ( $\underline{M1}$  : garçons = 2,69 vs filles = 3,03;  $\underline{M2}$  : garçons = 2,53 vs filles = 2,87). Par ailleurs, les effets de cohorte et du temps de mesure sont similaires à ce qui a été trouvé pour la motivation en mathématiques : la première cohorte rapporte être plus motivée en français que la deuxième ( $\underline{M1}$  : 1<sup>ère</sup> cohorte = 2,96 vs 2<sup>e</sup> cohorte = 2,81;  $\underline{M2}$  : 1<sup>ère</sup> cohorte = 2,83 vs 2<sup>e</sup> cohorte = 2,62), et cette motivation diminue d'une année à l'autre pour tous ( $\underline{M1}$  = 2,88 ;  $\underline{M2}$  = 2,72).

Enfin, l'analyse portant sur la variable du biais d'évaluation de sa compétence montre que si les effets du sexe ( $\underline{F}$  (1, 817) = 2,82, n.s.) et du temps de mesure ( $\underline{F}$  (1, 817) = 0,03, n.s.) ne sont pas significatifs, ils sont toutefois qualifiés par un effet d'interaction ( $\underline{F}$  (1, 817) = 4,08,  $p < 0,05$ ). Les analyses de comparaisons multiples pour examiner cet effet indiquent que la différence entre les garçons et les filles se situe à la première année de l'étude; les garçons entretiennent à ce moment un biais plus négatif que les filles dans

l'évaluation de leur compétence ( $\underline{M1}$  : garçons = -0,09 vs filles = 0,08), mais ne le font pas l'année suivante ( $\underline{M2}$  : garçons = -0,01 versus filles = 0,01). Par ailleurs, un effet de cohorte ( $F(1, 817) = 4,26, p < 0,05$ ) est observé et indique que les élèves de la première cohorte présentent un score supérieur aux élèves de la deuxième ( $\underline{M1}$  : 1<sup>ère</sup> cohorte = 0,08 vs 2<sup>e</sup> cohorte = -0,07 ;  $\underline{M2}$  : 1<sup>ère</sup> cohorte = 0,05 vs 2<sup>e</sup> cohorte = -0,05).

### 3.3 Vérification du modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence

Cette section, composée de trois parties, présente les analyses faites en vue de vérifier le modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence. La première partie regroupe celles faites pour examiner les interrelations entre toutes les variables du modèle. Par le fait même, la valence des relations directes entre les variables pourra être vérifiée. Dans la deuxième, nous décrivons les statistiques nécessaires à la vérification du modèle. Enfin, dans la troisième, nous présentons les analyses des effets des différentes variables indépendantes sur la variable du biais d'évaluation de sa compétence.

#### 3.3.1 Interrelations entre les variables constituant le modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence

Des analyses de corrélations ont d'abord été faites pour vérifier les relations entre les différentes variables du modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence. Les résultats de ces analyses corrélationnelles sont présentés aux tableaux 3.7 et 3.8 respectivement pour le premier et le deuxième temps de mesure. L'examen de ces tableaux permet de relever un certain nombre de faits dont le plus important en regard du modèle proposé est l'absence de relation entre le biais dans l'évaluation de sa compétence d'une part, et l'attribution à l'effort et à l'habileté d'autre part; cette constatation vaut à tous les niveaux scolaires. Ces deux mêmes attributions ne sont pas non plus reliées à l'estime de soi ni aux perceptions réfléchies de compétence, ceci étant de nouveau systématique à chacun des niveaux scolaires et aux deux années de l'étude. En conséquence, et de façon à générer le modèle le plus parcimonieux possible, ces deux attributions ne seront pas considérées dans

les modèles testés. En revanche, étant donné la présence de relations attendues entre l'attribution à la cause externe et l'ensemble des autres variables, ces attributions seront incluses dans les modèles. Les analyses corrélationnelles ont aussi permis de vérifier la valence des relations directes entre les variables du modèle. La valence associée à chaque lien direct du modèle est la même pour les deux cohortes aux deux temps de mesure. La figure 3.1 présente la valence de ces liens et le texte suivant cette figure porte sur leur description.

Tableau 3.7 Interrelations entre les variables du modèle pour les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année à la première année de l'étude

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. perfectionnisme négatif		-0,49**	0,01	0,15*	0,24**	-0,27**	-0,37	-0,45
2. estime de soi	-0,41**		-0,01	-0,12*	-0,21**	0,27**	0,42**	0,50**
3. attribution à l'effort	-0,01	0,06		0,19**	0,06	0,01	0,01	-0,03
4. attribution à l'habileté	0,21**	-0,10*	0,26**		0,40	0,01	-0,11*	0,01
5. attribution à la cause externe	0,19**	-0,27**	-0,05	0,27**		-0,21**	-0,24**	-0,19**
6. perceptions réfléchies de compétence en mathématiques	-0,11*	0,21**	-0,06	-0,03	-0,16**		0,19**	0,48**
7. perceptions réfléchies de compétence en français	-0,27**	0,34**	0,04	-0,05	-0,21**	0,21**		0,52**
8. biais dans l'évaluation de sa compétence	-0,40**	0,53**	0,07	-0,04	-0,21**	0,45**	0,50**	

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$  ; 3<sup>e</sup> année: au-dessus de la diagonale; 4<sup>e</sup> année: au-dessous de la diagonale

Les coefficients au-dessus la diagonale sont pour élèves de 3<sup>e</sup> année et ceux en dessous de la diagonale sont les élèves de 4<sup>e</sup> année.

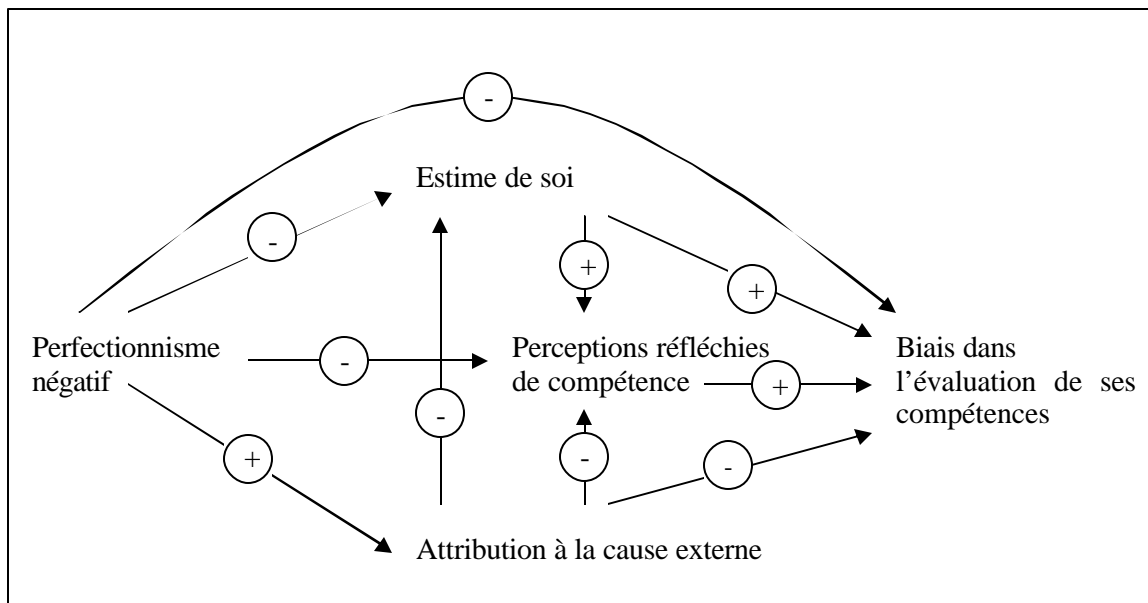
Tableau 3.8 Interrelations entre les variables du modèle pour les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année lors de la deuxième année de l'étude

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. perfectionnisme négatif		-0,34**	-0,02	0,27**	0,37**	-0,13*	-0,31**	-0,33**
2. estime de soi	-0,43**		0,04	0,04	-0,25**	0,21**	0,31**	0,48**
3. attribution à l'effort	0,03	-0,06		0,10	-0,02	0,04	-0,01	0,01
4. attribution à l'habileté	0,24**	-0,08	0,22**		0,32**	-0,01	-0,06	0,05
5. attribution à la cause externe	0,21**	-0,24**	-0,12*	0,13*		-0,22**	-0,32**	-0,30**
6. perceptions réfléchies de compétence en mathématiques	-0,19**	0,23**	-0,06	-0,07	-0,24**		0,20**	0,42**
7. perceptions réfléchies de compétence en français	-0,29**	0,39**	0,03	-0,03	-0,31**	0,26**		0,51**
8. biais dans l'évaluation de sa compétence	-0,29**	0,44**	0,03	-0,04	-0,27**	0,45**	0,46**	

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

Les coefficients au-dessus la diagonale sont pour élèves de 4<sup>e</sup> année et ceux en dessous de la diagonale sont les élèves de 5<sup>e</sup> année.

Figure 3.1 Valence des liens directs entre les variables du modèle



L'examen de la figure 3.1 montre que le perfectionnisme négatif est lié négativement au biais d'évaluation de sa compétence, à l'estime de soi et aux perceptions réfléchies de compétence en mathématiques et en français. Le perfectionnisme est aussi lié positivement aux attributions à la cause externe. Pour sa part, l'attribution à la cause externe est liée négativement au biais d'évaluation, à l'estime de soi et aux perceptions réfléchies de compétence dans les deux matières. Par ailleurs, l'estime de soi est liée positivement au biais d'évaluation de sa compétence et aux perceptions réfléchies de compétence en mathématiques et en français. Enfin, les perceptions réfléchies de compétence dans les deux matières sont liées positivement au biais d'évaluation de sa compétence.

### 3.3.2 Description des étapes statistiques nécessaires à la vérification du modèle

Rappelons d'abord que le modèle proposé postule que le perfectionnisme, l'estime de soi, l'attribution à la cause externe et les perceptions réfléchies de compétence (en mathématiques et en français) sont prédictives du biais dans l'évaluation de sa compétence, lequel biais influencerait enfin la motivation de l'élève (en mathématiques et en français). Afin de vérifier ce modèle, la méthode d'analyse acheminatoire suggérée par Cohen et Cohen (1983) a été utilisée.

Dans un premier temps, toutes les variables indépendantes du modèle sont régressées sur la variable dépendante, soit le biais dans l'évaluation de sa compétence.

Dans un deuxième temps, les effets directs des variables indépendantes sur la variable de biais d'évaluation de sa compétence (variable dépendante) sont calculés. Pour ce faire, la variable dépendante est régressée sur l'ensemble des variables indépendantes. L'effet direct correspond à la contribution de chacune de celles-ci sur la variance totale expliquée, alors que les autres variables indépendantes sont contrôlées. Par exemple, l'effet direct du perfectionnisme sur le biais d'évaluation de sa compétence correspond au B non standardisé du perfectionnisme dans la régression du biais d'évaluation de sa compétence sur l'ensemble des variables indépendantes. Ainsi, l'effet du perfectionnisme sur le biais d'évaluation est connu en contrôlant l'estime de soi, l'attribution à la cause externe et les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques et en français.

Dans un troisième temps, les effets indirects du modèle sont calculés en deux étapes. La première étape consiste à calculer tous les effets directs du modèle. Ainsi, tour à tour, chaque variable du modèle est considérée comme la variable dépendante et est régressée sur ses variables prédictives, en contrôlant les autres variables qui la prédisent aussi. Par exemple, l'effet direct de l'estime de soi sur les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques est calculé par une régression de cette dernière variable sur la première, en contrôlant le perfectionnisme et l'attribution à la cause externe (par souci de parcimonie et



parce qu'ils ne fournissent aucune information directement liée au modèle, ces résultats ne sont pas présentés, mais sont disponibles sur demande). Ainsi, chaque lien représenté par une flèche dans le modèle est calculé selon cette méthode. La deuxième étape consiste à estimer les liens indirects menant au biais d'évaluation de sa compétence. Pour ce faire, la trajectoire entre une variable indépendante et la variable dépendante du biais d'évaluation de sa compétence est d'abord calculée par la multiplication des liens directs obtenus par chaque régression de l'étape précédente. Ensuite, ces trajectoires possibles entre une variable indépendante donnée et la variable dépendante du biais d'évaluation de sa compétence sont additionnées. Par exemple, outre l'effet direct pour prédire le biais d'évaluation de sa compétence, l'effet du perfectionnisme peut passer par l'attribution à la cause externe, par l'estime de soi et par les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques et en français. Si nous nous attardons plus spécifiquement à la relation entre le perfectionnisme et le biais d'évaluation de sa compétence via l'estime de soi, on trouve trois trajectoires possibles. Premièrement, cette trajectoire peut passer directement du perfectionnisme à l'estime de soi et ensuite au biais d'évaluation; deuxièmement, elle peut passer du perfectionnisme aux perceptions réfléchies de compétence en mathématiques et ensuite au biais d'évaluation; troisièmement, elle peut passer du perfectionnisme aux perceptions réfléchies de compétence en français et ensuite au biais d'évaluation.

Enfin, l'effet total est calculé par l'addition des effets direct et indirect, alors que l'effet non spécifique est calculé par la soustraction de l'effet total du B d'ordre zéro.

### 3.3.3 Analyse des effets des différentes variables indépendantes sur la variable du biais d'évaluation de sa compétence

Dans une étape exploratoire, nous avons testé des modèles séparément chez les garçons et les filles, puis chez tous les élèves. Il appert que les trois modèles obtenus diffèrent vraiment peu. Dans les modèles subséquents, et pour éviter de les multiplier à outrance, nous avons opté pour combiner les données des élèves des deux sexes. En vue d'apprécier la robustesse et la généralisation du modèle postulé, nous avons opté pour le

vérifier séparément chez chacune des deux cohortes, et pour juger de sa stabilité de faire ces vérifications aux deux temps de mesure. Les résultats (B non standardisés et pourcentages correspondants) de ces quatre modèles sont présentés aux tableaux 3.9 à 3.12 inclusivement. Le pourcentage expliqué de la variance du biais d'évaluation de sa compétence par les différentes variables du modèle sera d'abord présenté. L'analyse spécifique des effets trouvés sera ensuite faite en fonction des effets directs, indirects et non spécifique pour chacune des variables du modèle. Pour des fins de comparaison des différents effets, les données brutes ont été transformées en pourcentages. Comme les effets direct et indirect ont permis le calcul de l'effet total, leur pourcentage est calculé en fonction de cette donnée. Par ailleurs, la valeur de l'effet non spécifique n'a pas à servir dans le calcul de l'effet total, mais son pourcentage a tout de même été calculé en fonction de ce dernier pour faciliter les comparaisons. Notons que les calculs d'effet indirect et des pourcentages ont été faits dans un programme de chiffrier électronique (EXCEL) qui considère automatiquement toutes les décimales des valeurs. Comme seules deux décimales sont ici conservées pour la présentation des B non standardisés et qu'aucune décimale n'est indiquée pour les pourcentages (par souci de clarté), de petites variations peuvent apparaître si des calculs manuels sont faits sur les données présentées dans les tableaux. Enfin, une dernière sous-section présente une synthèse des quatre modèles, en fonction du modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence initialement postulé.

L'examen des tableaux 3.9 à 3.12 permet aussi de mettre en évidence la valence des relations entre les variables du modèle. Rappelons toutefois que les relations entre les variables antérieures au biais d'évaluation sont toujours fonction de leur éventuel effet sur ce biais. Ainsi par exemple, dans la relation entre le perfectionnisme et le biais d'évaluation passant par l'estime de soi, on ne peut pas interpréter la valence de la relation via l'estime comme si cette relation était simple et directe. En effet, la valence de cette relation doit être examinée en fonction de son effet sur le biais d'évaluation, donc comme une relation indirecte. Cette particularité peut expliquer des différences entre la valence des relations directes, trouvée par les corrélations décrites précédemment, et la valence des relations indirectes menant au biais d'évaluation.

Toujours au sujet de la valence des liens entre les variable, notons que dans un modèle permettant de bien prédire la variable dépendante, le résultat du produit des liens indirects devrait avoir la même valence que le lien direct entre la variable initiale et celle dépendante. En guise d'exemple, prenons le lien entre le perfectionnisme et le biais d'évaluation passant par l'estime de soi. Sachant que le lien direct entre le perfectionnisme et le biais d'évaluation est de nature négative et que le lien direct entre l'estime de soi et le biais d'évaluation est de nature positive, nous nous attendons à ce que le lien indirect en provenance du perfectionnisme passant par l'estime de soi soit négatif. Cette condition est respectée pour toutes les relations, chez les deux cohortes aux deux temps de mesure, à l'exception de l'effet du perfectionnisme via l'attribution à la cause externe. Cependant, bien que la valence de ce lien indirect soit contraire à ce qui a été trouvé avec la corrélation et à ce qui était attendu, son score approchant le zéro ne permet de tirer aucune conclusion.

Considérant la grande similitude des quatre modèles quant à la valence positive ou négative des liens indirects et afin de ne pas alourdir indûment le texte, une descriptions détaillée de la nature des relations sera faite pour le premier modèle, alors qu'une description plus sommaire sera faite pour les trois autres modèles. Par ailleurs, comme la valence du lien entre l'attribution et le biais d'évaluation de sa compétence varie d'un temps de mesure à l'autre, ce lien sera reprecisé au modèle pour les élèves de 4<sup>e</sup> année lors de la deuxième année de l'étude (voir 3.3.3.3).

#### 3.3.3.1 Modèle pour les élèves de 3<sup>e</sup> année à la première année de l'étude

Pour les élèves de la première cohorte au premier temps de mesure, l'ensemble des variables du modèle permet d'expliquer 48% de la variance observée dans le biais d'évaluation de sa compétence chez les élèves de la première cohorte,  $F(5, 367) = 68,50$ ,  $p < 0,001$  (voir le tableau 3.9).

Concernant le perfectionnisme, alors que 34% de son effet total sur le biais d'évaluation de sa compétence s'explique directement, il s'explique surtout indirectement à

66%. La relation directe entre ces deux variables est négative; ainsi plus le perfectionnisme des enfants est élevé, plus leur biais d'évaluation est négatif (tendance vers l'illusion d'incompétence). L'ensemble des relations indirectes entre ces deux variables est aussi négatif. Ces effets indirects montrent qu'un perfectionnisme élevé est associé à une plus faible estime de soi, de plus faibles perceptions réfléchies de compétence dans les deux matières et à de plus faibles attributions à la cause externes. Tel que mentionné précédemment, la relation indirecte passant par l'attribution à la cause externe a une valence contraire à celle trouvée par la corrélation. Cependant, étant donné la faible valeur de ce lien et par là son faible effet dans le modèle, ce changement de valence n'a pas de contribution notable. On observe du reste que globalement, l'effet du perfectionnisme via l'estime de soi explique plus de la moitié (54%) de cet effet indirect. Par ailleurs, moins d'un dixième de cet effet indirect passe par l'attribution à la cause externe (7%) et environ un cinquième par les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques (18%) et en français (21%).

L'effet total de l'attribution à la cause externe sur le biais d'évaluation de sa compétence s'explique à 35% de façon directe et à 65% de façon indirecte. Alors que l'effet direct de l'attribution à la cause externe sur le biais d'évaluation, bien que très faible, est positif, l'ensemble des effets indirects est négatif. Ainsi l'effet direct indique que plus l'attribution à la cause externe est élevée, plus le biais d'évaluation est positif. Par ailleurs, les effets indirects montrent plutôt une relation inverse dans laquelle une présence élevée de l'attribution à la cause externe est associée à une estime de soi et des perceptions réfléchies de compétence en mathématiques et en français plus faibles. Globalement, les contributions à cet effet indirect de l'estime de soi (30%) et des perceptions réfléchies de compétence en mathématiques (38%) et en français (32%) sont environ du tiers pour chaque variable.

L'effet total de l'estime de soi sur le biais d'évaluation est davantage expliqué de façon directe (57%) que de façon indirecte (43%). Tant pour la relation directe que pour l'ensemble des relations indirectes, ces deux variables sont associées positivement; dans les deux cas, plus l'estime de soi est élevée, plus le biais d'évaluation est positif. Le lien indirect montre que plus l'estime de soi est élevée, plus les perceptions réfléchies seront élevées.

Globalement, l'effet indirect de cette variable via les perceptions réfléchies de compétence en français (65%) est près de deux fois plus important que l'effet passant par les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques (35%).

Comme aucun lien indirect n'a été postulé entre les perceptions réfléchies de compétence (en mathématiques et en français) et le biais d'évaluation de sa compétence, l'effet total n'est constitué que de l'effet direct. La relation directe entre ces deux variables est positive, ainsi plus les perceptions réfléchies de compétence sont élevées, plus le biais dans l'évaluation de sa compétence est positif.

Tableau 3.9 Résumé des effets directs, indirects et non spécifiques sur le biais d'évaluation de sa compétence pour les élèves de 3<sup>e</sup> année à la première année de l'étude

	B d'ordre zéro	Effet non spécifique	Effet direct	Effet indirect	Effet total
<b>Perfectionnisme négatif</b>					
via attribution à la cause externe				-0,04 (7 %)	
via estime de soi				-0,30 (54 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en mathématiques				-0,10 (18 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en français				-0,12 (21 %)	
	-0,83	---	-0,28 (34 %)	-0,55 (66 %)	-0,83
<b>Attribution à la cause externe</b>					
via estime de soi				-0,05 (30 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en mathématiques				-0,06 (38 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en français				-0,05 (32 %)	
	-0,25	-0,14 (>100 %)	* 0,04 (35 %)	* -0,16 (65 %)	-0,12
<b>Estime de soi</b>					
via perceptions réfléchies de compétence en mathématiques				0,07 (35 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en français				0,13 (65 %)	
	0,70	0,22 (45 %)	0,28 (57 %)	0,21 (43 %)	0,48
<b>Perceptions réfléchies de compétence en mathématiques</b>	0,84	,26 (46 %)	0,58 (100 %)	---	0,58
<b>Perceptions réfléchies de compétence en français</b>	0,84	,32 (63 %)	0,51 (100 %)	---	0,51

\* ces pourcentages ont été calculés selon une différence de valeurs absolues

### 3.3.3.2 Modèle pour les élèves de 4<sup>e</sup> année à la première année de l'étude

Pour les élèves de la deuxième cohorte au premier temps de mesure, l'ensemble des variables du modèle permet d'expliquer 50% de la variance observée dans le biais d'évaluation de sa compétence,  $F(5, 425) = 85,82$ ,  $p < 0,001$  (voir le tableau 3.10).

De l'effet total du perfectionnisme sur le biais d'évaluation, 41% s'explique directement et 59% indirectement. L'effet du perfectionnisme via l'estime de soi explique plus des deux tiers (68%) de l'effet indirect. Par ailleurs, environ un dixième (11%) de cet effet indirect se fait via l'attribution à la cause externe. Enfin, 3% de cet effet indirect passe par les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques et 19% par celles réfléchies en français.

Tel que trouvé dans le modèle précédent, l'effet direct de l'attribution à la cause externe sur le biais d'évaluation est faible et a une valence positive. Ainsi, plus cette attribution est élevée, plus le biais d'évaluation sera positif. L'effet total de l'attribution à la cause externe sur le biais d'évaluation s'explique largement de façon indirecte (89%). C'est surtout par son lien avec l'estime de soi (56%), et dans une moindre mesure par ses liens avec les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques (21%) et en français (23%) que s'exprime cet effet.

L'effet total de l'estime de soi sur le biais d'évaluation est davantage expliqué de façon directe (70%) que de façon indirecte (30%). Ce dernier effet passe pour plus de 40% par les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques, et pour 57% par celles réfléchies en français.

Encore ici, comme aucun lien indirect n'a été postulé entre les perceptions réfléchies de compétence (en mathématiques et en français) et le biais d'évaluation de sa compétence, l'effet total n'est constitué que de l'effet direct.

Tableau 3.10 Résumé des effets directs, indirects et non spécifiques sur le biais d'évaluation de sa compétence pour les élèves de 4<sup>e</sup> année à la première année de l'étude

	B d'ordre zéro	Effet non spécifique	Effet direct	Effet indirect	Effet total
<b>Perfectionnisme négatif</b>					
via attribution à la cause externe				-0,05 (11 %)	
via estime de soi				-0,29 (68 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en mathématiques				-0,01 (3 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en français				-0,08 (19 %)	
	-0,74	---	-0,30 (41 %)	-0,43 (59 %)	-0,74
<b>Attribution à la cause externe</b>					
via estime de soi				-0,13 (56 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en mathématiques				-0,05 (21 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en français				-0,06 (23 %)	
	-0,33	-0,12 (54 %)	* 0,02 (11 %)	* -0,24 (89 %)	-0,21
<b>Estime de soi</b>					
via perceptions réfléchies de compétence en mathématiques				0,08 (43 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en français				0,10 (57 %)	
	0,75	0,15 (24 %)	0,42 (70 %)	0,18 (30 %)	0,60
<b>Perceptions réfléchies de compétence en mathématiques</b>	0,79	0,25 (46 %)	0,54 (100 %)	---	0,54
<b>Perceptions réfléchies de compétence en français</b>	0,82	0,34 (70 %)	0,48 (100 %)	---	0,48

\* ces pourcentages ont été calculés selon une différence de valeurs absolues



### 3.3.3.3 Modèle pour les élèves de 4<sup>e</sup> année à la deuxième année de l'étude

Pour les élèves de la première cohorte à la deuxième année de l'étude, l'ensemble des variables du modèle permet d'expliquer 45% de la variance du le biais d'évaluation de sa compétence,  $F(5, 382) = 63,39, p < 0,001$  (voir le tableau 3.11).

L'effet indirect du perfectionnisme sur le biais d'évaluation est trois fois plus important (75%) que l'effet direct (25%). Près de la moitié de cet effet indirect passe par l'estime de soi (47%), le reste étant réparti entre l'attribution à la cause externe (31%), les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques (1%) et celles en français (21%).

L'effet indirect de l'attribution à la cause externe sur le biais d'évaluation est cinq fois plus élevé (84%) que l'effet direct (16%). Contrairement aux deux modèles précédents, la relation directe entre l'attribution à la cause externe et le biais d'évaluation est négative, ce qui signifie qu'une présence élevée de cette attribution est associée à un biais plus négatif. Ainsi, l'effet direct, tout comme l'effet indirect a ici une valence négative. Pour leur part, les contributions à l'effet indirect proviennent des liens de cette attribution avec l'estime de soi (33%) et avec les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques (28%) et en français (39%).

L'effet total de l'estime de soi sur le biais d'évaluation est expliqué de façon directe, à 71% et indirecte à 29%. C'est via ses liens avec les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques (40%) et en français (60%) que s'expriment les liens indirects entre l'estime de soi et le biais d'évaluation de sa compétence.

Rappelons de nouveau qu'aucun lien indirect n'ayant été postulé entre les perceptions réfléchies de compétence (en mathématiques et en français) et le biais d'évaluation, l'effet total n'est constitué que de l'effet direct.

Tableau 3.11 Résumé des effets directs, indirects et non spécifiques sur le biais d'évaluation de sa compétence pour les élèves de 4<sup>e</sup> année à la deuxième année de l'étude

	B d'ordre zéro	Effet non spécifique	Effet direct	Effet indirect	Effet total
<b>Perfectionnisme négatif</b>					
via attribution à la cause externe				-0,14 (31 %)	
via estime de soi				-0,22 (47 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en mathématiques				-0,002 (1 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en français				-0,10 (21 %)	
	-0,61	---	-0,15 (25 %)	-0,46 (75 %)	-0,61
<b>Attribution à la cause externe</b>					
via estime de soi				-0,10 (33 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en mathématiques				-0,08 (28 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en français				-0,11 (39 %)	
	-0,50	-0,15 (42 %)	-0,06 (16 %)	-0,30 (84 %)	-0,35
<b>Estime de soi</b>					
via perceptions réfléchies de compétence en mathématiques				0,07 (40 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en français				0,10 (60 %)	
	0,72	0,13 (21 %)	0,42 (71 %)	0,17 (29 %)	0,59
<b>Perceptions réfléchies de compétence en mathématiques</b>	0,80	0,27 (51 %)	0,53 (100 %)	---	0,53
<b>Perceptions réfléchies de compétence en français</b>	0,83	0,30 (56 %)	0,53 (100 %)	---	0,53

### 3.3.3.4 Modèle pour les élèves de 5<sup>e</sup> année à la deuxième année de l'étude

Pour les élèves de la deuxième cohorte au deuxième temps de mesure, l'ensemble des variables du modèle permet d'expliquer 38% de la variance observée dans le biais d'évaluation de sa compétence,  $F(5, 425) = 54,04$ ,  $p < 0,001$  (voir le tableau 3.12).

Alors que l'effet total du perfectionnisme sur le biais d'évaluation s'explique directement à 15%, il s'explique surtout indirectement à 86%. Plus de la moitié de l'effet indirect passe par l'estime de soi (57%), le reste étant réparti entre l'attribution à la cause externe (19%), les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques (11%) et celles en français (13%).

L'effet indirect de l'attribution à la cause externe sur le biais d'évaluation est trois fois plus important (76%) que son effet direct (24%). Comme c'était le cas pour le modèle précédent, mais contrairement aux deux premiers modèles, l'effet direct tout comme l'effet indirect a une valence négative. Les contributions à cet effet indirect proviennent des liens de cette attribution avec l'estime de soi (32%) et avec les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques (34%) et en français (34%).

L'effet total de l'estime de soi sur le biais d'évaluation est davantage expliqué de façon directe (66%) que de façon indirecte (34%). L'effet indirect de cette variable via les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques (38%) est moins important que l'effet indirect via les perceptions réfléchies de compétence en français (62%).

De nouveau, aucun lien indirect n'a été postulé entre les perceptions réfléchies de compétence (en mathématiques et en français) et le biais d'évaluation de sa compétence, de sorte que l'effet total n'est constitué que de l'effet direct.

Tableau 3.12 Résumé des effets directs, indirects et non spécifiques sur le biais d'évaluation de sa compétence pour les élèves de 5<sup>e</sup> année à la deuxième année de l'étude

	B d'ordre zéro	Effet non spécifique	Effet direct	Effet indirect	Effet total
<b>Perfectionnisme négatif</b>					
via attribution à la cause externe				-0,08 (19 %)	
via estime de soi				-0,25 (57 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en mathématiques				-0,05 (11 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en français				-0,06 (13 %)	
	-0,51	---	-0,07 (15 %)	-0,44 (86 %)	-0,51
<b>Attribution à la cause externe</b>					
via estime de soi				-0,107 (32 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en mathématiques				-0,113 (34 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en français				-0,111 (34 %)	
	-0,54	-0,10 (22 %)	-0,11 (24 %)	-0,33 (76 %)	-0,44
<b>Estime de soi</b>					
via perceptions réfléchies de compétence en mathématiques				0,06 (38 %)	
via perceptions réfléchies de compétence en français				0,10 (62 %)	
	0,60	0,12 (24 %)	0,32 (66 %)	0,17 (34 %)	0,49
<b>Perceptions réfléchies de compétence en mathématiques</b>	0,76	0,24 (45 %)	0,52 (100 %)	---	0,52
<b>Perceptions réfléchies de compétence en français</b>	0,69	0,30 (76 %)	0,39 (100 %)	---	0,39

### 3.3.3.5 Synthèse des résultats des quatre modèles

Rappelons qu'une vérification avait d'abord été faite de la valence de toutes les relations directes du modèle, à l'aide d'analyses corrélationnelles. Ensuite, la vérification statistique du modèle a aussi permis de faire ressortir des valences, mais cette fois-ci en considérant les relations indirectes, dans leur rôle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence. La comparaison de ces valences montre qu'à deux exceptions près, elles sont identiques. La première exception concerne la relation entre le perfectionnisme et l'attribution à la cause externe. Cette relation directe, telle qu'indiquée par la corrélation, est positive. Par ailleurs, quand cette relation est considérée comme indirecte et menant au biais d'évaluation, elle est négative. Rappelons toutefois que la valeur de ce lien demeure somme toute très faible. La deuxième exception concerne le lien entre l'attribution à la cause externe et le biais d'évaluation. La corrélation montrait une relation directe négative pour les deux cohortes, aux deux temps de mesure. Par contre, quand cette relation est considérée comme indirecte dans l'ensemble du modèle prédictif du biais d'évaluation, on retrouve un lien positif au premier temps de mesure et négatif au deuxième.

Ainsi, sauf ces exceptions, l'examen de la valence des liens indirects montre qu'indépendamment du niveau scolaire et du temps de mesure, le perfectionnisme est lié négativement au biais d'évaluation, à l'attribution à la cause externe, à l'estime de soi et aux perceptions réfléchies de compétences en mathématiques et en français. Pour sa part, l'attribution à la cause externe est liée négativement au biais d'évaluation de sa compétence (sauf pour la situation exposée précédemment). Cette même attribution est liée négativement aux perceptions réfléchies de compétence dans les deux matières et à l'estime de soi. En ce qui concerne l'estime de soi, elle est liée positivement au biais d'évaluation et aux perceptions réfléchies de compétence dans les deux matières. Enfin, les perceptions réfléchies de compétence dans les deux matières sont liées positivement au biais d'évaluation.

L'examen des effets indirects menant au biais d'évaluation de sa compétence montre que de tous ceux découlant du perfectionnisme, celui qui passe par l'estime de soi est le plus important dans tous les modèles, et que celui passant par les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques est le moins important dans les trois derniers modèles. Pour le premier modèle, l'effet du perfectionnisme via l'attribution à la cause externe est le plus faible. Notons que les effets indirects découlant du perfectionnisme constituent une part importante de l'effet total (direct et indirect) de cette même variable sur le biais d'évaluation, et ceci est davantage remarquable au deuxième temps de mesure. Pour les liens indirects découlant de l'attribution à la cause externe, on remarque que la contribution de chacune des variables se distribue de façon semblable, à l'exception du deuxième modèle où l'effet passant par l'estime de soi explique plus de la moitié des effets indirects. Notons aussi que les effets indirects découlant de l'attribution à la cause externe expliquent une importante part de l'effet total (direct et indirect) de cette même variable. Enfin, le lien indirect découlant de l'estime de soi passant par les perceptions réfléchies de compétence en français est plus important que celui passant par les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques. Soulignons que contrairement aux deux variables examinées ci haut, les liens indirects découlant de l'estime de soi sont inférieurs aux liens directs.

En somme, on peut conclure qu'en regard du deuxième objectif, le modèle postulé est confirmé. En effet, on remarque que dans les quatre tests faits du modèle, sauf l'attribution à la cause externe dans le premier modèle, l'effet total de chaque variable indépendante est toujours supérieur à l'effet non spécifique. Contribuant aussi à confirmer le modèle postulé, les résultats indiquent que les effets indirects sont supérieurs aux effets directs et non spécifiques pour chaque variable indépendante, sauf l'estime de soi. Pour cette variable l'effet indirect est supérieur ou égal à l'effet non spécifique. En ce qui concerne les perceptions réfléchies de compétence qui sont uniquement liées de façon directe au biais d'évaluation de sa compétence, notons que leur effet direct est toujours supérieur à l'effet non spécifique. Enfin, soulignons que compte tenu du petit nombre de variables incluses dans le modèle, le pourcentage de variance expliquée du biais d'évaluation de sa compétence est relativement élevé (variation de 30% à 50%).

### 3.3.4 Biais d'évaluation de sa compétence et motivation

L'objectif général de la présente étude est de tester la validité du modèle prédictif du biais d'évaluation de ses compétences. Étant en partie déterminée par les perceptions de compétence, la motivation n'a pas été incluse lors de la vérification initiale du modèle. Cependant, l'intérêt que nous portons au biais d'évaluation de sa compétence vient de son rôle dans la motivation scolaire, laquelle est un déterminant majeur de l'engagement et du rendement scolaire. Pour cette raison, nous avons décidé de vérifier pour chacune des cohortes aux deux temps de mesure, le lien entre le biais d'évaluation et la motivation. Le tableau 3.13 présente les résultats obtenus.

L'examen de ce tableau indique que plus le biais d'évaluation de sa compétence est positif, plus la motivation en mathématiques et en français est élevée. Cette observation s'applique aux deux cohortes d'élèves et aux deux temps de mesure.

Tableau 3.13 Interrelations entre le biais d'évaluation de sa compétence et la motivation

	Biais d'évaluation de sa compétence (1 <sup>ère</sup> année de l'étude)		Biais d'évaluation de sa compétence (2 <sup>e</sup> année de l'étude)	
	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année
Motivation en mathématiques	0,30**	0,24**	0,28**	0,25**
Motivation en français	0,34**	0,34**	0,27**	0,18**

\*\* $p < 0,001$

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION

L'influence des perceptions de compétence sur l'engagement (Assor et Connell, 1992; Bouffard et al., 1998), la motivation (Bandura, 1989, 1991, 1993; Bouffard et al., 2003a; Bussey et Bandura, 1999; Deci et Ryan, 1992; Gottfried, 1990; Paris et al., 2001; Phillips et Zimmerman, 1990; Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, 1992) et le rendement scolaire des élèves (Assor et Connell, 1992; Bandura, 1993, 1997; Bouffard et al., 2003b; Coleman et Karraker, 1997; Couture, 2001) est maintenant largement reconnue. Ainsi, on reconnaît que si des perceptions positives de sa compétence s'accompagnent généralement d'une expérience scolaire positive, le contraire peut être particulièrement nuisible pour l'élève. Tel que mentionné au premier chapitre, contrairement à la tendance générale des jeunes enfants qui surévaluent leur compétence, certains enfants ont une attitude contraire et, malgré des habiletés intellectuelles parfois plutôt élevées, sous-évaluent leur compétence (Bouffard et al., 2003a). Comme l'indiquent certaines études, les effets de cette attitude se traduisant par un biais négatif dans l'évaluation de sa compétence ou encore l'illusion d'incompétence, sont néfastes pour le cheminement scolaire (Bouffard et al., 2003a; Harter, 1985; Miserandino, 1996; Phillips, 1984, 1987; Phillips et Zimmerman, 1990). Comme nous l'avons vu dans la toute dernière analyse présentée dans le chapitre précédent, le biais d'évaluation de sa compétence est bel et bien lié à la motivation d'apprendre : plus les élèves rapportent un biais positif d'évaluation, plus ils rapportent une motivation élevée dans l'apprentissage du français et des mathématiques. Cependant, la manière dont le biais d'évaluation de sa compétence est relié à d'autres dimensions du système motivationnel de l'élève reste encore mal connue.



La présente étude se veut une contribution à l'avancement des connaissances sur les facteurs associés au biais dans l'évaluation de sa compétence. Ainsi, nous avons retenu des variables reconnues pour leur importance dans le profil motivationnel des élèves et avons tenté de proposer une organisation de ces variables. À cet effet, l'objectif général de la présente étude est de vérifier la validité du modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence. Pour ce faire, nous avons retenu le perfectionnisme négatif, les attributions causales, l'estime de soi générale et les perceptions réfléchies de compétence (en mathématiques et en français) comme variables prédictives du biais d'évaluation. En plus de vérifier leur impact direct sur le biais d'évaluation de sa compétence, nous avons examiné les relations indirectes menant au biais d'évaluation de sa compétence.

De manière à juger de la robustesse et de la stabilité de notre modèle, nous avons d'abord vérifié la validité chez deux cohortes d'élèves vus une première fois alors qu'ils étaient soit en 3<sup>e</sup> ou en 4<sup>e</sup> année du primaire, puis une seconde fois l'année suivante. De plus, l'examen de trois informations précises a été fait pour vérifier la robustesse du modèle. Nous nous attendions premièrement à obtenir un pourcentage élevé de variance expliquée du biais d'évaluation de sa compétence, deuxièmement à ce que les effets totaux des variables du modèle soient supérieurs aux effets non spécifiques et troisièmement que les effets indirects des variables soient supérieurs aux effets directs et non spécifiques, et ce, pour les quatre examens du modèle.

Le présent chapitre se compose de quatre sections. La première porte sur les résultats obtenus lors des analyses préliminaires. La deuxième section est centrée sur l'analyse du modèle proposé et sur les objectifs de l'étude. La troisième section présente les limites et les forces de l'étude ainsi que les suggestions pour les futures recherches. Enfin, la quatrième section constitue une conclusion générale à la présente thèse.

#### 4.1 Retour sur les résultats des analyses préliminaires

##### 4.1.1 Stabilité du biais d'évaluation de sa compétence

À la lumière de nos résultats, le biais d'évaluation de sa compétence présenté par certains élèves est relativement stable d'une année à l'autre, mais cette stabilité paraît plus importante chez les garçons que chez les filles. Ce résultat s'apparente à ceux rapportés par Bouffard et al. (2003b) dans une étude longitudinale de trois ans débutée alors que les élèves étaient en 1<sup>ère</sup> année du primaire. Les auteures ont montré qu'autant les perceptions de compétence que la motivation en lecture et en mathématiques étaient nettement plus stables d'une année à l'autre chez les garçons que chez les filles. Selon les auteures, ceci suggérerait une consolidation du système motivationnel plus précoce chez les garçons que chez les filles et une structuration de ce système plus générale et moins différenciée selon les matières scolaires. Dans cet esprit, une réinspection des données relatives aux perceptions réfléchies et à la motivation dans les deux matières scolaires chez les garçons et les filles (tableaux 3.5 et 3.6) permet de constater qu'à tous les niveaux scolaires, les moyennes des garçons sont nettement plus élevées en mathématiques qu'en français; chez les filles, les perceptions de compétence sont semblables dans les deux matières alors que la motivation intrinsèque est un peu plus élevée en mathématiques qu'en français. Denoncourt (2005) a observé des résultats similaires chez des élèves de 6<sup>e</sup> année et de secondaire 1 et Goulet (2005) a fait de même chez des élèves de secondaire 1 et de secondaire 2.

Pour en revenir au biais d'évaluation, la présente étude est la première à être faite dans une perspective longitudinale. Sa poursuite par d'autres membres de notre unité de recherche, trois années après les deux de celle-ci, permettra de mieux connaître la stabilité des biais d'évaluation de sa compétence sur une période de cinq ans s'étendant du milieu du primaire à la deuxième année du secondaire.

#### 4.1.2 Différences dans les variables du modèle selon le sexe des élèves et le temps de mesure

Chacune des variables du modèle proposé a été examinée, dans une étape préliminaire, afin de vérifier d'éventuelles différences selon le sexe et le temps de mesure. Les différences observées seront ici rappelées et discutées.

Bien que la définition du perfectionnisme fasse habituellement appel à une caractéristique générale de la personnalité qui peut s'exprimer dans divers domaines, nous avons opté pour une définition plus restreinte et spécifique aux tâches scolaires et nous en sommes tenues au type négatif de ce perfectionnisme plus présumément relié au biais d'évaluation que son pendant positif. À ce jour, très peu d'études ont examiné le perfectionnisme chez des élèves en milieu scolaire régulier, et encore moins l'ont fait au primaire. Nos résultats indiquent qu'au-delà de l'âge et du temps de mesure, les garçons rapportent plus de perfectionnisme négatif que les filles. En effet, ils rapportent plus que les filles adhérer à des critères de réussite très élevés et vivre un sentiment de honte et d'insatisfaction quand ils ne parviennent pas à une note parfaite. Ceci dit, il faut bien souligner que dans tous les cas, les scores observés sont bas et dénotent que ce problème est généralement peu important chez les élèves examinés.

Concernant les attributions, celle à l'effort est semblable chez les garçons et les filles aux deux temps de mesure, mais celle à l'habileté est plus élevée chez les garçons que chez les filles aux deux temps de mesure, même si les scores de toutes et tous diminuent au deuxième temps de mesure. En ce qui a trait à l'attribution à des causes externes, regroupant la chance et la cause inconnue, on trouve des résultats similaires; les scores des garçons sont supérieurs à ceux des filles aux deux temps de mesure, mais ces scores diminuent chez tous les élèves au deuxième temps de mesure.

Pris dans l'ensemble, ces résultats suggèrent une tendance plus marquée chez les garçons que les filles à faire des attributions à des causes incontrôlables comme l'habileté ou

la chance. Rappelons toutefois que cette tendance décroît d'une année à l'autre et qu'à l'instar du perfectionnisme, les scores sont somme toute plutôt bas indiquant ainsi que le problème est peu important.

Sur le plan de l'estime de soi, nos résultats indiquent que celle des filles est supérieure à celle des garçons, ceci étant vrai aux deux temps de mesure. L'absence d'unanimité dans les études sur les différences sexuelles dans l'estime de soi durant l'enfance et l'adolescence est notoire. Alors que certains n'indiquent aucune différence selon le genre des élèves (Wigfield et Eccles, 1994), d'autres rapportent des différences en faveur des garçons (Allgood-Merten et Stockard, 1991) et d'autre en faveur des filles (Connell, Spencer et Aber, 1994). Hergovich, Sirsh et Felinger (2004) proposent que ce manque de consensus soit dû, en partie, à des variations dans la manière de mesurer le construit. Selon ces auteurs, il importe de distinguer l'estime de soi scolaire, non scolaire (habiletés physiques, apparence physique, relations avec les pairs et relations avec les parents) et générale. Les auteurs notent que les différences sexuelles observées font souvent référence au concept de soi scolaire et vont généralement dans le sens des stéréotypes observés où les garçons ont une meilleure estime d'eux-mêmes en mathématiques et les filles dans les matières relatives à leur langue maternelle. Dans notre cas, la mesure d'estime de soi est générale, mais comme les questions ont été incluses dans un questionnaire majoritairement composé d'énoncés portant sur l'école ou sur des matières spécifiques, il se peut que des élèves les aient interprété en regard du contexte scolaire. Les attitudes envers l'école, généralement plus positives chez les filles que les garçons, pourraient avoir contaminé notre mesure d'estime de soi. Ceci dit, même en refaisant l'analyse de l'estime de soi en contrôlant en covariable les mesures d'attitudes envers l'école (perceptions de compétence, perceptions réfléchies de compétence et motivation dans chaque matière), la différence observée se maintient. En outre, l'analyse des résultats issus d'une autre cohorte ( $n = 746$ ) d'élèves participant à une autre étude réalisée dans notre unité de recherche conduit à une conclusion similaire. Enfin, nos résultats indiquent aussi que l'estime de soi tend à diminuer d'une année à l'autre. Ce constat est semblable à ce qui est rapporté dans d'autres études (Harter, 1998; Wigfield et Eccles, 1994).

L'analyse des perceptions réfléchies de compétence, tout comme celle de la motivation, selon qu'elles portent sur l'apprentissage du français ou des mathématiques conduisent à des conclusions inverses mais qui rejoignent ce que rapportent plusieurs études. Ainsi, en mathématiques, les scores des garçons sur les deux variables sont supérieurs à ceux des filles qui, à l'inverse, présentent des scores en français plus élevés que ceux des garçons. Ainsi, tout comme dans l'étude de Denoncourt (2005) et celle de Goulet (2005), les différences observées sont fonction des stéréotypes reliés aux matières scolaires. La diminution des perceptions réfléchies de compétence et de la motivation d'une année à l'autre n'est pas non plus une primeur, cette constatation s'inscrit dans la lignée de nombre d'autres études sur la question (p. ex. Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfield, 1993; Stipek et MacIver, 1989; Wigfield et al., 1997).

Enfin, concernant cette fois-ci le biais d'évaluation de sa compétence, il est apparu légèrement plus négatif chez les garçons au premier temps de mesure, mais semblable aux filles à la deuxième année de l'étude. L'examen des moyennes montre que les scores des garçons et des filles tendent vers le centre au deuxième temps de mesure. En effet, alors que les garçons présentent un biais d'évaluation un peu moins négatif au deuxième temps de mesure, les filles présentent un biais un peu moins positif.

#### 4.2 Modèle prédictif du biais d'évaluation de ses compétences

Cette section est centrée sur les résultats des tests auxquels a été soumis notre modèle. Dans un premier temps, rappelons que des analyses corrélationnelles ont été effectuées pour vérifier un des postulats nécessaires à l'analyse acheminatoire voulant que les variables incluses dans le modèle soient interreliées. Cette démarche a conduit à l'exclusion du modèle des attributions à l'effort et à l'habileté. Toujours dans une étape exploratoire, le modèle proposé a été testé séparément chez les garçons et les filles, puis chez tous les élèves. Au vu de la similitude de ces modèles et par souci de parcimonie, nous avons opté pour combiner les données des élèves des deux sexes. Rappelons enfin que pour apprécier la robustesse et la généralisation du modèle postulé, nous avons choisi de le vérifier séparément

chez chacune des deux cohortes, et pour juger de sa stabilité de faire ces vérifications aux deux temps de mesure. À quelques exceptions près, les analyses ont conduit à des résultats similaires pour les quatre tests du modèle. Ainsi, un retour sera fait sur le modèle sans égard au niveau scolaire ou au temps de mesure, sauf pour les situations d'exception qui seront mentionnées.

La première grande constatation résultant des tests auxquels nous avons soumis notre modèle est que les liens directs postulés entre les diverses variables sont présents. La seconde est que, dans l'ensemble, à deux exceptions près, les valences des liens indirects ayant été postulés sont confirmées.

La première exception concerne le lien entre le perfectionnisme et l'attribution à la cause externe, positif dans l'analyse corrélacionnelle, mais négatif lorsque considéré dans son rôle prédicteur du biais d'évaluation. Ceci dit, comme le modèle proposé ne permet pas d'expliquer la totalité de la variance du biais d'évaluation, que des effets non spécifiques sont inévitablement présents et que la relation entre le perfectionnisme et l'attribution est somme toute très faible, il nous paraît imprudent de nous fonder sur ce résultat pour remettre en question la valence initialement postulée entre le perfectionnisme et l'attribution à la cause externe. Malgré tout, ce constat peut indiquer qu'une ou plusieurs variables intermédiaires mériteraient d'être introduites dans le modèle, pour ainsi mieux prédire le biais d'évaluation.

La deuxième exception concerne le lien entre l'attribution à la cause externe et le biais d'évaluation de sa compétence. Tel que postulé, l'analyse corrélacionnelle a confirmé une relation directe négative entre ces variables. Cependant, quand cette relation a été considérée en contrôlant les autres variables prédictives, un lien positif a été trouvé mais seulement au premier temps de mesure. Nous avons peu d'explication pour ce résultat inattendu, mais un retour aux tableaux 3.9 et 3.10 permet de constater que la force de ce lien, somme toute très faible dans la première cohorte, l'est encore un peu plus dans la seconde. Au deuxième temps de mesure, la relation devient négative tel qu'attendu.

Pour le reste, les valences des liens indirects attendus sont retrouvées. Notons aussi que, toujours à l'exception du lien positif entre l'attribution à la cause externe et le biais d'évaluation au premier temps de mesure, les quatre tests conduisant à des résultats semblables. Selon nous, ceci représente un indice fort de la robustesse et de la fiabilité du modèle postulé.

Nos résultats ont permis de constater que l'effet du perfectionnisme sur le biais d'évaluation de sa compétence se fait surtout de façon indirecte et passe principalement par l'estime de soi. Comme nous l'avons déjà évoqué ailleurs (Bouffard et al., 2006), les standards élevés d'excellence associés au perfectionnisme génèrent habituellement des émotions négatives comme la honte ou la culpabilité, et font que l'élève a plus souvent qu'autrement le sentiment d'échouer dans l'atteinte de ses objectifs de rendement. Vécues à répétition, ces expériences émotives peuvent conduire l'enfant à se percevoir moins compétent qu'il ne l'est réellement et éventuellement à développer un biais négatif dans la perception de sa compétence. De façon plus spécifique, il appert que le perfectionnisme négatif crée réellement une vulnérabilité à l'échec (Hewitt et Flett, 2002) et affecte négativement l'estime de soi (Ashby et Rice, 2002; Grzegorek et al., 2004; Rice et al., 1998; Seidah et al., 2002), laquelle influence éventuellement le biais d'évaluation de sa compétence.

Si on en croit Harter (1990), l'estime de soi est tributaire de deux dimensions : l'importance accordée à un ou des domaines, et la compétence que la personne se reconnaît dans ce ou ces mêmes domaines. Ainsi, l'estime de soi sera peu ou pas affectée par un sentiment d'incompétence dans un domaine auquel la personne accorde peu d'importance. Toujours selon Harter (1990), l'importance accordée à différents domaines varie selon le niveau de développement de la personne, et durant l'enfance, le domaine scolaire occupe une place centrale. En effet, les heures consacrées aux tâches scolaires, ainsi que l'importance accordée à ce domaine par les adultes en général et les parents en particulier, confirment son importance au quotidien chez l'enfant (Bouffard et al., 2004, 2006). Il lui est ainsi bien difficile de nier ou même diminuer cette importance pour préserver son bien être

psychologique. L'examen de notre modèle permet de conclure que l'estime de soi paraît effectivement occuper une place particulière dans sa filiation avec le biais d'évaluation.

Ceci dit, et sans remettre en cause que le sentiment de sa compétence dans les domaines considérés importants contribuent à l'estime de soi, quand il s'agit de perceptions biaisées, on peut penser aussi qu'une évaluation globale de soi, comme l'estime de soi se généralise sans trop de nuance à une évaluation de soi relative à un domaine plus spécifique. Cette hypothèse va dans le sens de la proposition de Harter (1990, 1993) qu'il existerait un lien bidirectionnel entre l'estime de soi et les perceptions de compétence dans un domaine particulier. Des analyses supplémentaires pour explorer cette proposition indiquent qu'effectivement, l'estime de soi au temps 1 de l'étude permet de prédire respectivement 7,5% et 5,5% de la variance du biais d'évaluation au temps 2, chez la première et la deuxième cohorte. Même s'il est impossible de dire à partir de quel moment cela se fait exactement, il nous semble qu'assez rapidement dans la vie des enfants, l'estime de soi et les perceptions de compétence s'alimentent mutuellement. Un modèle permettant de vérifier le caractère bidirectionnel de ce lien mériterait d'être évalué dans une future étude.

En plus de présenter un fort lien direct avec le biais d'évaluation, l'estime de soi y est reliée indirectement par ses liens avec les perceptions réfléchies de compétence en français et en mathématiques. La supériorité du lien indirect passant par les perceptions réfléchies en français semble montrer l'importance de cette matière dans la construction des perceptions de compétence et plus particulièrement dans le développement du biais d'évaluation de sa compétence. L'importance accordée, dès le très jeune âge, à la langue puis à l'apprentissage de la lecture amène possiblement l'enfant à porter une attention plus grande aux informations relatives à cette matière. Nous reviendrons un peu plus loin sur l'effet des perceptions réfléchies sur le biais d'évaluation.

Concernant cette fois l'attribution à la cause externe, nous avons vu que son effet sur le biais d'évaluation de sa compétence est surtout indirect, passant par l'estime de soi, et les perceptions réfléchies de compétence en mathématiques et en français. La contribution de



chacune de ces variables aux liens indirects est semblable, à l'exception du modèle portant sur les élèves de la deuxième cohorte au premier temps de mesure. Dans ce cas, l'effet passant par l'estime de soi explique plus de la moitié des effets indirects de l'attribution à la cause externe. Ce résultat rappelle tout d'abord l'importance de l'estime de soi, mais cette fois-ci, dans son rôle intermédiaire entre l'attribution à la cause externe et le biais d'évaluation. Sachant que le processus attributionnel est une des stratégies les plus utilisées pour protéger l'estime de soi (Rhodewalt et Vohs, 2005), il faut aussi reconnaître qu'il peut être dommageable s'il met en cause des facteurs inappropriés. En effet, un sentiment répété de manque de contrôle ne peut qu'affecter négativement l'estime de soi (Weiner, 1979, 1990, 2005; Weiner et al., 1971). Ainsi, un enfant qui ne peut expliquer son rendement que par la chance ou la malchance ou, encore pire, qui n'arrive à lui trouver aucune explication, peut difficilement tirer profit de ses expériences positives et risque d'être affecté par ses expériences négatives. La dévalorisation qui s'en suit s'accompagne d'émotions négatives comme la honte et l'humiliation (Weiner, 1979, 1990, 2005; Weiner et al., 1971).

Pour en revenir à la question des perceptions réfléchies, l'effet indirect de l'attribution à la cause externe passant par ces perceptions confirme leur importance dans le développement du biais d'évaluation. Certains auteurs (Bouffard et Bordeleau, 2002; Felson, 1985, 1989; Phillips, 1987) ont montré que l'interprétation faite par l'enfant de la compétence que lui reconnaissent ses parents est centrale dans son propre jugement sur ses compétences. Bouffard et Bordeleau (2002) précisent ce constat en montrant que les perceptions de compétence de l'enfant ne sont pas qu'une simple réplique de la compétence qu'il croit que ses parents lui attribuent. En effet, aux deux temps de mesure et pour les deux matières examinées, les élèves qu'elles ont rencontrés rapportent des perceptions de compétence significativement plus faibles que celles qu'ils croient que leurs parents leur attribuent. Toujours selon ces auteures, cet écart suggère que les perceptions propres à l'enfant sont issues d'un processus d'interprétation, de réorganisation et de transformation de l'information reçue au sujet de sa compétence. Lorsque ce traitement d'information est inapproprié, il nous semble probable que ce rôle actif de l'enfant puisse mener à des perceptions de compétence erronées, ce qui créerait un biais d'évaluation. Par ailleurs, ce lien indirect de l'attribution à la cause externe passant par les perceptions réfléchies de compétence nous rappelle l'effet des

attributions causales sur les perceptions propres à l'enfant (Bandura, 1977; Connell, 1985; Eccles-Parsons et al., 1982).

Enfin, quelques mots sont de mise sur la robustesse et la fiabilité de notre modèle. Testé à quatre reprises, notre modèle s'est révélé relativement robuste si on en croit cinq aspects particuliers. Premièrement, à une exception près et ce dans un seul modèle, l'effet total de chaque variable sur le biais d'évaluation est supérieur à l'effet non spécifique, permettant de confirmer que l'effet des variables du modèle sur le biais d'évaluation est supérieur à l'effet qu'auraient pu avoir d'autres variables inconnues et non mesurées sur cette même variable. Deuxièmement, la robustesse du modèle peut être vérifiée par la supériorité des effets indirects sur les effets directs et non spécifiques pour chaque variable. Cette condition est respectée dans chacun des modèles testés, à l'exception de l'estime de soi. Outre les arguments proposés précédemment, il se peut aussi que la proximité de l'estime de soi au biais d'évaluation de sa compétence dans le modèle ait contribué à ce résultat. Troisièmement, le pourcentage de la variance expliquée dans le biais d'évaluation par notre modèle est assez conséquent et varie entre 38% et 50%. Quatrièmement, mentionnons que la supériorité des effets totaux et indirects est présente à toutes les étapes du modèle, à l'exception des quelques cas mis en évidence précédemment. Enfin, cinquièmement la reproduction du modèle aux deux années de l'étude pour chacune des deux cohortes indique qu'il est stable et fidèle au moins de la troisième à la cinquième année du primaire.

#### 4.3 Limites et forces de l'étude, et propositions de recherches futures

Comme toute autre étude, la présente comporte certaines limites, mais aussi certaines forces, que nous mentionnerons dans cette dernière section. Différentes suggestions de recherches futures seront aussi faites en fonction des limites soulevées.

La première limite concerne la méthode utilisée pour recueillir les données. Étant donné l'impossibilité d'observer directement les variables étudiées et l'impossibilité de rencontrer chaque enfant un à un, des questionnaires auto-administrés ont été distribués dans les groupes d'élèves rencontrés. Afin de s'assurer au mieux de la compréhension des énoncés par les enfants, tous ont été lus à voix haute par un expérimentateur pendant qu'une seconde personne circulait dans la classe pour répondre aux questions des enfants; notons toutefois que ces cas ont été plutôt rares. Ceci dit, comme dans tous les cas de mesures autorapportées, les réponses des enfants ont pu être affectées par une certaine désirabilité sociale. Cependant, le nombre important de participants à l'étude permet de réduire l'importance de ce type de problème.

En regard du questionnaire, la deuxième limite porte sur le nombre relativement peu élevé d'énoncés par variable mesurée. Bien que cela constitue une limite en soi, ce choix a volontairement été fait au vu de l'âge des enfants examinés, de leur capacité de concentration et du temps disponible pour les rencontrer, soit une période régulière. Ainsi, l'ajout d'énoncés aurait allongé le questionnaire de façon importante ou aurait imposé un choix beaucoup plus limité de variables mesurées, ce qui aurait constitué une limite qui nous semble encore plus importante. Rappelons toutefois que la consistance interne de chacun des construits appréhendés est satisfaisante.

Notre troisième limite concerne précisément le nombre relativement réduit de variables examinées. Tel que mentionné à quelques reprises dans la discussion, le modèle proposé est robuste et adéquat, mais il mériterait d'être complété par d'autres variables pour avoir une meilleure compréhension des facteurs prédictifs du biais d'évaluation de sa

compétence. Ces autres variables seront soulevées un peu plus loin dans les propositions d'études futures.

Le devis corrélationnel ne permettant pas d'inférer de lien de causalité entre les variables constitue notre quatrième limite. Ce type de devis s'est imposé par les construits examinés. Il est effectivement difficile de voir comment s'y prendre pour observer directement les variables mesurées, et encore plus difficile de voir sur un plan éthique, comment justifier de les manipuler expérimentalement. Le fait d'avoir pu tester notre modèle avec quatre groupes de données nous conforte toutefois dans sa valeur.

Le caractère mixte, c'est-à-dire longitudinal (deux temps de mesure) et transversal (deux niveaux scolaires par temps de mesure), est une force de la présente étude, même si elle se limite à trois niveaux scolaires au primaire; nous nous gardons bien, dans ce cadre, de prétendre généraliser nos résultats à d'autres niveaux scolaires. La poursuite de la présente étude permettra de vérifier la stabilité du modèle à d'autres niveaux scolaires. Le suivi actuellement en cours de cette étude au moment où ces élèves font leur entrée au secondaire permettra aussi d'examiner l'effet du biais d'évaluation de sa compétence sur l'adaptation à cette transition.

Enfin, soulignons l'apport significatif de la présente étude dans la compréhension d'un phénomène encore peu étudié qu'est le biais d'évaluation de sa compétence ou de façon plus globale, le phénomène d'illusion d'incompétence. Mentionnons aussi que l'étude actuelle a été faite auprès d'un échantillon important d'élèves fréquentant un milieu scolaire régulier et non doué, ce qui permet une meilleure généralisation des résultats.

Cette étude reste une des rares faites sur le biais d'évaluation de sa compétence et sur l'illusion d'incompétence ; il est primordial de poursuivre les recherches sur cette question. À cet égard, il semblerait pertinent d'étendre l'étude à d'autres facteurs propres aux enfants, comme leur attachement envers les parents, leur intégration sociale à l'école, ou encore leur expérience scolaire. De plus, des facteurs relatifs aux parents pourraient être évalués pour

voir leur impact sur le développement du biais d'évaluation. L'expérience scolaire des parents, leurs attentes professionnelles atteintes ou déçues, leur sentiment de compétence parentale, pourraient-ils être des facteurs influents ? Différentes variables relatives au milieu scolaire fréquenté semblent aussi pertinentes dans l'explication du biais d'évaluation. Peut-être que certains commentaires ou que différentes pratiques favorisées par les enseignants peuvent nuire à l'évaluation que les enfants font de leur compétence ? Des précisions sont nécessaires pour mieux comprendre le phénomène et ainsi sensibiliser les milieux scolaires. De plus, une meilleure conceptualisation de la problématique permettrait idéalement de développer une grille comportementale permettant l'identification rapide des enfants affectés. Un soutien pourrait ainsi être offert aux enseignants de manière à leur permettre d'ajuster leurs interventions en conséquence. Enfin, ces futures études pourraient éventuellement mener au développement de méthodes d'intervention efficaces pour prévenir ou traiter le problème du biais négatif dans l'évaluation de sa compétence.

#### 4.4 Conclusion générale

Différentes appellations sont utilisées pour décrire le sentiment de sa propre compétence, mais on reconnaît depuis longtemps qu'il est primordial dans le fonctionnement de la personne (James, 1963). En effet, un sentiment de compétence négatif, même erroné, peut nuire au développement scolaire et au bien-être psychologique. Bien que d'illusion d'incompétence, ne soit pas le lot d'une majorité d'enfants, ses effets nous paraissent si importants qu'ils justifient en soi qu'on s'y attarde. En plus d'entraîner la baisse de performance, le désengagement et la diminution de motivation scolaire, ce phénomène est souvent associé au sentiment d'imposteur, cette impression de tromper son environnement quant à ses compétences réelles à accomplir une tâche ou à affronter une situation (Harvey et Katz, 1985). Une fois ce sentiment installé, même si les résultats qu'il obtient et les commentaires qu'il reçoit de l'environnement indiquent à l'enfant à quel point il est compétent, il attribue à des facteurs externes les résultats obtenus et demeure convaincu de son incompétence. Le danger est que ce sentiment se généralise pour créer une détresse psychologique, et plus spécifiquement de l'anxiété ou même des sentiments dépressifs. En

outre, en plus de compromettre la poursuite même des études de l'enfant, de telles conséquences peuvent entraîner des inquiétudes et un sentiment d'impuissance chez les parents, et des attentes plus faibles envers leur enfant. En retour, ceci aura pour effet de confirmer l'enfant dans ses croyances négatives sur lui-même et ainsi ternir davantage sa perception de soi. En bref, les enfants qui sous-évaluent à tort leur compétence nous semblent mériter une attention toute particulière et c'est dans cet esprit que s'inscrit la présente étude.

Les perceptions négatives de soi, même quand elles sont erronées, peuvent se généraliser à d'autres domaines et par exemple affecter l'image de soi corporelle ou l'image de soi sociale. Le bien-être psychologique de ces enfants en est clairement affecté, et nous pouvons nous questionner sur la façon dont ils pourront affronter les situations reconnues pour être déstabilisantes, comme l'adaptation à l'adolescence ou la transition du primaire au secondaire. En effet, ayant déjà des doutes quant à leurs compétences, ces situations risquent d'affecter de façon encore plus importante ces enfants.

Tel que mentionné précédemment, plusieurs auteurs considèrent habituellement que les jeunes enfants ont une vision positive de leurs propres compétences et que l'illusion d'incompétence fait plutôt figure d'exception. Butler (2004) se démarque de ce courant et soutient que l'évaluation que font les enfants de leur compétence est plus réaliste qu'il n'y paraît. Sans entrer ici dans les détails, mentionnons que cette auteure met en relief les capacités de traitement d'information déjà assez bien développées chez les enfants, leur permettant d'évaluer s'ils ont les compétences requises pour compléter une tâche. Elle invoque, en appui à son point de vue, la tendance des enfants à ne pas entreprendre de tâches ou d'activités pouvant les mettre en péril (de par leur niveau de difficulté trop élevé) ou leur tendance à montrer une certaine détresse et même à se désengager des tâches trop difficiles. Ce constat nous amène à se questionner sur la qualité du traitement de l'information que fait l'enfant affecté par l'illusion d'incompétence. Serait-il porté à faire une interprétation trop poussée de la réalité ? Par exemple, plutôt que d'accepter comme telles les félicitations de ses parents au sujet d'une bonne performance, un tel enfant interpréterait-il ce commentaire

comme la preuve que ses parents ne lui font pas confiance et qu'ils sont surpris qu'il ait réussi à obtenir un tel résultat ? Au-delà du biais d'évaluation de sa compétence, il est possible que cet enfant ait un biais dans l'interprétation qu'il fait des messages reçus, et des commentaires de ses parents et de ses enseignants. Quoi qu'il en soit, il est nécessaire de sensibiliser les enseignants à l'existence du phénomène et éventuellement de les aider à trouver des moyens efficaces pour identifier les enfants en étant affectés et pour les aider.

Pour en revenir au modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence proposé, rappelons qu'il a permis de mettre en relief l'importance du perfectionnisme négatif, de l'attribution à la cause externe, de l'estime de soi et des perceptions réfléchies de compétence dans ce phénomène. Bien que la présente étude ait évalué le biais d'évaluation sur un continuum considérant tant le biais positif que le biais négatif, l'accent a été mis sur le pôle négatif. Comme le mentionne 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 une avenue d'étude différente, soit la « psychologie positive », pour favoriser les recherches sur les traits et les dispositions personnelles possiblement impliqués dans le bien-être de la personne et la 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 responsable et compétent, seraient associées à la motivation et la réussite scolaires (Pajares, 2001). En ce sens, il nous semble que ces variables mériteraient d'être considérées pour d'éventuelles recherches sur le biais d'évaluation mettant l'accent sur le pôle positif. Sachant que des perceptions légèrement supérieures à la compétence réelle sont habituellement protectrices et favorables au développement, des interventions pourraient viser le développement de ces caractéristiques chez les enfants.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



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 autre étude où on a observé avec étonnement 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 c'est plutôt une perception déformée que se crée l'enfant et dont les raisons sont encore mal connues. En effet, en dépit de la gravité de ses répercussions, sauf de rares études américaines, ce problème 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 est, comme on le sait maintenant, une des raisons du décrochage scolaire prématuré de nombre d'élèves. Une meilleure compréhension de l'illusion d'incompétence pourrait s'avérer précieuse dans la mise en place d'actions visant à prévenir la sous-performance et l'abandon scolaires.

Le projet que nous débutons sous peu et qui durera deux ans porte sur ce problème. Nos objectifs sont de vérifier 1) la proportion d'élèves qui en sont affectés, 2) s'il est stable ou changeant, et 3) s'il y a des caractéristiques de l'enfant (sexe, attentes de réussite, compréhension du rôle des efforts, valeur accordée aux matières, etc.) qui lui sont associées. Les élèves dont les parents acceptent qu'ils participent seront vus en groupe durant les heures de classe. Ils répondront à des questionnaires portant sur leurs capacités et habiletés reliées à l'apprentissage du français et des mathématiques au cours de deux courtes rencontres (30 et 20 minutes). Une 3<sup>ème</sup> rencontre d'au plus 20 minutes sera nécessaire pour remplir le questionnaire sur leurs caractéristiques personnelles mentionnées plus haut. Les élèves seront revus à la même période l'an prochain pour le suivi longitudinal. **Les chercheurs s'engagent à assurer l'anonymat des élèves et la confidentialité de leurs réponses.** Ni l'enseignant(e) ni la direction de l'école n'auront accès aux données. Cette étude sera réalisée grâce au soutien financier du gouvernement du Québec.

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

---

Geneviève Marcotte, M.A.  
Étudiante 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 ( à retourner à l'école)**

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Date de naissance : \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone à la maison : \_\_\_\_\_

École fréquentée : \_\_\_\_\_

Nom du professeur : \_\_\_\_\_

**Pour l'année 2002-2003, mon enfant fréquentera la même école :**

OUI

NON : \_\_\_\_\_  
(nom de l'école prévue)

**NOUS AVONS PRIS CONNAISSANCE DES CONDITIONS DE CETTE RECHERCHE ET NOUS ACCEPTONS** que notre enfant participe aux deux temps prévus (années scolaires 2001-2002 et 2002-2003) et que l'école transmette aux chercheurs ses résultats scolaires de fin d'année.

OUI

NON

Nom du parent ou du tuteur : \_\_\_\_\_

Signature du parent ou du tuteur : \_\_\_\_\_

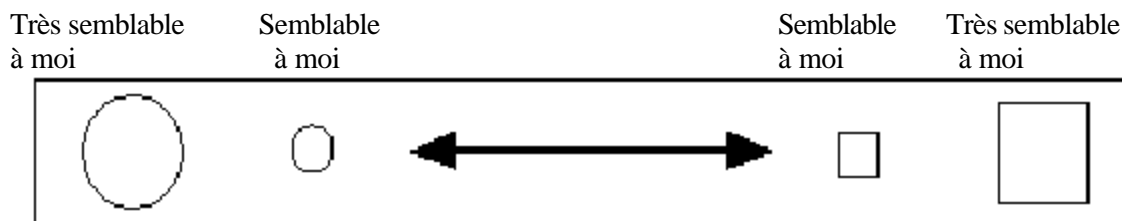
## APPENDICE B

### INSTRUMENTS DE MESURE

- B.1 Perceptions de compétence générales
- B.2 Perfectionnisme
- B.3 Attributions causales
- B.4 Estime de soi générale
- B.5 Perceptions réfléchies de compétence en mathématiques
- B.6 Perceptions réfléchies de compétence en français
- B.7 Motivation

## PERCEPTIONS DE COMPÉTENCE GÉNÉRALES

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4

Le score des énoncés suivants doit être inversé : 1, 2, 4, 6

1.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves sont très bons à l'école.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves ne sont pas très bons à l'école.

2.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves pensent qu'ils sont aussi intelligents que les autres enfants de leur âge.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves ne sont pas sûrs d'être aussi intelligents que les autres enfants de leur âge.

3.

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

**Dans le groupe des carrés**, les élèves se souviennent facilement de ce qu'ils apprennent.

4.

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

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

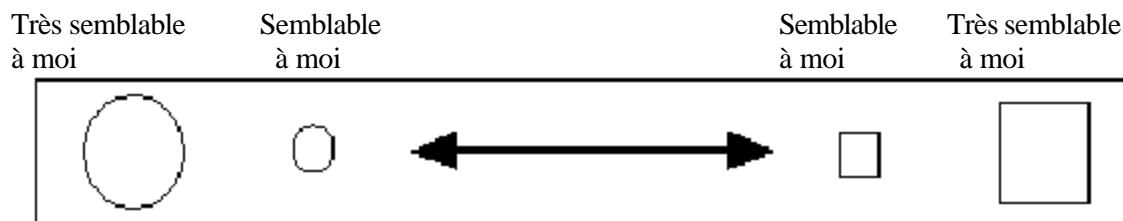
5.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves ont de la difficulté à trouver les réponses en classe.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves arrivent presque toujours à trouver les réponses en classe.

## PERFECTIONNISME

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4

Le score des énoncés suivants doit être inversé : 1, 2, 3

1.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves pensent que s'ils font une faute, c'est comme si tout leur travail était mauvais.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves pensent que même s'ils font une faute, ce n'est pas comme si tout leur travail était mauvais.

2.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves ont honte d'eux si leur travail n'est pas parfait.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves n'ont pas honte d'eux, même si leur travail n'est pas parfait.

3.

**Dans le groupe des cercles**, quand les élèves ont fait de leur mieux, ils sont contents de leur travail.

**Dans le groupe des carrés**, même si les élèves ont fait de leur mieux, ils ne sont jamais contents de leur travail.

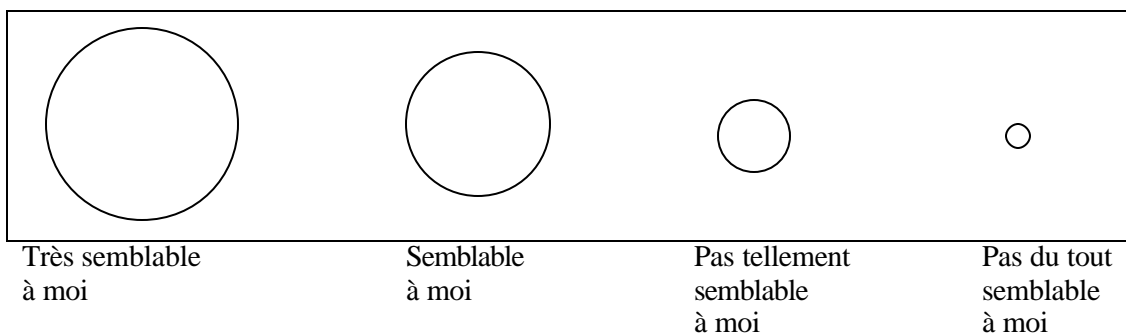
4.

**Dans le groupe des cercles**, quand les élèves font des erreurs, ils pensent que leurs parents vont moins les aimer.

**Dans le groupe des carrés**, quand les élèves font des erreurs, ils ne pensent pas que leurs parents vont moins les aimer.

## ATTRIBUTIONS CAUSALES

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'un des cercles.



Note :

Cotation des énoncés : score allant de 4 à 1 ; le plus grand cercle = 4 ; le plus petit cercle = 1.  
Suivant cette cotation, aucun score n'a besoin d'être inversé.

### **Attribution à l'effort**

En situation de réussite :

1. Dans le groupe des cercles, les élèves croient que pour bien réussir à l'école, ils ont juste à travailler fort.
2. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que la meilleure façon d'avoir de bonnes notes à l'école c'est de travailler fort.

En situation d'échec :

3. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que quand ils réussissent mal, c'est parce qu'ils n'ont pas travaillé assez fort.
4. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que quand ils ont de mauvaises notes, c'est parce qu'ils ne se sont pas assez forcés.

**Attribution à l'habileté****En situation de réussite :**

1. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que pour obtenir de bonnes notes à l'école, ils doivent être intelligents.
2. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que pour bien réussir à l'école, ils doivent être intelligents.

**En situation d'échec :**

3. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que s'ils ne sont pas intelligents, ils auront de mauvaises notes à l'école.
4. Dans le groupe des cercles, s'ils ne sont pas déjà bons dans une matière, les élèves pensent qu'ils réussiront mal dans celle-ci.

**Attribution à la chance****En situation de réussite :**

1. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que pour bien réussir à l'école, ils doivent avoir de la chance.
2. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que quand ils ont de bonnes notes à l'école, c'est parce qu'ils ont eu de la chance.

**En situation d'échec :**

3. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que quand ils réussissent mal à l'école, c'est parce qu'ils ont été malchanceux.
4. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que quand ils ont de mauvaises notes à l'école, c'est parce qu'ils ont été malchanceux.

**Attribution à la cause inconnue****En situation de réussite :**

1. Dans le groupe des cercles, quand les élèves réussissent bien à l'école, d'habitude ils sont incapables de savoir pourquoi.
2. Dans le groupe des cercles, quand les élèves ont une bonne note dans un examen, d'habitude ils sont incapables de savoir pourquoi.

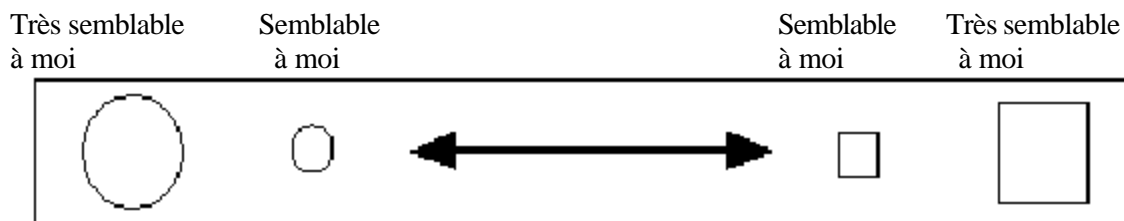
**En situation d'échec :**

3. Dans le groupe des cercles, quand les élèves ont une mauvaise note dans un examen, d'habitude ils sont incapables de savoir pourquoi.
4. Dans le groupe des cercles, les élèves ne savent pas comment faire pour éviter d'avoir des mauvaises notes à l'école.



## ESTIME DE SOI GÉNÉRALE

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4

Le score des énoncés suivants doit être inversé : 2, 4, 5

1.

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

**Dans le groupe des carrés**, les élèves préfèrent rester comme ils sont.

2.

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

**Dans le groupe des carrés**, les élèves aimeraient se comporter autrement.

3.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves pensent qu'ils ne sont peut-être pas de très bonnes personnes.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves sont certains qu'ils sont de bonnes personnes.

4.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves sont très contents d'être comme ils sont.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves souhaiteraient être différents.

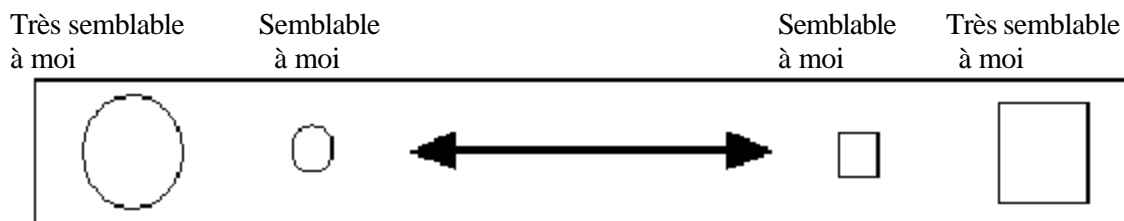
5.

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

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

## PERCEPTIONS RÉFLÉCHIES DE COMPÉTENCE EN MATHÉMATIQUES

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4

Le score des énoncés suivants doit être inversé : 1, 3

1.

**Dans le groupe des cercles**, les parents trouvent que leur enfant est très bon en mathématiques.

**Dans le groupe des carrés**, les parents trouvent que leur enfant n'est pas très bon en mathématiques.

2.

**Dans le groupe des cercles**, les parents trouvent que leur enfant ne réussit pas très bien en mathématiques.

**Dans le groupe des carrés**, les parents trouvent que leur enfant réussit très bien en mathématiques.

3.

**Dans le groupe des cercles**, les parents trouvent que leur enfant apprend facilement en mathématiques.

**Dans le groupe des carrés**, les parents trouvent que leur enfant apprend difficilement en mathématiques.

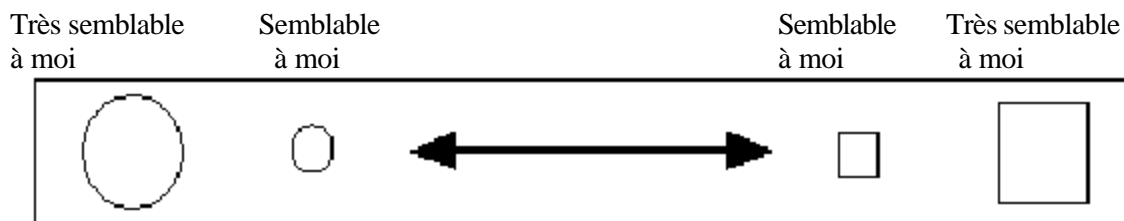
4.

**Dans le groupe des cercles**, les parents pensent que leur enfant n'est pas capable d'avoir des bonnes notes en mathématiques.

**Dans le groupe des carrés**, les parents pensent que leur enfant est capable d'avoir des bonnes notes en mathématiques.

## PERCEPTIONS RÉFLÉCHIES DE COMPÉTENCE EN FRANÇAIS

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4

Le score des énoncés suivants doit être inversé : 1, 3

1.

**Dans le groupe des cercles**, les parents trouvent que leur enfant est très bon en français.

**Dans le groupe des carrés**, les parents trouvent que leur enfant n'est pas très bon en français.

2.

**Dans le groupe des cercles**, les parents trouvent que leur enfant ne réussit pas très bien en français.

**Dans le groupe des carrés**, les parents trouvent que leur enfant réussit très bien en français.

3.

**Dans le groupe des cercles**, les parents trouvent que leur enfant apprend facilement français.

**Dans le groupe des carrés**, les parents trouvent que leur enfant apprend en difficilement en français.

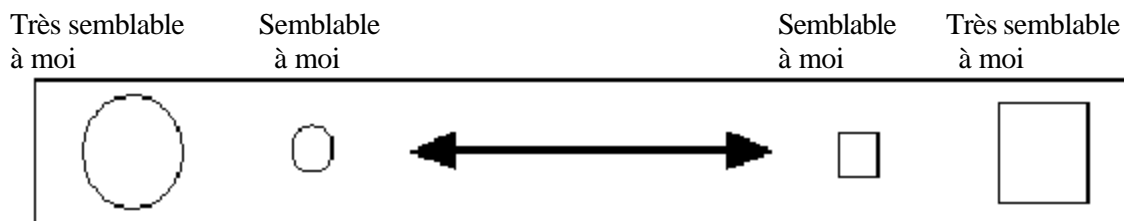
4.

**Dans le groupe des cercles**, les parents pensent que leur enfant n'est pas capable d'avoir des bonnes notes en français.

**Dans le groupe des carrés**, les parents pensent que leur enfant est capable d'avoir des bonnes notes en français.

## MOTIVATION EN MATHÉMATIQUES

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4

Le score des énoncés suivants doit être inversé : 3, 4

1.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves trouvent que les mathématiques ne sont pas une matière intéressante.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves trouvent que les mathématiques sont une matière intéressante.

2.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves n'aimeraient pas en apprendre davantage en mathématiques.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves aimeraient en apprendre davantage en mathématiques.

3.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves sont contents quand leur professeur dit que c'est le temps de faire des mathématiques.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves ne sont pas contents quand leur professeur dit que c'est le temps de faire des mathématiques.

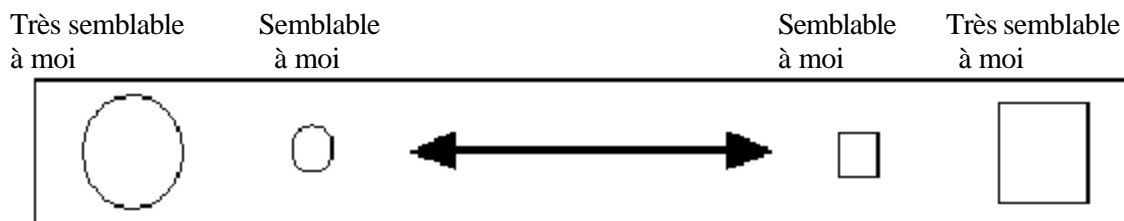
4.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves aiment vraiment ça les mathématiques.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves n'aiment vraiment pas ça les mathématiques.

## MOTIVATION EN FRANÇAIS

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4

Le score des énoncés suivants doit être inversé : 3, 4

1.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves trouvent que le français n'est pas une matière intéressante.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves trouvent que le français est une matière intéressante.

2.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves n'aimeraient pas en apprendre davantage en français.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves aimeraient en apprendre davantage en français.

3.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves sont contents quand leur professeur dit que c'est le temps de faire du français.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves ne sont pas contents quand leur professeur dit que c'est le temps de faire du français.

4.

**Dans le groupe des cercles**, les élèves aiment vraiment ça en français.

**Dans le groupe des carrés**, les élèves n'aiment vraiment pas ça en français.

## RÉFÉRENCES

- Allgood-Merten, B. et Stockard, J. (1991). Sex role identity and self-esteem: A comparison of children and adolescents. *Sex Roles*, 25, 129-139.
- Ashby, J.S. et Rice, K.G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: a structural equation analysis. *Journal of Counseling and Development*, 80(2), 197-203.
- Assor, A. et Connell, J.P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. Dans D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*, (pp. 25-47). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Clif, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. et Pastorelli, C. (1996). Multifaced impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Besser, A., Flett, G.L. et Hewitt, P.L. (2004). Perfectionism, cognition, and affect in response to performance failure vs. success. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22(4), 301-328.
- Beilin, H. (1992). Piaget's enduring contribution to developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(2), 191-204.
- Bieling, P.J., Israeli, A., Smith, J. et Antony, M.M. (2003). Making the grade : the behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35, 163-178.

- Bordeleau, L. (2000). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Bouffard, T. (1998). A developmental study of the relationship between reading development and the self-system. *European Journal of Psychology of Education*, 13(1), 61-74.
- Bouffard, T., Boisvert, M. et Vezeau, C. (2003a). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences*, 14, 31-46.
- Bouffard, T. et Bordeleau, L. (2002). Le rôle des parents dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune. Dans L. Lafortune & P. Mongeau (Eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage*. (pp. 185-207). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouffard, T. et Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38.
- Bouffard, T., Marcoux, M-F., Vezeau, C. et Bordeleau, L. (2003b). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186.
- Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M. et Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 321-330.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivée, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(1), 115-134.
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C. et Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence : Version canadienne-française de Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 34(3), 158-162.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (1998). The developing self-system and self-regulation of primary school children. Dans M. Ferrari & R.J. Sternberg (Eds.), *Self-awareness, its nature and development*, (pp. 246-272). New York: The Guilford Press.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G. (mars 2004). *Les tenants et aboutissants de l'illusion d'incompétence*. Communication orale au 29<sup>e</sup> congrès annuel de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage - AQETA, Montréal.

- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 9-20.
- Brown, E.J., Makris, G.S., Juster, H.R., Leung, A.W., Heimberg, R.G. et Frost, R.O. (1999). Relationship of perfectionism to affect, expectations, and attributions and performance in the classroom. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 98-120.
- Burns, D.D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-52.
- Bussey, K. et Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Butler, R. (2004). *The development of self-evaluation between early and middle childhood: From structural deficits to the construction of knowledge, strategies and motives in context*. 3<sup>rd</sup> International Biennial Self Research Conference, Berlin, Allemagne.
- Carr, M., Borkowski, J.G. et Maxwell, S.E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27(1), 108-118.
- Cohen, J. et Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression / correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum. (p. 353-378).
- Cole, D.A., Maxwell, S.E. et Martin, J.M. (1997). Reflected self-appraisals : Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 55-70.
- Coleman, P.K. et Karraker, K.H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Connell, J.P. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- Connell, J.P. et Ilardi, B.C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, 58, 1297-1307.
- Connell, J.P., Spencer, M.B. et Aber, J.L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.



- Couture, N. (2001). *Les perceptions de compétence, les buts d'apprentissage et l'engagement cognitif chez trois populations d'élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage, du régulier et en facilité d'apprentissage*. Mémoire de maîtrise inédit, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. Dans A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*, (pp. 9-36). New York: Cambridge University Press.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.
- Denoncourt, I. (2005). *Anticipations des élèves de sixième année envers le secondaire et changements motivationnels suite à la transition au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Dweck, C.S., Goetz, T.E. et Strauss, N.L. (1980). Sex differences in learned helplessness: IV. An experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(3), 441-452.
- Eccles Parsons, J.E., Adler, T.F. et Kaczala, C.M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R.D. et Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (p. 1017-1095). New York : Wiley.
- Feick, D.L. et Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21, 147-163.
- Felson, R.B. (1985). Reflected appraisal and the development of the self. *Social Psychology Quarterly*, 48(1), 71-78.
- Felson, R.B. (1989). Parents and the reflected appraisal process: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 965-971.

- Felson, R.B. (1990). Comparison processes in parents' and children's appraisals of academic performance. *Social Psychology Quarterly*, 53(3), 264-273.
- Felson, R.B. et Reed, M. (1986). The effect of parents on the self-appraisals of children. *Social Psychology Quarterly*, 49(4), 302-308.
- Flett, G.L. et Hewitt, P.L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. Dans G.L. Flett et P.L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. (p. 5-31). Washington: American Psychological Association.
- Frey, K.S. et Ruble, D.N. (1987). What children say about classroom performance: Sex and grade differences in perceived competence. *Child Development*, 58, 1066-1078.
- Frome, P.M. et Eccles, J.S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452.
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C. et Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gottfried, A.E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Goulet, G. (2004). *Validation d'un modèle des déterminants motivationnels de l'autorégulation et du rendement au secondaire : interrelations entre la conception de l'intelligence, les buts d'apprentissage et les perceptions de compétence*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Grzegorek, J.L., Slaney, R.B., Franze, S. et Rice, K.G. (2004). Self-criticism, dependency, self-esteem, and grade point average satisfaction among clusters of perfectionists and nonperfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 192-200.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. Dans P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 4, pp. 275-386).
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. Dans R.L. Leahy (Ed.), *The development of the self*. (p. 55-121). New York: Academic Press.

- Harter, S. (1988). *The Self-Perception Profile for Adolescents*. Manuel non publié, Université de Denver, CO.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth : A life-span perspective. Dans R.J. Sternberg et J.K. Kolligian (Eds.), *Competence Considered* (pp. 67-97). New-Haven: Yale University Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Dans F. Roy (Ed.), *The Puzzle of Low Self-Regard*. (pp 87-116).
- Harter, S. (1998). The development of self-representation. Dans W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (p. 553-617). New York : Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. et Connell, J.P. (1984). A comparison of alternative models of the relationships between academic achievement and children's perceptions of competence, control, and motivational orientation. Dans J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement-related cognitions and behaviors*. Greenwich, CT: J.A.I. Press.
- Harter, S. et Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Harvey, J.C. et Katz, C. (1985). *If I'm so successful, why do I feel like a fake ?* New York: Random House.
- Hergovich, A., Sirsch, U. et Felinger, M. (2004). Gender differences in the self-concept of preadolescent children. *School Psychology International*, 25(2), 207-222.
- Hewitt, P.L. et Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment and association with psychotherapy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S. et Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- James, W. (1963). *Psychology*. New York: Fawcett. (Original work published 1892).
- Jones, E.E. et Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 61, 981-991.

- Jussim, L., Soffin, S., Brown, R., Ley, J. et Kohlhepp, K. (1992). Understanding reactions to feedback by integrating ideas from symbolic interactionism and cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(3), 402-421.
- Kolligian Jr., J. (1990). Perceived fraudulence as a dimension of perceived incompetence. Dans R.J. Sternberg & J. Kolligan (Eds.), *Competence considered*, (pp. 41-66). New York: Yale University Press.
- Langer, E.J. (1979). The illusion of incompetence. Dans L.C. Perlmutter & R.A. Monty (Eds.), *Choice and perceived control*, (pp. 301-313). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lent, R.W., Brown, S.D. et Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- LoCicero, K.A. et Ashby, J.S. (2000). Multidimensional perfectionism and self-reported self-efficacy in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 15(2), 47-55.
- Marcoux, M-F. (2003). *Développement des perceptions de compétence scolaire des enfants: rôle du sentiment d'auto-efficacité et des buts des parents*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Marsh, H.W. (1989). Confirmatory factor analysis of multitrait multimethod data: Many problems and a few solutions. *Applied Psychological Measurement*, 13(4), 335-361.
- Marsh, H.W., Byrne, B.M. et Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Marsh, H.W., Craven, R.G. et Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- McCall, R.B., Beach, S.R. et Lau, S. (2000). The nature and correlates of underachievement among elementary school children in Hong Kong. *Child Development*, 71(3), 785-801.
- McGrath, E.P. et Repetti, R.L. (2002). Self-perceptions, and cognitive distortions about the self. *Journal of abnormal psychology*, 3(1), 77-87.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), 203-214.

- Multon, K.D., Brown, S.D. et Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Nicholls, J.G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Otis, A.S. et Lennon, R.T. (1967). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau Élémentaire I, Forme J*. Ottawa : Institut de recherches psychologiques.
- Otis, A.S. et Lennon, R.T. (1971). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau Élémentaire II, Forme J*. Ottawa : Institut de recherches psychologiques.
- 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.
- Paris, S.G., Byrnes, J.P. et Paris, A.H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. Dans B.J. Zimmermant & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. et Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Dans R.J. Sternberg & J. Kolligan (Eds.), *Competence considered*, (pp. 41-66). New York: Yale University Press.
- Rhodewalt, F. et Vohs, K.D. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self. Dans A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. (pp. 548-565). New York: The Guilford Press.
- Rice, K.G., Ashby, J.S. et Slaney, R.B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 304-314.

- Rice, K.G., Kubal, A.E. et Preusser, K.J. (2004). Perfectionism and children's self-concept: Further validation of the adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Psychology in the Schools*, 41(3), 279-290.
- Seidah, A. (2004). *La satisfaction de son apparence physique comme pivot de l'estime de soi des jeunes à l'adolescence : Facteurs individuels et adaptation psychosociale*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Seidah, A., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons. *Enfance*, 4, 405-420.
- Skinner, E.A., Welborn, J.G. et Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32.
- Stipek, D.J. (1984). Sex differences in children's attributions for success and failure on math and spelling tests. *Sex Roles*, 11(11-12), 969-981.
- Stipek, D.J. et MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Terry-Short, L.A., Owens, R.G., Slade, P.D. et Dewey, M.E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18, 663-668.
- Warner, S. et Moore, S. (2004). Excuses, Excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 217-230.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1990). On perceiving the other as responsible. Dans R. A. Dienstbier (Ed.) *Perspectives on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation*. (pp. 165-198). Lincoln : University of Nebraska Press.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. Dans A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. (pp. 73-84). New York: The Guilford Press.
- Weiner, B., Frieze, I.H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. et Rosenbaum, R.M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-323.

- Wigfield, A. et Eccles, J. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem. Change across elementary school. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 107-138.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbretton, A.J.A., Freedman-Doan, C. et Blumenfeld, P.C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 451-469.
- Wigfield, A. et Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do ? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist, 26*, 233-262.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment : The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676.
- Zuckerman, M., Kieffer, S.C. et Knee, R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1619-1628.