
Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève

When self-evaluating better or worse than one actually is proves profitable or harmful to pupils

Thérèse Bouffard, Pascal Pansu et Natacha Boissicat



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4020>

DOI : 10.4000/rfp.4020

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 28 août 2013

Pagination : 117-140

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Thérèse Bouffard, Pascal Pansu et Natacha Boissicat, « Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 182 | 2013, mis en ligne le 28 août 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4020> ; DOI : 10.4000/rfp.4020

NOTE DE SYNTHÈSE

Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève

*Thérèse Bouffard, Pascal Pansu et
Natacha Boissicat*

Cet article présente une revue des travaux ayant examiné la question des biais d'auto-évaluation de compétence cognitive ou scolaire chez des élèves et des étudiants. Dans une première partie, nous abordons la question de la mesure des biais d'auto-évaluation. Dans une seconde, nous présentons quelques rares études qui ont tenté d'identifier leurs déterminants. Dans une troisième partie, nous discutons du point de vue controversé quant au caractère adaptatif d'un biais positif d'auto-évaluation avant d'en venir, dans une quatrième partie, aux corrélats de la présence d'un biais négatif d'auto-évaluation de compétence. Enfin, après avoir évoqué des points qui restent encore à éclaircir sur les processus explicatifs des biais d'auto-évaluation, nous terminons notre propos en ouvrant sur des développements récents visant à examiner à un niveau d'analyse interindividuelle les liens entre le biais d'auto-évaluation des élèves et le jugement de leurs enseignants.

Mots-clés (TESE) : auto-évaluation, bien-être, compétence, confiance en soi, échec scolaire, réussite de l'éducation.

INTRODUCTION

Se sentir compétent est un jugement sur soi dont chacun reconnaît l'importance lorsqu'il s'agit de réaliser une tâche. Il guide l'entrée dans celle-ci pour affecter ensuite la performance (voir Bandura, 1986 ; Harter, 1999). Ce jugement sur soi ou sentiment de compétence est aujourd'hui un des concepts les plus étudiés en psychologie et dans les autres champs des sciences sociales. Il renvoie à l'opinion qu'une personne a d'elle-même dans un domaine particulier, laquelle s'élabore au fil de ses expériences sociales dans ce domaine (expériences antérieures, expériences de comparaisons sociales). Ces expériences sont autant d'informations qui, organisées en un ensemble de significations, fournissent aux personnes une forme de

connaissance (évaluative) sur leur compétence dans différents domaines. Toutefois ces jugements sur soi peuvent être biaisés et présenter un décalage plus ou moins marqué entre la compétence réelle de la personne et l'évaluation qu'elle en fait (sa perception). En situation d'apprentissage, le biais d'auto-évaluation de compétence correspond, pour un élève donné, à l'écart entre son potentiel avéré à partir de mesures standardisées et l'évaluation qu'il en fait (Bouffard, Vezeau, Chouinard *et al.*, 2006 ; Harter, 1985 ; Phillips, 1984). Une telle définition est d'importance puisqu'elle insiste sur le fait que ce décalage peut être positif ou négatif (on parlera alors respectivement de surestimation ou de sous-estimation de sa compétence) et qu'il peut être plus ou moins grand (fort ou faible). Qu'il soit positif ou négatif, un tel décalage traduit une distorsion évaluative dans l'appréciation de son potentiel.

MESURE DU BIAIS D'AUTO-ÉVALUATION DE COMPÉTENCE

Dans les études de Phillips (1984, 1987), l'auteure a choisi d'examiner des élèves à haut potentiel et jugés par l'enseignant comme se situant dans le tiers supérieur de la classe. Sa façon d'identifier la présence des biais d'auto-évaluation consistait à mesurer la perception de compétence des élèves et à les classer comme ayant un biais d'auto-évaluation négatif si leur score était inférieur d'un écart-type de la moyenne, comme ayant un biais d'auto-évaluation positif s'il était supérieur d'un écart-type de la moyenne, ou comme n'ayant aucun biais si leur score se situait entre ces deux valeurs. À la suite des premières études conduites par Phillips (1984, 1987), d'autres chercheurs se sont intéressés à examiner la présence des biais d'auto-évaluation dans des échantillons d'élèves tout-venant. Leur intérêt à étudier les biais chez de tels élèves les a conduits à rechercher des critères pour évaluer de manière plus précise leur potentiel. Actuellement, le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire s'appréhende le plus souvent à partir de deux types de mesures : l'une sert à évaluer le potentiel scolaire effectif de l'élève (son potentiel réel), l'autre permet de mesurer la perception qu'il en a (son sentiment de compétence scolaire). Pour Owens, Goldfine, Evangelista *et alii* (2007) et Robins et Beer (2001), il s'agit de la meilleure pratique en matière d'identification d'un biais d'auto-évaluation. Cependant, si ce principe de base est largement partagé et si la mesure de la perception de compétence est assez semblable d'une étude à l'autre, le choix des mesures du potentiel scolaire effectif de l'élève est assurément plus variable. Dans cet esprit, certains ont opté pour des tests standardisés d'habiletés mentales (Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003) alors que d'autres ont préféré le jugement de l'enseignant du rendement scolaire (voir par exemple Cole, Martin, Peeke *et al.*, 1999 ; Cole, Martin, Peeke *et al.*, 1998 ; Gresham, Lane, MacMillan *et al.*, 2000). Le recours aux tests d'habiletés a plusieurs avantages. En comparaison du jugement de l'enseignant, il permet d'éviter la coloration de l'évaluation du potentiel de l'élève par des aspects plus subjectifs comme le niveau moyen de la classe, le fait d'être ou non en retard, le niveau socio-économique de la famille, etc. (Bressoux & Pansu, 2003 ; Dompnier, Pansu & Bressoux, 2006). Cette méthode a aussi le mérite de ne pas confondre le critère servant à évaluer le biais d'auto-évaluation avec un de ses corrélats importants, le rendement scolaire (Fleury-Roy & Bouffard, 2006). Enfin, la méthode peut s'appliquer à tous les élèves, indépendamment du niveau moyen de leur classe et de la distribution fortement ou faiblement homogène de cette dernière.

La présence d'un biais d'auto-évaluation signale un écart, positif ou négatif, faible ou important, entre le potentiel de l'élève et celui qu'il juge avoir. En ramenant les deux mesures sur une même base, une façon de calculer ce biais consiste à

soustraire du jugement de l'élève la mesure de son potentiel : un résultat positif indique un biais positif et un résultat négatif un biais négatif (Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003 ; Evangelista, Owens, Golden *et al.*, 2008). Cependant, la méthode aujourd'hui la plus répandue consiste à calculer le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire en utilisant les scores résiduels d'une analyse où la perception de compétence scolaire est régressée sur une mesure du potentiel de l'élève tel qu'estimé par des tests standardisés (Bouffard, Vezeau, Chouinard *et al.*, 2006 ; Bouffard, Vezeau, Roy *et al.*, 2011 ; Cole, Martin, Peeke *et al.*, 1999 ; Côté & Bouffard, 2011 ; Gramzow, Elliot, Asher *et al.*, 2003 ; Larouche, Galand & Bouffard, 2008 ; Paulhus & John, 1998 ; Robins & Beer, 2001 ; Vaillancourt & Bouffard, 2009). Un score résiduel supérieur à zéro signale la présence d'un biais positif d'auto-évaluation indiquant que l'élève a une perception de compétence plus élevée que celle pouvant être prédite par la mesure de son potentiel effectif. Inversement, un score résiduel inférieur à zéro signale la présence d'un biais négatif de compétence scolaire, indiquant que l'élève a une perception de compétence moins élevée que celle pouvant être prédite par la mesure de son potentiel effectif.

À ce jour, les travaux des biais d'auto-évaluation de compétence en milieu scolaire ont principalement porté sur leurs corrélats. Avant d'en venir à ces études, nous présenterons dans la partie qui suit quelques travaux ayant tenté d'identifier les facteurs impliqués dans leur développement.

LE DÉVELOPPEMENT DU BIAIS D'AUTO-ÉVALUATION DE COMPÉTENCE

Tout en reconnaissant le rôle important des parents dans le développement des perceptions de compétence, les travaux ont également porté leur attention sur le rôle actif de l'enfant. Ce rôle actif se traduit dans l'interprétation que l'enfant donne aux événements survenant dans son environnement, aux résultats de ses actions, de ses attitudes et aux feedback dont il est la cible de la part des agents sociaux importants pour lui (Bandura, 1986). Si ce dernier point est important, les études sur le rôle des enseignants et celui des pairs sont toujours manquantes.

Le rôle des parents

Dans une étude corrélationnelle conduite chez 565 élèves de 9-10 ans et un de leurs parents, Dubois (2010) s'est intéressée à la perception des élèves de la valeur que leurs parents accordent aux buts de performance et de maîtrise et à leur sentiment que leur soutien émotionnel dépend du fait de bien réussir à l'école. Sachant que le biais manifesté par l'enfant dans son évaluation de soi peut se répercuter sur sa perception des buts que valorisent ses parents à son endroit, l'auteure a aussi questionné ces derniers sur ces mêmes aspects. Les buts de performance et de maîtrise indiquent des différences importantes dans la perception et la valorisation de l'apprentissage. L'adhésion à un but de performance signale que le parent est surtout préoccupé par valider la compétence de son enfant. En réponse, il tend à valoriser des indicateurs externes des habiletés de son enfant, comme son rendement scolaire ou la qualité de sa performance relativement à celle des autres. Il juge la compétence de l'enfant d'autant plus grande que ses apprentissages sont acquis avec un minimum d'efforts et d'erreurs en cours de route. En revanche, le parent adhérent au but de maîtrise juge l'apprentissage comme une fin en soi. Mettant surtout l'accent sur le développement de l'intérêt et l'acquisition de nouvelles habiletés par son enfant, il valorise la compréhension des notions vues en classe, les

efforts et les progrès réalisés comme autant de dimensions de la réussite scolaire. Dans cette perspective, il considère les erreurs de l'enfant comme inhérentes au processus d'apprentissage.

Les buts d'apprentissage adoptés par le parent lui servent de cadre de référence pour interpréter et évaluer le travail et les performances de son enfant et contribuent à définir un contexte d'échanges susceptibles d'affecter la nature des perceptions de compétence de l'enfant. Ainsi, l'idée de Dubois (2010) était que contrairement au but de maîtrise, l'insistance des parents sur l'importance du rendement scolaire pouvait conduire l'enfant à se croire incapable de satisfaire leurs exigences et dès lors en venir à développer un biais négatif d'auto-évaluation de compétence. Les résultats de l'analyse acheminatoire indiquent que la dynamique observée est plutôt complexe et va à l'encontre des attentes de Dubois (2010) : plus les enfants percevaient que leurs parents accordaient une valeur élevée à leurs résultats scolaires en même temps qu'à leur maîtrise des apprentissages, plus ils présentaient un biais d'auto-évaluation positif de leur compétence scolaire. La même observation a été faite du côté des parents : plus ils disaient effectivement accorder de l'importance aux résultats scolaires de leur enfant, plus celui-ci présentait un biais d'auto-évaluation positif. Cependant, plus leurs enfants percevaient que le soutien émotionnel de leurs parents dépendait du fait de bien réussir à l'école, plus ils avaient un biais d'auto-évaluation négatif. Globalement, ceci suggère que la valorisation par les parents du but de performance est liée positivement à la compétence que l'enfant s'attribue, mais que ce lien devient négatif quand il a le sentiment que le soutien émotionnel de ses parents dépend de l'atteinte de ce même but. Ce résultat conforte la position de Harter (1992) voulant que le soutien le plus favorable que le parent puisse offrir pour favoriser une perception de compétence positive chez l'enfant combine les aspects émotionnel et inconditionnel plutôt qu'instrumental et conditionnel. Le soutien instrumental et conditionnel refléterait une rigidité de standards et une faible sensibilité des parents à l'égard de l'enfant et de ses besoins, l'amenant à se sentir accepté pour son respect des règles, ses bonnes conduites et pour ce qu'il produit et non pour sa personne. Inversement, le soutien émotionnel et inconditionnel manifesterait à l'enfant qu'il est aimé pour sa personne, cet amour n'étant pas menacé par son incapacité à combler les attentes de ses parents. Enfin, à l'instar des résultats de Phillips (1987), Dubois (2010) a aussi observé que le jugement de la compétence de leur enfant porté par les parents était relié à son biais d'auto-évaluation : plus le parent attribuait une compétence élevée à son enfant, plus celui-ci présentait un biais d'auto-évaluation positif. Dans une étude conduite auprès de 626 élèves âgés de 9 à 11 ans et d'un de leurs parents, Côté et Bouffard (2011) ont observé que plus les jeunes percevaient que le soutien émotionnel de leurs parents était faible et conditionnel à leur rendement scolaire, plus ils présentaient un biais négatif d'auto-évaluation. Questionnés sur leur soutien envers leurs enfants, les parents de ceux qui avaient un biais négatif d'auto-évaluation admettaient plus que ceux dont l'enfant avait un biais positif être moins disponibles et réagir par des critiques négatives à l'égard des erreurs ou échecs de leurs enfants. Dans un suivi de cette étude, Côté et Bouffard (à paraître) ont montré que le biais d'auto-évaluation observé au premier temps de mesure était un médiateur de la relation entre le soutien parental perçu par l'élève et celui rapporté par les parents, et le jugement par l'enseignant l'année suivante de la motivation, de l'autorégulation et du rendement scolaire de l'élève.

Le rôle de l'enfant

Sachant l'importance des processus de comparaison sociale dans le développement de la connaissance de soi (Dijkstra, Kuyper, Van der Werf *et al.*, 2008), certaines études ont exploré les liens entre ces processus et les biais d'auto-évaluation. Les résultats des études de Boissicat (2011) réalisées en France auprès d'élèves de 9 à 11 ans et de Larouche (2012) conduites au Québec convergent : plus les élèves présentaient un biais d'auto-évaluation négatif de compétence scolaire, plus ils disaient s'identifier à des cibles faisant moins bien qu'eux et se distinguer de celles faisant mieux. Chez Boissicat (2011, étude 3b), plus les élèves s'identifiaient à une cible ascendante, moins ils avaient un biais négatif d'auto-évaluation de compétence. L'étude longitudinale de Larouche a débuté alors que les élèves étaient en 5^e année (CM2) et s'est poursuivie les quatre années suivantes. Des trajectoires développementales du biais d'auto-évaluation mesuré au cours des cinq années ont alors été identifiées à l'aide de la mesure semi-paramétriques fondée sur le groupement (Nagin, 1999 ; Nagin & Tremblay, 2001). Cette méthode d'analyse suppose que la population soit composée d'un ensemble de sous-groupes distincts les uns des autres et non observables, chacun défini à l'aide d'une courbe de croissance. Son objectif est alors de décrire l'évolution d'un phénomène dans le temps en créant des groupes d'individus évoluant sur des trajectoires différentes. Dans cette étude, une fois ces trajectoires connues, les processus de comparaison sociale mesurés au temps 1 ont été ajoutés au modèle initial des trajectoires. Une analyse de régression multinomiale logistique a ensuite été conduite pour prédire la probabilité d'appartenance aux trajectoires en considérant les processus de comparaison sociale. Les auteures ont observé que l'identification à une cible faisant moins bien qu'eux et la différenciation d'une cible faisant mieux à l'an -1 de l'étude augmentaient significativement la probabilité des élèves d'appartenir à une trajectoire où le biais d'auto-évaluation devenait toujours plus négatif au fil du temps, ou à une autre où déjà très négatif au départ, leur biais se maintenait tel quel durant les cinq années de l'étude.

Pour leur part, dans une étude corrélationnelle conduite auprès de 958 élèves de 9-10 ans, Bouffard, Vezeau, Chouinard *et alii* (2006) ont montré que les attributions causales ou raisons que les élèves utilisaient pour expliquer leurs réussites et échecs étaient une autre caractéristique à considérer dans l'examen du biais d'auto-évaluation. Les auteurs ont observé que, comparés aux autres élèves, ceux ayant un biais négatif d'auto-évaluation évoquaient des raisons sur lesquelles ils n'avaient aucun contrôle comme la chance ou une cause inconnue. Ces résultats appuient l'idée selon laquelle voir ses résultats hors de son contrôle serait délétère pour l'élève. Ils rejoignent ceux généralement observés dans les études ayant porté sur les théories attributionnelles et les répercussions de ces dernières sur le fonctionnement et le rendement scolaires des élèves (Pansu & Sarrazin, 2010).

Une autre hypothèse examinée est que le biais d'auto-évaluation refléterait un schéma interprétatif marqué par des distorsions cognitives dans le traitement des informations relatives aux expériences d'apprentissage (Beck, 1967). La présence de ce schéma rendrait ces élèves plus susceptibles de sélectionner des informations négatives relatives à leur compétence scolaire au détriment d'informations positives, d'interpréter négativement celles qui sont ambiguës, de combler un manque d'information sur leur compétence selon leurs perceptions négatives et d'évoquer plus aisément des souvenirs d'échec que de réussite scolaire. Larouche, Galand et Bouffard (2008) ont montré que les élèves ayant un biais négatif d'auto-évaluation scolaire avaient aussi un biais de même nature quant à leur compétence sociale suggérant que les biais d'auto-évaluation résultent en partie, d'un mode semblable dans le traitement des informations relevant des deux domaines. Les résultats de

Vaillancourt et Bouffard (2009) dans une étude conduite auprès de 460 jeunes de 10-11 ans et ceux de Vaillancourt (2013) chez les mêmes jeunes revus trois ans plus tard confirment de façon plus directe le bien-fondé de l'hypothèse de distorsions cognitives dans le traitement des informations. Il est apparu que la présence d'un biais négatif d'auto-évaluation était associée à un traitement négatif des situations positives, à une « surgénéralisation » et une exagération de l'importance d'aspects négatifs mineurs des événements et à un sentiment de responsabilité envers ces aspects. Ces résultats suggèrent que ces élèves utilisent un schéma interprétatif où, entre autres choses, la réussite est considérée comme obligatoire et devant aller de soi et où est amplifiée l'importance accordée aux erreurs et aux échecs. Les résultats indiquent aussi que se combinent à ce schéma interprétatif des croyances voulant que leurs résultats soient sous la gouverne de causes inconnues et qu'ils ne peuvent dès lors rien faire pour influencer ou contrôler l'issue de leurs actions. Ces élèves présentent ainsi des manifestations claires de ce que Seligman et ses collaborateurs (Seligman, 1975 ; Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) ont appelé la résignation ou l'impuissance acquise. L'impuissance acquise est décrite comme un état psychologique signalant la difficulté qu'a une personne à faire le lien entre ses comportements et les conséquences en résultant. Elle induit un mode de réponse surgissant automatiquement devant une situation négative semblable à celle l'ayant initialement provoquée. Cet état génère trois déficits de base chez l'élève aux plans cognitif, affectif et motivationnel. Au plan cognitif, l'élève a un fort sentiment de non-contrôle, croit que l'échec est inévitable, et que quoi qu'il fasse, il n'a aucune possibilité d'influencer le cours des événements. Ceci interfère avec les processus de résolution de problèmes et l'attention portée à la tâche. Au plan émotionnel, ce sentiment d'impuissance conduit à réduire l'estime de soi et à induire un état dépressif exprimé par de l'apathie, de la passivité ou de la colère et de la rébellion. Enfin, au plan motivationnel, ce sentiment d'impuissance paralyse l'initiation des efforts et la persévérance à la tâche dès que survient un obstacle au profit de ruminations sur son état. En somme, en contexte scolaire, l'impuissance acquise conduit vraisemblablement les élèves à adopter des attitudes peu favorables à un bon rendement scolaire. Plus longtemps l'élève reste dans cette situation, plus il pratique et consolide son système de réponses inappropriées pouvant conduire à un sentiment d'aliénation scolaire propice au décrochage scolaire prématuré.

Enfin, à notre connaissance, une seule étude a attaqué plus directement la question des facteurs pouvant déterminer le développement, sinon le maintien des biais d'auto-évaluation de compétence. Hoffman, Cole, Martin *et alii* (2000) ont tenté de vérifier chez de jeunes de 6^e et 7^e année si la présence de symptômes dépressifs à un temps donné permettait de prédire la sous-évaluation de leur compétence deux ans plus tard ou si c'était plutôt cette sous-évaluation qui prédisait les symptômes dépressifs. Les auteurs ont calculé deux scores de biais d'auto-évaluation. Le premier correspondait à l'écart entre le jugement de l'enseignant et celui que portait l'élève sur sa compétence scolaire, alors que le second correspondait à l'écart entre le jugement de l'enseignant et le jugement de compétence que l'élève croyait que lui attribuaient les agents sociaux significatifs de son entourage (parents, enseignants et pairs). Les résultats de cette étude ne permettent hélas pas de trancher quant à la direction causale de la relation entre les biais d'auto-évaluation et les symptômes dépressifs. Si dans certaines analyses les biais permettaient bien de prédire les symptômes dépressifs, dans d'autres c'était l'inverse. En outre, le calcul de la sous-évaluation soulève des problèmes importants. Ainsi, en dépit de corrélations relativement faibles entre les scores de sous-évaluation de compétence dans différents domaines (scolaire, apparence physique, acceptation sociale, conduite et athlétique), les auteurs ont néanmoins agrégé les scores pour ne considérer qu'un score composite de sous-évaluation, ce qui sur un plan méthodologique est

hautement contestable. Mais, les auteurs sont allés encore plus loin et ont calculé un score général de biais correspondant au score résiduel de la mesure moyenne de perception de compétence des jeunes dans les cinq domaines régressée sur une mesure agrégée entre les cinq domaines et les trois types d'agents sociaux. Cela fait qu'on ignore à quoi correspond vraiment le score de biais résultant de ces diverses transformations.

En résumé, si l'étude des facteurs associés au développement des biais d'auto-évaluation est une voie de recherche importante pour une meilleure compréhension de la genèse du phénomène, pour l'heure, très peu ont encore été explorés.

BIAIS POSITIF D'AUTO-ÉVALUATION DE COMPÉTENCE : ADAPTATIF ?

Les apports bénéfiques ou non d'une surévaluation de sa compétence aux plans de l'adaptation et du fonctionnement scolaires, et du bien-être psychologique de l'élève sont controversés. Si avoir une vision illusoire positive de soi a longtemps été considéré comme problématique (Jahoda, 1958), une telle position ne fait plus l'unanimité aujourd'hui. En effet, selon Taylor et Brown (1988), il est dans le tempérament de l'homme de se surévaluer et de présenter un optimisme prononcé. Selon Sedikides, Gaertner et Vevea (2005), la tendance à se surévaluer est partagée par la culture occidentale et orientale, par les sociétés individualistes et collectivistes, les objets sur lesquels porte la surévaluation étant cependant différents et correspondant à ceux valorisés dans chacune des cultures ou type de sociétés. Une illusion positive à propos de soi serait bénéfique et influencerait positivement notre satisfaction, notre persévérance à réaliser des tâches fructueuses et créatrices ou encore à résoudre des problèmes. Bandura (1986) fait partie des auteurs qui soutiennent cette position. Selon lui, la vie est pleine d'échecs, de déceptions, d'obstacles et de frustrations. Ainsi, pour surmonter ces multiples difficultés, il importe de garder une vision optimiste de soi et de son environnement plutôt que de baisser les bras. Il affirme qu'une illusion positive augmente les ambitions et la motivation de la personne nécessaires à ses réalisations personnelles et sociales. Les conclusions de nombreux travaux vont dans ce sens : un biais positif dans l'évaluation de soi aurait un caractère adaptatif et protégerait les individus d'émotions négatives, telles que l'anxiété et la dépression (Bandura, 1986, 1997 ; Bouffard & Narciss, 2011 ; Cole, Martin, Peeke *et al.*, 1999 ; Felson, 1985 ; Martin & Debus, 1998 ; Shin, Bjorklund & Beck, 2007).

Au plan scolaire, Lopez, Little, Oettingen *et alii* (1998) ont montré que les élèves surévaluant leur compétence obtenaient un rendement supérieur à leurs camarades. Cependant à l'encontre de leurs attentes, l'effet était linéaire, suggérant qu'il n'y avait pas un degré au-delà duquel la surévaluation n'était plus adaptative. Pour sa part, dans une étude réalisée auprès d'étudiants plus âgés, Wright (2000) a montré que ceux qui surévaluaient leur compétence scolaire obtenaient de meilleurs résultats un trimestre plus tard que ceux s'évaluant de manière plus réaliste ou ceux se sous-évaluant. Kurman (2006) a observé que les étudiants ayant un biais positif d'auto-évaluation de compétence percevaient les échecs comme étant moins menaçants, moins décourageants, et les voyaient plus comme des défis que ceux n'ayant pas un tel biais. Cette réaction émotive était liée à une amélioration des comportements d'apprentissage et, en bout de piste, à un meilleur rendement. L'auteure a conclu que, conduisant à une amélioration de la performance suite à un échec, le biais positif d'auto-évaluation de compétence serait clairement adaptatif dans le domaine scolaire. Les résultats de l'étude de Chamorro-Premuzic et

Furnham (2006) ont montré qu'au-delà des effets du QI, une auto-évaluation positive de compétence était reliée à l'assiduité et à la motivation des étudiants. Dupeyrat, Escribe, Huet *et alii* (2011) ont observé qu'un biais positif d'auto-évaluation était lié à des bénéfices tant en termes d'adaptation psychosociale que de performance scolaire : les étudiants surévaluant leur compétence en mathématiques progressaient davantage que les autres dans cette discipline d'un trimestre à l'autre. Enfin, Bouffard, Vezeau, Roy *et alii* (2011) ont montré que le biais positif n'était pas un phénomène momentané, mais s'avérait très stable sur une durée de cinq ans chez 15 % des élèves examinés. À terme, en dépit d'un score semblable de potentiel à celui de leurs camarades, ces élèves obtenaient les meilleurs résultats scolaires en français et en mathématiques et rapportaient une estime de soi élevée.

Prenant le contrepied du courant optimiste affirmant une valeur adaptative au biais positif d'auto-évaluation de soi, d'autres auteurs ont remis en cause cette idée en avançant que les individus ont besoin de savoir précisément où ils se situent dans leurs apprentissages pour mettre en œuvre les actions nécessaires à la réalisation de la tâche et à leurs progrès (Butler & Winne, 1995). Baumeister (1989, Baumeister, Smart & Boden, 1996) affirme qu'une personne qui surestime ses capacités tend à faire des erreurs de jugement ayant des conséquences négatives. Par exemple, se croyant plus compétente qu'elle ne l'est, elle consacrerait moins de temps et d'efforts que la tâche à exécuter ne le demande et, ce faisant, obtiendrait une performance moins bonne. À terme, des attentes trop élevées conduiraient à des échecs répétés menaçant alors l'image de soi.

Au plan scolaire, Gresham, Lane, McMillan *et alii* (2000) affirment qu'un biais positif d'auto-évaluation est associé à une adaptation négative dans le domaine scolaire. Ayant mesuré le biais par l'écart entre la perception de compétence des élèves et le jugement de celle-ci par le professeur, les auteurs ont observé que les élèves qui surévaluaient leurs compétences étaient moins habiles socialement, avaient plus de problèmes de conduite que les autres et obtenaient aussi un rendement scolaire plus faible. Les résultats de Robins et Beer (2001) chez des étudiants universitaires ont montré que les croyances illusoire sur soi étaient positivement reliées au narcissisme et à un biais d'auto-complaisance. À plus long terme, elles étaient reliées négativement à l'estime de soi, au bien-être psychologique et à l'engagement dans leurs études. Enfin, les résultats de Narciss, Koerndle et Dresel (2011) ont montré que suite à un entraînement, en dépit d'une amélioration semblable, les personnes ayant un biais positif d'auto-évaluation rapportaient moins de satisfaction que celles n'ayant pas de biais. Les auteurs en concluent que le biais positif d'auto-évaluation pourrait être coûteux au plan affectif et croient comme d'autres (Butler, 2011) qu'une auto-évaluation réaliste est préférable.

Enfin, une troisième position intermédiaire soutient que le biais positif dans l'auto-évaluation de compétence aurait à la fois des effets bénéfiques et délétères, selon que ces effets sont examinés à court ou à plus long terme (Paulhus, 1998 ; Robins & Beer, 2001) ou selon les variations dans la manière de mesurer les biais. Harter (1985) a rapporté que le biais positif d'auto-évaluation de compétence comme le biais négatif conduisaient les enfants à opter pour des problèmes posant peu de défis. Selon elle, pour ceux ayant un biais négatif, ce choix reposait sur leur conviction de ne pouvoir résoudre des problèmes plus difficiles, alors que pour ceux ayant un biais positif, il s'agissait surtout de protéger un sentiment de compétence fragile et d'éviter l'échec et ses implications pour le soi. Pour leur part, Gonida et Leonardi (2011) ont observé que si le biais positif d'auto-évaluation était associé à autant de bénéfices qu'une évaluation réaliste de sa compétence (en comparaison d'un biais négatif), il était aussi parfois associé à des coûts comme une orientation plus grande vers un but d'approche-performance. Toutefois, notons que ce

type de buts est aujourd'hui considéré positivement, en particulier au regard de ses liens avec le rendement scolaire effectif (Bouffard & Couture, 2003 ; Bouffard, Bouchard, Denoncourt *et al.*, 2005 ; Church, Elliot & Gable, 2000 ; Elliot, 2005). Par ailleurs, comme l'ont fait remarquer Gramzow, Elliot, Asher *et alii* (2003) et d'autres (Bouffard, Vezeau, Roy *et al.*, 2011 ; Paulhus, 1998), une illusion positive peut avoir des conséquences négatives dans un domaine, mais être adaptative et propice à la réussite dans un autre domaine. Selon nous, le motif derrière la surévaluation de sa compétence peut moduler la valence de ses effets : ils pourraient être positifs quand la surévaluation vise à se motiver pour atteindre un but mais être négatifs quand elle vise uniquement à donner une image positive de soi ou à se protéger du regard critique d'autrui sur soi. Cette hypothèse reste à être vérifiée au plan empirique.

BIAIS NÉGATIF D'AUTO-ÉVALUATION ET SES CORRÉLATS NÉGATIFS

Si la controverse sur les effets du biais positif d'auto-évaluation persiste, le caractère inadapté des corollaires du biais négatif d'auto-évaluation fait consensus. À la suite de Phillips (1984 ; 1987), plusieurs études ont mis en lumière un ensemble de corrélats clairement nuisibles à l'adaptation psycho-scolaire des élèves ayant un tel biais. Le tableau 1 présente un rappel des caractéristiques des études dont les conclusions suivent.

D'entrée de jeu, signalons que si l'étude de Fleury-Roy et Bouffard (2006) rapporte que les corrélats d'un biais négatif seraient plus nuisibles au fonctionnement scolaire des garçons que des filles, aucune autre étude n'a rapporté de tels résultats. Dans cette étude, les caractéristiques du fonctionnement scolaire des élèves étaient cependant rapportées par les enseignants et non par les élèves eux-mêmes. En outre, sauf l'étude de Phillips et Zimmerman (1990), aucune autre n'a observé que le biais négatif d'auto-évaluation était plus fréquent ou plus marqué selon le sexe des élèves. Cependant cette étude ne comprenait qu'un faible échantillon ($n = 62$) où moins du tiers était des garçons. À noter également que les auteurs n'ont observé aucune interaction entre le sexe des jeunes et le type de biais d'auto-évaluation sur l'une ou l'autre des variables examinées.

Tableau 1. Dix études sur les corrélats du biais négatif d'auto-évaluation en milieu scolaire

Auteurs	Participants	Variables	Mesure du biais d'évaluation	Résultats
Phillips (1984)	117 élèves de 5 ^e année (72 filles)	<p>Élèves Test standardisé de compétence ; Perception de compétence scolaire ; Perception de compétence idéale ; Standard de réussite ; Attente de succès ; Attente de réussite réfléchie de l'enseignant ; Attribution réussites et échecs ; Rôle de la concentration, l'attention et des habiletés,</p> <p>Enseignants Jugement de la compétence scolaire des élèves ; Attente de succès envers l'élève ; Perception de leur recherche de défis, persévérance à la tâche et autonomie</p>	<p>Sélection des élèves Deux conditions : avoir un score au test standardisé de compétence le situant dans le quartile supérieur et avoir un score du jugement de compétence par l'enseignant le situant dans le tiers supérieur des élèves de la classe. De faibles perceptions de compétence sont vues comme une sous-évaluation de compétence scolaire.</p> <p>Classification des élèves selon leur biais A : <i>biais négatif</i> (perception de compétence = 2,71 et moins) B : <i>sans biais</i> (perception de compétence entre 2,71 et 3,57) C : <i>biais positif</i> (perception de compétence = 3,57 et plus)</p>	<p>Élèves Standard de réussite, attente de succès, rôle de la concentration, l'attention et des habiletés, attentes de succès réfléchies des enseignants : $A < B = C$ Attribution réussites à la chance ou à l'aide des parents et attribution échecs à manque d'habiletés : $A > B = C$ Attribution réussites habileté et travail : $A < B < C$</p> <p>Enseignants Attentes de succès l'élève recherche de défi, persévérance et autonomie: $A < B = C$</p>
Phillips (1987)	81 élèves de 3 ^e année (47 filles) 57 pères 71 mères	<p>Élèves Test standardisé de compétence Perception de compétence scolaire ; Perception de son rang dans la classe ; Attentes de succès ; Importance des efforts à faire ; Perception de la difficulté du travail scolaire demandé ; Perception des attentes de réussite de leurs parents Pression à la performance exercée par les parents</p> <p>Parents Perception de compétence de l'enfant par mère et père ; Standard de réussite mère et père ; Recherche de défi, persistance à la tâche, autorégulation)</p>	<p>Sélection des élèves Avoir simultanément un score au test standardisé de compétence se situant dans le quartile supérieur et un score du jugement de compétence scolaire par l'enseignant se situant dans le tiers supérieur de la classe. De faibles perceptions de compétence sont vues comme une sous-évaluation de compétence.</p> <p>Classification des élèves selon leur biais A : <i>biais négatif</i> (perception de compétence inférieure de -0,84 écart type et plus de la moyenne) B : <i>sans biais</i> (perception de compétence entre -0,84 et 0,86 écart type de la moyenne) C : <i>biais positif</i> (perception de compétence supérieure de 0,86 écart type et plus de la moyenne)</p>	<p>Élèves Attentes de succès, perception de son rang dans la classe : $A < B = C$ Importance des efforts pour réussir et difficulté du travail scolaire $A > B = C$; Perception réfléchie de compétence par parents et perception de leurs attentes $A = B < C$;</p> <p>Parents Perception de compétence de l'enfant mère $A < B$; $A = C$ Perception de compétence de l'enfant père et Autonomie perçue par la mère et persistance perçue par le père $A < B = C$ Standard de réussite père $A > B = C$</p>

Auteurs	Participants	Variables	Mesure du biais d'évaluation	Résultats
<p>Phillips & Zimmerman (1990)</p>	<p>62 (41 filles) des 117 élèves de Phillips (1984) revus en 9^e année</p>	<p>Élèves (temps 1 et 2) Perception de compétence scolaire</p> <p>Élèves (temps 1) Perception de compétence réfléchie par les parents ; Attente de succès</p> <p>Perception de compétence générale ;</p> <p>Importance accordée à compétence sociales</p> <p>Mères Perception de compétence de l'enfant relative aux autres ; Perception de réussite inférieure à ses capacités</p>	<p>Classification des élèves selon leur biais</p> <p>Trois groupes constitués selon l'évolution du biais (calculé par la différence des scores standardisés de perception de compétence et d'un test de compétence) des élèves entre la 5^e et la 9^e année :</p> <p>A : <i>négatif</i> : être classé dans le groupe ayant un biais négatif en 9^e année ou être passé du groupe biais positif au groupe peu de biais ou de ce dernier à celui biais négatif</p> <p>B : <i>Moyen-stable</i> : être classé dans le groupe peu de biais en 5^e et 9^e année</p> <p>C : <i>Négatif vers positif</i> : être classé dans le groupe ayant un biais positif en 9^e année ou être passé du groupe biais négatif au groupe peu de biais ou de ce dernier à celui biais positif.</p>	<p>Élèves Perception de compétence réfléchie par les parents et attentes de succès ; A < B = C Perception de compétence générale : A = B et A < C Importance accordée aux compétences sociales : A > B et A = C</p> <p>Mères Perception de compétence de l'enfant relative aux autres et perception de réussite inférieure à ses capacités : A < B = C</p>
<p>Miserandino (1996)</p>	<p>77 élèves de 3^e et 4^e année (40 garçons)</p>	<p>Élèves Perception de compétence scolaire ; Test standardisé de compétence ; Émotions négatives ;</p> <p>Comportements de retrait</p>	<p>Sélection des élèves</p> <p>Score au test standardisé est supérieur au score médian des 187 élèves participant à une étude plus vaste</p> <p>Classification des élèves selon leur biais</p> <p>Deux groupes constitués selon le score médian du groupe à la mesure de perception de compétence</p> <p>A : <i>biais positif</i> : supérieur au score médian B : <i>biais négatif</i> : inférieur au score médian</p>	<p>Émotions négatives et comportements de retrait : A < B</p>

Auteurs	Participants	Variables	Mesure du biais d'évaluation	Résultats
<p>Bouffard, Boisvert & Vezeau (2003)</p>	<p>133 élèves de 3^e année (70 filles) et un de leurs parents (111 mères) et 166 élèves de 5^e année (92 filles) et un de leurs parents (139 mères).</p>	<p>Élèves Perception de compétence scolaire ; Habiletés cognitives ; Perception de compétence réfléchie par les parents en mathématiques ; Motivation en mathématiques ; Efforts en mathématiques ; Fierté résultats en mathématiques ; Rendement en mathématiques</p> <p>Parents Perception de compétence et de motivation enfant en mathématiques ; Attention positive à l'enfant ; Fierté et satisfaction du rendement en mathématiques</p>	<p>Identification du biais : 2 méthodes 1 - Score différentiel entre score standardisé d'habiletés cognitive et de perception de compétence scolaire 2 - Score résiduel de la régression du score de perception de compétence scolaire sur le score d'habiletés cognitives</p> <p>Classification des élèves selon leur biais A : <i>biais négatif</i> : Être classé simultanément dans ce groupe selon les deux mesures du biais. B : <i>sans biais</i> : Être classé simultanément dans ce groupe selon les deux mesures du biais. C : <i>biais positif</i> : Être classé simultanément dans ce groupe selon les deux mesures du biais.</p>	<p>Élèves Perception de compétence réfléchie par et fierté de ses résultats : A < B < C en 5^e année seulement Perception de compétence et motivation en mathématiques : A < B < C en 3^e et 5^e année Efforts en mathématiques : A < B = C en 3^e et 5^e année Rendement en mathématiques : A < B = C en 5^e année seulement</p> <p>Parents Attention positive et perception de compétence, motivation et fierté et satisfaction du rendement de l'enfant A < B < C en 5^e année seulement</p>
<p>Bouffard, Vezeau, Chouinard et al. (2006)</p>	<p>447 élèves de 3^e année (236 filles) et 511 élèves de 4^e année (287 filles)</p>	<p>Élèves Perception de compétence scolaire ; Habiletés cognitives ; Perfectionnisme négatif ; Estime de soi ; Attributions (habiletés, effort, chance et cause inconnue) ; Motivation en mathématiques et en français ; Perception réfléchie par les parents en mathématiques et en français</p>	<p>Identification du biais Les perceptions de compétence sont régressées sur les habiletés cognitives. Les résidus standardisés issus de cette régression traduisent le biais d'évaluation de sa compétence.</p> <p>Classification des élèves selon leur biais A : <i>biais négatif</i> (résidu standardisé dans le 1^{er} quartile inférieur) B : <i>sans biais</i> (résidu standardisé dans les 2 quartiles intermédiaires) C : <i>biais positif</i> (résidu standardisé dans le 1^{er} quartile supérieur)</p>	<p>Perfectionnisme négatif : A > B > C Estime de soi, motivation et perception de compétence réfléchie par parents en français et en mathématiques : A < B < C Attribution aux efforts dans les réussites : A < B et C Attribution cause inconnue réussites et manque d'habileté et cause inconnue dans les échecs : A > B et C</p>

Auteurs	Participants	Variables	Mesure du biais d'évaluation	Résultats
<p>Fleury-Roy & Bouffard (2006)</p>	<p>318 élèves de 4^e (172 filles) et 366 élèves de 5^e année (201 filles) 74 enseignants</p>	<p>Élèves Perceptions de compétence scolaire Habilités cognitives Enseignants Retrait social Humeur négative Participation en classe Autorégulation</p>	<p>Identification du biais Score standardisé des perceptions de compétence est soustrait de celui des habiletés cognitives Classification des élèves selon leur biais A : <i>biais négatif</i> (résidu standardisé inférieur d'un écart type et plus de la moyenne) B : <i>sans biais</i> (résidu standardisé entre -1 et +1 écart type de la moyenne) C : <i>biais positif</i> (résidu standardisé supérieur d'un écart type et plus de la moyenne)</p>	<p>Retrait social et humeur négative : A > B et C chez les garçons seulement Autorégulation et participation en classe : A < B et C chez les garçons seulement</p>
<p>Marcotte (2007)</p>	<p>386 élèves de 3^e (209 filles) et 435 élèves de 4^e année (219 filles) Examinés durant 2 années consécutives</p>	<p>Élèves Perceptions de compétence scolaire Habilités cognitives Perfectionnisme négatif Estime de soi Attributions (habiletés, effort, chance et cause inconnue) Perceptions réfléchies par les parents en mathématiques et en français Motivation en mathématiques et en français</p>	<p>Identification du biais Les perceptions de compétence sont régressées sur les habiletés cognitives. Les résidus standardisés issus de cette régression traduisent le biais d'auto-évaluation de compétence. Le biais d'auto-évaluation est utilisé en variable continue</p>	<p>Résultats semblables, 2 temps mesurés Liens directs avec biais : Perfectionnisme négatif et attribution externe pour les réussites : liens négatifs Estime de soi, perception réfléchie de compétence mathématiques et français et motivation deux matières : liens positifs Liens indirects avec le biais : Perfectionnisme négatif via estime de soi, attribution externe et perceptions réfléchies. Attribution externe via estime de soi et perceptions réfléchies Estime de soi via perceptions réfléchies</p>

Auteurs	Participants	Variables	Mesure du biais d'évaluation	Résultats
<p>Boissicat (2011) étude 4b</p>	<p>313 élèves (159 filles) de 4^e et 304 (162 filles) élèves de 5^e année Examinés durant 3 années consécutives</p>	<p>Élèves Perceptions de compétence scolaire Habilités cognitives ; Estime de soi ; Sentiment d'acceptation sociale ; Perfectionnisme négatif ; Anxiété scolaire ; Sentiment d'imposteur,</p>	<p>Identification du biais Les perceptions de compétence sont régressées sur les habiletés cognitives à chaque année Les résidus standardisés issus de cette régression traduisent le biais d'auto-évaluation de compétence. Classification des élèves selon leur biais A : biais très négatif stable B : biais positif vers négatif C : biais négatif vers positif D : biais positif stable</p>	<p>Estime de soi et sentiment d'acceptation social : A = B < C < D Anxiété scolaire : A > B = C > D Perfectionnisme négatif et sentiment d'imposteur : A = B > C = D</p>
<p>Bouffard, Vezeau, Roy et al. (2011)</p>	<p>237 (127 filles) élèves de 3^e et 230 (113 filles) élèves de 4^e année Examinés durant 5 années consécutives</p>	<p>Perceptions de compétence scolaire Habilités cognitives Estime de soi Sentiment d'acceptation sociale Sentiment de satisfaire les attentes de leurs parents Perfectionnisme négatif Anxiété scolaire Sentiment d'imposteur Rendement scolaire en français et en mathématiques</p>	<p>Identification du biais Les perceptions de compétence sont régressées sur les habiletés cognitives. Les résidus standardisés issus de cette régression traduisent biais d'auto-évaluation de compétence. Classification des élèves selon leur biais A : biais modérément négatif à l'an-1 devenant très négatif jusqu'à l'An-5 B : biais très négatif à l'an-1 devenant modérément négatif jusqu'à l'An-5 C : biais modérément négatif à l'an-1 stable jusqu'à l'An-5 D : biais modérément positif à l'an-1 stable jusqu'à l'An-5 E : biais très positif à l'an-1 stable jusqu'à l'An-5</p>	<p>Estime de soi : A = B < C < D < E Sentiment d'acceptation sociale : A = B < C < D < E Sentiment de satisfaire parents et perfectionnisme négatif : A < B = C < D = E Anxiété scolaire et sentiment d'imposteur : A < C < B < D = E Rendement en français : A = B < C < D = E Rendement en mathématiques : A < B = C < D < E</p>

Caractérisés par de faibles attentes de succès, les élèves ayant un biais négatif d'auto-évaluation croient que leurs parents et leurs enseignants les jugent peu compétents (Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003 ; Marcotte, 2007 ; Phillips & Zimmerman, 1990) ce qui, dans le cas des parents, correspond à la réalité selon les dires mêmes de ces derniers. Ces élèves présentent une faible estime de soi, une faible participation en classe et peu de fierté et de satisfaction d'eux-mêmes (Boissicat, 2011, étude 4b ; Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003 ; Bouffard, Vezeau, Roy *et al.*, 2011 ; Marcotte, 2007 ; Miserandino, 1996 ; Phillips, 1984, 1987). Se considérant moins curieux et capables de faire des efforts que leurs camarades, ils sont peu disposés à entreprendre et à soutenir des efforts dans des tâches difficiles (Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003 ; Miserandino, 1996 ; Phillips & Zimmerman, 1990). Ils sont également plus enclins à attribuer leurs succès à la chance, à l'effort ou à l'aide qu'ils ont reçue plutôt qu'à leurs habiletés (Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003 ; Bouffard, Vezeau, Chouinard *et al.*, 2006 ; Marcotte, 2007 ; Phillips, 1984). Ils accusent une perte d'intérêt pour l'apprentissage, ressentent plus de colère, une anxiété supérieure aux autres élèves lors d'évaluations (Boissicat, 2011, étude 4b ; Bouffard, Vezeau, Roy *et al.*, 2011 ; Miserandino, 1996), manquent de persévérance au travail et vivent de l'isolement social (Phillips, 1984, 1987 ; Phillips & Zimmerman, 1990). Dépourvus de la motivation découlant de perceptions positives de soi, ces élèves en arrivent à atteindre un rendement scolaire inférieur à leurs capacités réelles (Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003 ; Bouffard, Vezeau, Roy *et al.*, 2011 ; Phillips, 1984, 1987) et risquent le décrochage scolaire prématuré (Pansu, Bouffard, Langlois-Mayer *et al.*, 2012). Notons que dans l'étude de Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003), des six résultats défavorables retrouvés chez les élèves de 5^e année ayant un biais d'auto-évaluation négatif, seuls trois l'ont été chez ceux de 3^e année. Les chercheurs ont conclu que les coûts d'un biais d'auto-évaluation négatif pouvaient augmenter à mesure que l'élève passe à des niveaux scolaires supérieurs où augmente aussi l'importance de la motivation et des efforts dans la réussite.

Enfin, dans une rare étude longitudinale ayant porté sur l'évolution des biais d'auto-évaluation, Bouffard, Vezeau, Roy *et alii* (2011) ont utilisé la méthode statistique semiparamétrique fondée sur le groupement (Nagin, 1999 ; Nagin & Tremblay, 2001) et ainsi identifié la présence de cinq trajectoires développementales du biais d'évaluation entre la 3^e-4^e année du primaire et la 1^{re}-2^e année du secondaire. Les auteurs ont montré qu'en dépit d'un potentiel initial semblable à celui de leurs camarades, les élèves ayant un biais négatif d'auto-évaluation modérément ou très négatif au long des cinq années de l'étude présentaient la dernière année une estime de soi, un sentiment d'acceptation sociale et un sentiment de satisfaire les attentes de leurs parents plus faibles que tous les autres. Ces mêmes élèves rapportaient un perfectionnisme négatif, une anxiété scolaire et un sentiment d'impoteur¹ plus élevés que tous leurs camarades et, au plan du rendement scolaire en français et en mathématiques, affichaient les scores les plus faibles. L'étude de Boissicat (2011, étude 4b) sur une période un peu plus courte de trois ans est parvenue à des résultats semblables.

Une autre conclusion importante de l'étude de Bouffard, Vezeau, Roy *et alii* (2011) est que les biais d'auto-évaluation, aient-ils été positifs ou négatifs, n'étaient pas un phénomène momentané. En effet, chez environ 90 % des 510 élèves vus la première fois alors qu'ils avaient 8-9 ans, une minorité (environ 5,6 %) a présenté une évolution d'un biais déjà négatif au départ vers un biais toujours plus négatif, et un nombre encore plus petit (3,7 %) a évolué d'un biais très négatif vers un biais n'étant plus à terme que modérément négatif. Cette étude indique ainsi qu'en dépit du passage de l'école primaire à l'école secondaire, la valence du biais d'auto-évaluation développé par un élève dès le milieu du primaire change peu. Dans le cas de l'étude de

Larouche (2012) ayant duré cinq ans et débutée alors que les élèves avaient 10-11 ans, environ 73 % des 602 élèves avaient un biais d'auto-évaluation. Au regard des corrélats négatifs de la présence d'un biais d'auto-évaluation négatif durable, des travaux ultérieurs devraient être conduits pour approfondir l'examen la stabilité de tels biais et leurs conséquences.

CONCLUSION

Au terme de cette revue sur les biais d'auto-évaluation de compétence scolaire, plusieurs constats s'imposent. Un premier concerne leurs implications tantôt néfastes, tantôt profitables pour l'élève selon leur valence positive ou négative. De tels corrélats semblent aujourd'hui clairement établis lorsque le biais d'auto-évaluation de compétence est négatif. Une telle vision de ses compétences est tout simplement préjudiciable aux apprentissages et inadaptative sur un plan psychosociale. En revanche, les conclusions des travaux concernant le biais d'auto-évaluation positif sont plutôt controversées. Pour les uns, partisans d'une thèse pessimiste, surévaluer ses compétences est néfaste à l'individu, alors que pour d'autres, partisans d'une thèse optimiste, une vision positive illusoire de sa compétence est au contraire bénéfique et adaptative.

Les corrélats des biais d'auto-évaluation: un débat qui suscite de nouvelles recherches

Si plusieurs résultats récents semblent appuyer la thèse optimiste, celle-ci demande encore à être précisée au regard d'une thèse mixte soutenant que le biais positif pourrait avoir à la fois des effets bénéfiques et délétères, selon par exemple, que ces effets soient examinés à court ou à plus long termes (Paulhus, 1998 ; Robins & Beer, 2001). Une illusion positive pourrait aussi avoir des conséquences négatives dans un domaine, mais être adaptative et propice à la réussite dans un autre domaine (Bouffard, Vezeau, Roy *et al.*, 2011 ; Gramzow, Elliot, Asher *et al.*, 2003 ; Paulhus, 1998). Pour avancer dans ce débat, les études à venir devront s'attacher à identifier les facteurs susceptibles de modérer la valence (positive et négative) des effets de la surévaluation de ses compétences cognitives (ou scolaires) en contrôlant certaines caractéristiques individuelles (par exemple les performances scolaires) ou contextuelles (par exemple le niveau moyen de la classe). Une voie à explorer serait les motifs à l'origine de cette surévaluation. On pourrait ainsi examiner si la surévaluation de sa compétence est adaptative lorsque sa justification vise à atteindre un but (par exemple être parmi les meilleurs la classe) et négative lorsqu'elle vise seulement une stratégie d'auto-présentation destinée à donner une image positive de soi ou à se protéger du regard critique d'autrui sur soi. Par ailleurs, on ne peut exclure que ces justifications ne soient pas nécessairement exclusives chez l'élève et envisager que la valence positive ou négative des effets de la surévaluation soit le résultat de leur combinaison. Dans ce cas, le rapport des justifications pondéré par l'importance que l'élève leur accorde pourrait s'avérer un indice de préférence pertinent à considérer.

Une manière d'aller encore plus loin serait d'envisager que la justification d'une vision illusoire de sa compétence passe par une analyse des causes qu'avance l'apprenant pour l'expliquer. On rejoindrait par là les travaux sur les théories attributionnelles (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978 ; Bandura, 1977 ; Dweck, 1975, 1999 ; Peterson & Seligman, 1984 ; Seligman, 1994 ; Weiner, 1979, 1986) qui ont

montré que l'activité attributionnelle occupe une fonction essentielle dans l'activité perceptive (pour une revue en français, Pansu & Sarrazin, 2010). Cet aspect, nous l'avons vu, a été pris en compte par Bouffard, Vezeau, Chouinard *et alii* (2006) qui ont montré que, comparés aux autres élèves, ceux ayant un biais négatif d'auto-évaluation rappelaient plus souvent des causes sur lesquelles ils n'avaient aucun contrôle comme la chance. Toutefois on pourrait aussi considérer, que lorsque des causes trouvent leur origine dans la personne (causalité interne), leurs caractères stable (ou instable) et global (ou spécifique)² soient susceptibles de moduler les effets d'une vision illusoire de ses compétences. Une telle analyse pourrait d'ailleurs s'appliquer aussi au versant négatif du biais d'auto-évaluation. Sur cette base, on pourrait par exemple supposer qu'une tendance à sous-évaluer systématiquement sa compétence scolaire établie à partir d'une analyse causale de ses performances internes, stables et globales soit particulièrement néfaste pour l'élève. Elle pourrait le prédisposer à plus de syndromes intériorisés et déficits psycho-scolaires qu'une analyse causale fondée sur des causes internes instables et spécifiques, ou qu'une analyse causale autre fondée sur des facteurs externes comme la chance ou la difficulté de la tâche. Cette hypothèse devrait être vérifiée dans des études futures.

Quid de la conscience de l'auto-évaluation biaisée ?

Une autre voie à explorer vise à savoir si les élèves qui ont une vision illusoire de leur compétence ont conscience de leur biais et des éléments qui interviennent dans son élaboration. Nous savons aujourd'hui que les personnes n'ont pas toujours un accès direct aux processus qui dirigent leur jugement et que ce faisant, elles peuvent être affectées par une information tout en étant convaincues qu'elles ont été influencées par une autre (Dubois & Le Poutier, 1991 ; Nisbett & Belows, 1977). Rapporté aux jugements sur soi, ce que peut dire une personne des critères qui ont déterminé son auto-évaluation peut, parfois, n'avoir aucun rapport avec les critères qu'elle a effectivement pris en compte pour l'émettre. Dans un tel cas, l'évaluation biaisée de ses compétences pourrait reposer, au moins chez certains élèves, sur la mobilisation de critères (voire de théories) implicites pas toujours accessibles à l'intentionnalité du traitement de l'information. Ainsi, ces élèves auraient un accès introspectif limité aux théories qui dirigent leur auto-évaluation biaisée, alors que d'autres se caractériseraient par un accès plus direct à ces théories. On rejoint là des résultats de Vaillancourt et Bouffard (2009) qui ont montré que le biais d'auto-évaluation négatif de compétence est un schéma dysfonctionnel, généralement non conscient, qui conduit à commettre des erreurs cognitives le renforçant. Sachant cela, il est possible d'envisager des modes d'intervention amenant ceux ayant un biais négatif de leur compétence à prendre conscience des critères qu'ils utilisent et qui les mènent à sous-estimer leur compétence. De telles interventions devraient aussi conduire les élèves à prendre conscience de leurs comportements et réactions inappropriés quand, se sentant incompetents, des difficultés surgissent dans leurs processus de résolution de problème ou d'apprentissage. Bouffard-Bouchard (1994) a montré que le fait d'amener des étudiants à réfléchir et à prendre conscience de leurs réactions devant les difficultés avait vraisemblablement permis à ceux ayant un sentiment d'efficacité faible de garder le contrôle sur la tâche de sorte que la relation négative habituellement observée entre ce sentiment et la performance à la tâche était absente. Les prises de conscience sont donc préalables à tout changement et sont au cœur de la plupart des approches d'intervention en psychologie.

Les autres et le contexte social dans les biais d'auto-évaluations

Ces biais, nous l'avons vu aussi, ne sont ni le propre des élèves les plus faibles, ni celui des plus forts. Ce ne sont donc pas forcément les élèves les plus faibles qui ont un biais de surévaluation, ni forcément les meilleurs qui ont le plus souvent une prédisposition à la sous-évaluation. Il ne s'agit pas là non plus d'un phénomène propre aux filles ou aux garçons. Si les uns comme les autres peuvent avoir une vision illusoire d'eux-mêmes, il conviendrait à l'avenir d'interroger l'effet d'un biais d'auto-évaluation dans leur parcours d'échec et de réussite au regard des disciplines véhiculant des différences et des stéréotypes de genre. À ce jour, les études développementales portant sur les biais d'auto-évaluation ont surtout insisté sur le rôle de l'entourage immédiat de l'enfant, à savoir la cellule familiale. Le regard des parents comme celui que l'enfant prête à ses parents (ou perception réfléchie des parents) semblent exercer un rôle essentiel dans leur développement. C'est ce que laisse supposer le lien observé entre la manière dont l'enfant est ou se sent soutenu par ses parents et l'orientation positive ou négative du biais d'auto-évaluation de compétence (Côté & Bouffard, 2011 ; Dubois, 2010 ; Philipps, 1987). Pour autant, le mécanisme psychologique mis en jeu est loin d'être trivial puisque la relation observée entre le soutien et la valence du biais d'auto-évaluation dépend du type de soutien considéré (Bouffard, Vezeau, Roy *et al.*, 2011 ; Dubois, 2010). Si l'attribution par les parents d'une compétence élevée à leur enfant est liée positivement à un biais positif d'auto-évaluation, quand leur soutien est perçu comme conditionnel au fait de bien réussir à l'école, il est lié négativement à un biais d'auto-évaluation. Cet aspect ne doit pas être oublié d'autant qu'il agit probablement de la sorte chez l'enseignant qui, aux yeux de l'enfant, est une autre source signifiante. En effet, il a été observé à maintes reprises que le jugement de l'enseignant était déterminant pour la perception de compétence scolaire et qu'il débordait même le seul domaine scolaire, pour atteindre plus largement l'enfant (Bressoux & Pansu, 2003). L'entourage scolaire ne se limitant pas à l'enseignant, ces travaux ont aussi souligné l'influence de la composition du groupe classe sur l'évaluation que l'élève fait de sa compétence scolaire et ont montré que plus la performance moyenne de la classe était élevée, plus le sentiment de compétence scolaire était faible. Si la comparaison au groupe de référence (Kelley, 1952), en permettant à l'élève de situer sa performance dans la classe, agit sur l'évaluation qu'il fait de son potentiel scolaire, le choix des cibles auxquelles il décide de se comparer y contribue également. C'est ce que confirment d'ailleurs d'autres résultats (cf. Boissicat, Pansu, Bouffard *et al.*, 2012 ; Larouche, 2012). L'identification à une cible faisant moins bien que soi et la différenciation d'une cible faisant mieux que soi sont liées négativement à la perception de compétence scolaire alors que l'identification à une cible faisant mieux bien que soi et la différenciation d'une cible faisant moins bien que soi le sont positivement. Les quelques études ayant porté à ce jour sur le biais d'auto-évaluation de compétence soutiennent également le rôle des cibles de comparaisons dans son développement (Boissicat, 2011). Elles révèlent un lien préférentiel entre le choix de la cible de comparaison et la valence du biais d'auto-évaluation : s'identifier à une cible faisant moins bien que soi comme se différencier d'une cible faisant mieux que soi semblent augmenter la probabilité des élèves d'appartenir à une trajectoire développementale où le biais d'auto-évaluation est ou devient au fil du temps plus négatif. Si ces études apportent quelques éléments sur les facteurs pouvant déterminer le développement des biais d'auto-évaluation de compétence scolaire, il apparaît nécessaire de disposer à l'avenir de nouvelles données pour appréhender leur aspect causal et leurs interrelations. Une attention particulière pourra alors être accordée aux différents contextes sociaux dans lesquels l'enfant est inséré (par exemple la cellule familiale et l'école) et aux types de soutien émanant

de ces contextes, mais également aux variables individuelles perceptives comme peuvent l'être ses théories implicites ou encore son style attributif.

Nouvelles perspectives

Nous ne saurions terminer cet article sans évoquer quelques développements récents visant à étudier les conséquences du biais d'auto-évaluation à un niveau inter-individuel en examinant les liens entre le biais d'auto-évaluation des élèves et le jugement de leurs enseignants. Dans cette voie, Pansu, Brun, Bouffard *et alii* (2013) ont montré, pour une discipline donnée, qu'à compétence effective contrôlée, plus un élève était biaisé positivement, plus il était jugé favorablement par son enseignant dans cette discipline. Un tel résultat suggère que **surévaluer ses compétences** permettrait à l'élève d'être mieux jugé par son enseignant. Si tel est le cas, une surestimation de ses compétences pourrait laisser entendre à l'enseignant une aisance accrue de l'élève dans la discipline, caractère qui ferait partie des critères implicites qu'il recherche pour évaluer ses élèves. Allant encore plus loin dans cette voie, Lévesque-Guillemette, Bouffard et Pansu (2013) sont partis de l'idée qu'un jugement favorable sur une caractéristique présentée par un élève pouvait conduire l'enseignant à agir de manière à consolider cette caractéristique, l'inverse étant vrai dans le cas d'un jugement défavorable. L'hypothèse était que la perception de l'élève de sa relation avec son enseignant et la perception de ce dernier de sa relation avec son élève soient plus positives quand l'enseignant juge que l'élève a un biais d'évaluation congruent avec sa croyance. Si les résultats diffèrent quelque peu selon l'expérience des enseignants, ils indiquent que 67,3 % de ceux-ci jugent qu'il est préférable qu'un élève surévalue ses compétences que l'inverse. Dans cette étude, les enseignants devaient aussi évaluer la chaleur de leur relation avec l'élève et la présence de conflits avec celui-ci. Les résultats montrent que la chaleur de la relation est liée à celle évaluée par l'élève et qu'il en est de même des conflits. Dans tous les cas, la qualité de la relation enseignant-élève rapportée par les deux partenaires était meilleure quand l'évaluation de l'élève par l'enseignant était congruente avec la croyance l'enseignant. Ces premiers résultats soulignent l'intérêt de considérer aujourd'hui le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire à un niveau interindividuel et invitent à développer des recherches visant à articuler les niveaux d'analyse individuel et interindividuel.

En conclusion, les interrogations soulevées dans cet article incitent à poursuivre dans cette voie de recherche pour examiner quels sont les profils les plus à risques et quand et sous quelles conditions les effets positifs et négatifs des biais d'auto-évaluation se produisent. Cela est nécessaire pour, à terme, envisager des programmes éducatifs ciblés susceptibles d'aider au mieux les élèves qui ont une vision illusoire et qui sont les plus en souffrance à l'école.

Thérèse Bouffard
bouffard.therese@uqam.ca
Université du Québec à Montréal

Pascal Pansu
pascal.pansu@univ-grenoble.fr
Université Grenoble-Alpes

Natacha Boissicat
natacha.boissicat@unice.fr
Université de Nice-Sophia-Antipolis

NOTES

- 1 Le syndrome de l'imposteur est défini (Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985) comme un sentiment intense et secret de fraude relatif à sa performance dans une tâche ou certaines situations.
- 2 La globalité renvoie à l'étendue des situations auxquelles les causes évoquées s'appliquent alors que la stabilité fait référence à la durée d'une cause et exprime la force du lien entre le résultat et la cause perçue à son origine.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMSON L. Y., SELIGMAN M. E. P. & TEASDALE J. D. (1978). « Learned helplessness in humans: Critique and reformulation ». *Journal of Abnormal Psychology*, n° 87, p. 49-74.
- BANDURA A. (1977). « Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change ». *Psychological Review*, n° 84, p. 191-215.
- BANDURA A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (États-Unis) : Prentice-Hall.
- BANDURA A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman.
- BAUMEISTER R. F. (1989). « The optimal margin of illusion ». *Journal of Social and Clinical Psychology*, n° 8, p. 176-189.
- BAUMEISTER R. F., SMART L. & BODEN J. M. (1996). « Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem ». *Psychological Review*, n° 103, p. 5-33.
- BECK A. T. (1967). *Depression*. New York : Harper and Row.
- BOISSICAT N. (2011). *Le biais d'évaluation de sa compétence scolaire chez des enfants du primaire. Ses liens avec la comparaison sociale, sa stabilité et sa valeur adaptative aux plans psychologique et scolaire*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Pierre-Mendès-France-Grenoble 2.
- BOISSICAT N., PANSU P., BOUFFARD T. & COTTIN F. (2012). « Relation between perceived scholastic competence and social comparison mechanisms among elementary school children ». *Social Psychology of Education: An International Journal*, n° 15, p. 603-614.
- BOUFFARD-BOUCHARD T. (1994). « Effect of activating conditional knowledge on self-efficacy and comprehension monitoring ». *International Journal of Behavioral Development*, n° 17, p. 577-592.
- BOUFFARD T. & COUTURE N. (2003). « Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks ». *Educational Studies*, n° 29, p. 19-38.
- BOUFFARD T. & NARCISS S. (2011). « Benefits and risks of positive biases in self-evaluation of academic competence: introduction ». *International Journal of Education Research*, n° 50, p. 205-207.
- BOUFFARD T., BOISVERT M. & VEZEAU C. (2003). « The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents ». *Learning and individual differences*, n° 14, p. 31-46.
- BOUFFARD T., VEZEAU C., CHOUINARD R. & MARCOTTE G. (2006). « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 9-20.
- BOUFFARD T., VEZEAU C., ROY M. & LENGELÉ A. (2011). « Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children ». *International Journal of Educational Research*, n° 50, p. 221-228.
- BOUFFARD T., BOUCHARD M., DENONCOURT I., GOULET G. & COUTURE N. (2005). « Influence of type of goals and self-efficacy on self-regulation on a problem solving task ». *International Journal of Psychology*, n° 40, p. 373-384.
- BRESSOUX P. & PANSU P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- BUTLER R. (2011). « Are positive illusions about academic competence always adaptive, under all circumstances: New results and future directions ». *International Journal of Educational Research*, n° 50, p. 251-255.
- BUTLER D. L. & WINNE P. H. (1995). « Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis ». *Review of Educational Research*, n° 65, p. 245-281.

- CHURCH M. A., ELLIOT A. J. & GABLE S. (2000). « Perceptions of classroom context, achievement goals and achievement outcomes ». *Journal of Educational Psychology*, n° 92, p. 43-54.
- CHAMORRO-PREMUZIC T. & FURNHAM A. (2006). « Self-Assessed Intelligence and Academic Performance ». *Educational Psychology*, n° 26, p. 769-779.
- CLANCE P. R. & IMES S. A. (1978). « The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and Therapeutic interventions ». *Psychotherapy: Theory Research and Practice*, n° 15, p. 241-247.
- COLE D. A., MARTIN J. M., PEEKE L. A., SEROCZYNSKI A. D. & FIER J. (1999). « Children's over- and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety ». *Child Development*, n° 70, p. 459-473.
- COLE D. A., MARTIN J. M., PEEKE L. A., SEROCZYNSKI A. D. & HOFFMAN K. (1998). « Are cognitive errors of underestimation predictive or reflective of depressive symptoms in children: A longitudinal study ». *Journal of Abnormal Psychology*, n° 107, p. 481-496.
- COTÉ S. & BOUFFARD T. (2011). « Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence ». *Revue européenne de psychologie appliquée*, n° 61, p. 137-145.
- COTÉ S. & BOUFFARD T. (à paraître). « The Mediating Effect of Scholastic Competence Evaluation Bias on the Relationship between Parental Emotional Support and Academic Functioning ». *British Journal of Educational Psychology*.
- DIJKSTRA P., KUYPER H., Van der WERF G., BUUNK A. P. & Van der ZEE Y. G. (2008). « Social Comparison in the Classroom: A Review ». *Review of Educational Research*, n° 78, p. 828-879.
- DOMPNIER B., PANSU P. & BRESSOUX P. (2006). « An integrative model of scholastic judgments: Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions ». *European Journal of Psychology of Education*, n° 21, p. 119-133.
- DUBOIS V. (2010). *Influence des caractéristiques parentales et de leurs perceptions par l'enfant sur le biais d'évaluation de sa compétence scolaire : un modèle explicatif*. Thèse de doctorat, psychologie, université du Québec à Montréal (Canada).
- DUBOIS N. & Le POULTIER F. (1991). « Internalité et évaluation scolaire ». In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (vol. 3). Fribourg (Suisse) : DelVal.
- DUPEYRAT C., ESCRIBE C., HUET N. & RÉGNER I. (2011). « Positive biases in self-assessment of mathematics competence, achievement goals, and mathematics performance ». *International Journal of Educational Research*, n° 50, p. 241-249.
- DWECK C. S. (1975). « The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 31, p. 674-685.
- DWECK C. S. (1999). *Self-theories*. Philadelphie (États-Unis) : Psychology press.
- ELLIOT A. J. (2005). « A conceptual history of the achievement goal construct ». In A. J. Elliot & C. S. Dweck (dir.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York : Guilford Press, p. 52-72.
- EVANGELISTA N. M., OWENS J. S., GOLDEN C. M. & PELHAM W. E. J. (2008). « The positive illusory bias: Do inflated self-perceptions in children with ADHD generalize to perceptions of others? ». *Journal of Abnormal Child Psychology*, n° 36(5), p. 779-791.
- FELSON R. B. (1985). « Reflected appraisal and the development of the self ». *Social Psychology Quarterly*, n° 48, p. 71-78.
- FLEURY-ROY M.-H. & BOUFFARD T. (2006). « Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence ». *European Journal of Psychology of Education*, n° 221, p. 149-161.
- GONIDA E. N. & LEONARDI A. (2011). « Patterns of motivation among adolescents with biased and accurate self-efficacy beliefs ». *International Journal of Educational Research*, n° 50, p. 209-220.
- GRAMZOW R. H., ELLIOT A. J., ASHER E. & MCGREGOR H. (2003). « Self-evaluation bias and academic performance: Some ways and some reasons why ». *Journal of Research in Personality*, n° 37, p. 41-61.
- GRESHAM F. M., LANE K. L., MacMILLAN D. L., BOCIAN K. M. & WARD S. L. (2000). « Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains ». *Journal of School Psychology*, n° 38, p. 151-175.

- HARTER S. (1985). « Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth ». In R. L. Leahy (dir.), *The development of the self*. New York : Academic Press, p. 55-121.
- HARTER S. (1992). « The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change ». In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (dir.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HARTER S. (1999). *The construction of the self, a developmental perspective*. New York : Guilford Press.
- HARVEY J. C. & KATZ C. (1985). *If I'm so successful, why do I feel like a fake?* New York : Random House.
- HOFFMAN K. B., COLE D. A., MARTIN J. M., TRAM J. & SEROCZYNSKI A. D. (2000). « Are the Discrepancies Between Self- and Others' Appraisals of Competence Predictive or Reflective of Depressive Symptoms in Children and Adolescents: A Longitudinal Study, Part II ». *Journal of Abnormal Psychology*, n° 109, p. 651-662.
- JAHODA M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York : Basic Books.
- KELLEY H. H. (1952). « The two functions of reference groups ». In G. E. Swanson, T. M. Newcomb & E. E. Hartley (dir.), *Readings in social psychology* [2^e éd.]. New York : Holt, Rinehart & Winston, p. 410-414.
- KURMAN J. (2006). « Self-enhancement, self-regulation and self-improvement following failures ». *British Journal of Social Psychology*, n° 45, p. 339-356.
- LAROUCHE M.-N. (2012). « Illusion d'incompétence, intégration sociale et mécanisme de comparaison chez l'élève du primaire ». Thèse de doctorat, psychologie, université du Québec à Montréal (Canada).
- LAROUCHE M.-N., GALAND B. & BOUFFARD T. (2008). « The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school ». *European Journal of Psychology of Education*, n° 23, p. 25-39.
- LÉVESQUE-GUILLEMETTE R., BOUFFARD T. & PANSU P. (2013). « Jugement des enseignants sur les types de biais d'évaluation de compétence des élèves et qualité relationnelle enseignants-élèves ». Communication aux Journées thématiques sur le jugement social de l'Association pour la diffusion de la recherche internationale en psychologie sociale (ADRIPS), organisées à Reims les 4 et 5 juillet 2013.
- LOPEZ D. F., LITTLE T. D., OETTINGEN G. & BALTES P. B. (1998). « Self-regulation and school performance: Is there optimal level of action-control? ». *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 70, p. 54-74.
- MARCOTTE G. (2007). *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire*. Thèse de doctorat, psychologie, université du Québec à Montréal (Canada).
- MARTIN A. J. & DEBUS R. L. (1998). « Self-reports of mathematics self-concept and educational outcomes: The roles of ego-dimensions and self-conciseness ». *British Journal of Educational Psychology*, n° 68, p. 517-535.
- MISERANDINO M. (1996). « Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children ». *Journal of Educational Psychology*, n° 88, 203-214.
- NAGIN D. S. (1999). « Analyzing Developmental Trajectories: A Semiparametric, Group-Based Approach ». *Psychological Methods*, n° 4, p. 139-157.
- NAGIN D. S. & TREMBLAY R. E. (2001). « Analyzing Developmental Trajectories of Distinct but Related Behaviors: A Group-Based Method ». *Psychological Methods*, n° 6, p. 18-34.
- NARCISS S., KOERNDLE H. & DRESEL M. (2011). « Self-evaluation accuracy and satisfaction with performance: Are there affective costs or benefits of positive self-evaluation bias? ». *International Journal of Education Research*, n° 50, p. 230-240.
- NISBETT R.-E. & BELLOWS N. (1977). « Verbal reports about causal influence on social judgments: private access versus public theories ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 35, p. 613-624.
- OWENS J. S., GOLDFINE M. E., EVANGELISTA N. M., HOZA B. & KAISER N. M. (2007). « A critical review of self-perceptions and the positive illusory bias in children with ADHD ». *Clinical Child and Family Psychology Review*, n° 10, p. 335-351.

- PANSU P. & SARRAZIN P. (2010). « Les théories de l'attribution appliquées à l'éducation : l'efficacité des programmes de reconversion attributionnelle interrogée ». In P. Morchain & A. Somat (dir.), *Psychologie sociale : applicabilité et applications*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- PANSU P., BOUFFARD T., LANGLOIS-MAYER M.-P., VEZEAU C., SARRAT-VEZINA E., CHAYER M.-H. & BOISSICAT N. (2012). *Évolution du biais d'évaluation de compétence scolaire et ses relations avec les attitudes envers le décrochage scolaire et les perceptions des enseignants*. Communication au 9^e colloque international de psychologie sociale en langue française (ADRIPS), organisé à Porto (Portugal) du 1^{er} au 4 juillet 2012.
- PANSU P., BRUN L., BOUFFARD T. & JOËT G. (2013). *Les implications du biais d'évaluation de compétence scolaire des élèves dans le jugement des enseignants*. Communication au 35^e congrès de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, organisé à Saguenay (Canada) du 22 au 24 mars 2013.
- PAULHUS D. L. (1998). « Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait self-enhancement: A mixed blessing? » *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 74, p. 1197-1208.
- PAULHUS D. L. & JOHN O. P. (1998). « Egoistic and moralistic bias in self-perceptions: The interplay of self-deceptive styles with basic traits and motives ». *Journal of Personality*, n° 66, p. 1025-1060.
- PHILLIPS D. A. (1984). « The illusion of incompetence among academically competent children ». *Child development*, n° 55, p. 2000-2016.
- PHILLIPS D. A. (1987). « Socialization of perceived academic competence among highly competent children ». *Child Development*, n° 58, p. 1308-1320.
- PHILLIPS D. A. & ZIMMERMAN M. (1990). « The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children ». In R. J. Sternberg (dir.), *Competence considered*. New Haven (États-Unis) : Yale University Press, p. 41-66.
- PETERSON C. & SELIGMAN M. E. P. (1984). « Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence ». *Psychological review*, n° 91, p. 347-374
- ROBINS R. W. & BEER J. S. (2001). « Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 80, p. 340-352.
- SEDIKIDES C., GAERTNER L. & VEVEA J. L. (2005). « Pancultural Self-Enhancement Reloaded: A Meta-Analytic Reply to Heine (2005) ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 89, p. 539-551.
- SELIGMAN M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco : Freeman.
- SELIGMAN M. E. P. (1994). *Apprendre l'optimisme*. Paris : Inter Editions.
- SHIN H. E., BJORKLUND D. F. & BECK E. F. (2007). « The adaptive nature of children's overestimation in a strategic memory task ». *Cognitive Development*, n° 22, p. 197-212.
- TAYLOR S. E. & BROWN J. D. (1988). « Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health ». *Psychological Bulletin*, n° 103, p. 193-210.
- VAILLANCOURT M.-E. (2013). *Biais d'évaluation de compétence scolaire, distorsions cognitives et adaptation des jeunes*. Thèse de doctorat, psychologie, université du Québec à Montréal (Canada).
- VAILLANCOURT M.-E. & BOUFFARD T. (2009). « Illusion d'incompétence et distorsions cognitives chez des élèves du primaire ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, n° 41, p. 151-160.
- WEINER B. (1979). « A theory of motivation for some classroom experiences ». *Journal of Educational Psychology*, n° 71, p. 3-25.
- WEINER B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York : Springer-Verlag.
- WRIGHT S. S. (2000). « Looking at the self in a rose-coloured mirror: Unrealistically positive self-views and academic performance ». *Journal of Social and Clinical Psychology*, n° 19, p. 451-462.