



HAL
open science

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

Natacha Boissicat

► To cite this version:

Natacha Boissicat. 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. Education. Université de Grenoble, 2011. Français. NNT : 2011GRENH023 . tel-00780979

HAL Id: tel-00780979

<https://theses.hal.science/tel-00780979>

Submitted on 25 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sciences de l'Éducation**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Natacha BOISSICAT

Thèse codirigée par **Pascal PANSU** et **Thérèse BOUFFARD**

Préparée au sein du **Laboratoire des Sciences de l'Éducation**
dans l'**École Doctorale des Sciences de l'Homme, du Politique**
et du **Territoire**

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 soutenue publiquement le **9 décembre 2011** devant le jury
composé de :

Mme Thérèse BOUFFARD

Professeure, Université du Québec à Montréal, Directrice

M. Pascal BRESSOUX

Professeur, Université de Grenoble, Président du jury

Mme Delphine MARTINOT

Professeure, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, Rapporteur

M. Pascal PANSU

Professeur, Université de Grenoble, Directeur

Mme Greta PELGRIMS

Enseignante Chercheure, Université de Genève

M. Alain SOMAT

Professeur, Université Rennes 2, Rapporteur



RÉSUMÉ

Ce travail de thèse traite du caractère plus ou moins irréaliste des perceptions que l'élève a de ses compétences scolaires ou de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui le biais d'évaluation de sa compétence scolaire. Deux objectifs principaux structurent ce travail. Le premier vise à vérifier si le type de comparaison sociale auquel l'élève se livre est lié au développement d'un biais négatif d'évaluation de sa compétence scolaire. Pour ce faire, nous avons réalisé 6 études auprès d'élèves francophones de primaire scolarisés en France et au Québec. Dans la lignée des travaux de Buunk et Ybema (1997) et de Buunk et al. (2005), nous avons d'abord testé l'hypothèse selon laquelle les élèves pouvaient interpréter positivement et négativement les comparaisons sociales en classe indépendamment de leur direction. Fort de ces éléments, nous avons vérifié ensuite que l'interprétation positive de la comparaison sociale (identification ascendante et différenciation descendante) est liée positivement au biais d'évaluation de sa compétence alors que l'interprétation négative (identification descendante et différenciation ascendante) lui est négativement reliée. Enfin, une mesure plus fine de la comparaison sociale en classe nous a permis d'explorer si le type de comparaison choisie par l'élève impliquait des effets d'assimilation ou de contraste sur leur biais d'évaluation, selon que l'élève s'identifiait plus ou moins fortement à son camarade de comparaison. Les six études menées dans cette première partie apportent globalement un soutien empirique à nos hypothèses. Le second objectif s'est attaché à étudier l'évolution de ce biais au fil du temps et à vérifier si ces modes d'évolution pouvaient être liés au bien-être psychologique du sujet à moyen terme. Dans cette optique, nous avons conduit des analyses de trajectoires pour décrire l'évolution du phénomène au fil du temps (Nagin, 2005). Cette méthode nous a permis de distinguer des patrons d'évolution distincts mettant en lumière le caractère plus ou moins stable du phénomène. Enfin, la mise en relation de ces trajectoires avec des indicateurs de bien-être et de fonctionnement scolaire révèle que sous-estimer ses compétences constitue un risque d'adaptation psychosociale et scolaire pour les élèves.

ABSTRACT

This thesis is dealing with the more or less unrealistic nature of pupils' own perception of scholarship competence, often referred to as biases in academic self-evaluation. There are two main goals in undertaking this work. The first aims to verify if there is a link between the type of social comparison in which the pupil is engaged and the presence of a negative bias of academic self-evaluation. To do so, we carried out six studies among French-speaking pupils in primary schools in France and Quebec. In line with Buunk and Ybema's (1997) and Buunk et al.'s (2005) studies, we first tested the hypothesis that regardless of the direction of social comparisons in school, the pupils can interpret them positively and negatively. Then, we examined whether a positive interpretation of social comparison (upward identification and downward contrast) is positively linked to a positive bias in academic self-evaluation and a negative interpretation (downward identification and upward contrast) is positively linked to a negative bias. Finally, a deeper assessment of social comparison in school enabled us to explore whether the type of comparison the pupil chooses involved assimilation or contrast effects on their self-evaluation biases, according to the strength of pupils' identification with the target of comparison. The six above-mentioned studies gave empirical support to our hypotheses. The second goal of this doctoral project was twofold: (1) to examine the temporal trajectories of changes in self-evaluation bias over a three-year period and (2) to verify whether there was a relationship between children's membership to a given trajectory and their psychosocial adjustment at the last year of the study. Using a group-based approach using a multinomial modeling strategy to analyze the changes in self-evaluation bias across time (Nagin, 2005) allowed us to identify distinct trajectories that highlighted the more or less stable trend of the phenomena. Finally, examination of the relationship between children's membership to trajectories and various indicators of well-being suggests that underestimation of one's own school competence is a risk factor of developing psychosocial and academic maladjustment.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	7
PARTIE 1 - INTRODUCTION THÉORIQUE	11
I. DU SOI AUX PERCEPTIONS DE COMPÉTENCE SCOLAIRE	12
1. Le soi	12
1.1. Selon William James	13
1.2. Selon Charles Horton Cooley et de George Herbert Mead.....	15
1.3. Un modèle intégratif des idées de James et Cooley : le modèle de Harter (1999)	17
1.4. Estime de soi et concept de soi : des distinctions ?	20
2. Traitement de l'information à propos de soi : quand les motivations nous guident	21
3. Concept de soi global : une modélisation hiérarchique.....	23
4. Concept de soi scolaire ou perceptions de compétence scolaire	25
4.1. Sentiment d'efficacité personnelle et perceptions de compétence scolaire : deux concepts	25
4.2. Rôle des perceptions de compétence scolaire dans la réussite des élèves	27
4.3. Déterminants des perceptions de compétence scolaire.....	29
II. DES PERCEPTIONS DE COMPÉTENCE SCOLAIRE BIAISÉES	33
1. Le biais positif dans l'évaluation de sa compétence	33
2. Le biais négatif dans l'évaluation de sa compétence scolaire	37
2.1. Approche par les implications : présentation des travaux pionniers et des travaux plus récents	38
2.2. Approche par les déterminants : quels facteurs interviennent dans le développement du biais d'évaluation de sa compétence ?.....	42
3. Considérations méthodologiques : comment le biais d'évaluation de sa compétence est-il identifié ?.....	44
3.1. Considérations générales	44
3.2. Considération spécifique : le biais d'évaluation de sa compétence scolaire	46
III. UN DÉTERMINANT POSSIBLE : LA COMPARAISON SOCIALE ...	49
1. Cadre définitoire de la comparaison sociale.....	49

2. Motivations pour se comparer.....	53
2.1. Besoin d'évaluation de soi	53
2.2. Besoin d'amélioration de soi.....	55
2.3. Besoin de rehaussement de soi.....	57
3. La comparaison : avec qui et comment ?	58
3.1. La similarité	58
3.2. La direction de la comparaison	60
4. Implications de la comparaison sociale sur le soi	62
4.1. Sur les comportements de réussite	62
4.2. Sur le soi : estime de soi et évaluation de soi.....	64

IV. LES CONSÉQUENCES DE LA COMPARAISON SOCIALE SUR LE SOI : UN NOUVEAU REGARD..... 69

1. Intégration des diverses conséquences possibles au sein d'un unique modèle	69
2. Identification et différenciation : définitions.....	71
3. Des mécanismes de comparaison privilégiés : l'identification ascendante et la différenciation descendante.....	76
4. Opérationnalisation des quatre mécanismes de comparaison sociale	78

PARTIE 2 – ÉTUDE DE LA RELATION ENTRE LA COMPARAISON DE SOI SCOLAIRE ET LE BIAIS D'ÉVALUATION DE SA COMPÉTENCE _____ 82

I. APPROCHE GÉNÉRALE 83

1. Validation du QMCSS : ÉTUDE 1a et ÉTUDE 1b	83
ÉTUDE 1a.....	83
Méthodologie.....	83
Résultats	86
Discussion	89
ÉTUDE 1b	
Méthodologie.....	89
Résultats	90
Discussion des études 1a et 1b	92
2. Relations entre les mécanismes de comparaison de soi scolaire et le biais d'évaluation de sa compétence scolaire : ÉTUDE 2a et ÉTUDE 2b	94
ÉTUDE 2a.....	95
Méthodologie.....	95
Résultats	98

ÉTUDE 2b	102
Méthodologie.....	102
Résultats	103
Discussion des études 2a et 2b	106
II. APPROCHE SPÉCIFIQUE.....	112
1. Expression de la comparaison de soi scolaire en classe : ÉTUDE 3a.....	117
Méthodologie.....	117
Résultats	119
Discussion	124
2. Effet de la comparaison de soi scolaire sur le biais d'évaluation modérés par le contrôle perçu et l'identification à la cible de comparaison : ÉTUDE 3b	126
Méthodologie.....	127
Résultats	131
Discussion	139
 PARTIE 3 - ÉVOLUTION DU BIAIS D'ÉVALUATION DE SA COMPÉTENCE ET CONSÉQUENCE SUR L'ADAPTATION DES ÉLÈVES	145
Encadré : ÉTUDE 4a.....	147
ÉTUDE 4b.....	152
Méthodologie.....	154
Résultats	158
Discussion	163
 CONCLUSION	168
BIBLIOGRAPHIE	177
INDEX DES FIGURES	203
INDEX DES TABLEAUX	204

AVANT-PROPOS

L'idée selon laquelle l'être humain a un besoin fondamental de ressentir un sentiment de compétence *a minima* élevé est souvent tenue comme un postulat de base chez les acteurs qui œuvrent dans le milieu éducatif, qu'ils soient parents et/ou enseignants, éducateurs, chercheurs, psychologues, politiciens. Ainsi, se percevoir compétent dans son environnement est généralement vu comme un atout et, inversement, se sentir incompétent comme un handicap. En forçant un peu le trait, on pourrait dire de ceux qui se sentent compétents qu'ils sont décrits comme des êtres motivés, habitués à performer et ayant de fortes aspirations, et des autres qu'ils sont des éternels insatisfaits, des résignés, se caractérisant bien souvent par des comportements d'impuissance. Les conclusions de la littérature scientifique, bien que moins tranchées et moins caricaturales, vont très globalement dans le sens de ces certitudes communes et montrent que le sentiment de compétence agit comme un puissant régulateur des aspirations et des comportements des personnes (*cf.* Bandura, 1986 ; Harter, 1999). Dans ce travail de thèse, nous resituerons cette problématique dans le contexte scolaire où les travaux ont été développés à partir de deux grandes lignes directrices. Les uns se sont attachés à comprendre les sources d'informations utilisées par l'élève pour élaborer son jugement sur sa compétence scolaire, à savoir les déterminants de ces auto-jugements. Les autres se sont surtout attachés à étudier le rôle central de ces jugements sur la compétence scolaire et ses conséquences pour l'élève sur les plans affectif, conatif et comportemental. Ces jugements particuliers, que l'on nommera ici perceptions de compétence scolaire, sont au centre de ce travail de thèse et, nous le verrons, peuvent être réalistes ou irréalistes. Le caractère réaliste ou irréaliste de ces jugements s'appréhende à partir du décalage présent ou non entre les compétences effectives des élèves et la perception qu'ils en ont. Dans les faits, si les élèves estiment très souvent leur valeur scolaire à la hauteur de leur compétence effective, voire de manière légèrement supérieure, il reste qu'une poignée d'entre eux ajuste mal leur perception à leur compétence effective et s'évalue en-deçà de celle-ci. C'est ce qu'il est convenu d'appeler dans la littérature une illusion d'incompétence ou un biais négatif dans

l'évaluation de sa compétence scolaire. L'étude de ce phénomène est encore relativement récente et les quelques résultats disponibles à ce jour tendent à montrer combien ses effets peuvent entraver l'épanouissement scolaire des élèves.

Cette thèse s'inscrit précisément dans la continuité de ces travaux, en particulier de ceux menés par Thérèse Bouffard et ses collaborateurs qui, depuis une dizaine d'années, étudient les implications pour les élèves d'une telle sous-évaluation chez les élèves. Deux objectifs principaux structurent ce travail. Le premier se situe dans la lignée des travaux qui ont montré l'importance des sources d'informations situées dans le contexte classe sur le développement du sentiment de compétence des élèves. Parmi celles-ci, au-delà des évaluations, du jugement des enseignements, de la comparaison au groupe classe de référence ou des effets de contexte (*cf.*, Bressoux & Pansu, 2003; Marsh & Parker, 1984), l'influence des pairs significatifs, à l'œuvre dans la comparaison scolaire, joue un rôle important (Boissicat, Pansu, Bouffard, & Cottin, 2011). Cette dernière source fera l'objet d'une attention particulière dans cette thèse. Notre premier objectif visera à vérifier si le type de comparaison sociale auquel l'élève se livre est lié au développement d'un biais d'évaluation de sa compétence scolaire. Le second s'attachera à étudier l'évolution de ce biais au fil du temps et à vérifier si ces modes d'évolution peuvent être liés au bien-être psychologique du sujet à moyen terme.

Pour aborder la question de l'élaboration du biais négatif de sa compétence scolaire et de ses effets, il nous a semblé utile de resituer cette notion au regard des réflexions théoriques et des travaux pionniers sur le soi (e.g., Cooley, 1902 ; James, 1890 ; Mead, 1934/1963). Ces considérations préliminaires feront l'objet du premier chapitre introductif de ce travail de thèse. Après avoir resitué les perceptions de compétence scolaire dans la littérature contemporaine sur le soi, nous verrons quelles sont les sources d'informations qui peuvent être utilisées par l'élève pour construire son jugement sur lui-même et en quoi ses perceptions de compétence représentent un réel enjeu dans sa réussite scolaire. Cela nous permettra d'introduire ce qui représente l'objet central de ce travail, à savoir la sous-évaluation de sa compétence scolaire. Nous présenterons pour ce faire une brève revue de recherches retraçant les quelques recherches disponibles à ce jour sur le phénomène. Nous discuterons notamment des positions controversées des chercheurs (coûts ou bénéfiques) au regard de la surévaluation de sa compétence scolaire et ensuite de leur position, en revanche

commune, sur les effets délétères de la sous-évaluation de sa compétence scolaire, et ce, tant sur le plan de l'adaptation psychosociale que scolaire des élèves. Enfin, cette première partie s'achèvera sur une section dans laquelle nous discuterons de l'influence des pairs signifiants, c'est-à-dire de la comparaison sociale, qui dans le contexte classe représente l'un des facteurs susceptibles d'intervenir dans le développement du biais d'évaluation.

Les deux premières études (Études 1a, 1b) présentées dans la seconde partie ont été réalisées dans le but de valider un outil permettant d'appréhender les réactions aux comparaisons de soi scolaire d'enfants scolarisés en primaire. Elles nous permettront de présenter les qualités psychométriques de l'instrument (QCSS), validé auprès de deux échantillons d'élèves francophones, et de voir d'une part, comment les élèves se positionnent dans les comparaisons ascendantes ou descendantes vécues dans le contexte de classe et, d'autre part, comment ces mécanismes sont reliés au biais d'évaluation (Études 2a, 2b). À l'issue de cette première série d'étude, nous discuterons de l'importance qu'il peut y avoir à prendre en considération non seulement la direction de la comparaison mais aussi la façon dont les élèves se positionnent dans cette comparaison, tant ces mécanismes entretiennent des liens étroits avec le biais d'évaluation de leur compétence. Les deux dernières études de ce chapitre (Études 3a, 3b) ont été conçues pour examiner tout d'abord, comment les élèves s'engagent délibérément dans la comparaison en classe et, vérifier ensuite, si cette comparaison sociale choisie est liée au développement d'un biais négatif d'évaluation de leur compétence scolaire. Les résultats, nous le verrons, soutiennent ce lien.

Dans une dernière partie, nous nous attacherons à spécifier l'évolution du biais d'évaluation de sa compétence et à vérifier si ces différents modes d'évolution peuvent être liés au bien-être psychologique des élèves et à des facteurs d'adaptation sociale. Pour ce faire, nous présenterons les résultats d'une dernière étude longitudinale conduite sur trois années. Destinée à appréhender les trajectoires de biais d'évaluation, nous verrons que le biais d'évaluation de sa compétence peut évoluer différemment selon les élèves et que son caractère durable ou fluctuant mérite d'être considéré lorsqu'on s'intéresse aux antécédents ou à ses conséquences pour les élèves.

Dans une dernière partie, nous dresserons un bilan de l'ensemble des résultats de ces études en regard de nos deux objectifs. Cela nous amènera à conclure en revenant

sur les forces et limites de ce travail, ses retombées sur le plan éducatif, et en apportant un retour réflexif sur les prolongements à venir.

Tableau récapitulatif des échantillons (croisés) selon les études

Étude	Origine	Niveau ¹	Participants	
Étude 1a	Québec	5 ^e et 6 ^e	666 élèves	5 ^e : 162 filles et 171 garçons 6 ^e : 174 filles et 159 garçons
Étude 1b	France	CM1 et CM2	380	CM1 : 81 filles et 66 garçons CM2 : 120 filles et 113 garçons
Étude 2a	France	CM1 et CM2	Échantillon de l'étude 1b	
Étude 2b	Québec	5 ^e et 6 ^e	Échantillon de l'étude 1a	
Étude 3a	France	CM2	139 élèves	66 filles et 73 garçons
Étude 3b				
Étude 4a	France	CM2	127 élèves	73 filles et 54 garçons
Étude 4b	Québec	4 ^e et 5 ^e	617 élèves	4 ^e : 159 filles et 154 garçons 5 ^e : 162 filles et 142 garçons

¹ La 5^e année au Québec correspond au CM2 en France et la 6^e année correspond à la 6^e en France. Notons qu'au Québec, la 6^e année est en fait la dernière année du primaire.

PARTIE 1

INTRODUCTION THÉORIQUE

I. DU SOI AUX PERCEPTIONS DE COMPÉTENCE SCOLAIRE

Les perceptions de compétence scolaire, plus particulièrement le biais négatif d'évaluation de sa compétence scolaire, sont au cœur de ce travail de thèse. Il conviendra donc dans un premier temps de considérer le soi. Pour ce faire, nous resituerons l'estime de soi en regard des réflexions pionnières des trois grands précurseurs que sont James, Cooley et Mead. Ensuite, nous aborderons la question du traitement de l'information à propos de soi, en regard notamment des motivations qui nous guident dans ce traitement. Enfin, après avoir évoqué une modélisation possible du concept de soi, nous examinerons plus en détails le concept de soi scolaire, à savoir ce qui le distingue du sentiment d'efficacité personnelle, son rôle dans la réussite scolaire des élèves ainsi que les déterminants en jeu dans sa formation.

1. Le soi

S'accorder une certaine valeur semble aller de pair avec un bon fonctionnement, une compréhension cohérente du monde qui nous entoure, des comportements de réussite... L'intérêt qu'a suscité et que suscite encore aujourd'hui l'estime de soi, tant chez les chercheurs que chez les praticiens (psychologues, enseignants, éducateurs) a permis de mettre en lumière les bienfaits d'une valeur positive que l'on s'accorde et les méfaits d'une valeur contraire, c'est-à-dire d'une faible estime de soi. De nombreux travaux ont montré que nous chercherions à maintenir une image positive et consistante de nous-mêmes (Swann, 1997), cela nous permettant de développer une image cohérente du monde et d'entretenir des relations équilibrées avec autrui (Harter, 1999). Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs (2003) avancent qu'une haute estime de soi serait reliée positivement à la joie, à la prise d'initiative et aux sentiments agréables. Par exemple, une bonne estime de soi permettrait de réduire le risque de boulimie chez les femmes (Baumeister et al., 2003). Aussi, nombreux sont les travaux qui ont mis en évidence un lien entre une faible estime de soi et diverses problématiques telles la

dépression (Joiner, Katz, & Lew, 1999 ; Kernis, Whisenhunt, Waschull, Greenier, Berry, Herlocker, & Anderson, 1998; Lewinsohn, Steinmetz, Larson, & Franklin, 1981). Par exemple, Orth, Robins et Roberts (2008) ont suivi deux groupes de jeunes adultes âgés entre 15 et 21 ans et leurs résultats ont montré qu'une faible estime de soi prédisait la dépression (en contrôlant le degré de dépression de départ). Cette relation a aussi été observée dans une étude réalisée auprès de 980 jeunes adolescents (Trzesniewski, Donnellan, Moffitt, Robins, Poulton, & Caspi, 2006) dans laquelle les chercheurs ont observé qu'une faible estime de soi était à l'origine de la dépression à l'âge adulte (en contrôlant le degré de dépression de départ, le genre et le statut socio-économique). Aussi, dans cette étude, une faible estime de soi durant l'adolescence prédisait également à l'âge adulte une plus forte anxiété, une santé physique moins bonne et des perspectives professionnelles moins élevées qu'une estime de soi élevée. Enfin, de nombreuses publications attestent aujourd'hui que l'estime de soi va de pair avec la mise en place de comportements de réussite : les étudiants ayant une image positive d'eux-mêmes étaient plus enclins que les autres à mettre en place des comportements de réussite venant ainsi confirmer cette image positive (Rosenberg, 1979). L'ensemble de ces résultats conduit à une position largement partagée par la communauté scientifique aujourd'hui : « l'estime de soi est fortement reliée à certains états émotionnels qui jouent un rôle déterminant dans la vie des individus » (Bressoux et Pansu, 2004, p. 186).

1.1. Selon William James

Dans son ouvrage *The Principles of Psychology* qui a inspiré de nombreux théoriciens, James (1890) propose une vision empirique, évolutionniste et dimensionnelle du soi (Gohier, 1990). Le soi selon James est subdivisé en deux concepts : le *moi* et le *je*. C'est le *je* qui a conscience du *moi*, c'est-à-dire de l'existence personnelle. C'est au travers du *moi* que l'approche empirique du soi s'exprime, accordant une importance certaine à l'expérience que nous ressentons et vivons. Trois types de *moi* se dégagent : matériel, social et spirituel. Le premier, *moi* matériel, recouvre notre corps, les vêtements choisis pour le couvrir, notre famille et nos proches, notre habitat ainsi que les biens que nous possédons. Le second, *moi* social, renvoie à la reconnaissance, la considération que nous obtenons de notre milieu. Autrui, qui nous

connaît et se fait une idée de nous aura une influence sur notre moi social, c'est-à-dire sur la façon dont nous nous présenterons à lui. Les facettes que nous montrons sont donc aussi nombreuses qu'il y a d'individus à nous connaître. Le troisième, moi *spirituel*, se réfère à notre intériorité, c'est-à-dire à la conscience de notre activité représentée par nos facultés psychiques. Le *je*, l'autre composant du soi selon James, recouvre la notion d'identité personnelle. Les *moi* sont les objets de connaissance du *je*. C'est le *je* penseur, le *je* qui pense les différents moi, pensée qui donne naissance à une résonance commune, qui souligne une ressemblance entre les différents objets de connaissance et qui en quelque sorte les réunit. Un sentiment d'identité stable et continu est ainsi exprimé à travers le *je* (Gohier, 1990). Le *je* selon James s'inscrit dans une perspective évolutionniste : notre pensée évoluant, le *je* est sans cesse renouvelé. Le *je* précédent est donc systématiquement englobé dans la constitution du *je* lui succédant. L'estime de soi résulte selon James des sentiments et des émotions que nous procure notre *moi*. C'est par cette conscience de notre valeur du *moi* que s'exprime notre estime de soi. Cette valeur dépend de la satisfaction ou du mécontentement envers ce que nous sommes. Même si nous aspirons au mieux pour soi, il arrive que notre *moi* ne soit pas celui que nous désirons qu'il soit. Le poids du mécontentement éprouvé est intimement lié au décalage produit par le fait de ne pas être celui ou celle que nous pensions. Imaginons un instant que nous soyons ingénieur à la NASA alors que nous désirions tant être astronaute. Nous pourrions vivre ce décalage entre ce que nous sommes et ce que nous voulions être comme un échec et jalouser nos collègues astronautes. Nous nous estimons donc en regard de ce que nous pensons pouvoir obtenir et de ce que nous obtenons. Notre estime de soi peut alors pâtir d'une situation qui ne nous comble pas. L'estime de soi serait selon James issue du rapport qu'il y a entre nos succès (ce que nous prétendons faire) et nos prétentions (ce que nous prétendons être), nos succès se situant alors au numérateur de ladite fraction et nos prétentions au dénominateur.

$$\text{Estime de soi} = \frac{\text{Succès}}{\text{Prétentions}}$$

Figure 1. L'estime de soi selon James (1898/1950, p. 310)

Le résultat de ce rapport dépend du poids du numérateur d'une part et du dénominateur d'autre part. Diminuer ou augmenter l'un ou l'autre contribue à moduler l'estime de soi. C'est lorsque ses réussites sont équivalentes à ses aspirations que l'estime de soi de l'individu est la plus optimale. Lorsque nos réussites dépassent largement nos attentes, l'estime de soi est alors aussi élevée. Elle sera en revanche affaiblie par des aspirations supérieures aux succès. Aussi, si le peu de succès est combiné à de faibles ambitions, l'estime de soi n'en sera encore que peu affectée. Les aspirations jouent donc un rôle crucial selon James dans la valence de l'estime de soi : que notre réussite soit à l'image de nos aspirations ou que l'on renonce à nos aspirations produirait la même satisfaction. Et comme nos prétentions peuvent entraver notre degré de satisfaction lorsque nous ne pouvons pas les atteindre, une façon de faire serait alors d'y renoncer (James, 1950). James fût l'un des premiers à utiliser l'expression estime de soi et à la définir. Bien que ses travaux posent les jalons du développement du concept, il manque à sa théorie un aspect essentiel à la construction de notre identité : autrui. Certes, sa décomposition du *moi* intègre bien le *moi social*, mais elle n'en relate pas pour autant l'influence du regard d'autrui sur la construction du *je*, identité personnelle. C'est à Cooley que l'on doit l'élargissement du concept de soi comme étant étroitement lié aux relations interpersonnelles, selon lui cruciales à l'élaboration du sentiment de la valeur de soi.

1.2. Selon Charles Horton Cooley et de George Herbert Mead

Charles Horton Cooley (1902), dont les propositions s'inscrivent dans un courant interactionniste, théoriser le concept du soi social. Il donne aux interactions sociales un rôle primordial dans le développement de l'estime de soi. Pour illustrer sa pensée, il utilise la métaphore du « soi réfléchi » ou du « soi miroir » (*reflected* ou *looking glass self*) qu'il résume ainsi : « De la même manière que nous regardons notre visage, notre silhouette ou notre habillement dans le miroir et qu'ils nous intéressent parce qu'ils sont nôtres, qu'ils nous plaisent ou non en fonction de leur correspondance avec ce que nous aimerions qu'ils soient, nous projetons dans l'esprit des autres des pensées au sujet de notre apparence, nos manières, nos objectifs, nos actions, notre caractère, nos amis..., et sommes affectés de façon variable par cette attribution »

(Cooley, 1902/1998, traduction française dans Bolognini & Prêteur, 1998). Cette idée est constituée selon lui de trois éléments principaux. (1) Nous supposons qu'il existe en l'autre des pensées concernant notre apparence (i.e. nos actions, nos attitudes, notre apparence physique et vestimentaire...) et nous imaginons ses pensées. (2) Nous imaginons le jugement que les autres font de cette apparence, donc ce qu'ils pensent à propos de nos actions. (3) Nous associons à ce jugement que nous prêtons à l'autre des émotions négatives ou positives (comme par exemple de la fierté ou de la honte). Cooley note que les jugements que nous prêtons aux autres dépendront de ces derniers (i.e. du miroir qui se dresse devant nous) : même si nous agissons exactement de la même manière face à untel ou untel, la différence entre ces deux personnes fera que nous ne leur prêterons pas les mêmes jugements. La valeur que l'on développe à l'égard de soi est donc affectée par l'intériorisation du regard d'autrui. Ainsi, un regard positif accompagnera une perception positive de soi et inversement, un regard négatif nous amènera à intégrer une opinion négative affectant notre estime de soi. Ce processus commencerait très tôt dans l'enfance, période à laquelle l'approbation ou la désapprobation parentale joue un rôle fondamental dans le développement de l'estime de soi (Harter, 1999 ; Martinot, 2008). Ce processus s'élargit ensuite aux autrui significatifs (enseignant, pairs, amis) pour devenir très important dans la formation des perceptions de soi (Martinot, 2008).

Les travaux de Mead (1934/1963) vont au-delà et complètent les travaux de Cooley en introduisant la notion de « l'autre généralisé ». S'inscrivant aussi dans une perspective interactionniste, Cooley accorde au groupe d'appartenance des individus un rôle important dans le développement de soi et lui confère un statut de cadre de référence. C'est à travers l'activité et l'expérience sociales que l'individu va construire peu à peu un sentiment de sa valeur personnelle. L'approche de Mead prolonge celle de Cooley car elle apporte un autre regard sur la place du regard des autres dans un groupe auquel l'individu appartient. Dans la formulation de Mead, « l'autre généralisé » est la position que l'individu prend au sein de son groupe d'appartenance et signifie que « l'individu s'éprouve lui-même comme tel, non pas directement, mais seulement indirectement, en se plaçant aux divers points de vue des autres membres du même groupe social auquel il appartient » (1963, p. 118).

1.3. Un modèle intégratif des idées de James et Cooley : le modèle de Harter (1999)

Parmi les nombreux travaux en psychologie qui ont apporté un soutien empirique aux idées théoriques de James, Cooley et Mead, ceux de Harter font partie des plus influents (*cf.* pour revue Harter, 1998). Selon l'auteure, l'estime de soi est définie comme l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne (1998). C'est donc un jugement de valeur qui est étroitement lié au degré de satisfaction qu'éprouve l'individu envers lui-même. Harter retiendra notamment de James le décalage entre la façon dont les individus perçoivent leur compétence dans un domaine et l'importance perçue dans ce domaine en question, importance qui selon Harter (1998), est analogue au concept du soi idéal (*i.e.* des prétentions selon James). Plus la discordance entre la façon dont une personne se perçoit dans un domaine particulier et l'importance qu'elle accorde à ce domaine est grande, plus l'estime de soi sera faible ; et inversement, plus la concordance entre les perceptions de compétence dans un domaine et l'importance accordée au domaine est forte, moins l'estime de soi sera affectée. D'autre part, un deuxième facteur issu des propositions de Cooley et Mead est intégré au modèle Harter : la qualité du soutien qu'un individu pense recevoir de son entourage proche. Très jeunes, les enfants intériorisent le regard des autres significatifs dans l'évaluation qu'ils font d'eux-mêmes. Ainsi, de par les interactions sociales où l'autre joue le rôle d'un miroir, l'enfant va construire une image de soi plus ou moins positive. Cette approbation ou désapprobation correspond au soutien qu'une personne pense que son entourage proche lui donne. Le degré selon lequel l'enfant développera une image de soi plus ou moins positive sera ainsi très fortement lié à la qualité de ce soutien, à savoir si l'enfant perçoit les autres significatifs comme étant disponibles pour lui ou non. Ce concept de soutien social perçu se rapproche des propositions de Winnicott (1958) et de Bowlby (1982), selon lesquelles la qualité des interactions entre la mère et son enfant joue un rôle important dans le développement du soi de ce dernier (Harter, 1998). L'intériorisation de perceptions positives de soi permettra à l'enfant de développer sa confiance en ses capacités et de mieux gérer les situations difficiles. Dans ce sens, Harter avance qu'un parent encourageant et soutenant l'enfant dans ses actions influence positivement les perceptions que développe celui-ci.

Dans son modèle original des déterminants et conséquences de l'estime de soi, Harter (1999) propose comme nous venons de le voir que l'estime de soi est influencée d'une part, par la qualité du soutien social perçu et, d'autre part, par les perceptions de compétence associées à l'importance accordée au domaine. À son tour, l'estime de soi aura des implications cognitives et/ou comportementales positives ou négatives, affectant le fonctionnement de l'individu, telles que la gaieté ou la dépression (*cf.* figure 2). Dans son modèle révisé (*cf.* figure 3), Harter spécifie les relations entre les compétences perçues dans chacun des domaines en fonction de leur importance et le soutien social perçu. Selon elle, les premières ont un impact sur le second. De plus, les domaines de compétences relatives à l'apparence physique, la relation avec les pairs et à la compétence physique seraient reliés au soutien social perçu des pairs tandis que les domaines de la compétence cognitive et de la conduite seraient reliés au soutien social perçu de la famille.

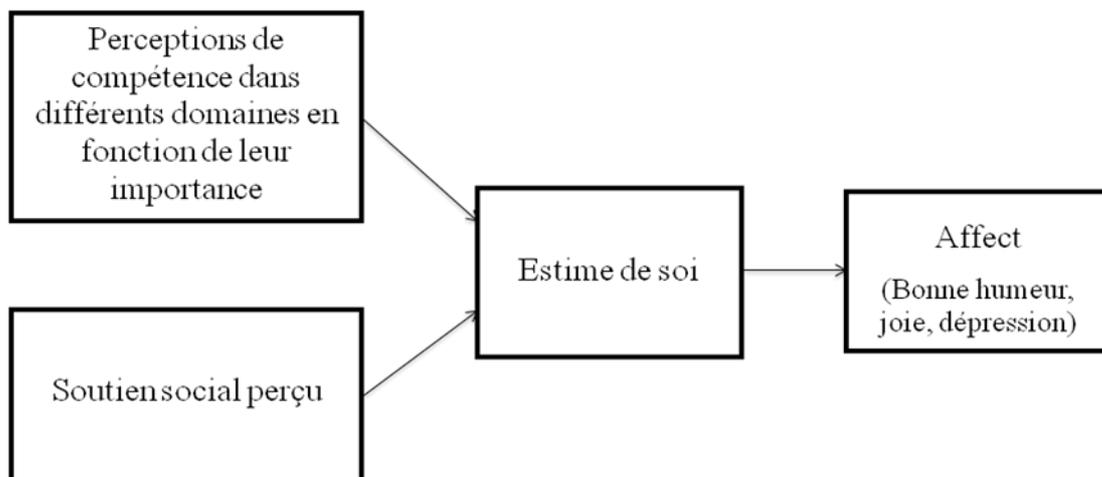


Figure 2. Modèle original des déterminants et des conséquences de l'estime de soi de Harter (Harter, 1999, p. 198, figure 8.1)

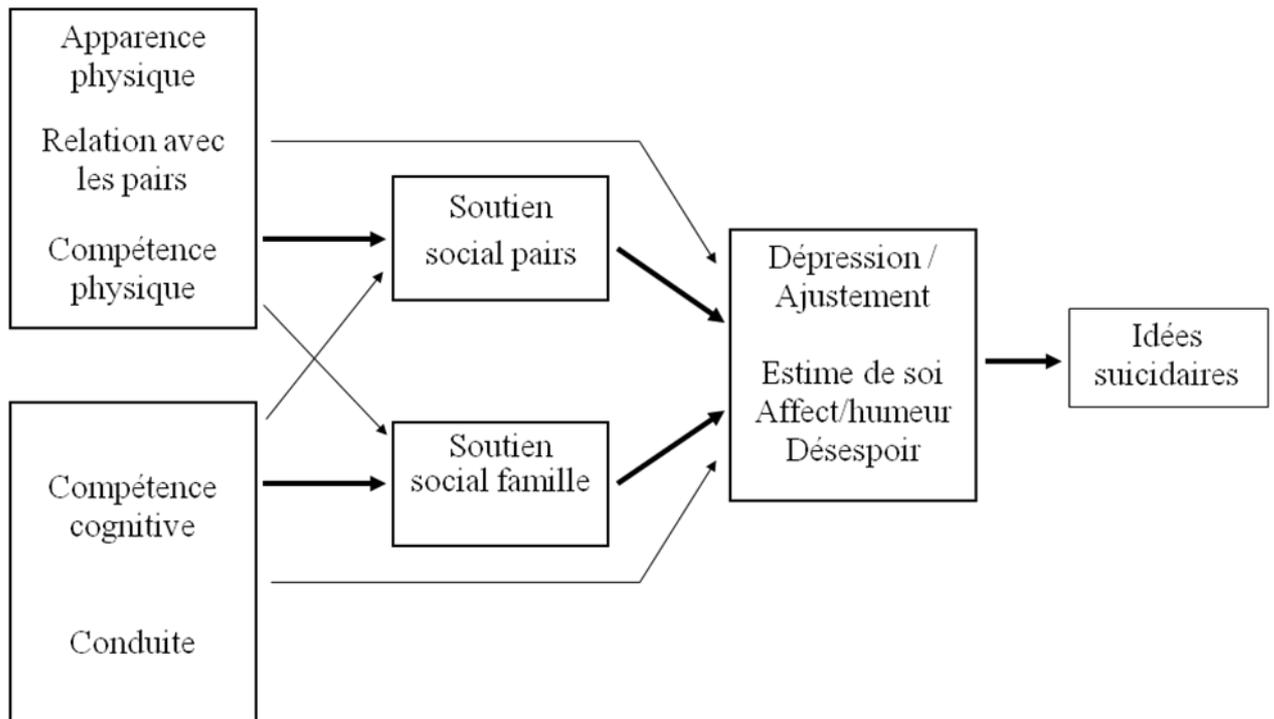


Figure 3. Modèle révisé de Harter (Harter, 1999, p. 199, figure 8.2)

Le modèle de Harter s'inscrit dans une perspective développementale défendant l'idée selon laquelle l'évaluation de nos compétences en fonction des domaines d'activité dépendrait de l'âge des enfants et serait multidimensionnelle. L'enfant serait capable dès l'âge de 4 ans de distinguer ses compétences dans 5 domaines spécifiques (la compétence cognitive, la compétence physique, l'apparence physique, la relation avec les pairs et la conduite). En revanche, à cet âge, l'enfant éprouverait de la difficulté à porter une évaluation globale sur soi, les descriptions par domaine étant trop isolées les unes des autres. La capacité à porter un jugement global sur soi apparaîtrait vers l'âge de 8 ans et c'est aussi à partir de cet âge que les représentations de soi se différencieraient jusqu'à atteindre 13 domaines à l'âge adulte (aux précédents s'ajoutent notamment les domaines des relations avec la famille, de la gestion du foyer, de la santé, des activités de loisirs...).

1.4. Estime de soi et concept de soi : des distinctions ?

Nous avons jusqu'ici utilisé l'expression « estime de soi » pour traduire les évaluations que nous portons sur nous-mêmes. Cependant, rappelons que selon les courants, les auteurs font ou non la distinction avec le « concept de soi ». Si, pour les uns, les deux expressions ne recouvrent pas la même définition, pour les autres, elles peuvent être utilisées de manière quasiment interchangeable. Harter (1985a) définit l'estime de soi comme le jugement global qu'une personne a d'elle-même (*global self-worth*). Ce jugement global est porté à propos de la satisfaction de la personne à l'égard des composants descriptifs du soi (Joët, Nurra, Bressoux, & Pansu, 2007). L'estime de soi comporterait donc des aspects évaluatifs et affectifs (par exemple je m'aime *versus* je ne m'aime pas ou je m'approuve *versus* je ne m'approuve pas, Rosenberg, 1979). Le concept de soi représente quant à lui les connaissances, les perceptions qu'une personne possède sur elle-même. Celles-ci se forment à partir de ses multiples expériences et les interprétations qu'elle fait des indices présents dans son environnement (Hattie & Marsh, 1996). Le concept de soi comporterait ainsi des aspects cognitifs et descriptifs (je suis petit *versus* je suis grand). La question qui divise certains auteurs est de savoir si le concept de soi comporte aussi pour sa part des aspects évaluatifs et affectifs. Selon Martinot (1995), ces deux notions sont distinctes, le concept de soi ne rendant pas compte de la dimension évaluative du soi. Pour d'autres, la frontière entre les aspects évaluatifs et cognitifs est plus floue et laisserait entrevoir que le concept de soi comprend aussi une composante évaluative (Bressoux & Panu, 2003). Selon Pajares et Schuunk (2005), les croyances sur soi ne peuvent être dénuées d'évaluation de sorte que concept de soi et estime de soi peuvent être utilisés de manière interchangeable. De plus, ils avancent que la distinction empirique de ces deux concepts est difficilement réalisable (Marsh & O'Mara, 2008). En effet, lorsqu'on nous demande d'évaluer notre taille, la réponse donnée se cantonnera-t-elle à un aspect cognitif ou sera-t-elle aussi empreinte d'affect (on peut accorder une valeur au fait d'être grand ou petit)? Aussi, considérons-nous pour notre part que le concept de soi recouvre une dimension cognitive et une dimension évaluative. Mais ces remarques concernant notre positionnement dans ce débat conceptuel ne devrait pas nous faire oublier une autre question centrale, à savoir comment les personnes traitent l'information à propos de soi.

2. Traitement de l'information à propos de soi : quand les motivations nous guident.

La valorisation de soi, la consistance de soi et l'évaluation de soi sont reconnues comme étant les trois grandes motivations au service du soi. Saisir ces motivations est une des clés pour mieux comprendre comment réagissent et se comportent les personnes.

Une première motivation au service du soi est la valorisation de soi. Comme nous l'avons déjà évoqué, développer une image positive de soi est un besoin fondamental chez l'être humain (Skaalvik, 1983) et c'est, notamment, à travers la valorisation de soi que nous répondrions à ce besoin. Les informations sur soi sont souvent positivement biaisées par les personnes pour les rendre valorisantes pour le soi (Taylor & Brown, 1988). Ainsi, une reconstruction dans notre mémoire des informations relatives à soi a généralement lieu afin de maintenir cette image positive ou d'en réduire sa négativité (Greenwald, 1980). Par exemple, quand il est demandé à des personnes à quel point certains adjectifs les décrivent, elles retiendront davantage les traits positifs que les traits négatifs (Alicke, 1985). Afin de les rendre moins défavorables pour le soi, nous aurions tendance à omettre plus facilement ou à surestimer nos performances si celles-ci sont faibles (Bahrack, Hall, & Dunlosky, 1993). Au-delà des informations en mémoire que nous reconstruisons pour nous valoriser, nous traiterions également en notre faveur les informations provenant de notre entourage social (Martinot, 2008). Les individus sélectionneraient davantage les traits désirables que non désirables afin de confirmer l'image positive d'eux-mêmes qu'ils souhaitent dégager (Sanitioso & Wlodarski, 2004). Cette motivation à la valorisation de soi s'accompagne de différents types de stratégies afin de protéger l'estime de soi. Tout d'abord, nous aurions tendance à davantage nous attribuer nos succès que nos échecs (Zuckerman, 1979). Ensuite, lorsque notre soi est menacé et nécessite un rehaussement, nous optons préférentiellement pour une stratégie de comparaison avec une personne qui réussit moins bien que nous (Wills, 1981). Une telle comparaison descendante a pour avantage de nous valoriser, de nous sentir bien, car nous sommes supérieurs à notre cible de comparaison. Une autre stratégie bien connue pour éviter la menace du soi est l'auto-handicap. Il se définit comme la construction par l'individu, dans un contexte d'évaluation, d'une entrave à la performance lui fournissant une explication

plausible à un possible échec (Smith, Snyder, & Perkins, 1983). Ainsi, l'individu évite les implications négatives de sa performance en contrôlant l'attribution causale de cet échec.

Une seconde motivation au service du soi est la recherche de la consistance de soi. Cette théorie, énoncée par Lecky (1945), propose que les conceptions de soi stables permettent aux personnes de prédire et de contrôler le monde qui les entoure. Ce désir de contrôle, propre aux individus, permettrait de comprendre pourquoi la consistance est prisée pour chacun d'entre nous. Par exemple, dans leur sélection, leur interprétation et leur rappel d'informations les concernant, les individus privilégieraient les informations venant confirmer la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes (Martinot, 2008). Les individus auraient donc davantage tendance à mettre en place des actions les amenant à confirmer ce qu'ils pensent d'eux-mêmes plutôt que le contraire. Ainsi, certains travaux ont indiqué que, comparées à des personnes ayant une image positive d'elles-mêmes, celles ayant une image négative étaient plus enclines à rechercher des évaluations défavorables ou des interactions avec des partenaires les évaluant négativement (pour une revue, Swann, Stein-Seroussi, & Giesler, 1992). Même si l'idée de rechercher des évaluations défavorables lorsqu'on a une image négative de soi va à l'encontre d'un besoin de maintenir une image positive de soi, Swann (1987) propose que l'individu se sentira serein et envisagera de façon harmonieuse les interactions sociales s'il y a congruence entre l'image qu'il a de soi et celle que les autres se font de lui. À l'origine de ce besoin de congruence, deux préoccupations. Une première est d'ordre épistémologique et tient au besoin de l'individu de développer des connaissances stables à l'égard de soi et du monde qui l'entoure. Une seconde préoccupation d'ordre plus pragmatique tient au besoin de l'individu de savoir que les autres le voient comme lui se voit, sans quoi surgit un conflit à l'intérieur de soi et avec l'autre, poussant l'individu à rétablir la situation en tentant de faire que les autres le voient comme il se voit.

Une troisième motivation au service du soi est la recherche de l'évaluation de soi. Comme nous venons de l'évoquer, les individus ont besoin de développer des connaissances à l'égard de soi, qui plus est des connaissances exactes (Trobe, 1982). Évaluer le soi augmenterait ainsi la certitude à l'égard de ces connaissances (Martinot, 2008). Cette proposition a régulièrement été au centre de diverses théories, comme dans la théorie de la comparaison sociale (Festinger, 1954) qui postule que nous éprouvons le

besoin de nous comparer à autrui dans le but de développer une évaluation exacte de nos aptitudes (nous reviendrons sur ce point et le détaillerons dans la section III). Heider (1958) avançait également que la connaissance de soi permet de mieux comprendre les causes de nos comportements et de ceux des autres, nous permettant ainsi de mieux fonctionner, c'est-à-dire d'adapter au mieux nos comportements envers autrui. Trope (1979) propose un modèle de l'évaluation de soi postulant que, pour prédire et contrôler leurs résultats, les individus chercheraient à réduire leur incertitude quant à leur habileté. Une des études de l'auteur a montré que les individus étaient davantage attirés par des tâches leur permettant de diagnostiquer leurs aptitudes plutôt que par des tâches moins diagnostiques de leurs aptitudes. Cependant, cette recherche d'informations exactes à propos de soi serait modérée par le fait de pouvoir gérer la menace d'un éventuel feedback négatif (Trope & Neter, 1994). Bien que nombre d'auteurs postulent que nous sommes guidés par un désir de nous évaluer de façon exacte, cette question de l'exactitude semble pouvoir être remise en cause. En effet, les connaissances de soi ne sont loin d'être toujours en concordance avec la *réalité*, point sur lequel nous reviendrons et que nous développerons dans la section II de cette partie destinée à la question du biais dans l'évaluation de soi.

3. Concept de soi : une modélisation hiérarchique

Nous devons à Shavelson, Hubner et Stanton (1976) l'une des premières modélisations hiérarchiques du concept de soi. Dans leur revue de la littérature, l'objectif des auteurs était d'apporter des critiques constructives quant à la définition et à la mesure du concept de soi. Ils dressent alors un état des lieux du concept de soi, de son sens jusqu'à sa mesure et son interprétation. Premièrement, ils constatent que la définition du concept de soi n'est pas précise et diffère d'une étude à une autre. En regard de la littérature, les auteurs relèvent 17 dimensions sous lesquelles les différentes définitions pourraient être classifiées, ce qui est révélateur de la grande variabilité à laquelle est soumise la définition du concept de soi. Deuxièmement, ce panel de définitions s'accompagne d'instruments de mesure du concept de soi aussi variés que les définitions, posant alors des problèmes d'interprétation. La notion serait à

envisager selon deux composantes : le *within-construct* et le *between-construct* (Shavelson et al., 1976, p. 410). Alors que la première notion fait appel à différentes facettes du concept de soi comme le monde scolaire, social et physique, la seconde met en relation chaque facette du concept de soi avec d'autres notions. Par exemple, pour un élève donné, le concept de soi scolaire pourra être plus relié à la réussite scolaire que ne le sera le concept de soi physique. Dans son acceptation la plus large, le concept de soi est défini par les auteurs comme étant la perception que nous avons de nous-mêmes. Cette perception influencerait nos façons d'agir qui à leur tour influenceraient la façon dont on se perçoit. Plus précisément, le concept de soi répondrait à sept caractéristiques : il serait organisé, multidimensionnel, hiérarchique, stable, développemental, évaluatif et différenciable. (1) Organisé : nos expériences seraient organisées en catégories auxquelles nous donnerions un sens particulier, propre à chacun et à sa culture. (2) Multidimensionnel : le concept de soi serait subdivisé en plusieurs catégories, telles que l'école, l'acceptation sociale, l'attractivité physique, l'habileté cognitive... (3) Hiérarchique : les différentes facettes du concept de soi issues des expériences de l'individu seraient organisées en hiérarchie avec, à son plus haut point, le concept de soi général, suivi de deux composants, le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire. Le premier serait à son tour divisé en autant de catégories qu'il y a de disciplines scolaires et le second en deux catégories : le concept de soi social et le concept de soi physique. (4) Stable : si le concept de soi général est plutôt stable, le concept de soi le plus bas dans la hiérarchie serait davantage malléable tant il est soumis à la variabilité de situations spécifiques. Les auteurs notent que la variation des concepts de soi à un niveau bas n'aurait pas une grande influence sur le concept de soi général. (5) Développemental : la construction du concept de soi serait tributaire de l'âge. Les enfants très jeunes auraient tout d'abord un concept de soi indifférencié qui peu à peu laisserait place à un concept de soi prenant en compte de nouvelles catégories en référence aux dernières expériences vécues. (6) Évaluatif : au-delà d'une description de soi, le concept de soi comprend des éléments évaluatifs sur soi. Cette évaluation se ferait à l'encontre de standards ou des autrui significatifs et varierait selon la situation et l'importance qui lui est accordée. (7) Différenciable : le concept de soi se distinguerait des autres concepts auxquels il est théoriquement relié. Par exemple, le concept de soi scolaire en mathématiques devrait davantage être relié à la réussite scolaire en mathématiques qu'à la réussite scolaire en biologie.

4. Concept de soi scolaire ou perceptions de compétence scolaire

Le concept de soi scolaire, nommé aussi parfois dans la littérature les perceptions de compétence scolaire, est nous l'avons vu, une des facettes du concept de soi². Dans cette partie, il nous semble tout d'abord incontournable d'évoquer les distinctions qui existent entre les perceptions de compétence scolaire et le sentiment d'efficacité personnelle. Ensuite, nous aborderons la question du rôle des perceptions de compétence scolaire dans la réussite scolaire des élèves. Enfin, nous présenterons les principaux facteurs à l'origine du développement des perceptions de compétence scolaire.

4.1. Sentiment d'efficacité personnelle et perceptions de compétence scolaire : deux concepts

Le sentiment d'efficacité personnelle a été proposé par Bandura (1977) et constitue l'élément central de sa théorie sociocognitive. Selon cette théorie, les individus possèdent des croyances à propos d'eux-mêmes qui guident leurs pensées, leurs émotions et leur motivation à agir (Bandura, 1986, 1997). Bandura définit le sentiment d'efficacité personnelle comme la croyance que « l'individu a en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités » (2003, p.12). Notons que la conviction d'un individu quant à son efficacité personnelle concerne davantage le jugement qu'il porte sur ce qu'il croit être en mesure de faire en regard des compétences requises dans une situation donnée, que sur la détention des compétences elles-mêmes (Grégoire, Bouffard, & Cardinal, 2000). C'est là une première dimension de comparaison parmi les dix identifiées par Bong et Skaalvik (2003) entre le sentiment d'efficacité personnelle et le concept de soi scolaire. (1) Alors que le concept de soi scolaire représente les connaissances et les perceptions qu'une personne entretient à propos d'elle-même dans des situations d'accomplissement, le sentiment d'efficacité personnelle pour sa part porte sur les

² En regard de notre position (*cf.* point 1.4) nous utiliserons indistinctement ces deux expressions pour la suite de notre écrit.

croyances quant à la capacité de cette personne à réussir des tâches scolaires d'un niveau donné. (2) L'élément central pour le premier est la compétence perçue et pour le second la confiance perçue. Par exemple, un élève pourra se sentir compétent en cours de musique mais aura de faibles croyances quant à sa capacité à jouer un morceau de flûte en solo et par cœur devant l'ensemble de ses camarades. L'efficacité personnelle est donc ce jugement qui exprime dans quelle mesure l'élève se sent capable d'accomplir cette tâche (jouer un morceau de flûte) dans des circonstances données (en solo devant l'ensemble de ses camarades). Les contextes spécifiques induits par la situation jouent ainsi un rôle important dans les évaluations d'efficacité (Bong & Skaalvik, 2003). (3) La composition des deux concepts diffère. Le sentiment d'efficacité personnelle serait dépourvu de jugement de valeur, c'est-à-dire d'évaluation affective de soi, contrairement au concept de soi comme nous l'avons entrevu précédemment (Pajares & Schunk, 2005). Les mesures de l'efficacité personnelle scolaire se référeraient uniquement aux aspects cognitifs des perceptions de soi des élèves alors que les mesures de concept de soi scolaire incluraient aussi des aspects affectifs (Bong & Skaalvik, 2003). (4) La nature de l'évaluation distingue aussi les deux concepts : elle est normative et personnelle pour ce qui concerne le concept de soi scolaire et se réfère à un but normatif pour ce qui concerne l'efficacité personnelle scolaire. Afin de juger de leur compétence dans un domaine, les élèves se référeraient à certains standards tels que leurs camarades de classe. La comparaison sociale joue donc un rôle important dans le développement du concept de soi scolaire. Lorsque la tâche est nouvelle et qu'il n'existe pas de standard pour s'évaluer (telles que les expériences de maîtrise), l'information issue de la comparaison offre une opportunité pour juger de sa capacité à accomplir une tâche (Schunk, Hanson, & Cox, 1987). Par ailleurs, lorsque les élèves évaluent leur confiance à réussir une tâche, ils le font aussi sur la base de leurs expériences de maîtrise vécues, relatives à ce but, à cette tâche. (5) Comme nous l'avons déjà évoqué, la spécificité du jugement est un point sur lequel les deux concepts se distinguent. Si le concept de soi scolaire peut être propre à un domaine ou une spécialité (e.g., l'écriture), l'efficacité personnelle scolaire se réfère à la réalisation d'une activité spécifique dans un contexte précis (e.g., être capable de ponctuer correctement une page de composition). (6) Le caractère multidimensionnel est reconnu pour les deux concepts. Nous retiendrons simplement que pour le sentiment d'efficacité personnelle comme pour le concept de soi (cf. section I. 3.) les élèves différencieraient leur croyance

d'efficacité non seulement à travers les domaines scolaires mais aussi au sein d'un même domaine qui requiert différentes habiletés. (7) On reconnaît plus facilement une structure hiérarchique au concept de soi qu'au sentiment d'efficacité personnelle pour lequel la structure n'a pas vraiment été démontrée. (8) L'orientation temporelle est distincte et cette manifestation est claire dans l'énonciation des énoncés mesurant chacun des concepts. Alors que le concept de soi scolaire se réfère à des situations d'accomplissement passées ou actuelles, le sentiment d'efficacité personnelle s'élabore à travers des situations à venir, des situations attendues. Pour autant, ces deux types de jugements restent le produit des expériences passées (Bong & Skaalvik, 2003). En effet, bien que portant sur une situation future, le sentiment d'efficacité personnelle résulte lui aussi en grande partie des représentations et schémas de soi élaborés à partir des expériences passées. (9) Le concept de soi scolaire a démontré une certaine stabilité (Shavelson & Bolus, 1982), stabilité qui serait supérieure à l'efficacité personnelle scolaire qui s'avère, pour sa part, moins résistante aux changements. (10) Les deux concepts ont en cela de commun qu'ils permettent tous deux de prédire la motivation des élèves, leurs émotions et leur performance.

4.2. Rôle des perceptions de compétence scolaire dans la réussite des élèves

Depuis la deuxième moitié du XX^e siècle, un large courant motivationnel s'est développé soutenant que l'accomplissement d'une activité tient autant, si ce n'est plus, aux perceptions que les élèves ont d'eux-mêmes et de leur compétence dans un domaine plutôt qu'en leur compétence effective (Covington, 1984 ; Weiner, 1985). Il a par exemple été montré que les perceptions de compétence scolaire prédisent mieux la réussite des élèves que ne le font leurs habiletés (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003 ; Song & Hattie, 1984). Pour autant, avant même que l'on s'intéresse aux impacts de perceptions positives de compétence sur les performances, c'est l'estime de soi ou le concept de soi global qui a polarisé l'attention des chercheurs. Puis, peu à peu ce débat s'est déplacé et s'est focalisé sur le rôle des conceptions de soi (i.e. globales ou spécifiques) sur les performances scolaires. Dans cette lignée, plusieurs méta-analyses ont été réalisées pour examiner le lien entre l'estime de soi/concept de soi, le concept de soi scolaire et la réussite scolaire (Hansford & Hattie, 1982 ; Marsh & O'Mara, 2008 ;

Valentine, DuBois, & Cooper, 2004). Dans l'une d'elles, Marsh et O'Mara (2008) regrettent que certaines études se soient principalement intéressées aux relations entre l'estime de soi et la réussite scolaire – relations qui, bien souvent, s'avèrent nulles ou très faibles (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988) – sans s'attarder sur les concepts de soi spécifiques aux apprentissages (Baumestier, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003) qui expliquent une part de variance non négligeable de la réussite scolaire. Même si l'on reconnaît au concept de soi global ou à l'estime de soi globale un rôle important dans le fonctionnement, le bien-être et l'équilibre psychologique des personnes, il semble aujourd'hui largement admis que ce sont davantage les perceptions de soi spécifiques qui sont pertinentes dans la compréhension des comportements (Harter, 1982, 1999 ; Higgins, 1987 ; Marsh, 1986, 1990 ; Shavelson & Marsh, 1986). Les évaluations spécifiques de soi prédiraient donc mieux le comportement relatif à des domaines spécifiques que le concept de soi global (Brunot, 2007). Les résultats de la méta-analyse de Hansford et Hattie (1982) comprenant 128 études ont montré que la réussite scolaire était plus fortement corrélée au concept de soi scolaire ($r = .42$) qu'au concept de soi global ($r = .18$) ou qu'à l'estime de soi globale ($r = .22$). Les résultats de la méta-analyse de Valentine, DuBois et Coper (2004) vont également dans ce sens : la relation entre les croyances sur soi et la réussite scolaire était positive et plus forte lorsque les mesures d'évaluation de soi étaient spécifiques aux domaines et non globales. Plus récemment, les résultats d'une méta-analyse réalisée de Marsh et O'Mara (2008) réaffirment une nouvelle fois ces conclusions : même si l'estime de soi et le concept de soi scolaire sont modérément corrélés ($r = .44$ à $.46$ pour les différentes vagues), c'est le concept de soi scolaire et non l'estime de soi qui est positivement relié à la réussite scolaire. D'autre part, les mêmes résultats révèlent clairement des effets réciproques entre le concept de soi scolaire et la réussite scolaire : après avoir contrôlé le niveau d'habileté des élèves, les résultats indiquaient que le concept de soi scolaire prédisait les rendements à venir, qui à leur tour prédisaient le concept de soi en résultant. La relation réciproque entre le concept de soi scolaire avec le rendement est une question importante (Guay, Marsh, & Boivin, 2003 ; Marsh & O'Mara, 2008 ; Marsh & Yeung, 1997 ; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2005). Les évaluations que les élèves reçoivent de leurs travaux, comme leurs notes ou les feedback de leurs enseignants, jouent un rôle central dans l'estimation qu'ils font en retour de leur

compétence. D'autres facteurs sont aussi à l'origine de perceptions de compétence scolaire plus ou moins positives, leur passage en revue fera l'objet de la section qui suit.

4.3. Déterminants des perceptions de compétence scolaire

Comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, le concept de soi se forme à travers les expériences des individus dans leur environnement et en interaction avec les autres significatifs (Shavelson et al., 1976 ; Harter, 1999 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Brunot, 2007). Afin d'évoquer plus précisément les sources d'influence à l'élaboration des perceptions de compétence scolaire, nous évoquerons les antécédents énoncés par Skaalvik (1997) à l'élaboration du concept de soi, qui sont transposables au domaine scolaire. Skaalvik (1997) a identifié cinq antécédents possibles au concept de soi : les expériences de maîtrise, la centralité psychologique, les cadres de référence, les attributions causales et les perceptions réfléchies. Le premier élément, à l'instar de la formation du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977), concerne les expériences de maîtrise relatives aux performances antérieures dans un domaine. Elles occupent une place importante dans le développement du concept de soi. Cependant, ce n'est pas tant la performance antérieure qui compte que la représentation qu'en a la personne, donc les interprétations qu'en fait cette dernière. Ainsi, à performance égale, l'interprétation peut varier d'un individu à l'autre et influencer différemment les perceptions que chacun a de ses compétences (Usher & Pajares, 2008). Le deuxième élément, la centralité psychologique constitue un autre antécédent à la formation des perceptions de soi. S'inspirant des travaux de Rosenberg (1979), Skaalvik (1997) avance que l'estime de soi se forme en relation avec les évaluations que les individus font d'eux-mêmes dans des domaines qu'ils perçoivent importants ou psychologiquement centraux. Cette notion de centralité psychologique n'est autre en fait que la notion d'importance perçue introduite par Harter (1998) que nous avons déjà évoquée auparavant, c'est-à-dire relative au décalage entre la façon dont les personnes perçoivent leur compétence dans un domaine et l'importance accordée à ce domaine. Le troisième antécédent possible du concept de soi est le cadre de référence qui est directement lié aux processus de comparaison sociale (Festinger, 1954 ; Marsh, 1986 ; Wheeler, 1966). Deux cadres de référence sont mis en avant : la comparaison externe et

la comparaison interne. La première se réfère au processus selon lequel les personnes comparent leur aptitude avec celle d'un groupe ou d'autrui (ce processus fera l'objet d'un développement dans les sections III et IV de cette partie). La seconde se réfère à la comparaison que les personnes font de leurs aptitudes dans différents domaines. Marsh (1986) propose un modèle du cadre interne/externe de référence (*Internal external frame of reference model*) dans lequel il intègre ces deux cadres de référence afin de rendre compte du concept de soi des élèves. Le modèle postule que les personnes (e.g., les élèves) multiplient généralement leurs cadres de référence pour s'évaluer et que, ce faisant, elles utilisent aussi bien une comparaison interne qu'une comparaison externe. Par exemple, lors d'une comparaison externe de leur compétence, les élèves peuvent se référer à la performance moyenne de l'école, à la performance moyenne de la classe et/ou aux performances de certains étudiants de la même classe ou d'une autre classe (Skaalvik & Skaalvik, 2002). Lors d'une comparaison interne, ils peuvent se référer à leurs performances dans différents domaines scolaires à un temps donné (Marsh, Parker & Barnes, 1985) ou dans un même domaine à des temps différents (Skaalvik & Skaalvik, 2002). Selon ce modèle, les concepts de soi en mathématiques et en français se forment sur la base de ces deux cadres de comparaison et lorsqu'ils sont considérés comme agissant conjointement, la corrélation entre les deux concepts de soi tend à se rapprocher de zéro – à importance accordée au domaine égale par ailleurs (Marsh, 1986). Ce rapprochement vers zéro résulterait de deux points qui s'annuleraient : (1) lorsque seule la comparaison externe est considérée, il est attendu que les concepts de soi entre deux matières (e.g., mathématiques et en français) corréleraient positivement et (2) lorsque seule la comparaison interne est considérée, il est attendu que les deux concepts de soi corréleraient négativement (Marsh, 1986). Pour Skaalvik, 1997, le rôle des attributions causales dans le développement des perceptions de soi constituerait un quatrième antécédent de la formation des perceptions de soi. En effet, l'orientation de l'attribution de causalité (interne vs. externe) jouerait un rôle capital dans la protection de soi. Le biais de complaisance en est une expression. Les personnes qui tendent à expliquer leurs échecs en mobilisant préférentiellement des causes externes présenteraient une estime de soi plus élevée que celles mobilisant des causes internes (Tennen & Herzberger, 1987 ; Zuckerman, 1979). Ainsi, les facteurs mis en avant par les élèves pour expliquer leurs échecs ou leurs réussites affecteraient leur concept de soi scolaire, certains auteurs évoquent à ce propos une relation réciproque dans la mesure

où le concept de soi affecterait aussi en retour le type d'attributions utilisé (Skaalvik & Skaalvik, 2002 ; Skaalvik, 1997). Bien que certains auteurs soutiennent que le biais d'auto-complaisance ne soit pas incompatible avec le fonctionnement motivationnel des élèves (Zuckerman, 1979), d'autres avancent que nier la responsabilité de ses échecs peut amener l'élève à affaiblir son sentiment de contrôle sur les événements et à diminuer sa motivation à accomplir une tâche (Martinot, 2008). Enfin, le cinquième antécédent possible concernerait, selon Skaalvik (1997), les perceptions sur soi que les élèves prêtent à autrui. En cela, il rejoint la position de Harter (1999) et d'autres auteurs (Bordeleau 2000 ; Nurra & Pansu, 2009 ; Phillips, 1987) pour qui la perception de soi est influencée par les autres significatifs, à savoir les parents, les pairs, les enseignants... Il a par exemple été montré que les perceptions de compétence des élèves sont liées aux perceptions réfléchies des parents sur soi (e.g. Frome & Eccles, 1998 ; Phillips, 1987) ; et que la relation est plus élevée quand il s'agit des perceptions que l'élève prête à ses parents plutôt que de leurs perceptions effectives (Bordeleau, 2000 ; Felson, 1993). Dans ce débat, Nurra et Pansu (2009) ont montré que l'effet des perceptions effectives des parents et des enseignants sur les perceptions de soi des enfants était médiatisé par les perceptions réfléchies de ces autrui significatifs sur soi. Au-delà des perceptions réfléchies, il semblerait que les perceptions effectives jouent aussi un rôle dans les perceptions de soi. Les résultats de Bressoux et Pansu (2003) ont révélé que plus les enseignants jugeaient positivement la compétence de leurs élèves, plus ces derniers avaient une perception de leur compétence élevée (à compétence scolaire égale). Sur la base des travaux de Jussim et Eccles (1992), les auteurs avancent que le jugement de l'enseignant reflèterait une attente qui se répercuterait dans l'évaluation que l'élève fait de ses compétences scolaires.

Dans la section qui suit, nous porterons notre attention aux perceptions de compétence lorsqu'elles sont biaisées en regard d'un critère *objectif* de compétence. C'est ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui dans la littérature l'illusion d'(in)compétence ou le biais dans l'évaluation de sa compétence scolaire. Cette illusion ou biais est défini(e) comme le décalage chez un individu (ici un élève) entre ses compétences et la perception qu'il en a. Bien que de faibles perceptions de compétence peuvent effectivement correspondre à de bas rendements scolaires, elles peuvent aussi être la conséquence d'une interprétation biaisée des informations issues de

l'environnement des élèves (Harter, 1983 ; Nicholls, 1979). Il est généralement admis que jusqu'à l'âge de 8-9 ans, les enfants présentent souvent un biais positif dans l'évaluation de leur compétence (Bouffard et al., 2003 ; Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert, & Dumas, 1998 ; Harter, 1990, 1999 ; Nicholls, 1979 ; Stipek & MacIver, 1989). Au moins trois raisons ont été avancées pour expliquer cet optimisme initial du jeune enfant. La première serait une confusion entre leurs désirs et la réalité, les amenant à s'évaluer en fonction de ce qu'ils veulent plutôt que de critères objectifs (Ruble, Grosouvsy, Frey, & Cohen, 1992). La seconde serait leur difficulté à différencier les notions d'habileté et d'effort (Nicholls, 1979, 1984). L'effort serait l'indicateur que le jeune enfant utiliserait pour évaluer sa compétence scolaire. Après avoir fourni un grand effort, il s'évaluerait plus compétent qu'un autre élève qui en a fourni moins, même si ce dernier obtient de meilleurs résultats (Stipek & MacIver, 1989). En fait, ces jeunes élèves expliqueraient leur compétence cognitive en termes d'engagement et d'effort dans la tâche (Harter & Pike, 1984). Enfin, selon la troisième raison, les feedback positifs transmis à répétition par les adultes pour encourager et soutenir les efforts des jeunes enfants les conduiraient à se croire plus compétents qu'ils ne le sont vraiment (Stipek & MacIver, 1989). C'est à la faveur du développement intellectuel qui rend plus efficace le traitement des informations impliqué dans le processus d'évaluation que, vers l'âge de 8-9 ans, se dessine progressivement la capacité de l'enfant à porter un jugement plus réaliste sur sa compétence (Bouffard et al., 1998 ; Harter, 1985a ; Nicholls, 1979). Pour autant, cela ne signifie pas que tous développeront une perception juste de leur compétence scolaire. Certains continueront à présenter un biais d'évaluation positif de leur compétence alors que d'autres feront l'inverse et développeront un biais négatif (Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003 ; Bouffard, Vezeau, Chouinard & Marcotte, 2006 ; Larouche, Galand & Bouffard, 2008 ; Phillips, 1984, 1987). La partie qui suit est consacrée au phénomène des biais d'évaluation de sa compétence.

II. DES PERCEPTIONS DE COMPÉTENCE SCOLAIRE BIAISÉES

Tout d'abord, nous présenterons les travaux qui ont examiné les implications sur les plans affectif, cognitif et comportemental d'un biais positif d'évaluation de sa compétence. Ensuite, nous passerons en revue les études dédiées au biais négatif d'évaluation de sa compétence en abordant, en premier lieu, celles qui ont porté sur les conséquences puis, en second lieu, celles plus rares, qui ont interrogé certains déterminants. Enfin, nous évoquerons des questions d'ordre méthodologique afin de mieux comprendre comment le biais d'évaluation de sa compétence a été et est aujourd'hui opérationnalisé.

1. Le biais positif dans l'évaluation de sa compétence

La question des apports bénéfiques d'une surévaluation de sa compétence sur les plans de l'adaptation, du fonctionnement et du bien-être psychologiques chez les individus demeure encore très controversée. Avoir une vue illusoire positive de soi a longtemps été évocateur de problèmes de santé mentale (Jahoda, 1958). Ce point de vue prônant les effets délétères de telles surévaluations de soi a peu à peu été contesté et un point de vue opposé s'est vu proposé par la suite, sans pour autant que l'un ou l'autre s'impose. Dans leur revue de la littérature, Taylor et Brown (1988) proposent qu'il est tout à fait commun et normal chez l'homme de se surévaluer et de présenter un optimisme prononcé (i.e. irréaliste). Ces illusions positives à propos de soi seraient reliées favorablement à une variété de composants tels que la capacité à prendre soin des autres, la satisfaction, la capacité à réaliser des tâches fructueuses et créatrices, le fonctionnement intellectuel (résolution de problèmes), la motivation, la persistance à la tâche et la performance. Dans la même lignée, des résultats de la littérature, inscrits dans la théorie sociocognitive de Bandura (1986), des indiquent qu'un biais positif dans l'évaluation de soi présenterait davantage un caractère adaptatif, agissant en faveur d'une motivation à apprendre et d'une persistance accrue à la tâche et protégeant les individus d'émotions négatives (Bandura, 1986, 1997 ; Baumeister, Hamilton, & Tice,

1985 ; Bouffard & Narciss, 2011 ; Feslon, 1985). Il a été montré que la surestimation de ses compétences scolaires était positivement reliée à de meilleures performances à la tâche, à de meilleurs résultats scolaires dans le temps et à une meilleure estime de soi (Martin & Debus, 1998 ; Paulhus, 1988). Aussi, Cole, Martin, Peeke, Seroczynski et Fier (1999) ont montré que plus les élèves se surestimaient, moins ils présentaient de symptômes d'anxiété et de dépression. Par ailleurs, le caractère adaptatif de ce biais positif dans l'évaluation de soi a été remis en cause par certains auteurs postulant que les individus doivent savoir précisément où ils se situent dans les apprentissages afin de mettre en œuvre les actions nécessaires à leurs progrès (Butler & Winne, 1995). Le biais positif n'aurait alors, selon eux, aucun d'impact sur des variables telles que la persistance et la motivation. Dans la même perspective, les résultats de Robins et Beer (2001) ont indiqué que les croyances illusoire n'étaient pas reliées à de meilleurs résultats, ni à un mieux-être psychologique, mais davantage reliées au narcissisme, au biais d'auto-complaisance ainsi qu'à plus long terme à une baisse de l'estime de soi, du bien-être et de l'engagement dans les tâches scolaires. Aussi, Covington et Beery (1976) avancent que la surestimation de ses compétences serait associée à l'anxiété, la peur de l'échec, aux réactions défensives et à une faible estime de soi. Les résultats de l'étude de Connell et Ilardi (1987) qui a porté sur 121 enfants scolarisés en fin de primaire vont aussi dans ce sens et indiquent que les enfants se surestimant présenteraient un plus haut niveau d'anxiété, une plus faible estime de soi (rapportée par les enseignants), des stratégies de coping plus pauvres et une plus faible auto-régulation que les enfants se sous-évaluant. D'autres études ont rapporté que le biais positif d'évaluation de sa compétence peut tout autant présenter des bénéfiques que des effets délétères (Paulhus, 1998 ; Robins & Beer, 2001). Le biais positif pourrait alors avoir un impact positif à court terme (par exemple sur l'autorégulation des élèves) mais entraîner des coûts à plus long terme (tels que sur l'estime de soi et le bien-être) (Robins & Beer, 2001). Aussi, selon d'autres, il pourrait être bénéfique pour les apprentissages et être néfaste sur le plan des relations interpersonnelles (Paulhus, 1998). Ces résultats divergents peuvent éventuellement être expliqués par la diversité des approches mobilisées (Bouffard & Narciss, 2011). En effet, notons la grande variété dans laquelle le biais positif de l'évaluation de soi a été examiné : métacognition, motivation, psychologie sociale, personnalité, psychologie de l'éducation, psychologie clinique (Bouffard & Narcis, 2011). De plus, la variété de domaines interrogés est tout aussi grande (Baumestier et

al., 2003) : la performance à l'école, la performance à la tâche, les relations interpersonnelles, les comportements non adaptatifs (tels que l'agression, la violence, la délinquance), le bien-être (tel que le bonheur, les stratégies de coping et la dépression), la santé. Dès lors, on peut comprendre que d'une approche à une autre, d'un domaine à un autre, l'examen de l'effet du biais positif de l'évaluation de soi n'amène pas à des conclusions convergentes. De plus, si une surévaluation de sa compétence peut être négativement reliée à un domaine, elle peut promouvoir l'adaptation et le succès dans un autre domaine.

Cette question toujours en suspens et largement controversée quant aux bénéfices ou délétères d'un biais positif d'évaluation de sa compétence a conduit récemment plusieurs auteurs à proposer un état de l'art sur la question, appuyé par de nouvelles études empiriques (Bouffard, Vezeau, Roy, & Langelé, 2011 ; Dupeyrat, Escribe, Huet, & Régner, 2011 ; Gonida & Leonardi, 2011 ; Narciss, Koerndle & Dresel, 2011). La démarche des auteurs était d'examiner les implications d'un tel biais sur la motivation et le fonctionnement scolaire et psychologique des élèves de diverses cultures, scolarisés au primaire et au collège. L'aspect innovant de ces études réside en ce qu'elles se sont intéressées aux biais d'évaluation dans des domaines spécifiques ce qui, notons-le a rarement été examiné jusqu'à présent. Aussi, elles examinent pour certaines l'évolution du biais d'évaluation dans la durée (e.g. sur une période de cinq années pour l'étude de Bouffard et al., 2011), ce qui jusqu'à présent n'avait pas été étudié. Prises dans leur ensemble, ces études apportent de nouveaux éléments de compréhension quant aux implications que peut avoir un biais positif dans l'évaluation de sa compétence.

Tout d'abord, les résultats des travaux de Bouffard et al. (2011) et de Dupeyrat et al. (2011) montrent clairement les bénéfices liés à la surévaluation de ses compétences tant en termes d'adaptation psychosociale que de comportements de réalisation (i.e. performance scolaire). L'objectif de Bouffard et al., (2011), dont l'étude a porté sur 462 élèves de 3^e et 4^e année, était double. Premièrement, il s'agissait d'étudier l'évolution du biais d'évaluation de sa compétence scolaire sur cinq années pour appréhender les trajectoires d'évolution particulières à des groupes d'individus (Nagin, 1999, 2005). Deuxièmement, il s'agissait d'examiner si ces trajectoires de biais positif étaient davantage reliées à des indicateurs positifs d'adaptation psychosociale et,

inversement, moins reliées à des indicateurs négatifs que d'autres trajectoires. Les résultats des analyses de trajectoires ont permis de mettre en évidence cinq trajectoires distinctes d'évolution du biais d'évaluation. Trois groupes d'élèves débutaient l'étude avec un biais négatif dans l'évaluation de leur compétence. L'un d'eux avait un biais d'évaluation modérément négatif tout au long de l'étude, un autre connaissait une amélioration (i.e. évolue d'un biais très négatif à un biais modérément négatif) et un dernier un déclin (i.e. le biais était de plus en plus négatif les trois premières années et se stabilisait en fin d'étude). Un quatrième groupe (plus de la moitié de l'échantillon) avait un biais d'évaluation stable et modérément positif au cours des cinq années alors que le cinquième et dernier groupe se caractérisait par un biais très positif tout au long de l'étude aussi. Ces résultats indiquent qu'il existe des trajectoires d'évolution du biais distinctes et que certaines assez stables en regard de leur niveau initial détecté cinq années plus tôt. Concernant le deuxième objectif, les résultats montrent que le groupe doté d'un biais positif élevé présentait les plus hauts scores d'indicateurs positifs, rapportant une haute estime de soi, une perception de satisfaire les attentes parentales élevée et un fort soutien social perçu comparativement aux autres trajectoires. Les élèves de ce groupe étaient aussi ceux qui, à la 5^e année de l'étude, avaient les meilleurs résultats scolaires. En somme, non seulement cette étude a non seulement permis de distinguer les élèves présentant un biais positif dans l'évaluation de leur compétence des autres mais, plus encore, elle a permis de montrer que ces élèves sont ceux qui en bénéficient le plus sur le plan de leur bien-être et de l'adaptation psychosociale. Il semblerait que les bénéficiaires d'un biais positif d'évaluation de sa compétence s'étendent au plan des comportements de réussite. En effet, dans l'étude de Dupeyrat et al. (2011) qui a porté sur 461 élèves du secondaire, âgés de 13 à 16 ans, les résultats indiquent que ceux qui se surévaluent en mathématiques progressaient davantage que les autres dans cette discipline d'un trimestre à l'autre.

Par ailleurs, les travaux de Gonida et Leonardi (2011) et Narciss et al. (2011) sont plus mitigés quant aux bénéfices d'un biais positif d'évaluation et plaident en faveur de ceux qui ont une évaluation réaliste de leur compétence. Dans leur étude qui a porté sur plus de 6000 adolescents âgés d'environ 15 ans, Gonida et Leonardi (2011) ont examiné le lien entre les biais d'évaluation dans deux disciplines (grec et mathématiques) et la motivation des élèves. Les résultats révèlent que la surévaluation

de ses compétences était associée à autant de bénéfices mais à davantage de coûts qu'une évaluation réaliste de ses compétences. Par exemple, les élèves se surévaluant étaient plus orientés vers les buts de performance que les autres élèves. La question pour ces élèves des coûts ou bénéfices d'une illusion positive n'est donc pas tranchée d'autant que les buts de performance sont tantôt considérés par les auteurs comme étant moins adaptatifs que les buts de maîtrise et tantôt comme impliquant des conséquences positives pour la réussite scolaire (Bouffard & Couture, 2003 ; Butler, 2011). Dans la même lignée, les résultats de Narciss et al. (2011) ne plaident pas uniquement en faveur des bénéfices d'un biais positif. Dans leur étude qui a porté sur 71 élèves âgés de 10 à 12 ans, les auteurs ont examiné dans quelle mesure le biais d'évaluation de sa compétence en mathématiques influençait la satisfaction que les élèves éprouvaient envers leur performance suite à une tâche dans cette même discipline. Après avoir réalisé quatre séances d'entraînement en mathématiques à l'aide d'un logiciel permettant d'augmenter la performance, les élèves rapportaient leur satisfaction eu égard la dernière performance. Les résultats révèlent que les plus satisfaits n'étaient pas ceux qui présentaient un biais positif d'évaluation mais ceux présentant une évaluation réaliste de leur compétence en mathématiques. Outre le fait que la performance des élèves sous-évaluant leur compétence ait augmenté à la suite des quatre séances, ces jeunes étaient aussi ceux qui présentaient la plus faible hausse de satisfaction en regard de leur performance.

Les résultats de ces études récentes ont contribué à porter un nouveau regard sur le biais positif d'évaluation de sa compétence. Sans pour autant permettre de conclure systématiquement en termes d'effets bénéfiques de bien-être et/ou d'adaptation psychosociale, ils mettent en évidence la complexité de la relation entre le biais positif d'évaluation de sa compétence et ses conséquences. En revanche, pour le biais négatif dans l'évaluation de sa compétence, les résultats sont fort consistants et s'accordent sur les effets délétères d'un tel biais.

2. Le biais négatif dans l'évaluation de sa compétence scolaire

En 1983, Harter s'intéresse aux élèves présentant un fort potentiel scolaire et plus particulièrement à ceux qui sous-estiment ce potentiel. Elle constate que chez ces

élèves, leurs faibles perceptions de compétence sont reliées négativement à la persistance et aux attentes de réussite. Plus encore, ils semblent éviter les défis et préférer les tâches faciles. Un an plus tard, plusieurs travaux sur « l'illusion d'incompétence » voient le jour (*cf.*, Phillips, 1984, 1987). Aujourd'hui, ce phénomène également nommé « biais négatif dans l'évaluation de sa compétence scolaire » reste encore peu connu et suscite l'attention d'un nombre restreint de chercheurs. Lorsqu'il est l'objet d'attention, c'est davantage sur ses implications quant au fonctionnement scolaire et au bien-être des élèves que l'attention est portée. Ses déterminants sont en revanche encore peu explorés. L'objet de cette partie est de mieux comprendre à travers les travaux de la littérature ce phénomène. Tout d'abord, nous présenterons en détails les travaux précurseurs de Phillips (1984, 1987) qui s'est attachée à mieux comprendre les conséquences d'un tel biais chez des enfants à haut potentiel. Ensuite, nous évoquerons les études ayant à la suite de celles de Phillips montré qu'avoir des perceptions négativement biaisées de sa compétence scolaire pouvait aussi affecter des élèves dont le potentiel scolaire peut être qualifié de « normal » (Fleury-Roy et Bouffard, 2006 ; Bouffard et al., 2003 ; Bouffard et al., 2006 ; Larouche et al., 2008 ; Vaillancourt & Bouffard, 2009). Enfin, nous aborderons le biais négatif dans l'évaluation de ses compétences sous l'angle de ses déterminants en présentant les quelques études s'y rapportant aujourd'hui (Côté & Bouffard, 2011 ; Dubois, 2010 ; Larouche et al., 2008 ; Phillips, 1987)

2.1. Approche par les implications : présentation des travaux pionniers et des travaux plus récents

Phillips (1984) a été une des premiers chercheurs à étudier le biais négatif d'évaluation de sa compétence, qu'elle nomma illusion d'incompétence. L'objectif de son étude était d'analyser la relation entre l'illusion d'incompétence d'élèves de primaire et certains aspects de leur fonctionnement scolaire (attentes de succès, orientations motivationnelles, attentes de réussite réfléchies par les enseignants, attributions causales, persévérance à la tâche). Sur la base d'un test standardisé et du jugement de l'enseignant, 117 élèves de 30 classes de 5^e année jugés à haut potentiel ont été sélectionnés. Ce critère permettait à l'auteure de contrôler le niveau de compétence des élèves et de déterminer la présence ou non d'une illusion d'incompétence sur la base

de leurs perceptions de compétence. Dans cette perspective, chez des élèves à haut potentiel, de faibles perceptions traduisaient une sous-évaluation de leur compétence, des perceptions élevées une surévaluation de leur compétence et des perceptions moyennes une évaluation réaliste de leur compétence. Les résultats de cette étude indiquent tout d'abord que les élèves sous-évaluant leur compétence rapportaient des attentes de succès et des attentes de réussite réfléchies par l'enseignant plus faibles que celles des élèves des deux autres groupes. Aussi, ces élèves se sous-évaluant attribuaient davantage leur réussite à la chance qu'à l'effort ou l'habileté. Par ailleurs, les enseignants rapportaient que ces élèves étaient moins persévérants que les autres élèves. Dans une seconde étude, Phillips (1987) a cherché à répliquer ses résultats auprès d'élèves à haut potentiel plus jeunes scolarisés en 3^e année. La méthodologie utilisée était identique à celle de l'étude précédente (81 élèves ayant des performances élevées ont été retenus). Les résultats révèlent que, comparativement aux élèves se surévaluant et s'évaluant de manière réaliste, ceux sous-évaluant leur compétence scolaire avaient des attentes de succès plus faibles, moins de préférence pour les défis et ressentaient davantage de pression parentale à la réussite. Ces résultats indiquent non seulement que le phénomène d'illusion d'incompétence semble déjà être présent chez des enfants plus jeunes de 3^e année mais aussi que ces derniers en sont tout autant affectés. En somme, le portrait dressé jusque-là par Phillips (1984, 1987) et Harter (1983) met en lumière que l'illusion d'incompétence semble avoir des conséquences plutôt néfastes pour l'élève. D'autres travaux se sont ensuite inscrits dans le sens de ces résultats.

Harter (1985a) s'est intéressée à la relation entre le biais d'évaluation de sa compétence et l'estime de soi globale. Les résultats de son étude indiquent que les pessimistes (i.e. ceux qui sous-évaluent leur compétence), rapportaient une estime de soi plus faible que les optimistes (i.e. ceux qui surévaluent leur compétence). Les résultats de Connell et Ilardi (1987) sont alignés avec ceux de Harter (1985a) révélant que les pessimistes présentaient une estime de soi plus faible que les optimistes. Dans leur étude qui a porté sur 1459 enfants et adolescents, Cole, Martin, Peeke, Seroczynski et Hoffman (1998) ont examiné quant à eux les relations entre la dépression et le biais d'évaluation de sa compétence. Leurs résultats ont montré que plus les élèves se sous-évaluaient, plus ils présentaient un score de dépression élevé. La relation entre la dépression et le biais d'évaluation de sa compétence a aussi été rapportée dans un

contexte expérimental par Meyer, Dyck et Petrinck (1989). À performances identiques, les enfants qui avaient des scores élevés de dépression évaluaient leur performance à une tâche d'arrangement d'images plus faiblement que ceux qui présentaient de faibles scores de dépression. Pour leur part, Phillips et Zimmerman (1990) ont montré que les élèves sous-évaluant leur compétence rapportaient moins d'intérêt dans les apprentissages, plus d'anxiété durant les évaluations et une faible tendance à faire ou à maintenir l'effort requis pour réaliser des tâches difficiles.

Depuis maintenant une dizaine d'années, Bouffard et ses collaborateurs investissent activement ce champ de recherche et ont tenté de mieux cerner les implications que pouvait présenter un tel biais. Par la méthodologie employée et le nombre d'élèves interrogés, leurs études apportent une compréhension plus fine du phénomène de l'illusion d'incompétence. À travers les trois études que nous allons maintenant présenter précisément, nous verrons que leurs résultats viennent asseoir la portée des quelques résultats de la littérature énoncés ci-dessus quant aux implications du biais négatif sur le fonctionnement scolaire général des élèves (Bouffard et al., 2006). Ces études apportent des éléments nouveaux permettant d'appréhender la genèse de ce phénomène en s'intéressant aux caractéristiques parentales (Bouffard et al., 2003) et aux perceptions des enseignants (Fleury-Roy & Bouffard, 2006). Dans une première étude réalisée auprès de 958 élèves scolarisés en 3^e et 4^e année, Bouffard et al. (2006) ont souhaité étudier si la présence de l'illusion d'incompétence variait selon le genre des élèves et vérifier si les élèves présentant un biais négatif dans l'évaluation de leurs compétences scolaires différaient en regard d'un ensemble de caractéristiques reliées à leur fonctionnement scolaire général (comme le degré de perfectionnisme, l'estime de soi, les attributions de réussites et d'échecs, les perceptions réfléchies et leur motivation intrinsèque). Les résultats révèlent que les élèves se sous-évaluaient avaient une estime de soi plus faible et un perfectionnisme plus élevé que leurs pairs – sentiment qui souvent génère un sentiment de ne pas réussir les tâches et accentue, *in fine*, le sentiment d'incompétence. Concernant les attributions sur les réussites, les élèves du groupe pessimiste accordaient un rôle moins grand aux efforts mais plus grand à une cause inconnue que ceux des autres groupes. Lorsqu'il s'agit d'expliquer les échecs, les élèves du groupe pessimiste donnaient davantage d'importance au manque d'habileté et à une cause inconnue que ceux des deux autres groupes. En somme, ils accordaient

davantage d'importance aux facteurs sur lesquels ils n'ont pas de contrôle. Enfin, les résultats indiquent qu'en mathématiques et en français, ces élèves rapportaient des perceptions de compétence, une motivation intrinsèque et des perceptions réfléchies par les parents plus faibles que les autres enfants. Dans une deuxième étude menée auprès de 299 élèves (de 3^e et 5^e année), Bouffard et al. (2003) apportent aussi de nouveaux éléments de compréhension du phénomène en venant interroger les parents (59 pères et 250 mères) au sujet de leurs pratiques et comportements envers leur enfant. Les résultats de cette étude indiquent que les parents des élèves présentant un biais négatif rapportaient accorder à ces derniers moins d'attention positive que les autres parents. La perception que les parents avaient de la compétence de leur enfant, leur fierté et leur satisfaction envers son rendement ne différaient pas selon les groupes en 3^e année. Cependant, en 5^e année, les parents dont les enfants se sous-évaluaient avaient des perceptions plus faibles de leur compétence scolaire, et se disaient moins fiers et moins satisfaits de leur rendement que les parents des deux autres groupes d'élèves. Les auteurs suggèrent qu'au fil des années, le manque de perception positive amènerait l'élève à s'engager moins dans la tâche et à se mettre plus en retrait, ce qui affecterait en bout de piste son rendement scolaire. Les parents diminueraient alors en conséquence leur évaluation des compétences de leur enfant, ce dont l'enfant prendrait ensuite conscience. Cette émotion négative vécue par l'enfant accompagnerait et renforcerait ses propres perceptions de compétence. Une troisième étude, celle de Fleury-Roy et Bouffard (2006) à laquelle 684 élèves de 4^e et de 5^e année et leurs enseignants ($N = 74$), ont participé mérite également toute notre attention puisqu'elle s'est intéressée une fois de plus à un autre répondant que l'enfant, l'enseignant. Les auteurs souhaitent examiner le jugement porté par les enseignants sur certaines caractéristiques comportementales et psychologiques des enfants (e.g., perfectionnisme négatif, repli sur soi, mauvaise disposition, participation en classe et autorégulation) et vérifier si les enseignants étaient capables de reconnaître les enfants affectés par un biais négatif dans l'évaluation de leur compétence. Les résultats de cette étude ont tout d'abord révélé que les enseignants jugeaient plus sévèrement les élèves affectés par un biais négatif d'évaluation de sa compétence que les autres. Ils étaient souvent décrits comme plus repliés sur eux-mêmes et comme faisant moins preuve d'autorégulation dans leurs activités scolaires que les autres élèves. Ensuite, les résultats indiquent que les enseignants n'étaient pas capables de reconnaître les élèves affectés par un biais négatif

ou positif d'évaluation de leur compétence. Toutefois, il est possible que cette non-capacité à reconnaître le biais d'évaluation soit davantage liée à un problème d'ordre méthodologique que lié aux enseignants eux-mêmes. En effet, les enseignants s'en réfèrent davantage aux compétences des élèves révélées par les évaluations qu'ils construisent qu'aux compétences traduites par un test d'habileté mental – mesure utilisée par les auteures pour déterminer la présence ou non d'un biais dans l'évaluation de ses compétences.

Contrairement aux études qui ont examiné les conséquences sur le fonctionnement scolaire et le bien-être des élèves d'un biais négatif dans l'évaluation de ses compétences, celles ayant porté sur l'examen de déterminants dans le développement de ce biais sont encore rares. L'objectif de la section qui suit est de présenter des travaux qui se sont attachés à mieux comprendre en quoi certains facteurs pouvaient jouer un rôle dans le développement de biais d'évaluation de sa compétence.

2.2. Approche par les déterminants : quels facteurs interviennent dans le développement du biais d'évaluation de sa compétence ?

Larouche et al. (2008) se sont intéressés aux relations entre, d'une part l'acceptation sociale perçue, d'autre part l'acceptation sociale effective, et le biais négatif dans l'évaluation de sa compétence scolaire. Les auteurs ont émis deux hypothèses. Ils attendaient que (1) les élèves affectés par un biais négatif se sentiraient moins acceptés par leurs pairs que les autres élèves (2) et que l'acceptation sociale effective ne différerait pas selon que le biais était positif ou négatif. Afin de vérifier si les résultats pouvaient être généralisables à des enfants de deux cultures différentes, leur étude a porté sur deux populations francophones, l'une provenant de la Belgique ($N = 179$, 3^e et 5^e année) et l'autre du Québec ($N = 543$, 4^e et 5^e année). Les résultats de l'étude menée en Belgique indiquent que les élèves du groupe pessimiste se sentaient moins acceptés que les autres enfants. Par ailleurs, l'acceptation sociale effective rapportée par les pairs ne différait pas. Le biais négatif d'évaluation de sa compétence ne serait donc pas relié à l'acceptation sociale effective mais davantage au rejet social perçu par les élèves. Les résultats de l'étude menée au Québec sont de même portée et vont globalement dans le sens des conclusions précédentes. Pris dans leur ensemble, les

résultats de ces deux études suggèrent que le biais d'évaluation de soi pourrait se diffuser à plusieurs domaines. Même si la question de l'influence réciproque des biais dans différents domaines reste à approfondir, il semblerait que ce soit l'expérience sociale vécue par l'enfant qui influence les perceptions qu'il développe de ses compétences (Flook, Repetti, & Ullman, 2005 ; Guay, Boivin, & Hodges, 1999). Un autre facteur joue un rôle non négligeable dans l'auto-évaluation des personnes : la façon dont on pense que les autres nous voient (Harter, 1999 ; James, 1890). Bien que son étude présentée au début de cette section comporte quelques limites, Phillips (1987) a tenté de proposer un modèle expliquant le biais d'évaluation de sa compétence. L'auteure propose que les perceptions de compétence seraient affectées par les perceptions prêtées aux parents. Ces dernières seraient elles-mêmes affectées par les perceptions que les parents ont de la compétence de leur enfant et de leurs difficultés à l'école. Les résultats soulignent que les perceptions prêtées aux parents prédisaient positivement les perceptions de compétence des élèves. Le groupe des élèves se sous-évaluant pensait que leurs parents avaient des perceptions de leur compétence plus négatives que les parents des deux autres groupes. Comparativement aux parents des enfants réalistes ou optimistes, les parents des enfants pessimistes les décrivent comme moins autonomes dans leur travail et moins persévérants. Pris dans leur ensemble, ces résultats montrent le rôle non négligeable joué par les perceptions réfléchies des enfants sur leur perception de compétence scolaire. Enfin, dans la même lignée, nous ne pourrions clore cette section sans rappeler les résultats d'une étude récente réalisée par Coté et Bouffard (2011). Ces auteurs se sont intéressés au rôle du soutien émotionnel parental dans le biais de l'évaluation de sa compétence. 626 élèves scolarisés en 4^e et 5^e année du primaire et leurs parents ont participé à l'étude. Les résultats montrent tout d'abord que les élèves affectés par un biais négatif rapportaient une moins grande disponibilité et une moins grande inconditionnalité du soutien émotionnel de leurs parents que les autres élèves. Cette relation serait toutefois à interpréter avec précaution puisqu'il est possible que le biais d'évaluation se diffuse sur d'autres domaines que celui de l'école (*cf.*, Larouche et al., 2008). Il se peut en effet que la perception que l'enfant a du soutien émotionnel parental dont il bénéficie soit biaisée du fait d'une tendance à traiter négativement (i.e. de façon pessimiste) les informations qu'il reçoit (Vaillancourt & Bouffard, 2009). Concernant le soutien émotionnel parental effectif, les résultats montrent que les parents des élèves affectés par un biais négatif ne rapportaient

pas offrir moins de soutien que ceux des enfants réalistes. En revanche, les parents des enfants pessimistes rapportaient manifester davantage de réactions et de critiques réprobatrices à l'égard des difficultés et des erreurs de leur enfant que les parents des autres élèves. Dans l'ensemble, ces résultats attestent du rôle conjoint joué par la façon dont l'enfant perçoit le contexte relationnel dans lequel il évolue, d'une part, mais aussi par la qualité du soutien parent révélé par la disponibilité, l'inconditionnalité et les réactions et critiques réprobatrices d'autre part.

La qualité des perceptions de compétence scolaire joue indéniablement un rôle essentiel dans l'organisation et la régulation des comportements de réussite scolaire. Et les facteurs en jeu dans le développement de la qualité de telles perceptions semblent se trouver, de toute évidence, dans l'environnement scolaire de l'enfant. Qu'il s'agisse des feedbacks évaluatifs ou du jugement des adultes significatifs (e.g., parents, enseignants), du niveau moyen de la classe ou de la comparaison au groupe classe de référence, de l'influence des pairs à l'œuvre dans les processus de comparaison sociale, tous participent à construire un environnement social particulier, un contexte où les représentations seront propres à chaque enfant. Parmi ces facteurs, notre intérêt se portera sur les processus de comparaison sociale qui jouent un rôle fondamental dans les évaluations de soi (Festinger, 1954). Toutefois, avant d'aborder précisément la question des processus de comparaison sociale, il nous paraît nécessaire d'évoquer des considérations d'ordre méthodologique afin de mieux saisir comment le biais d'évaluation a été opérationnalisé dans les études traitant du biais d'évaluation de soi.

3. Considérations méthodologiques : comment le biais d'évaluation de sa compétence est-il identifié ?

3.1. Considérations générales

Rappelons que le biais d'évaluation de sa compétence est défini comme étant un décalage entre la compétence de la personne et l'évaluation qu'elle en fait. Afin de déterminer la présence d'un biais, ces deux données, les compétences et les perceptions

de compétence, sont nécessaires. La principale critique qui peut être adressée à un grand nombre d'études ayant porté sur le biais d'évaluation de soi est l'utilisation d'un critère peu *objectif* pour juger des compétences effectives de la personne et ainsi déterminer la présence ou non d'un biais. Par exemple, plusieurs travaux visant à étudier les relations entre le biais positif d'évaluation de soi et des variables de bien-être ont considéré que des perceptions de soi très positives étaient de fait irréalistes (Aspinwall & Taylor, 1993 ; Taylor & Armor, 1996). Pourtant, en l'absence d'une confrontation de ces perceptions à un critère objectif, il semble difficile de conclure avec force à la présence d'un biais positif. Forts d'une telle conclusion, certains auteurs ont alors choisi d'identifier le biais d'évaluation sur la base de critères plus *objectifs* mais restant toutefois critiquables sur d'autres points (Robins & Beer, 2001). C'est ainsi que certains se sont référés aux modèles normatifs pour déterminer si l'individu présentait un biais positif dans l'évaluation de sa compétence (Gramzow, Elliot, Asher, & McGregor, 2003). Cette méthode qui consiste à demander aux personnes de se situer par rapport à un individu moyen a ses limites en regard de la tendance générale, bien connue dans la littérature psychologique, que nous avons à nous évaluer plus favorablement que l'individu moyen (Alicke, 1985 ; Codol, 1975 ; Colvin & Block, 1994 ; Wood, 1996). Dès lors, comment savoir si l'auto-évaluation positive d'une personne donnée est ou non biaisée ou si elle est le simple reflet de cette tendance générale? Une autre limite tient dans le fait qu'en prenant comme référence un autrui moyen la compétence n'est pas clairement définie, donc que le point de comparaison est pour le moins imprécis (Colvin & Block, 1994).

D'autres auteurs font appel au consensus social pour déterminer la présence d'une illusion positive ou négative de soi (Colvin, Block, & Funder, 1995 ; John & Robin, 1994 ; Lewinsohn, Mischel, Chaplin, & Barton, 1980 ; Paulhus & John, 1998, Étude 2 ; Robins & John, 1997). Pour ce faire, les auteurs comparent l'auto-évaluation de la personne avec l'évaluation que d'autres examinateurs font d'elle (il peut s'agir tout aussi bien d'amis, de camarades, de collègues ou encore d'autres personnes étrangères). Au temps-1 de mesure, les participants qui s'évaluent plus favorablement que les examinateurs sont jugés comme présentant un biais positif d'évaluation de soi. Au temps-2 de mesure (quelques semaines voire quelques années plus tard), les auteurs mettent en relation ce biais avec des évaluations faites par d'autres examinateurs à l'égard de chaque participant sur divers attributs personnels (une centaine dans l'étude

de Colvin et al., 1995) ou caractéristiques interpersonnelles. Dans l'ensemble, les résultats ont indiqué que la présence d'un biais positif d'évaluation de soi mesuré au temps-1 était négativement reliée aux évaluations faites par les examinateurs au temps-2. Cependant, cette méthode qui a été utilisée à plusieurs reprises soulève quelques problèmes (Gramzow et al., 2003). L'un des premiers concerne son objectivité. L'interprétation de la réalité d'autrui par des personnes lui étant extérieures est en partie tributaire de leurs caractéristiques et du contexte dans lequel elles sont placées. Un autre problème tient aux énoncés utilisés dans cette méthode pour l'évaluation de soi. En effet, les traits utilisés pour se décrire sont généraux et peuvent faire appel chez les personnes à des catégories différentes. Une personne pourra par exemple se définir comme étant talentueuse (trait général) car elle possède de fortes compétences en musique alors qu'une autre associera son talent à ses compétences scolaires. En somme, l'identification d'un biais dans l'évaluation de soi par le recours à un modèle normatif ou à un consensus social soulève divers problèmes qui rendent incertaine l'identification des personnes ayant un biais. Un critère plus *objectif* semblerait donc essentiel pour juger du décalage qui peut exister entre les compétences de la personne et les perceptions qu'elle en a. Notons toutefois que lorsqu'il s'agit d'interroger l'évaluation exagérée de soi (sur des traits de personnalité par exemple), le recours à des critères *objectifs* reste limité.

3.2. Considération spécifique : le biais d'évaluation de sa compétence scolaire

Concernant le biais d'évaluation de sa compétence scolaire, un critère *objectif* et vérifiable est plus facilement utilisable : ce sont les compétences scolaires effectives des élèves. Par ailleurs, la mesure en elle-même des compétences scolaires effectives des élèves diffère d'une étude à l'autre. En effet, tandis que certains auteurs utilisent les résultats scolaires des élèves ou le jugement de l'enseignant (e.g. Cole et al., 1999 ; Cole et al., 1998), d'autres préfèrent employer des tests standardisés (Phillips, 1984, 1987) comme des tests d'habiletés mentales (e.g. Bouffard et al., 2003). Les auteurs utilisent aussi parfois un score agrégé de ces deux critères comme valeur des compétences scolaires – i.e. résultats scolaires et tests standardisés (e.g. Robin & Beer, 2001). La pertinence de chaque critère est discutable. En effet, pour ce qui concerne le

jugement de l'enseignant ou les résultats scolaires comme mesure des compétences scolaires des élèves, il est admis que ces critères ne sont pas dénués d'une coloration particulière liée à la subjectivité de l'enseignant (Bressoux & Pansu, 2003 ; Cole et al., 1999 ; Fleury-Roy & Bouffard, 2006). Pour ce qui concerne les tests standardisés mesurant les habiletés mentales, ils ont l'avantage de pallier le biais présent dans le jugement de l'enseignant mais sont moins proches des situations d'apprentissage vécues quotidiennement par les enfants. Pour cette raison, certains diront donc qu'il n'est pas un critère parfait pour rendre compte des aptitudes scolaires des élèves (Butler, 2011).

Une fois les mesures de perceptions de compétence et les mesures de compétences effectuées, il reste à calculer le biais d'évaluation de sa compétence. Plusieurs méthodes différentes ont vu le jour (Gramzow et al. 2003). Tout d'abord, Phillips (1984, 1987) et Harter (1985a), les premières auteures à s'être intéressées au biais que les élèves peuvent présenter dans l'évaluation de leur compétence, ont choisi une méthode qui n'est plus utilisée aujourd'hui. Afin de contrôler les compétences des élèves, elles ont sélectionné parmi une population d'élèves uniquement ceux qui étaient très compétents. L'idée était que de faibles perceptions de compétence chez ces derniers seraient révélatrices d'un biais négatif dans l'évaluation de leurs compétences alors que des perceptions de compétence élevées seraient révélatrices d'un biais positif. On comprendra aisément que, malgré son originalité, cette méthode présente plusieurs limites. D'une part, elle ne permet pas de contrôler rigoureusement les compétences des élèves et d'autre part, elle se limite à l'étude des élèves à haut potentiel. D'autres auteurs font la soustraction de la valeur du critère de référence (i.e. la compétence objective dite *objective*, à savoir les performances) à la valeur auto-rapportée par les individus (perceptions de compétence) (e.g. Borkowski, Carr, Rellinger, & Pressley, 1990 ; Fleury-Roy & Bouffard, 2006) ou régressent les performances sur les perceptions de compétence. Ceux qui pratiquent cette dernière méthode utilisent les résidus standardisés issus de la régression pour identifier la présence d'un biais positif ou négatif (Cole et al., 1999 ; Bouffard et al., 2003 ; Bouffard et al., 2006 ; Larouche et al., 2008 ; Vaillancourt & Bouffard, 2009 ; McCall, Beach, & Lau, 2000 ; Connell & Ilardi, 1987 ; Robins & Beer, 2001 ; Gramzow et al., 2003 ; Paulhus & John, 1998). Une fois la variance partagée des perceptions de compétence avec la performance supprimée, le score résiduel restant représente le biais d'évaluation (Paulhus & John, 1998). Cette

méthode permettrait d'appréhender plus rigoureusement qu'une simple soustraction, une sur- ou sous-évaluation de sa compétence (Robin & John, 1997). Le plus souvent, lorsque le biais d'évaluation est envisagé en tant que variable indépendante, plusieurs groupes sont formés sur la base du score représentant le biais. Généralement, trois groupes sont formés : le groupe pessimiste, le groupe réaliste et le groupe optimiste. Bien que tous les auteurs n'appliquent pas les mêmes critères pour déterminer les groupes, il est généralement admis qu'un score résiduel en deçà de -1 est révélateur d'un biais négatif dans l'évaluation de sa compétence et un score résiduel au-delà de +1 est révélateur d'un biais positif (McCall et al., 2000). Les élèves ayant un score compris entre ces bornes sont alors identifiés comme évaluant de manière plutôt réaliste leur compétence. Pour autant, aussi ingénieuse soit-elle, cette opérationnalisation méthodologique ne saurait nous faire oublier que l'identification d'un biais d'évaluation de sa compétence relève du construit et que les résultats restent à interpréter avec précautions. En effet, lorsque l'on s'intéresse aux résidus standardisés, nous nous intéressons à l'erreur résiduelle, c'est-à-dire à l'écart entre la valeur prédite par le modèle et la valeur prise par l'individu. Le résidu standardisé n'est autre que l'erreur résiduelle normée et centrée. Ainsi, imaginons une situation fictive, somme toute fort peu probable qui serait la suivante : supposons qu'aucun élève dans les faits ne sous-estime sa compétence scolaire. Du fait des erreurs de mesures, nous pourrions toujours extraire de notre modèle des résidus standardisés compris entre -3 et +3, d'une moyenne de 0. Si les résidus suivent une loi normale (sans quoi le modèle ne serait pas valide), nous aurons toujours systématiquement 66% des élèves dont le résidu est compris entre -1 et +1. Ainsi, selon cette méthode d'identification du biais et selon les critères d'identification cités ci-dessus, 17% de l'échantillon serait considéré comme présentant un biais négatif dans l'évaluation de sa compétence (et 17% serait considéré comme présentant un biais positif) : or, d'après notre situation (certes fictive), nous ne sommes pas supposés avoir d'élèves présentant un biais négatif dans l'évaluation de leur compétence. Cette opérationnalisation n'est donc pas sans présenter quelques travers que nous nous devons d'appréhender à leur juste mesure.

Dans les sections qui suivent (III et IV), nous porterons notre attention sur un processus qui pourrait être à l'origine d'un biais négatif d'évaluation de sa compétence : la comparaison sociale.

III. UN DÉTERMINANT POSSIBLE : LA COMPARAISON SOCIALE

1. Cadre définitoire de la comparaison sociale

Selon Festinger (1954), il existerait chez tout individu une propension à évaluer ses opinions et habiletés personnelles en ayant recours à la comparaison. Cette section sera consacrée à ce mécanisme particulier. Festinger (1954) est à l'origine de la première théorie sur la comparaison sociale « A theory of social comparison process » dont la question centrale se situe dans sa première hypothèse : pourquoi se compare-t-on ? Par une série d'hypothèses et de corollaires, Festinger tente d'apporter une compréhension du processus de comparaison sociale qui naîtrait selon lui d'un besoin fondamental et adaptatif chez l'Homme : l'auto-évaluation. À défaut de référence dans le monde physique, l'individu évaluerait ses opinions et habiletés en les comparant à celles des autres. Nous reviendrons plus en détails par la suite sur la théorie de Festinger, mais retenons pour l'instant que ce n'est que douze ans plus tard que la théorie de la comparaison fut revisitée par un certain nombre de chercheurs qui publièrent leurs recherches au sein d'un numéro spécial consacré à ce processus (Latané, 1966). L'intérêt suscité par la comparaison sociale n'a pourtant commencé à s'accroître qu'à partir des années 1980, sans pour autant proposer un cadre définitoire clair et accepté par tous. Dakin et Arrowood ont publié en 1981 un papier affichant la volonté de définir plus précisément ce concept, mais il ne fera pas l'unanimité. En effet, lors de la conférence Nags Heads (Nags Heads conference on Social Comparison, May 1992), les seize chercheurs présents ne sont pas parvenus à s'entendre sur une définition de la comparaison sociale. Wood (1996) propose alors une définition plus large de la comparaison sociale qu'elle définit comme un processus de pensée mettant en relation des informations sociales avec le soi. C'est sur la base des quatre éléments centraux qui sous-tendent sa définition que nous approcherons plus en détails cette définition de la

comparaison sociale : (1) les processus de construction font partie de la comparaison sociale (que la cible de comparaison soit réelle ou imaginaire, elle est construite par l'individu) ; (2) la comparaison sociale ne s'accompagne pas nécessairement d'un effet sur l'individu ; (3) se comparer peut être un acte délibéré ou imposé, et automatique ou inconscient ; (4) tout processus n'impliquant pas une mise en relation du soi avec des informations sociales (réelles ou imaginaires) ne constitue pas une comparaison sociale.

Le premier élément tente en fait de répondre à la question de savoir à partir de quel moment nous pouvons parler de comparaison sociale. Selon Wood (1996), que le contact avec la personne servant de point de comparaison ait lieu ou non, autrement dit qu'elle soit réelle, fictive ou imaginaire, toute personne peut représenter un standard de comparaison. En ce sens, Wood évoque les processus de construction comme des processus liés à la comparaison sociale. Cela va dans le sens de Fiske et Taylor (1991) qui soutiennent que la perception que l'on a des personnes de notre réalité est à un certain degré biaisée par nos préjugés, nos projections et les buts que l'on poursuit. Même si la cible de comparaison est « réelle », elle sera d'une certaine manière (re-)construite par l'individu. Wood (1996) avance également qu'une cible peut constituer un référent pour se comparer, même si elle est le produit de notre imagination. Par exemple, des maris de patientes atteintes de cancer rapportaient se comparer souvent avec d'autres hommes ayant quitté leur femme après que le diagnostic eut été posé (Taylor, Wood, & Lichtman, 1983). Selon les auteurs, comme très peu d'hommes quittent effectivement leur femme après avoir eu connaissance du diagnostic, cette cible de comparaison favorable à leur égard est probablement imaginaire.

Le second élément est né d'une question objet de désaccord entre les chercheurs : « Les comparaisons sociales doivent-elles être définies par leurs effets ? » Arrowood (1986) se demande « Certes les individus se comparent, mais se *comparent-ils* vraiment ? »³ et affirme alors qu'une comparaison sociale a lieu aux conditions que 1) l'individu ait recherché et dispose des informations sur autrui et sur lui-même et que 2) la comparaison ait un impact en retour sur son évaluation de soi (Dakin & Arrowood, 1981). Wood (1996) pense quant à elle qu'il peut y avoir comparaison sociale sans nécessairement que l'évaluation de soi en soit affectée. Gilbert, Giesler, et Morris (1995) vont dans ce sens et ont montré que l'évaluation de soi chez une personne se

³ Traduction personnelle de « Sure the subjects compare – but do they really *compare* ? »

livrant à des comparaisons n'était pas nécessairement affectée. Dans ce sens, Wood (1996) affirme qu'il n'est pas seulement question d'auto-évaluation lorsque les personnes se comparent. Selon l'auteure, on peut parler de comparaison sociale quand, entre autres, des personnes confirment ce qu'elles valent en se comparant (dans ce cas, il n'y a pas nécessairement d'impact de la comparaison sur l'évaluation de soi), ou encore quand elles utilisent l'information sociale pour d'autres motifs que l'auto-évaluation comme l'amélioration de soi.

Le troisième élément impliqué dans la définition de la comparaison sociale est l'intentionnalité. Cet élément soulève deux questions ; la première est de savoir si la comparaison est un acte délibéré ou un processus qui s'impose de lui-même et la deuxième de savoir si la comparaison peut être un acte automatique ou inconscient (Wood, 1996). La première question renvoie en somme à deux paradigmes présents dans la littérature. Le premier est inhérent à la théorie de Festinger (1954) qui voit la comparaison sociale comme un processus qui s'impose de lui-même, qu'on le veuille ou non (Gilbert et al., 1995 ; Goethals, 1986). Cependant, les principaux travaux sur la comparaison sociale dans les années 1960 s'inscrivaient plutôt dans un autre paradigme considérant la comparaison sociale comme un processus sur lequel les personnes agissaient. Ainsi, les chercheurs tentaient davantage de comprendre les choix que les individus faisaient pour se comparer (i.e. quelles informations sélectionnent-ils pour se comparer?) plutôt que de saisir les implications sur le soi d'une comparaison imposée par l'environnement. Ce n'est qu'à partir des années 1970 qu'on assiste à une renaissance du premier paradigme (Buunk & Gibbons, 2000) dans une étude princeps où Morse et Gergen (1970) ont examiné l'effet de la comparaison sociale (imposée par l'environnement) sur l'estime de soi. Ceci étant, la question de savoir si les informations dont les personnes peuvent disposer à propos d'autrui sont mises au service de l'évaluation de soi (i.e. qu'un processus de comparaison a lieu) demeure. Plusieurs auteurs s'accordent à dire que nous avons constamment connaissance d'informations à propos d'autrui et que même si la comparaison de soi en regard de ces informations sociales n'est pas notre objectif premier, elle a tout de même lieu (Goethals, 1986 ; Wood, 1996, 1989). C'est ainsi que Wood (1996) répond à la deuxième question (la comparaison sociale peut-elle être automatique ou inconsciente ?) en avançant que dans la plupart des cas, lorsque les personnes ont connaissance d'informations sociales, elles

se comparent automatiquement. C'est ce que suggèrent les résultats de l'étude de Gilbert et al. (1995) qui indiquent que lorsqu'ils disposaient de peu de ressources cognitives, les effets liés à la comparaison sociale avec une cible de comparaison non pertinente apparaissaient. Cela révèle qu'il est possible de se comparer à autrui spontanément et sans effort (Wood, 1996). Enfin, les comparaisons sociales peuvent aussi être inconscientes en ce sens que nous mettons parfois en relation avec le soi des informations sociales sur nos voisins, nos collègues ou même sur des vedettes ou personnes publiques sans même nous en rendre compte (Goethals, 1986 ; Wood, 1996).

Le quatrième élément évoqué par Wood (1996) réfère à la nécessité, pour parler de comparaison sociale, que le processus implique une mise en relation du soi avec des informations sociales. Illustrons ce propos avec l'étude d'Alicke, Klotz, Breitenbecher, Yurak et Vredenburg (1995, étude 1) menée auprès de 121 étudiants. La moitié d'entre eux était invitée à s'évaluer sur 40 traits (20 positifs et 20 négatifs) comparativement à un étudiant moyen et l'autre moitié comparativement à un étudiant à côté de qui ils avaient été assis un court instant avant de répondre au questionnaire. Les résultats des étudiants de la première condition indiquent qu'ils s'évaluaient plus favorablement que l'étudiant moyen, ce qu'Alicke a nommé le *better-than-the-average-effect* (1985), effet qui a été attesté dans d'autres études (Alicke, 1985 ; Codol, 1975 ; Dunning, Meyerowitz, & Holzberg, 1989 ; Weinstein & Lachendro, 1982). Cette mesure est parfois assimilée dans la littérature à un processus de comparaison sociale mais, selon Wood (1996), n'en est pas un : quand on lui demande de se situer en regard d'un individu moyen, la personne ne considérerait pas l'information sociale issue de l'individu moyen ; elle chercherait davantage à se décrire positivement sans prendre en compte la comparaison sociale qu'on lui demande de faire. Ce biais positif est d'ailleurs atténué lorsque la cible de comparaison n'est plus un individu moyen mais quelqu'un de plus 'concret'. À cet égard, dans la deuxième condition de l'expérimentation de Alicke et al. (1995) où les étudiants devaient s'évaluer en se comparant à la personne avec qui ils avaient eu un bref contact, ils rapportaient se sentir moins supérieurs à cette personne spécifique. En somme, Wood (1996) avance que lorsqu'on demande à une personne à quel point elle est heureuse comparativement à une personne moyenne, cela revient à lui demander à quel point elle est heureuse.

Après avoir tenté de proposer une définition de la comparaison sociale selon les quatre éléments dégagés par Wood (1996), nous allons maintenant aborder la question des motivations sous-jacentes au processus de comparaison sociale.

2. Motivations pour se comparer

2.1. Besoin d'évaluation de soi

L'évaluation de soi est au cœur de la théorie de la comparaison sociale de Festinger (1954), construite autour de la question centrale qu'il pose : « Pourquoi se compare-t-on ? ». Le besoin d'évaluation de soi est évoqué dans sa première hypothèse : « Il existe chez tout homme une tendance à évaluer ses opinions et ses aptitudes personnelles » (Festinger, 1954, p. 117). Selon Festinger (1954), une évaluation incorrecte de son aptitude peut être nuisible à la personne (p. 117). Afin d'attribuer une valeur à cette aptitude, la deuxième hypothèse postule que nous l'évaluions en la comparant à celle d'autrui : « En l'absence de moyens objectifs non sociaux, on évalue ses opinions et ses aptitudes en les comparant avec les opinions et les aptitudes des autres » (p. 118). À défaut de disposer d'un critère objectif pour évaluer notre aptitude, nous utiliserions alors comme référence l'aptitude d'autrui. Dans cette hypothèse, deux points sont à souligner. Tout d'abord, Festinger avance qu'il est quasiment impossible de pouvoir se référer à des critères objectifs tant la plupart du temps ils n'existent pas. Il est par exemple possible pour une personne de déterminer son agilité au piano si elle réussit à jouer l'Étude n°1 (op. 25) au tempo de 104 noires par minute car elle dispose d'un métronome. En revanche, il n'existe aucun critère objectif pour déterminer si l'interprétation qu'elle fait de cette Étude est satisfaisante. Ensuite, cette idée d'incertitude est centrale à sa théorie : puisque l'individu est guidé par un besoin d'évaluation de ses aptitudes, par un besoin d'être sûr de ce qu'il vaut, la comparaison sociale serait alors un moyen de réduire cette incertitude et de pouvoir s'attribuer une valeur. Une question directement liée à notre objet d'étude (la comparaison en milieu scolaire) se pose ici : celle de l'âge à partir duquel les deux premières hypothèses de Festinger sont valables. Tout d'abord, notons que très jeunes, les enfants sont capables d'utiliser les informations pour se comparer, comme le montrent les résultats de l'étude

de Masters (1969) conduite auprès de 50 enfants de la maternelle. Dans une première phase de l'étude, les enfants jouaient avec un camarade et chacun se voyait attribuer par les expérimentateurs un certain nombre de récompenses : l'enfant pouvait recevoir soit autant de récompenses, soit plus ou moins que son camarade. Les résultats indiquent que les enfants ayant reçu moins de récompenses que leur pair s'attribuaient lors d'un second jeu davantage de récompenses que ceux qui en avaient plus reçu qu'eux. Ces résultats indiquent que ces jeunes enfants étaient capables de comparer ce qu'ils avaient eu avec ce qu'avaient eu leurs camarades. Dans la même lignée, les résultats de Stipek, Recchia et McClintic (1992) indiquent que, dès 3 ans, les enfants manifestaient de la détresse lorsqu'ils constataient qu'ils avaient moins bien réussi que leurs pairs. Selon plusieurs auteurs, la comparaison à des fins d'évaluation de sa compétence se ferait plus tard, vers l'âge de 7 ans selon plusieurs auteurs (*cf.*, Dijkstra, Kuyper, Van der Werf, Buunk, & Van der Zee, 2008 ; Feldman & Ruble, 1977 ; Frey & Ruble, 1985 ; Ruble, Boggiano, Feldman, & Loebel, 1980). Par exemple, Frey et Ruble (1985) ont observé 83 élèves de maternelle, première, deuxième et quatrième année, pendant qu'ils faisaient une tâche pour laquelle il leur était permis d'aller consulter les autres élèves. À la fin, chaque élève était interrogé au sujet des comparaisons auxquelles il s'était livré. Les résultats ont indiqué que, jusqu'à la deuxième année, la comparaison avec leurs camarades leur permettait d'obtenir des informations quant aux normes à adopter pour avoir un comportement approprié. Ce n'est que les plus vieux qui ont rapporté s'être comparés pour évaluer la qualité de leur performance. Pour leur part, Keil, McClintock, Kramer et Platow (1990) rapportent qu'environ 42% des élèves de deuxième année avaient utilisé la comparaison sociale pour s'évaluer alors qu'ils étaient 76% en huitième année à l'avoir fait. Cependant, certaines études ont montré que la comparaison à des fins d'évaluation de soi apparaît plus tôt, chez des enfants très jeunes. Par exemple, les résultats de Butler (1998) ont révélé que dès 4-5 ans, les enfants étaient capables de s'évaluer plus favorablement lorsqu'ils avaient mieux réussi que leur pair et rapportaient autant que d'autres plus âgés s'être comparés pour évaluer leur compétence. Dans la même lignée, Butler (1996) a montré qu'à l'âge de 5 ans, les enfants admettaient regarder le travail de leur pair dans un but d'évaluation de soi. Ce besoin d'évaluer avec exactitude ses aptitudes semble donc s'appliquer chez des enfants, même très jeunes. Il a aussi été montré que l'incertitude à laquelle Festinger (1954) se réfère pour justifier de l'utilisation de la comparaison sociale était également

présente. Dans son étude, Pepitone (1972, étude 1) a observé 60 élèves de troisième année en train de réaliser un puzzle. Dans la condition 'incertitude cognitive', l'élève devait réaliser seul le puzzle et dans la condition 'certitude cognitive', il était en présence de 4 autres camarades et chacun réalisait un bout du puzzle. Les comportements liés à la comparaison sociale (par exemple, regarder le travail de l'autre pour voir où il en est) étaient plus fréquents dans la condition d'incertitude cognitive que dans l'autre condition où les élèves pouvaient se rendre compte de leur aptitude à réaliser le puzzle en se comparant aux autres camarades.

2.2. Besoin d'amélioration de soi

Dans nos cultures occidentales où la méritocratie représente une des valeurs dominantes, on « affiche un prix à l'amélioration continue d'une performance : il faut toujours essayer d'obtenir un meilleur score » (Festinger, 1954, p. 125). L'individu aurait dans ce contexte sans cesse besoin de confirmer que son niveau de performance est élevé, ce qui le pousserait à toujours vouloir mieux faire que ses cibles de comparaison. C'est ce que postule Festinger avec son hypothèse IV : « Il existe dans le domaine des aptitudes un mouvement unidirectionnel vers le haut qui n'existe pratiquement pas pour les opinions (p. 124) ». Avoir de bonnes notes à l'école est par exemple très valorisé, tout du moins en France. En effet, l'évaluation par les enseignants des élèves français est principalement sommative, cela est d'autant plus vrai que les élèves avancent dans leur scolarité. Ce mouvement unidirectionnel ascendant, répondant à un besoin d'amélioration de soi, est alors très probablement présent chez les élèves et s'accroît au fil de la scolarité. Butler (1992) a tenté de faire un parallèle entre ce besoin d'amélioration de soi (mouvement unidirectionnel vers le haut) et les buts que poursuivent les élèves. Elle suggère que les élèves poursuivant des buts de maîtrise se compareraient aux autres afin de s'améliorer alors que ceux poursuivant des buts de performance le feraient pour vérifier que leur performance est suffisamment bonne pour être valorisée (i.e. évaluation de soi). Dans son étude menée auprès de 78 élèves de 6^e année, elle a manipulé les buts d'accomplissement sur une tâche créative. Dans la

condition but de maîtrise⁴, il était dit aux élèves que la tâche (produire un dessin avec des formes géométriques imposées) était l'occasion d'exprimer leur imagination, qu'il n'y avait pas de bon ou mauvais dessin, qu'ils avaient juste à s'exprimer selon leur vision des choses. Dans la condition but de performance⁵, il était dit aux élèves que la tâche était un test de créativité et que l'obtention d'un score élevé permettait de conclure qu'ils étaient très créatifs. À la fin de l'expérimentation, les élèves pouvaient aller observer deux tableaux : sur l'un d'eux étaient affichées des créations d'autres élèves (appelé tableau informatif) et sur l'autre était affichée une procédure afin de calculer son score (tableau normatif). Les résultats de cette étude indiquent que les élèves de la condition but de maîtrise ont passé plus de temps à consulter le tableau informatif que normatif, l'inverse étant observé pour les élèves de la condition but de performance. Des résultats de même portée ont été répliqués dans le milieu naturel de la classe (Butler & Ruzany, 1993). Des élèves israéliens de maternelle, première et deuxième année étaient placés en petits groupes et devaient fabriquer individuellement une fleur à l'aide d'autocollants. Ensuite, chaque élève était rencontré et devait expliquer les raisons qui l'avaient poussé pendant la tâche à regarder la réalisation de ses camarades. 103 élèves étaient scolarisés dans des écoles au sein de Jérusalem et 105 l'étaient dans des écoles de six kibboutz. Ces villages sont des communautés d'Israël dont les membres sont organisés en collectivité et dont les principes reposent en partie sur des idées anarcho-communistes. Les différences entre l'organisation éducative des élèves des kibboutzim et ceux de la ville sont marquées dès la première année de l'élémentaire. Entre autres, les enfants kibboutz travaillent principalement en petits groupes, sur des activités libres et artistiques et leurs évaluations sont constituées de descriptions du progrès de l'enfant. Les élèves de Jérusalem sont assis par deux, face à l'enseignant, et travaillent sur des activités académiques. Leurs évaluations consistent en des notes accompagnées de courts commentaires. Les résultats de cette étude révèlent que les élèves kibboutz de première et deuxième années expliquaient la comparaison à leurs camarades en termes de progrès, d'amélioration de soi (par exemple : « Mon parterre devenait tordu, alors je voulais voir comme faire pour le remettre droit »⁶, p.536) et ne donnaient pour ainsi dire

⁴ L'orientation vers des buts de maîtrise se traduit par un désir d'apprendre et d'accroître ses connaissances.

⁵ L'orientation vers des buts de performance se traduit par un désir de démontrer, de mettre en avant ses capacités.

⁶ Traduction personnelle de « My ground came out crooked, so I wanted to see how to do it straight ».

aucune explication en termes de but de performance, alors que cette dernière explication est donnée par 43% des élèves de la ville (par exemple : « Je voulais voir qui avait fait la plus jolie fleur »⁷, p. 536).

2.3. Besoin de rehaussement de soi

Bien que moins étudié dans la littérature, le rehaussement de soi fait partie des motivations pour lesquelles les personnes s'engagent dans des comparaisons sociales. Il est généralement admis que c'est dans des situations où une menace de soi est présente (stress, problèmes de santé, situation d'échec...) que l'individu éprouvera le besoin de préserver ou de rehausser le soi (Buunk, Cohen-Schotanus, & Henk van Nek, 2007 ; Wood, 1989). Dans cette lignée, les travaux de Wills (1981) ont largement montré que lorsque les personnes ressentent une menace, elles s'engagent davantage dans des comparaisons descendantes qu'ascendantes. En effet, se percevoir supérieur à l'autre procure une augmentation de l'estime de soi (Wills, 1981). Par exemple, les résultats des études de Gibbons, Lane, Gerrard, Reis-Bergan, Lautrup, Pexa et Blanton (2002) ont montré qu'après un échec, les participants préféraient la comparaison avec des personnes qui avaient moins bien réussi qu'eux qu'après une situation de réussite. Aussi, les participants rapportaient que cette comparaison descendante leur avait permis de se sentir mieux. Dans le milieu scolaire, très peu d'études ont examiné les conditions dans lesquelles la comparaison descendante était privilégiée. Les résultats de l'étude d'Aboud (1976) qui a porté sur des enfants mexicains de première, seconde et troisième années scolarisés aux Etats-Unis ont indiqué que les enfants préféraient d'une part s'engager dans des comparaisons descendantes avec des enfants blancs, mais d'autre part, dans des comparaisons ascendantes avec des enfants mexicains. Il semblerait que la comparaison avec des enfants d'origine ethnique différente réponde à une stratégie de rehaussement de soi (Aboud, 1976). Par ailleurs, notons que certains auteurs postulent que la comparaison ascendante pourrait aussi procurer un rehaussement de soi tant l'individu serait amené à éprouver une certaine satisfaction à faire partie des « aussi bons mais meilleurs » que lui – nous reviendrons en détails sur ce point dans la section IV) (Collins, 1996 ; Thornton & Arrowood, 1966 ; Weeler, 1966).

⁷ Traduction personnelle de « I wanted to see who did the best flower ».

3. La comparaison : avec qui et comment ?

3.1. La similarité

Dans son hypothèse III, Festinger (1954) donne une indication quant aux personnes qui sont susceptibles d'être des cibles de comparaison pertinentes : « La tendance à se comparer à un autre décroît à mesure qu'augmente la différence entre soi-même et cet autre, tant pour les opinions que pour les aptitudes » (p. 120). On choisirait donc pour se comparer des cibles dont les aptitudes seraient proches des siennes (Corollaire III A), des aptitudes trop éloignées des nôtres rendraient la cible de comparaison non pertinente. Aussi, lorsque la distance n'est pas encore trop grande mais le devient, les personnes exerceraient une action pour réduire cette divergence. C'est ce que Festinger appelle la pression vers l'uniformité (Dédution D). Les résultats de Wheeler (1966) soutiendront cette hypothèse auprès de 127 étudiants hommes. Après avoir effectué un test et pris connaissance de leur score et de leur classement vis-à-vis des autres, les participants avaient la possibilité de regarder le score d'un des autres participants du groupe dans lequel ils étaient assignés. Les résultats ont indiqué que 56.2% des participants ont choisi de regarder le score obtenu par celui classé juste en-dessous d'eux ou juste au-dessus. Cette proportion est significativement plus élevée que celle représentant les participants qui ont choisi de regarder le score obtenu par ceux classés plus loin avant ou après (i.e. 38.9%)⁸. Il semblerait donc que les personnes choisissent effectivement des cibles plutôt similaires pour se comparer. Par ailleurs, la similarité peut s'entendre en d'autres termes qu'en terme d'aptitude et soulève une question centrale qui est de savoir de « quoi parle-t-on » quand on évoque des *similarités* (e.g. Singer, 1966). Les aptitudes de la cible ne seraient pas le seul critère qui rende cette cible pertinente aux yeux de la personne qui se compare, certains facteurs reliés seraient tout autant pris en compte pour juger de la pertinence (i.e. de la similarité) de la cible (Wheeler & Zuckerman, 1977), comme l'âge, le genre, la pratique, etc, ce que Goethals et Darley (1977) nomment les attributs reliés. À ce

⁸ Wheeler a choisi de ne pas inclure dans cette comparaison la proportion des participants ayant choisi de regarder les scores d'autres participants classés aux extrêmes (5%), la procédure ayant rendu cette comparaison non pertinente.

propos, ces derniers postulent que les personnes sélectionneraient des cibles de comparaison qui présenteraient davantage de similarités en termes d'attributs qu'en termes d'aptitudes. Dans le milieu scolaire, quand ils sont amenés à se comparer, les élèves semblent le faire en prenant en compte les attributs reliés, rendant ainsi l'information issue de la comparaison plus pertinente. Plusieurs études ont montré que les camarades choisis pour se comparer dépendent de certains facteurs comme le genre, la proximité psychologique ressentie avec la cible de comparaison ainsi que son niveau de performance. Selon Goethals et Darley (1977), la différence observée entre soi et autrui *via* la comparaison sera interprétée seulement si nous pensons partager avec la cible de comparaison des attributs communs. Le genre est à ce propos un facteur pertinent, puisqu'il apparaît que les élèves préfèrent souvent comme camarades de comparaison des élèves de même genre qu'eux (Blanton, Buunk, Gibbons, & Kuyper, 1999 ; Huguet Dumas, Monteil, & Genestoud, 2001 ; Dumas, Huguet, Monteil, Rastoul, & Nezlek, 2005). Par ailleurs, Golden et Cherry (1982) ont montré que cette préférence pour se comparer avec des élèves de même genre était modérée par le niveau moyen de la classe : lorsqu'il est élevé plutôt que moyen, les élèves n'afficheraient pas cette préférence. La proximité psychologique et les relations amicales semblent également déterminantes. En effet, les résultats de plusieurs études ont révélé que les élèves préféraient souvent se comparer à des amis ou des camarades avec qui ils partageaient des sentiments positifs (Altermatt & Pomerantz, 2005 ; Berndt, Hawkins, & Jiao, 1999 ; Huguet et al., 2001 ; Meisel & Blumberg, 1990). Dans l'étude d'Altermatt et Pomerantz (2005) qui a porté sur 929 élèves américains de 5^e et 6^e année, les résultats indiquent que 80% des élèves sélectionnaient comme camarade de comparaison leur meilleur ami et que 65% de ces nominations étaient réciproques. De plus, 76% des élèves ayant choisi un *meilleur ami* conservaient cet ami comme cible de comparaison au trimestre suivant. Dans la même lignée, les résultats de l'étude de Lubbers, Kuyper et Van der Werf (2009) indiquent que 78% des élèves néerlandais (N = 5324, environ 13 ans) ayant un ami ou des amis dans leur classe choisissaient un de ceux-ci comme cible de comparaison : 17% choisissaient un camarade avec qui ils s'entendent bien et 5% choisissaient un camarade avec qui ils disent ne pas être amis. Enfin, l'origine ethnique comme le niveau socio-économique semblent aussi jouer un rôle : les élèves semblent comparer préférentiellement leurs notes à celles de camarades

de même origine ethnique (Aboud, 1976 ; Meisel et Blumberg, 1990) et/ou relevant d'un même statut socio-économique (Régner & Monteil, 2007).

3.2. La direction de la comparaison

Bien que Festinger ne l'ait jamais écrit explicitement, nous pouvons supposer que du fait d'un mouvement unidirectionnel vers le haut (i.e. besoin d'amélioration de soi) et d'une comparaison avec quelqu'un d'assez similaire, les personnes chercheraient pour se comparer des cibles qui réussissent légèrement mieux qu'elles. Par ailleurs, lorsque le soi est menacé, d'autres postuleront que les personnes privilégieraient des comparaisons avec d'autres moins bien loties qu'elles (Wills, 1981). Taylor et Lobel (1989) apportent une nuance à ce dernier postulat en proposant qu'en situation de menace, les personnes préféreraient rechercher des informations à propos d'autres qui se portent moins bien qu'elles (leur permettant de se sentir mieux) mais rechercher des contacts avec d'autres mieux loties (leur permettant de mieux faire face à leur maladie).

Les résultats de l'étude de Wheeler (1966) que nous avons évoquée précédemment vont dans le sens d'une tendance à la comparaison ascendante indiquant que, parmi les participants ayant choisi de se comparer à des cibles plutôt similaires, environ 87% choisissaient de comparer leur score à des participants réussissant mieux qu'eux. Wheeler (1966) soulève alors ici un paradoxe : alors que les participants sont motivés à réussir (i.e. à expérimenter un sentiment de succès), ils s'engagent dans des comparaisons les mettant en position d'infériorité (i.e. ils expérimentent un sentiment d'échec). L'auteur propose qu'en se comparant à une cible légèrement ascendante, l'individu se prouve qu'il est presque aussi bon qu'elle, ce que semble soutenir le fait que 75% de ses participants se comparant à une cible ascendante s'attendaient à avoir un score plus près de ceux classés au rang supérieur qu'au rang inférieur. Dans le contexte scolaire, les résultats des études suggèrent que les élèves préfèrent se comparer à des cibles légèrement ascendantes. Pour autant, les études conduites hors des laboratoires sont rares ; la majorité a été menée en laboratoire où la comparaison sociale était manipulée (France-Kaatrude & Smith, 1985 ; Régner & Monteil, 2007). À notre connaissance, seules quelques études depuis les années 1990 ont examiné la direction de la comparaison sociale dans le contexte de la classe. Parmi celles-ci, si certaines ont pris

une mesure de la direction de la comparaison sociale auto-rapportée par les élèves (e.g. Gibbons, Blanton, Gerrard, Buunk, & Eggleston, 2000 ; Gibbons et al., 2002), rares sont celles qui ont utilisé une mesure plus objective comme la performance de la cible choisie permettant de déterminer la direction de la comparaison sociale (e.g. Blanton et al., 1999 ; Chanal & Sarrazin, 2007 ; Dumas et al., 2005 ; Huguet et al., 2001). Dans l'étude de Blanton et al. (1999) menée auprès de 876 élèves allemands scolarisés au collège et âgés de 12 à 13 ans, ceux-ci devaient nommer un camarade de classe avec qui ils préféreraient comparer leurs notes et ce, dans sept domaines (biologie, allemand, anglais, français, géographie, histoire et mathématiques). À chaque élève ainsi qu'à son camarade de comparaison étaient associés leurs résultats scolaires relevés auprès des enseignants. La comparaison de ces résultats a permis de déterminer la direction moyenne choisie par l'ensemble des élèves. Dans l'ensemble, 19% des élèves ont choisi de ne pas nommer de camarade de comparaison et parmi ceux qui rapportaient s'engager dans la comparaison de leurs notes, c'est une comparaison ascendante qui primait dans tous les domaines excepté en géographie. Huguet et al. (2001) ont répliqué cette étude. Ils ont mesuré la direction de la comparaison choisie chez 264 étudiants scolarisés en première année de collège âgés de 12 à 14 ans dans huit domaines différents (biologie, français, anglais, histoire et géographie, mathématiques, arts plastiques et technologie). À la différence de Blanton et al. (1999), les auteurs ont demandé aux élèves de nommer deux camarades de comparaison afin de vérifier si la tendance à la comparaison ascendante se maintenait avec le deuxième camarade de comparaison. Ils postulent que les élèves utiliseraient au moins deux camarades de comparaison, le deuxième étant alors probablement une cible de comparaison descendante, permettant le rehaussement de soi. Les résultats vont dans le même sens que ceux de Blanton et al. (1999). Ils indiquent que les élèves privilégiaient une comparaison avec des camarades qui réussissent mieux qu'eux pour le premier camarade et ce dans tous les domaines. Alors que les auteurs s'attendaient au contraire, cette direction ascendante est aussi privilégiée par les élèves avec leur second camarade de comparaison choisi, dans tous les domaines excepté en technologie. Chanal et Sarrazin (2007) ont montré dans leur étude menée auprès de 385 élèves scolarisés au collège (âge moyen de 13.4 ans) que les deux premiers camarades de comparaison nommés dans le domaine du sport étaient des cibles de comparaison ascendante.

Dumas et al. (2005) ont examiné à partir de quel moment la tendance à la comparaison ascendante pouvait être observée chez les élèves. Des élèves français de quatre niveaux différents de primaire (75 élèves en CE1, 86 en CE2, 98 en CM1/CM2) et au collège (80 élèves en 6^e) devaient nommer deux camarades avec qui ils préféreraient comparer leurs notes dans trois domaines spécifiques. Les résultats indiquent qu'en CE1, les élèves s'engageaient peu dans des comparaisons avec les autres élèves et que ces comparaisons n'avaient pas de direction particulière. À partir du CE2, la tendance à la comparaison ascendante apparaît, mais seulement en mathématiques (tendancielle) pour le premier choix et en lecture pour le second choix. En CM1/CM2, la tendance à la comparaison ascendante restait toujours faible. C'est seulement en sciences et avec le premier camarade de comparaison qu'elle était présente. Finalement, ce n'est qu'en 6^e que les élèves choisissaient des cibles ascendantes de comparaison dans les trois domaines examinés (mathématiques, sciences et français) et pour les deux choix de comparaison. L'absence de comparaison ascendante en CE1 et CE2 ainsi que le peu d'intérêt pour la comparaison peut s'expliquer par le fait qu'à cet âge, les élèves ne font pas appel à la comparaison sociale à des fins d'évaluation mais davantage pour intégrer des normes (Dijkstra et al., 2008 ; Ruble & Frey, 1991). En revanche, l'absence de comparaison sociale ascendante en CM1 et CM2 est selon les auteurs liée au faible pouvoir statistique (98 élèves répartis dans les deux niveaux).

4. Implications de la comparaison sociale sur le soi

4.1. Effets de la comparaison sur les comportements de réussite

S'inspirant de la théorie de Festinger et plus particulièrement de ses hypothèses de pression vers l'uniformité et de mouvement unidirectionnel vers le haut, Rijsman (1974) propose un modèle, représenté par la figure 4, afin de rendre compte des effets de la comparaison sociale sur les performances. La courbe représente la force de la pression que la personne ressent à modifier sa performance selon qu'elle se trouve en situation de comparaison ascendante, latérale ou descendante. À chaque fois que cette courbe coupe l'axe des abscisses, cela indique que la pression à modifier sa

performance est nulle. Le point d'intersection le plus à gauche représente la situation où la personne se comparerait à une cible ascendante dont les performances seraient trop supérieures aux siennes pour que la cible soit pertinente à la comparaison. Le point d'intersection le plus à droite représente la situation où la personne se comparerait à une cible descendante dont les performances seraient suffisamment inférieures à celles de la personne pour que celle-ci ne ressente pas le besoin de les modifier. Le point d'intersection du milieu est en fait l'illustration du point d'équilibre qui, selon Festinger, serait atteint lorsque l'individu est légèrement supérieur aux autres.

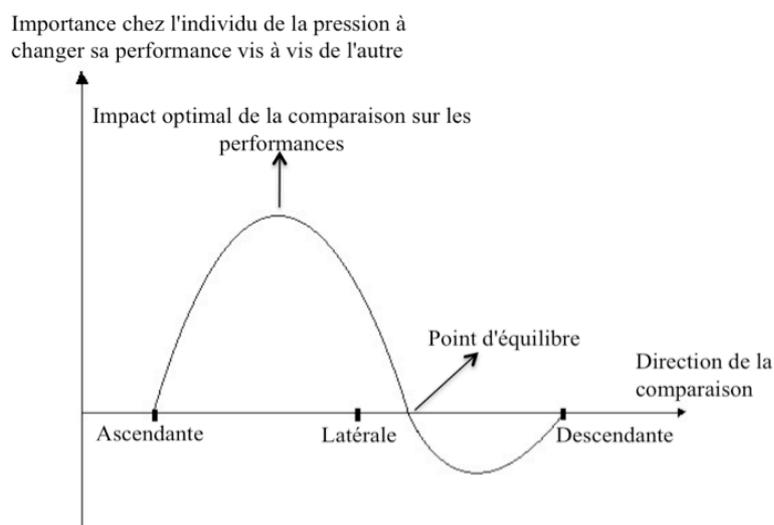


Figure 4. Modèle de la comparaison sociale selon Rijsman (1974, p. 282)

Le point le plus intéressant de ce modèle pour notre propos est le point le plus haut de la courbe. Il représente la situation dans laquelle la personne se comparerait avec une cible légèrement ascendante et c'est dans cette situation qu'elle ressentirait le maximum de pression à modifier sa performance vers le haut, pression qui résulterait de ces deux forces : uniformité et mouvement unidirectionnel vers le haut. Ainsi, c'est dans cette situation de comparaison légèrement ascendante que, selon Rijsman (1974), la comparaison à autrui aurait le plus d'impact sur la performance à venir. Les résultats de plusieurs études ultérieures soutiendront le postulat de ce modèle (e.g. Seta, 1982). Aussi, l'étude plus récente réalisée en milieu scolaire par Blanton et al. (1999) montre

que le choix fait par les élèves de cibles légèrement ascendantes avait un impact positif sur leur rendement scolaire (à un moment t), à performances antérieures des élèves contrôlées. Les résultats de Huguet et al. (2001) vont dans ce sens également, excepté pour ce qui concerne l'analyse longitudinale (effet de la comparaison au temps t sur les performances des élèves trois mois plus tard) dont les effets se sont avérés non significatifs. Huguet et al. expliquent cette absence de lien par le fait que seulement 59% des élèves ont nommé le même camarade de comparaison entre les deux temps de mesures. Par ailleurs, Lubbers et al. (2009) ont rapporté un effet positif de la comparaison ascendante sur les performances à venir dans le cadre d'une étude longitudinale. Seuls les résultats de l'étude de Chanal et Sarrazin (2007) n'iront pas dans le sens des travaux précédents, la cible de comparaison choisie par les élèves n'ayant pas d'impact sur leur performance. Par ailleurs, notons que dans leur étude, lorsque toutes les cibles de comparaison étaient prises en compte (formant le « petit groupe de comparaison »), l'effet positif de ce petit groupe de comparaison (à tendance ascendante) sur les performances des élèves était significatif. Enfin, Altermatt et Pomerantz (2005) ont mis en avant les bénéfices d'une relation amicale ascendante sur les comportements de réussite.

4.2. Effet de la comparaison sur le soi : estime de soi et évaluation de soi

Dans une étude classique de Morse et Gergen (1970), des personnes se présentaient à un entretien d'embauche pour un emploi saisonnier. Dans l'attente de leur entretien, ils devaient remplir un formulaire d'informations et se trouvaient soit en présence d'un compère appelé par les auteurs « Mr. Clean » (très bien habillé, consultant des documents, confiant) soit en présence d'un compère appelé « Mr. Dirty » (mal habillé, consultant un magazine, dépassé par la procédure). Les auteurs ont examiné l'effet de cette comparaison ascendante (i.e. Mr. Clean) *versus* descendante (i.e. Mr. Dirty) sur l'estime de soi des participants. Les résultats ont révélé que la présence de Mr. Clean a négativement affecté l'estime de soi des participants alors que la présence de Mr. Dirty a eu un impact positif. Les résultats de l'expérimentation de Gilbert et al. (1995) rapportaient aussi des effets de contraste. Les participants observaient d'autres personnes réaliser une tâche, mieux ou moins bien qu'eux ne

l'avaient fait. Cette situation les amenait à évaluer plus favorablement leur performance en situation de comparaison descendante qu'en situation de comparaison ascendante. Dans la même lignée, Swallow et Kuiper (1992) ont examiné l'effet de la comparaison ascendante associée à la fréquence de son exposition sur l'évaluation de ses performances. Les résultats de leur étude ont révélé que les participants exposés à un grand nombre de comparaisons ascendantes évaluaient plus sévèrement leur performance que ceux exposés moins souvent. Des résultats de même portée sont retrouvés lorsqu'il s'agit de l'évaluation de soi spécifique à un domaine. Par exemple, dans l'étude de Cash, Cash et Butters (1983), des étudiantes évaluaient leur attractivité physique plus sévèrement après avoir été exposées à des photos de femmes très attractives que de femmes peu attractives. En outre, Brown, Novick, Lord et Richards (1992) ont répliqué cette expérience en y ajoutant une condition témoin. Dans cette dernière condition, les femmes étaient exposées à des photos d'hommes qui, selon les auteurs, ne devaient pas affecter l'évaluation de leur attractivité, les hommes n'étant pas des cibles de comparaison pertinentes en regard de la dimension sous comparaison (attractivité de la femme). Les résultats ont montré que l'évaluation de sa propre attractivité par les participantes était marginalement plus négative en situation de comparaison ascendante qu'en condition contrôle. Tesser, Campbell et Smith (1984) ont proposé un modèle du maintien de l'évaluation de soi (*SEM Model*) pouvant, entre autres, expliquer les effets de contraste. Ce modèle est basé sur deux principaux postulats : (1) toute personne se comporte de manière à maintenir ou augmenter son évaluation de soi et (2) ses relations avec autrui ont un impact sur son évaluation de soi. Le modèle du SEM est composé de deux processus, celui de la comparaison et celui de la réflexion (dans le sens du miroir) agissant de manière opposée selon trois variables : le degré d'amitié avec autrui, la performance de ce dernier et l'importance accordée au domaine. Si le domaine est important pour le soi, le processus de comparaison primera sur celui de réflexion. La personne sera affectée dans son évaluation de soi au fur et à mesure que la performance de l'autre sera élevée. En revanche, si le domaine n'est pas important pour soi, le processus de réflexion primera et l'évaluation de soi sera d'autant plus positive que la performance de l'autre sera élevée. L'individu pourra alors ressentir de l'admiration et de la fierté envers la réussite de son ami et se satisfaire ainsi de sa victoire.

Dans le milieu scolaire, seules quelques études ont examiné le lien entre la comparaison sociale vécue par les élèves et leur concept de soi scolaire (e.g. Huguet et al., 2001). Parmi celles-ci, certaines rapportent des effets de contraste principalement pour ce qui concerne les comparaisons implicites (e.g. Marsh & Parker, 1984). Selon Stapels et Suls (2004), les comparaisons implicites sont celles qui s'imposent aux personnes sans qu'elles ne l'aient décidé. Dans ce sens, pour les élèves, la classe dans son ensemble relève de la comparaison implicite. L'effet de contraste de celle-ci a largement été démontré, ce que Marsh (1984) a appelé l'effet du *gros-poisson-petit-bassin* (*big-fish-little-pond effect*). Le modèle de l'effet du *gros-poisson-petit-bassin* propose que, dans le même temps, les compétences scolaires des élèves expliquent positivement leur concept de soi scolaire alors que le niveau moyen de la classe l'explique négativement (Marsh, 1984, 2003 ; Marsh & Parker, 1984). Par exemple, alors que deux élèves affichent les mêmes performances scolaires, disons une moyenne générale de 11 sur 20, le premier élève étant dans une classe dont le niveau moyen est de 13 sur 20 aura des perceptions de compétence scolaire plus faibles que le second qui est dans une classe dont le niveau moyen est de 10 sur 20. Les résultats de l'étude de Marsh et Parker (1984) révèlent que des élèves de 6^e année scolarisés dans les écoles dont le niveau moyen de compétence était élevé avaient un concept de soi scolaire plus faible que celui d'élèves scolarisés (dont les compétences scolaires étaient identiques) dans les écoles dont le niveau moyen de compétence était faible. Dans la même lignée, des études ont montré que des élèves doués regroupés en classe homogène avaient un concept de soi scolaire plus faible que des élèves aussi doués mais regroupés en classe hétérogène (Coleman & Fults, 1982, 1983). Ensuite, l'effet du *gros-poisson-petit-bassin* apparaît être généralisable à différentes cultures selon les résultats de l'étude de Marsh et Hau (2003) qui a porté sur plus de 100 000 élèves provenant de 26 pays différents (3851 écoles). Pour chacun de ces pays, un effet négatif des performances moyennes de l'école sur le concept de soi scolaire des élèves était observé. Enfin, notons que l'effet du *gros-poisson-petit-bassin* a aussi été observé dans un des sous-domaines du concept de soi scolaire : le concept de soi en sport (Chanal, Marsh, Sarrazin, & Bois, 2005 ; Chanal & Sarrazin, 2007). En outre, même si ces études mettent l'accent sur l'effet négatif des comparaisons implicites, une étude récente a montré que l'effet du niveau moyen de la classe était supprimé lorsqu'on contrôlait les perceptions que les élèves avaient de leur position relative à l'ensemble de leurs

camarades de classe (Huguet, Dumas, Marsh, Régner, Wheeler, Suls, Seaton, & Nezlek, 2009). Par ailleurs, la position relative perçue par les élèves vis-à-vis de leur camarade prédisait fortement et négativement leur concept de soi. Aussi, il est important de noter que même si l'on retrouve un effet du *gros-poisson-petit-bassin* sur le concept de soi scolaire, certains ont montré que ce dernier n'était pas incompatible avec l'amélioration des performances des élèves (e.g. Chanal & Sarrazin, 2007 ; Seaton, Marsh, Dumas, Huguet, Monteil, Régner, Blanton, Buunk, Gibbons, Kuyper, Wheeler, & Suls, 2005) dont on a parlé précédemment.

Les études qui ont examiné l'effet des comparaisons explicites (i.e. celles choisies délibérément par les élèves) sur le concept de soi scolaire des élèves restent peu nombreuses et les résultats ne concordent pas nécessairement. Dans l'étude de Dickhäuser et Galfe (cités dans Dijkstra et al., 2008), 379 élèves de 3^e et 4^e année devaient indiquer la comparaison dans laquelle ils s'engageaient immédiatement après qu'une note à une évaluation en mathématiques leur eut été rendue. Les résultats de cette étude ont révélé que lorsqu'ils se comparaient à des camarades qui avaient mieux réussi qu'eux, leur concept de soi en mathématiques était négativement affecté, alors que la comparaison à des camarades descendants avait l'effet inverse. D'autres études, conformément aux propositions de Tesser et al. (1984), ont révélé des effets de contraste modérés par des variables telles que le degré de relation amicale et l'importance accordée au domaine (Altermatt & Pomerantz, 2005 ; Guay et al., 1999). Dans leur étude, Altermatt et Pomerantz (2005) ont demandé à 929 élèves de 5^e, 6^e et 7^e année de nommer des camarades de comparaison. Pour les analyses, elles ont conservé uniquement les élèves s'étant nommés mutuellement (N=485). Elles les ont ensuite répartis en deux groupes : les 'bons' élèves et les 'moins bons' élèves et se sont intéressées à l'effet du type de relation amicale (amis similaires ou meilleurs qu'eux) sur leur évaluation de soi et leur profil motivationnel. Les effets de contraste sont retrouvés chez les 'moins bons' élèves : ceux qui avaient des amis meilleurs qu'eux étaient davantage négativement affectés dans leur évaluation de soi que ceux qui avaient des amis similaires. En revanche, leur profil motivationnel n'était pas affecté. Ces élèves semblaient même bénéficier davantage de cette relation ascendante au plan de leur réussite scolaire que ceux qui se comparaient avec des élèves similaires. De plus, alors que l'évaluation de soi est affectée par la comparaison, la majorité des élèves

garde les mêmes amis six mois plus tard. Cette relation ascendante jouerait donc un rôle dans le maintien d'un niveau de motivation suffisant à l'amélioration des performances malgré des conséquences négatives sur l'évaluation de soi. Dans leur étude, Blanton et al. (2001) et Huguet et al. (2001) ont mené des analyses auxiliaires afin d'observer un lien éventuel entre la comparaison sociale choisie par les élèves et la façon dont ils se positionnaient relativement à leur camarade de classe (i.e. leur concept de soi scolaire selon les auteurs). Le lien s'est avéré non significatif dans les deux études. Toutefois, dans la lignée des travaux de Collins (2000) et Bandura (1986), Huguet et al. (2001) proposent que, puisqu'une tendance à la comparaison ascendante a entraîné une amélioration des performances, c'est parce qu'elle a eu un effet positif sur le soi (i.e. effet d'assimilation ou d'identification) (Chanal & Sarrazin, 2007 ; Dijkstra et al., 2008). Felson et Reed (1986) avancent que l'élève peut non seulement développer un concept de soi scolaire négatif s'il se trouve dans un groupe de référence dont la performance est élevée mais aussi, dans ce même groupe, développer un concept de soi scolaire positif s'il s'identifie aux membres de son groupe. Pour ce qui concerne la comparaison descendante, bien que peu de travaux se soient penchés sur la question, on peut envisager qu'au-delà des implications positives possibles, comme le rehaussement de soi, (Wills, 1981), elle puisse aussi générer des implications négatives (Brickman & Bulman, 1977 ; Heider, 1954 ; Nadler & Fisher, 1986 ; Smith, 2000 ; Taylor et al., 1983 ; Wood, Taylor, & Lichtman, 1985).

Il semblerait que lorsqu'on s'intéresse à l'effet de la comparaison sociale sur l'évaluation de soi, il faille aussi tenir compte, au-delà de la direction de la comparaison sociale, de la façon dont les personnes interprètent cette direction. En effet, les résultats de la littérature quant à l'effet de la comparaison sociale sur le soi sont riches mais, comme nous l'avons vu, n'arrivent parfois pas aux mêmes conclusions. Certains ont montré que la comparaison à quelqu'un qui réussit moins bien que soi générerait un sentiment de supériorité et permettrait le rehaussement de soi (Wills, 1981). L'effet de contraste lors d'une comparaison ascendante sur le soi a aussi largement été développé (Dijkstra, 2008 ; Marsh & Parker, 1984 ; Morse & Gergen, 1970 ; Pleban & Tesser, 1981 ; Salovey & Rodin, 1984). Par ailleurs, certains postulent que les comparaisons peuvent avoir des effets opposés à ceux de contraste (e.g. Felson & Reed, 1986 ;

Lockwood & Kunda, 1997). Une meilleure compréhension des processus qui opèrent, amenant les personnes à bien ou mal vivre une comparaison sociale ascendante ou descendante, est nécessaire. Dans la section qui suit, nous présenterons les travaux théoriques et empiriques soutenant l'idée que les réactions affectives suite à une comparaison sociale ne sont pas intrinsèques à la direction de cette comparaison comme certains ont pu l'entendre, mais peuvent toutes deux être désirables ou non pour le soi et avoir des conséquences affectives opposées (Buunk & Ybema, 1997 ; Buunk, Collins, Taylor, Van Yperen, & Dakof, 1990 ; Collins, 1996 ; Major, Testa, & Bylsma, 1991 ; Taylor & Lobel, 1989 ; Tesser, 1988 ; Van der Zee, Buunk, Sanderman, Botke, & Van den Bergh, 2000).

IV. LES CONSÉQUENCES DE LA COMPARAISON SUR LE SOI : UN NOUVEAU REGARD

1. Intégration des diverses conséquences possibles au sein d'un unique modèle

Buunk et al. (1990) ont été parmi les premiers à inscrire au sein d'un même modèle les différentes réactions possibles aux comparaisons ascendantes et descendantes. Ils postulent qu'apprendre qu'autrui va mieux que soi (i.e. comparaison ascendante) fournit aux personnes deux informations : elles ne se portent pas aussi bien que l'autre, et il est possible qu'elles aillent mieux dans le futur. Certaines focaliseront sur l'aspect négatif de la comparaison, c'est-à-dire sur la différence entre elles et la cible de comparaison. Ce constat plutôt décourageant peut les amener à ressentir des émotions négatives, comme de la frustration ou à développer une image négative d'elles par contraste à l'image positive qu'autrui leur renvoie. D'autres anticiperont l'avenir et focaliseront dès lors leur attention sur l'aspect positif de la comparaison : « puisque l'autre va mieux, pourquoi ne pourrais-je pas aller mieux aussi ? » (Collins, 1996 ;

Helgeson & Taylor, 1993 ; Taylor & Lobel, 1989). Ces deux informations, issues du même type de comparaison (i.e. ascendante), peuvent susciter des émotions opposées. De la même manière, apprendre que quelqu'un va moins bien que soi (i.e. comparaison descendante) fournit aux personnes deux informations : elles ne vont pas si mal que ça, et il est possible qu'elles aillent moins bien plus tard. Dans le premier cas, certaines peuvent prendre conscience que relativement à leur cible de comparaison descendante, leur état est meilleur et s'en voir ainsi satisfaites (Wills, 1981). À l'inverse, dans le second cas, d'autres peuvent imaginer que leur état vienne à décliner et aille de pair avec celui de leur cible descendante, générant ainsi des émotions négatives comme de l'anxiété ou de la peur (Tesser, 1986). L'étude de Buunk et al. (1990) portait sur des personnes atteintes d'un cancer. Quatre scénarios leur étaient présentés et chacun faisait état d'une comparaison sociale ascendante ou descendante et d'une réaction affective associée, positive ou négative. Les participants devaient indiquer à quelle fréquence il leur était arrivé de ressentir l'émotion décrite dans chaque scénario sur une échelle de 1 (*jamais*) à 4 (*souvent*). Les résultats indiquent que les participants disaient avoir ressenti chacune des réactions affectives possibles. Par ailleurs, les comparaisons dont les conséquences affectives étaient positives étaient privilégiées. En effet, lorsque les participants étaient confrontés à quelqu'un se portant mieux qu'eux, ils rapportaient ressentir davantage d'émotions positives (espoir, inspiration) que d'émotions négatives (frustration, dépression). Lors d'une comparaison descendante, les participants rapportaient ressentir davantage d'émotions positives (chance, fierté) que d'émotions négatives (anxiété, peur). Cette étude, qui fut l'une des premières à mesurer simultanément les diverses réponses affectives possibles suite à une comparaison sociale révèle que celles-ci ne sont pas intrinsèquement liées à la direction de la comparaison, mais que chacune des comparaisons, ascendante comme descendante, peut être interprétée différemment par les personnes. Ces différences dans l'interprétation de l'information issue de la comparaison seront conceptualisées plus tard par Buunk et Ybema (1997), Smith (2000), Collins (2000) dont nous allons présentement rappeler les propositions.

2. Identification et différenciation : définitions

Le modèle « d'identification-différenciation » (*Identification-Contrast Model*) de Buunk et Ybema (1997) propose, comme nous venons de l'évoquer, que la comparaison sociale, qu'elle soit ascendante ou descendante, peut amener les personnes à avoir des réactions affectives opposées. Pour ces auteurs, l'interprétation de l'information dépendrait de la position adoptée par la personne face à la comparaison : elle s'identifie à la cible de comparaison ou elle s'en différencie. Le modèle de Smith (2000) s'inscrit dans la lignée du modèle de Buunk et Ybema (1997) qui postule que les comparaisons ascendantes et descendantes (premier facteur selon Smith) peuvent toutes deux être désirables ou non pour le soi (deuxième facteur selon Smith), cette désirabilité entraînant des réactions affectives différentes. Comme l'illustre précisément ce modèle (*cf.* figure 6), lorsque l'attention est portée sur soi, les comparaisons ascendantes peuvent générer des réactions affectives opposées selon que les personnes s'identifient ou se différencient de leur cible de comparaison. L'apport de ce modèle est de proposer un troisième facteur non pris en compte jusqu'ici, à savoir la désirabilité pour l'autre. La désirabilité pour l'autre fait référence aux notions d'empathie ou de pitié évoquée par Heider (1954). Elle implique que l'effet de la comparaison sociale peut être non seulement lié à son sort propre mais également au sort de l'autre. Ainsi, de la même manière que le soi de la personne peut être affecté par cette comparaison sociale, il peut aussi l'être pour l'autre et conduire à ressentir des émotions à son endroit. Par exemple, une comparaison ascendante fait que l'autre est vu comme étant supérieur ou avantagé par rapport à soi ; cela peut amener celui qui se compare à ressentir à l'égard de l'autre de la rancœur (par un effet de différenciation) ou de l'admiration (par un effet d'assimilation). Dans le cas de la comparaison descendante, elle peut faire que l'autre soit vu comme inférieur ou désavantagé et générer alors chez la personne qui se compare du mépris (par un effet de différenciation) ou de la pitié (par un effet d'assimilation).

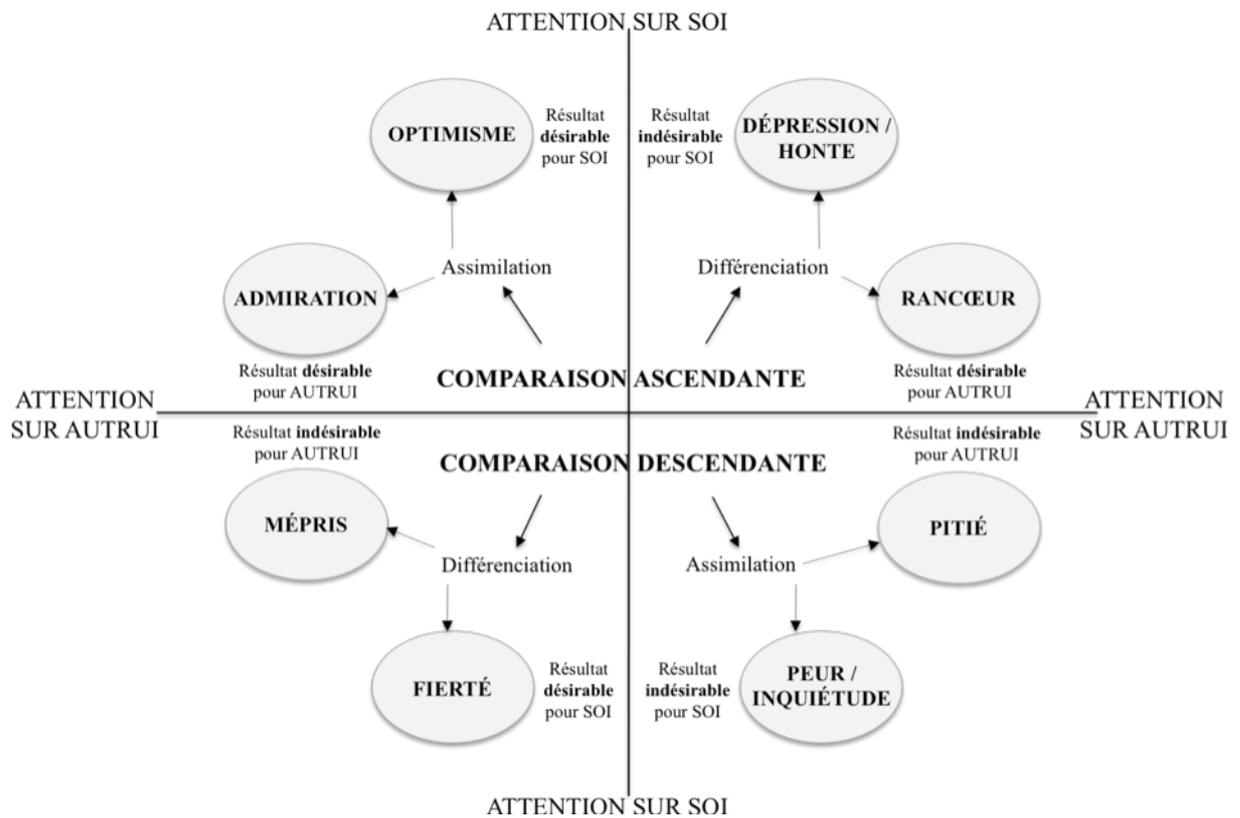


Figure 5. Modèle de l'identification et de la différenciation selon Smith (2000)

Bien que le concept de différenciation soit assez clair dans la littérature (*cf.* Partie 1 ; III ; sur les effets de contraste), le concept d'identification mérite d'être précisé en regard des différentes définitions énoncées à ce jour. Globalement, l'identification relève d'une focalisation sur les similarités entre la personne et sa cible alors que la différenciation relève d'une centration de la personne sur les différences qui la séparent de sa cible. D'un auteur à l'autre, les définitions de l'identification peuvent différer du point de vue de l'expression employée pour désigner le phénomène (appelée parfois *assimilation*) et/ou de la signification qu'il recouvre. Le terme identification est apparu assez tôt avec Heider (1954) qui s'est intéressé aux émotions pouvant être ressenties face au sort d'autrui. Notons que l'identification selon Heider n'a pas la même signification que l'identification chez Buunk et Ybema (1997). En effet, Heider parle d'*identification sympathique* pour évoquer ce que l'on peut ressentir vis-à-vis d'autrui. Cette notion est ainsi apparentée à l'empathie (émotions à connotation positive) qui se

décline sous deux aspects : le plaisir sympathique⁹ (ressentir des émotions positives à l'égard d'autrui qui vit une expérience positive) et la compassion (ressentir des émotions négatives quand autrui vit une expérience négative). L'identification peut aussi générer selon Heider des émotions à connotation négative telles que l'envie (lorsqu'autrui vit une expérience positive) ou la joie malicieuse¹⁰ (lorsqu'autrui vit une expérience négative). Notons que la joie malicieuse ne correspond pas, comme nous pourrions le supposer, à un effet de contraste, car selon Heider, le sort de l'autre n'est alors pas analysé en regard de soi ou de son propre sort, mais en regard d'autrui. L'effet de contraste a lieu lorsqu'on évalue son propre sort. Dans ce cas, le sort d'autrui sert de standard et affecte positivement (rehaussement) ou négativement (affaiblissement) l'évaluation de notre propre sort¹¹. Notons que l'identification telle qu'elle est entendue aujourd'hui se rapproche davantage du concept d'*assimilation* (ou de *diffusion*) évoqué par Heider que de son concept d'*identification sympathique*. Cette notion d'*assimilation* selon Heider signifie que l'évaluation de soi est influencée par l'autre : puisqu'il possède x , nous considérons qu'il est aussi possible pour nous d'obtenir x . L'effet d'assimilation peut conduire à des effets positifs pour le soi. Inversement, le 'malheur' de l'autre peut nous conduire à envisager également la possibilité de souffrir dans le futur.

Que l'on parle d'*identification* ou d'*assimilation*, deux notions y sont communes : la temporalité (i.e. l'anticipation pour soi dans le futur) et les similarités. Buunk et Ybema (1997) définissaient l'identification comme (i) une focalisation de l'attention sur les similarités entre soi et la cible, (ii) une reconnaissance en l'autre de certaines de ses propres caractéristiques et (iii) une projection de sa situation dans celle de l'autre. Les deux premiers aspects de cette définition font appel à la notion de similarités et ne seront pas développés par ces auteurs. On peut ainsi l'entendre tel que l'envisage Wills (1981) dans ses travaux. Ce dernier distingue trois types de similarité : (1) la similarité quant à la situation actuelle de l'autre, (2) la similarité de sa situation future et (3) la similarité quant à la personnalité. La première fait référence à la perception de similarité

⁹ Traduction personnelle de *sympathic enjoyment*.

¹⁰ Traduction personnelle de *malicious joy*.

¹¹ Il est intéressant de noter que ce concept de contraste apparut très tôt dans la littérature avec Kant en 1797 : « To feel one's well being stronger when the misfortune of other people is put under our own well-being like a background to set it into brighter light, is founded in nature according to the laws of the imagination, namely that of contrast ».

au temps présent avec le sort de l'autre : « suis-je aussi mauvais ? », « suis-je aussi bon ? ». En d'autres mots se pose ici la question de la perception que l'on a de l'autre et qui nous rend semblable ou différent de lui. La deuxième, *la similarité future*, fait référence à l'assimilation telle que l'entend Heider (1954) : le fait de voir dans la situation de l'autre une situation probable pour soi dans l'avenir. La troisième, *la similarité de personnalité*, fait référence à des ressemblances entre soi et autrui sur des attributs relatifs à la dimension sous comparaison. Selon Wills, la similarité de personnalité est très fortement corrélée à la similarité future, car plus une personne tend à se croire semblable à une autre sur des attributs stables (e.g., le genre), plus elle tend à croire qu'elle subira le même sort que cette dernière. En revanche, lorsque les attributs relatifs à la dimension de comparaison sont considérés comme malléables (e.g., l'effort fourni), la perception de ressemblance future sera minimisée. Au-delà de ces trois types de similarités, la similarité peut aussi s'entendre du point de vue des relations entretenues avec la cible et plus précisément de la proximité psychologique ressentie (Tesser, 1988).

Collins (1996, 2000) apporte d'autres éléments de compréhension de la notion d'assimilation (*cf.* figure 5). Selon elle, l'assimilation réfère aussi à la similarité mais la notion ne recouvre pas la même signification que chez Wills (1981), Buunk et Ybema (1997) et Heider (1954) ; et la temporalité n'est pas non plus à comprendre de la même manière. L'assimilation s'entend pour l'auteure en termes de *similarités attendues* sur la dimension sous comparaison. Quand une personne se compare à quelqu'un qui réussit légèrement mieux qu'elle, la personne serait amenée à se percevoir ou à s'attendre à être similaire à sa cible de comparaison sur cette dimension. Notons que la notion de temporalité a une place ambiguë dans le concept d'assimilation de Collins. Pour cette raison, nous nous gardons de confondre cette dernière avec la notion d'assimilation de Buunk et Ybema (1997) et Heider (1954) qui considèrent qu'elle exprime l'attente d'une personne de devenir similaire à sa cible dans le futur, donc de voir la position de celle-ci comme son propre futur (Buunk et Ybema, 1997). Même si Collins précise que l'implication de la comparaison dépendra (notamment) des attentes de similitude de la personne avec sa cible (2000), c'est au présent que cela doit s'entendre et non au futur. En effet, Collins met clairement en opposition son modèle avec celui de Buunk et Ybema (1997) et avance que des attentes de similarité élevées provoqueront un impact

positif sur l'évaluation de soi, non pas parce qu'on voit en la position de l'autre son propre futur, mais parce qu'on se perçoit ici et maintenant similaire à lui. La similarité attendue selon Collins est empruntée aux travaux de Wheeler (1966) qui ont montré que lorsque les personnes se comparaient à des cibles ascendantes, elles se percevaient comme étant similaires à leur cible. Pour ce qui concerne l'effet de cette similarité attendue sur l'évaluation de soi, Collins (2000) postule que moins l'écart perçu entre la cible et soi est important, plus la similarité attendue avec la cible sera élevée. Selon Collins (2000), en focalisant davantage sur la similarité que sur les différences avec la cible, la personne générera en retour une évaluation de soi positive. Quand l'écart perçu entre la cible et soi est plus important, la similarité attendue est modérée. La personne, focalisant alors davantage sur les différences que sur les similitudes, risquera d'être affectée dans sa propre évaluation. Quand, enfin, les attentes de similarité sont faibles, la comparaison s'avérerait alors non pertinente et la comparaison n'aurait tout simplement pas lieu. Il est finalement peu probable qu'une personne se voit semblable à une autre qui réussit moins bien qu'elle de sorte que ce modèle ne s'appliquerait pas aux comparaisons descendantes. Selon elle, au-delà de l'écart entre la cible et la personne, les attentes de similarités sont aussi modérées par les attributs reliés (Goethals & Darley, 1977 ; Wood, 1989) : la comparaison sera en effet davantage significative pour le soi quand on se perçoit similaire à la cible sur certaines dimensions liées à la comparaison, comme par exemple le genre, l'origine culturelle, les intérêts.

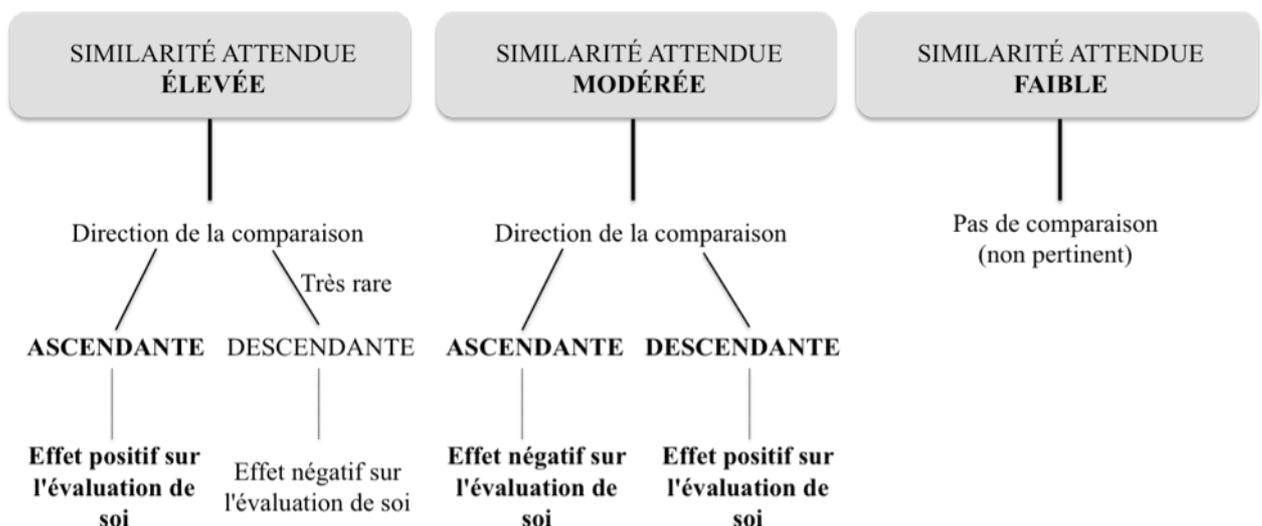


Figure 6. Schéma du processus d'assimilation ascendante selon Collins (2000, p. 162).

Après avoir appréhendé les différentes conséquences possibles suite aux comparaisons ascendantes ou descendantes et après avoir défini ce qui se trouve être à l'origine de ces conséquences (i.e. identification ou différenciation), nous allons voir maintenant en quoi certains mécanismes sont privilégiés par rapport à d'autres. Pour la suite de notre propos, nous nous limiterons aux mécanismes de comparaison dont l'attention est portée sur soi : l'identification ascendante ou descendante et la différenciation ascendante ou descendante.

3. Des mécanismes de comparaison privilégiés : l'identification ascendante et la différenciation descendante

Parmi ces quatre mécanismes, certains semblent être davantage privilégiés que d'autres. Et il est d'ailleurs fort plausible que ce soit ceux désirables pour le soi (l'identification ascendante et la différenciation descendante). S'inscrivant dans une perspective évolutionniste, Buunk et Ybema (1997) postulent que la personne est guidée par le besoin de maintenir une image positive de soi, besoin qu'elle assouvirait *via* son statut dans son groupe de référence et la reconnaissance obtenue d'autrui. C'est ainsi qu'elle privilégierait d'une part l'identification à des personnes qui réussissent mieux qu'elle (i.e. identification ascendante) et d'autre part la différenciation de personnes qui réussissent moins bien qu'elle (i.e. différenciation descendante). Se comparer à quelqu'un qui réussit mieux que soi comporte plusieurs bénéfices. L'identification à une cible ascendante peut générer de l'admiration (Smith, 2000), de l'inspiration ou de l'optimisme, et conduit en retour à élever les attentes de réussite et la motivation à les atteindre (Dijkstra et al., 2008). Ce mécanisme impliquerait ainsi une redéfinition positive de ses capacités en regard de l'exemple donné par la cible supérieure (Berger, 1977). Ensuite, cette comparaison ascendante fournirait des informations utiles à l'amélioration, à la réussite (Bandura, 1986 ; Gilbert et al., 1995), nous permettant ainsi éventuellement de progresser (Blanton et al, 1999 ; Huguet et al., 2001). Enfin, cette alliance à quelqu'un qui réussit mieux que soi peut générer chez l'individu un sentiment de fierté. Cela fait référence au *BIRGing* (i.e. *Basking in Reflecting Glory*) (Cialdini,

Borden, Thorne, Walker, Freeman & Sloan, 1976) défini comme un processus de réflexion (miroir) où la victoire de l'autre se réfléchit sur soi, et contribue à augmenter l'estime de soi (Tesser et al., 1984). Pour sa part, le mécanisme de différenciation descendante consistant à se voir différent d'une cible qui réussit moins bien que soi serait le processus privilégié après l'identification ascendante et relèverait aussi d'une interprétation positive de la comparaison. Bien que ce processus ne soit pas utile à l'amélioration de soi, il reste un moyen de protéger son estime de soi. Par ailleurs, il n'est pas totalement indépendant du besoin général de la personne de se percevoir toujours meilleure ce qui, selon certains auteurs, ferait référence à une attitude compétitive (Buunk, Kuyper, & Van der Zee, 2005). On peut voir ici la joie malicieuse évoquée par Heider (1954) qui peut générer des émotions et des évaluations positives envers soi.

Cependant, même si l'identification à une cible ascendante et la différenciation d'une cible descendante semblent être privilégiées par les personnes, le contrôle perçu modérerait ces processus. Les comparaisons ascendantes seront d'autant plus sujettes à l'identification que la dimension offrira des opportunités d'amélioration. On peut ici faire référence à la notion de contrôle perçu qui selon Major et al. (1991) recouvre selon eux deux aspects ou plus précisément deux types d'attentes. Premièrement, il s'agit de la façon dont les individus perçoivent la dimension sous-évaluation, c'est-à-dire stable ou malléable. Certaines dimensions peuvent être considérées comme étant malléables. C'est par exemple le cas la performance en natation (nager plus vite, nager moins vite) ou encore de la santé (aller mieux, aller moins bien). D'autres dimensions sur lesquelles les personnes se comparent seront au contraire considérées comme plutôt stables et fixes, donc plus difficiles à changer (par exemple la beauté ou l'intelligence) et ce, d'autant plus qu'elles sont contrôlées par des agents externes (comme le salaire qui est fixé par l'employeur). Ainsi, selon que la dimension soit considérée comme malléable ou stable, c'est-à-dire qu'elle offre plus ou moins d'opportunités d'amélioration, la personne imaginera plus ou moins facilement l'évolution de son statut en regard de celui de la cible. Ainsi, si une personne considère la dimension sous évaluation comme malléable, il lui sera probablement plus facile de se reconnaître en une cible supérieure qu'une personne considérant la dimension stable puisqu'elle sait qu'elle peut progresser pour devenir aussi performante qu'elle. En revanche, la dimension considérée comme

stable ne favorisera pas la recherche de comparaison ascendante, tant elle mettra l'accent sur la différence entre les deux personnes plutôt que sur leurs similarités (Buunk & Ybema, 1997). Le deuxième type d'attentes dans la notion de contrôle perçu selon Major et al. (1991) est la croyance que l'individu a à exécuter les comportements requis pour améliorer sa performance relativement à celle de sa cible de comparaison. Ce contrôle que les personnes pensent avoir sur leurs résultats influencera la position adoptée par la personne face à sa cible de comparaison (Smith, 2000). Les résultats d'une étude d'Ybema et Buunk (1995) montrent que les comparaisons ascendantes étaient plus évocatrices d'affects positifs, mais seulement chez les personnes qui percevaient avoir un contrôle élevé sur leurs résultats, c'est-à-dire celles qui pensaient avoir les moyens d'atteindre le niveau (supérieur) de leur cible ascendante. En revanche, l'effet du contrôle perçu en situation de comparaison descendante sur l'évaluation de soi a été peu développé. Lorsque les gens perçoivent peu de contrôle sur leur situation, la comparaison descendante pourrait aussi avoir des implications négatives sur le soi tant ce dernier est menacé par un éventuel changement négatif (Wills, 1991). En somme, le contrôle perçu semble être une variable à considérer lorsqu'on s'intéresse aux effets de la comparaison sociale sur le soi.

4. Opérationnalisation des quatre mécanismes de comparaison sociale

Les quatre mécanismes de comparaison sociale seront opérationnalisés et testés empiriquement pour la première fois dans l'étude de Van der Zee et al. (2000). Pour ce faire, ils ont élaboré une échelle composée de quatre sous-échelles mesurant les mécanismes que sont l'identification ascendante, la différenciation ascendante, l'identification descendante et la différenciation descendante. Les résultats de leur étude conduite auprès de patients atteints d'un cancer s'accordent avec ceux de Buunk et al. (1990). Ils montrent que les comparaisons sociales, qu'elles soient ascendantes ou descendantes peuvent être interprétées positivement (identification ascendante et différenciation descendante) ou négativement (identification descendante et différenciation ascendante). Aussi, la tendance à s'engager dans des comparaisons ascendantes positives pour le soi serait associée avec la tendance à s'engager dans des comparaisons descendantes rehaussant le soi. De la même manière, les deux mécanismes dont l'interprétation est négative semblent aller de pair. Dans le milieu

scolaire, les études qui se sont intéressées à l'identification et la différenciation lors d'une comparaison ascendante ou descendante sont rares. Buunk et al. (2005) ont mené une étude auprès de jeunes adolescents de 12-13 ans pour vérifier leur interprétation des comparaisons ascendante et descendante. Les adolescents devaient indiquer à quelle fréquence ils utilisaient la comparaison ascendante ou descendante, puis choisir parmi une liste d'émotions positives ou négatives, celle(s) ressentie(s) suite à l'utilisation de chacune. Les résultats révèlent que les élèves rapportaient une utilisation plus fréquente de l'identification ascendante que des trois autres mécanismes. Ce sont ensuite les mécanismes de différenciation ascendante et descendante qui étaient rapportés plus souvent utilisés, suivis enfin par l'identification descendante.

Aucune autre étude à notre connaissance hormis celle conduite auprès d'élèves de collège n'a étudié ces mécanismes de comparaison chez des élèves, *a fortiori* chez de jeunes élèves de primaire. Pourtant, il n'est pas exclu que ces mécanismes puissent intervenir chez les jeunes comme chez les plus âgés. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles dans cette thèse nous nous sommes intéressés à l'expression des mécanismes de comparaison sociale chez des élèves de primaire (Études 1a et 1b). Dans cette lignée, il nous est apparu également pertinent de pallier au moins deux limites vis-à-vis de l'étude de Buunk et al. (2005). La première a trait à la mesure des processus de comparaison sociale qui a été réalisée avec un seul énoncé pour chacun des processus. La seconde concerne la validité de la mesure des processus d'identification par Buunk et al. (2005) au regard de la formulation des énoncés proposés. Par exemple, pour mesurer l'identification à un camarade qui réussit moins bien que soi, il était demandé à l'élève s'il se sentait inquiet que ce camarade reçoive une meilleure note la prochaine fois. Il était ici sous-entendu que le camarade de comparaison progresse et devienne aussi bon que lui. Dans cet énoncé, ce n'est pas tant la possible détérioration de la compétence de l'élève en regard de sa cible descendante qui prime, comme devrait le traduire un énoncé d'identification descendante, mais davantage l'amélioration de sa cible de comparaison. Dans nos études, les énoncés sont construits de telle sorte que (1) l'élève focalise son attention sur lui-même et (2) qu'ils traduisent une anticipation de ce qui pourrait se passer pour l'élève dans le futur, à savoir une amélioration ou une détérioration de lui-même. En nous inspirant de l'échelle de Van der Zee et al. (2000), nous nous sommes d'abord proposés dans un premier temps de valider une échelle

mesurant les quatre mécanismes de la comparaison sociale à l'aide de trois énoncés par mécanisme (Études 1a et 1b) afin ensuite de mieux comprendre comment les élèves vivent les comparaisons sociales à l'école (Études 2a et 2b, 1^{er} objectif). Deuxièmement, nous avons supposé que l'interprétation positive ou négative de la comparaison du soi scolaire soit reliée positivement ou négativement à la perception que les élèves ont de leur compétence, et plus particulièrement au biais d'évaluation de leur compétence scolaire. Il est en effet plausible par exemple que les élèves évaluent plus faiblement leur compétence quand ils interprètent négativement une comparaison ascendante (différenciation) que quand ils l'interprètent positivement (identification). En d'autres termes, l'évaluation de leur compétence pourrait être positivement ou négativement biaisée selon qu'ils se positionnent favorablement ou défavorablement lors de la comparaison à d'autres camarades. L'examen des relations entre les mécanismes de comparaison sociale et le biais d'évaluation que les élèves présentent dans l'évaluation de leur compétence scolaire fait l'objet des études 2a et 2b (2nd objectif). Dans un troisième temps, nous nous sommes intéressés à la comparaison de soi scolaire délibérément choisie par les élèves en classe et ce, dans diverses disciplines scolaires (Étude 3a). Dans la continuité des études 2a et 2b, nous avons cherché à examiner les relations entre la comparaison sociale choisie par les élèves et leur possible biais d'évaluation en considérant la position qu'ils adoptent face à leur cible de comparaison, à savoir s'ils s'identifient ou se différencient (Étude 3b). La partie suivante devrait nous permettre d'apporter des éléments susceptibles de nous éclairer sur chacun de ces points.

PARTIE 2

LA COMPARAISON DE SOI SCOLAIRE, UN DÉTERMINANT POSSIBLE DU BIAIS D'ÉVALUATION DE SA COMPÉTENCE SCOLAIRE

I. APPROCHE GÉNÉRALE

1. Validation du Questionnaire de Comparaison de Soi Scolaire (QCSS) : ÉTUDES 1a et 1b

ÉTUDE 1a

En regard de la critique formulée quant à l'utilisation chez Buunk et al. (2005) d'un item unique pour mesurer les processus de comparaison, il nous a semblé utile de développer un questionnaire visant à appréhender l'interprétation positive ou négative des comparaisons de soi en classe. Deux études ont été conduites pour tester la structure en quatre facteurs de l'échelle de comparaison de soi scolaire développée (QCSS). Le but de la première était de vérifier les propriétés psychométriques de cet instrument mesurant quatre mécanismes de la comparaison de soi scolaire chez une population d'élèves québécois de 9 à 13 ans. La seconde visait à vérifier que les caractéristiques psychométriques de l'instrument se retrouvaient chez un échantillon d'élèves français de 8 à 13 ans.

Méthodologie

Participants

L'échantillon comprend 666 élèves de la cinquième et sixième année du primaire, recrutés dans 9 écoles primaires publiques de la grande région de Montréal. 333 élèves (162 filles) étaient en 5^e année (âge moyen = 10.5, $ET = .5$; étendue d'âge = 9.1 ans à 11.1 ans) et 333 élèves (174 filles) en 6^e année du primaire (âge moyen : 11.6, $ET = .6$; étendue d'âge = 10.6 ans à 13.3 ans). Ces élèves ont répondu à l'instrument de comparaison de soi scolaire dans le cadre de leur participation à un projet longitudinal

plus vaste portant sur le biais d'évaluation des compétences. Le consentement écrit des parents quant à la participation de tous les enfants a été obtenu.

Mise au point du questionnaire

Un comité d'experts composé de trois chercheurs a été formé pour adapter les énoncés de l'instrument de Van der Zee et al. (2000) décrivant la situation de patients atteints d'une maladie grave qui se comparent à d'autres qui vont mieux ou moins bien qu'eux. Cette situation a été remplacée par celle d'élèves qui se comparent avec des camarades de leur classe. Le Questionnaire de Comparaison de Soi Scolaire comporte, comme l'instrument initial, quatre sous-échelles comprenant chacune trois énoncés. L'énoncé qui suit est un de ceux appartenant à la sous-échelle de différenciation ascendante : « Cet élève se sent déprimé de réaliser que d'autres font mieux que lui ». Le suivant appartient à la sous-échelle de différenciation descendante : « Cet élève se sent soulagé de comment il a réussi quand il voit que d'autres ont moins bien réussi que lui ». En accord avec Buunk et Ybema (1997) concernant l'identification (i.e., voir la position de la cible comme son propre futur), les énoncés d'identification ont été formulés de manière à mettre l'accent sur l'amélioration ou la détérioration du fonctionnement de la cible de comparaison. Ainsi, un des énoncés de l'identification ascendante se lit comme suit : « Cet élève a vraiment espoir de s'améliorer quand il voit que d'autres réussissent mieux qu'avant ». L'énoncé qui suit est un de ceux portant sur l'identification descendante : « Cet élève a peur de devenir moins bon quand il en voit d'autres qui réussissent moins bien qu'avant »¹². Les énoncés de l'instrument ont été répartis aléatoirement parmi ceux du questionnaire de l'étude longitudinale. Dans ce questionnaire, le format de réponse permet à l'élève d'indiquer pour chaque énoncé, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait), à quel point il ressemble à l'élève décrit.

¹² Nous pourrions penser que la formulation des énoncés de l'identification supprime l'information de la direction de la comparaison sociale. Or, les résultats d'une étude menée auprès d'un échantillon de 55 élèves de CM2 ont révélé que lorsqu'ils lisent les énoncés d'identification descendante, ils les interprètent bien en termes de comparaison descendante et lorsqu'ils lisent les énoncés d'identification ascendante, ils les interprètent bien en termes de comparaison ascendante ($\chi^2 = 7.58, p < .02$).

Procédure

L'administration du Questionnaire de Comparaison de Soi Scolaire a eu lieu en classe durant les heures régulières d'école. La consigne insistait sur l'absence de bonnes ou de mauvaises réponses et sur le fait que celles-ci resteraient confidentielles et ne seraient pas transmises à leurs parents ni à leurs enseignants. Durant la passation, deux assistants de recherche étaient présents dans les classes. Pendant qu'un des deux lisait tous les énoncés à voix haute, l'autre observait la classe et restait attentif à tout signe d'incompréhension ou d'inconfort des élèves. Quatre semaines plus tard, 126 des élèves également répartis dans les deux niveaux scolaires ont été revus pour répondre une seconde fois au questionnaire.

Analyses statistiques

Les données ont été analysées en deux grandes étapes. La première visait simplement à examiner si les données permettaient de retrouver la structure factorielle de l'instrument initial. La seconde visait à confirmer cette structure par une analyse factorielle confirmatoire conduite en utilisant la procédure AMOS. Dans un premier temps de l'analyse factorielle exploratoire et afin de s'assurer que les données se prêtaient à celle-ci, nous avons examiné la matrice de corrélations des énoncés, les résultats du test de sphéricité de Bartlett et du test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Dans un second temps, l'analyse a été conduite selon la méthode en composante principale, celle-ci étant privilégiée pour l'identification d'une structure sous-jacente des données maximisant la variance expliquée par les facteurs. La rotation oblique a été sélectionnée puisqu'elle présume de la présence de corrélations entre les facteurs et offre ainsi une vision plus juste de la réalité (Pett, Lackey, & Sullivan, 2003). Le nombre de facteurs à extraire des données a été déterminé selon le critère de Kaiser-Guttman et le test du coude de Cattell (*scree test*). Le premier suggère de conserver les facteurs qui présentent une valeur propre initiale (*eigenvalue*) supérieure à 1 (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999). Le second se base sur l'interprétation du graphique de la progression des valeurs propres (*scree plot*) et vise à conserver le nombre de facteurs situés avant le point d'inflexion du graphique ou de rupture du coude (Fabrigar et al., 1999). L'utilisation concomitante de ces deux critères permet de mieux appuyer la

dimensionnalité de la solution retenue (Bourque, Poulin, & Cleaver, 2006). Les indices de saturation des énoncés de la matrice de structure supérieurs à .40 ont été retenus (Comrey & Lee, 1992).

Résultats

L'examen de la matrice de corrélations obtenue confirme la présence de corrélations entre les énoncés. Le résultat du test de sphéricité de Bartlett ($\chi^2 [66] = 2343.06, p < .001$) et la valeur de l'indice KMO (.80) indiquent que les données de cet échantillon se prêtent à l'analyse factorielle. L'analyse fait ressortir une structure à quatre facteurs qui explique 67 % de la variance totale. Comme le montre le tableau 1 présentant les énoncés, tous se regroupent sous leur facteur respectif et un seul énoncé a un indice de saturation croisé sur un second facteur, mais cet indice est inférieur à celui de son facteur d'appartenance. 30.5% de la variance est expliqué par le premier facteur regroupant les trois énoncés de la différenciation ascendante ; la consistance interne de ce facteur est satisfaisante ($\alpha = .75$). Le deuxième facteur qui explique 16.9% de la variance et regroupe les trois énoncés de l'identification ascendante ; la consistance interne de ce facteur est aussi satisfaisante ($\alpha = .77$). Les trois énoncés de la différenciation descendante composent le troisième facteur qui explique 11.6% et dont la consistance interne est une fois encore acceptable ($\alpha = .75$). Enfin, le quatrième facteur regroupe les trois énoncés de l'identification descendante qui, expliquant 8% de la variance présente un indice de consistance interne également satisfaisant ($\alpha = .68$). La structure en quatre facteurs est reproduite telle quelle lorsque l'échantillon est divisé en deux selon le genre des élèves, et le pourcentage de variance expliqué chez les filles (69%) et les garçons (65%) est quasiment identique. Il en est ainsi des indices de consistance interne de tous les facteurs qui, calculés chez les garçons et les filles, sont semblables à ceux de l'échantillon global. Enfin, la stabilité temporelle calculée par la corrélation entre les réponses des participants lors de la première et de la seconde passation quatre semaines plus tard s'avère aussi satisfaisante ($r = .71$).

Tableau 1. Contenu des facteurs et indices de saturation des énoncés de l'étude 1a

Énoncés	Saturation
Facteur 1 : Différenciation ascendante	
Cet élève s'inquiète de voir qu'il n'a pas vraiment bien réussi quand il voit que d'autres font mieux que lui.	.822
Cet élève se sent frustré quand il voit que d'autres font mieux que lui.	.779
Cet élève se sent déprimé de réaliser que d'autres font mieux que lui.	.829
Facteur 2 : Identification ascendante	
Cet élève réalise qu'il peut s'améliorer quand il voit que d'autres réussissent mieux qu'avant.	.822
Cet élève est content de réaliser que les choses peuvent aller mieux quand il voit que d'autres réussissent mieux qu'avant.	.846
Cet élève a vraiment espoir de s'améliorer quand il voit que d'autres réussissent mieux qu'avant.	.815
Facteur 3 : Identification descendante	
Cet élève a peur de devenir moins bon quand il en voit d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.	.858
Cet élève a peur qu'il lui arrive la même chose quand il en voit d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.	.725
Cet élève a peur que les choses se passent pareil pour lui quand il en voit d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.	.478 .837
Facteur 4 : Différenciation descendante	
Cet élève se sent heureux de comment il a réussi quand il voit que d'autres ont moins bien réussi que lui.	.814
Cet élève se sent soulagé de comment il a réussi quand il voit que d'autres ont moins bien réussi que lui.	.636
Cet élève réalise comment il a bien fait quand il voit que d'autres ont moins bien réussi que lui.	.863

L'examen des intercorrélations entre les mécanismes de comparaison de soi scolaire présentées dans le tableau 2 indique une relation positive entre l'identification descendante et la différenciation ascendante suggérant que plus l'élève tend à utiliser un

de ces deux mécanismes, plus il tend à utiliser l'autre aussi. Des relations positives sont observées entre les deux mécanismes de différenciation d'une part et entre l'identification et la différenciation descendantes d'autre part. Enfin, une relation positive est observée entre les deux mécanismes d'identification. Dans l'ensemble, les relations sont peu élevées et suggèrent ainsi que les facteurs mis en évidence dans l'analyse représentent bien des mécanismes distincts.

Tableau 2. Coefficients de corrélation entre les facteurs

	1	2	3	4
1. Différenciation ascendante	-	-.09	.32*	.42*
2. Identification ascendante		-	-.17*	.13*
3. Différenciation descendante			-	-.22*
4. Identification descendante				-

* $p < .001$

Concernant l'analyse factorielle confirmatoire, les modèles d'équations structurales ont été évalués selon la méthode d'estimation de la vraisemblance maximale. Les facteurs ont été laissés libres de corrélérer entre eux. Les indices d'adéquation suivants ont été considérés (McDonald & Ho, 2002) : les valeurs du Khi carré et Khi carré corrigé [χ^2 , χ^2/dl], l'indice de correspondance comparé [CFI], l'indice de la moyenne standardisée de la valeur résiduelle [SRMR], et la racine d'erreur quadratique moyenne d'approximation avec son intervalle de confiance [RMSEA]. Idéalement, la valeur du Khi carré corrigé devrait se situer autour de 5 (Bollen, 1989) et celle du SRMR être inférieure à .10 ou .08 (Kline, 2005). Le CFI est jugé acceptable lorsqu'il est supérieur à .90 et excellent lorsqu'il est supérieur à .95 (Bentler, 1992). Le RMSEA est jugé acceptable lorsqu'il est inférieur à .08 et excellent lorsqu'il est inférieur à .05 (Brown & Cudeck, 1993 ; Kline, 2005). Aucune amélioration du modèle par réattribution d'un énoncé à un autre facteur n'a été autorisée et seules des covariances d'erreur de mesure des énoncés ont été introduites, celles-ci pouvant être interprétées comme signifiant que ces énoncés mesurent quelque chose de commun au-delà des variables latentes postulées (Byrne, 2001; Kline, 2005). Les valeurs des indices

obtenues sont les suivantes: $\chi^2 = 173.683$; $\chi^2/dl = 3.61$; NNFI = 0.93; CFI = 0.95; SRMR = 0.05 ; RMSEA = 0.06. L'ensemble de ces indices permet de conclure que le modèle regroupant les énoncés sous les quatre facteurs rend bien compte des données.

Discussion

En somme, considérant le pourcentage élevé de la variance expliquée, les indices adéquats de la cohérence interne pour chaque mécanisme, la reproduction de la structure et des indices chez les garçons et les filles, la stabilité temporelle et les valeurs des indices issues de l'analyse confirmatoire, nous pouvons conclure que le Questionnaire de Comparaison de Soi Scolaire possède de bonnes qualités psychométriques. L'instrument ayant été testé auprès d'un échantillon d'élèves francophones du Québec, une deuxième étude a été conduite afin d'éprouver sa généralisation et de vérifier s'il était aussi adapté à une population d'élèves francophones provenant d'un système éducatif différent. Dans le cas présent, il s'agit d'une population d'élèves de la région grenobloise en France.

ÉTUDE 1b

L'objectif de cette seconde étude visait à vérifier si les caractéristiques psychométriques de l'instrument pouvaient se généraliser à un échantillon d'élèves francophones scolarisés en France.

Méthodologie

Participants

L'échantillon de cette étude comprend 380 élèves provenant de 9 d'écoles élémentaires publiques de l'agglomération grenobloise. 147 élèves (81 filles) étaient en CM1 (âge moyen = 9.7 ans; $ET = .6$; étendue d'âge = 8.3 ans à 11.1 ans) et 233 élèves (120 filles) en CM2 (âge moyen = 10.7 ans, $ET = .6$; étendue d'âge = 8.7 ans à 12.8

ans). Tous les parents ont signé un formulaire de consentement confirmant leur accord à la participation de leur enfant.

Matériel et procédure

Les élèves ont répondu au QCSS en classe durant les heures régulières d'école. Après avoir rappelé l'objectif général de l'étude et le caractère anonyme des réponses, l'expérimentateur a distribué un exemplaire du QCSS et a présenté un exemple au tableau afin que les élèves saisissent la façon de répondre. Par la suite, les enfants indiquaient individuellement leurs réponses sur le questionnaire au fur et à mesure que l'expérimentateur lisait les énoncés à voix haute. Comme dans l'étude 1a, un score moyen des énoncés respectifs a été calculé. Plus le score moyen est élevé, plus l'élève rapporte utiliser le processus en cause.

Résultats

Comme dans l'étude 1a, une analyse factorielle a été conduite selon la méthode en composante principale avec une rotation oblique. De nouveau, le nombre de facteurs à extraire n'a pas été fixé mais plutôt déterminé par le critère de Kaiser-Guttman et le test du coude de Cattell. Les résultats de l'analyse sont très semblables à ceux de l'étude 1a. Comme le montre le tableau 3, on obtient une structure à quatre facteurs qui explique 66 % de la variance totale, où tous les énoncés se retrouvent sur le facteur attendu. 25.8% de la variance est expliqué par le premier facteur regroupant les trois énoncés de l'identification descendante. La consistance interne de ce facteur est satisfaisante ($\alpha = .79$). Le deuxième facteur expliquant 18.6% de la variance regroupe les trois énoncés de la différenciation ascendante et la consistance interne de ce facteur est aussi satisfaisante ($\alpha = .71$). Les trois énoncés de l'identification ascendante composent le troisième facteur qui explique 14% et la consistance interne est encore une fois satisfaisante ($\alpha = .74$). Enfin, le quatrième facteur regroupe les trois énoncés de la différenciation descendante qui, expliquant 7.5% de la variance, présente un indice de consistance interne satisfaisant ($\alpha = .66$).

Tableau 3. Contenu des facteurs et indices de saturation des énoncés de l'étude 1b

Énoncés	Saturation
Facteur 1 : Différenciation ascendante	
Certains enfants s'inquiètent de voir qu'ils n'ont pas vraiment bien réussi quand ils voient que d'autres font mieux qu'eux.	.823
Certains enfants se sentent frustrés quand ils voient que d'autres font mieux qu'eux.	.858
Certains enfants se sentent déprimés de réaliser que d'autres font mieux qu'eux.	.624
Facteur 2 : Identification ascendante	
Certains enfants réalisent qu'ils peuvent s'améliorer quand ils voient que d'autres réussissent mieux qu'avant.	.828
Certains enfants sont contents de réaliser que les choses peuvent aller mieux quand ils voient que d'autres réussissent mieux qu'avant.	.839
Certains enfants ont vraiment espoir de s'améliorer quand ils voient que d'autres réussissent mieux qu'avant.	.762
Facteur 3 : Identification descendante	
Certains enfants ont peur de devenir moins bon quand ils en voient d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.	.863
Certains enfants ont peur qu'ils leur arrivent la même chose quand ils en voient d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.	.839
Certains enfants ont peur que les choses se passent pareil pour eux quand ils en voient d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.	.805
Facteur 4 : Différenciation descendante	
Certains enfants se sentent heureux de comment ils ont réussi quand ils voient que d'autres ont moins bien réussi qu'eux.	.817
Certains enfants se sentent soulagés de comment ils ont réussi quand ils voient que d'autres ont moins bien réussi qu'eux.	.736
Certains enfants réalisent comment ils ont bien fait quand ils voient que d'autres ont moins bien réussi qu'eux.	.746

L'examen des intercorrélations entre les mécanismes de comparaison de soi scolaire présentées dans le tableau 4 indique une relation positive entre l'identification

descendante et la différenciation ascendante suggérant, comme dans l'étude 1a, que plus l'élève tend à utiliser un de ces deux mécanismes, plus il tend aussi à utiliser l'autre. De façon semblable à l'étude 1a, une relation positive est observée entre les deux mécanismes de différenciation, de même qu'entre les deux mécanismes d'identification. Dans l'ensemble, les relations sont peu élevées et suggèrent ainsi que les facteurs mis en évidence dans l'analyse représentent bien des mécanismes distincts. La relation positive mais faible observée dans l'échantillon québécois entre l'identification ascendante et la différenciation descendante n'apparaît pas dans cette étude. Un cas semblable se produit pour la relation négative observée dans l'échantillon québécois entre l'identification descendante et la différenciation descendante qui est absente dans l'échantillon français.

Tableau 4. Coefficients de corrélation entre les facteurs

	1	2	3	4
1. Différenciation ascendante	-	-.06	.24*	.42*
2. Identification ascendante		-	-.01	.29*
3. Différenciation descendante			-	-.01
4. Identification descendante				-

* $p < .001$

Dans une seconde étape, une analyse confirmatoire identique à celle de l'étude 1a a été conduite sur les données. La valeur des indices s'établit comme suit: $\chi^2 = 98.42$; $\chi^2/dl = 2.05$; NNFI = 0.94 ; CFI = 0.97 ; SRMR = 0.04 ; RMSEA = 0.04. L'ensemble de ces indices permet de conclure que le modèle regroupant les énoncés sous les quatre facteurs rend bien compte des données de l'échantillon d'élèves français.

Discussion générale des études 1a et 1b

L'objectif de ces deux premières études était de vérifier la validité psychométrique d'un instrument visant à mesurer quatre mécanismes de la comparaison de soi scolaire avant d'étudier les relations qu'entretiennent ces mécanismes avec le

biais d'évaluation de sa compétence scolaire (études 2a et 2b). Le contexte suscitant de multiples opportunités pour se comparer, la comparaison de soi à l'école est un processus largement à l'œuvre en classe. Bien qu'inspiré par l'instrument de Van der Zee et al. (2000), le Questionnaire des Mécanismes de la Comparaison de Soi Scolaire (QMCCS) s'en différencie en regard de la situation d'ancrage proposée (scolaire plutôt qu'état de santé) et de l'âge des personnes concernées (enfants et jeunes adolescents plutôt qu'adultes). Il reprend l'idée que les réactions de la personne suite à une comparaison viennent de sa perception de l'écart (i.e. faible ou important) la séparant de la cible de comparaison. C'est ce qu'il est convenu d'appeler dans la littérature l'effet d'assimilation ou d'identification à la cible *versus* l'effet de contraste ou de différenciation avec la cible (Smith, 2000). Il reprend aussi l'idée de Buunk et Ybema (1997) selon laquelle voir la position actuelle de la cible de comparaison comme son propre futur soit un signe clair d'identification avec cette cible. Dans cet esprit, nous avons formulé les énoncés d'identification de manière à mettre l'accent sur l'amélioration ou la détérioration constatée dans le fonctionnement de la cible de comparaison.

La première étude réalisée auprès d'élèves du Québec a permis d'établir la présence des quatre facteurs postulés *a priori*, que ce soit pour l'échantillon considéré dans sa totalité et pour les sous-échantillons de filles et de garçons. La stabilité temporelle, appréhendée ici sur une période de quatre semaines, est aussi très satisfaisante. La structure obtenue dans cette première étude a été répliquée à l'identique auprès d'un autre échantillon d'élèves de la région grenobloise qui, bien que francophones, proviennent d'un système éducatif différent. La variance expliquée par l'instrument est quasiment identique dans les deux échantillons : 67% dans l'échantillon québécois et 66% dans celui grenoblois. Il en est de même pour la consistance interne de chaque facteur (variant de .68 à .77 pour l'échantillon québécois et de .66 à .79 pour l'échantillon français). Plus encore, les indices de l'analyse factorielle confirmatoire réalisée sur les données grenobloises (χ^2 , χ^2/dl , NNFI, CFI, SRMR, RMSEA) permettent de conclure que le modèle regroupant les énoncés sous les quatre facteurs rend aussi bien, sinon encore mieux compte des données. Enfin, dans les deux études, les relations entre les facteurs sont généralement faibles indiquant que ces facteurs représentent des construits distincts : l'identification ascendante, la différenciation ascendante,

l'identification descendante et la différenciation descendante. Pris dans leur ensemble, ces résultats nous conduisent à conclure que le Questionnaire de la Comparaison de Soi Scolaire a non seulement des caractéristiques psychométriques solides, mais est aussi adapté à des élèves francophones provenant d'un système éducatif différent. Il s'agit là d'un avantage incontestable pour qui serait intéressé, par exemple, à examiner des questions relatives au rôle, à l'importance ou aux conséquences des mécanismes de la comparaison de soi scolaire.

2. Relations entre les mécanismes de comparaison de soi scolaire et le biais d'évaluation de sa compétence scolaire : ÉTUDES 2a et 2b

Les deux objectifs de ces deux études sont (1) de mieux comprendre comment les élèves réagissent aux comparaisons sociales en classe et (2) d'étudier les relations entre ces quatre mécanismes de comparaison de soi scolaire et le biais d'évaluation chez des élèves de primaire. Pour ce qui concerne le premier objectif, notre hypothèse est que les élèves rapportent utiliser davantage les mécanismes de comparaison sociale dont l'interprétation est positive (i.e., identification ascendante et différenciation descendante) que les mécanismes de comparaison sociale dont l'interprétation est négative (i.e., identification descendante et différenciation ascendante). Pour ce qui concerne le second objectif, nous postulons premièrement que plus les élèves s'identifient à des cibles descendantes et se différencient de cibles ascendantes, plus ils présentent un biais négatif dans l'évaluation de leur compétence scolaire. Deuxièmement, nous postulons que plus les élèves disent utiliser l'identification ascendante et la différenciation descendante, plus ils présentent un biais positif dans l'évaluation de leur compétence scolaire. Ces hypothèses ont été testées auprès de deux échantillons francophones scolarisés dans des systèmes éducatifs différents (France et Québec). En l'absence d'étude antérieure ayant porté sur des différences de genre dans l'utilisation des processus de comparaison sociale et les liens entre ces derniers et la présence d'un biais d'évaluation, aucune hypothèse n'a pu être formulée. Le genre a cependant été retenu dans les analyses afin de vérifier la présence d'éventuelles différences entre les garçons et les filles. En regard des objectifs similaires concernant

ces études, nous discuterons de leur résultat au sein de la même discussion après la présentation des deux études.

ÉTUDE 2a

Méthode

Participants

L'échantillon était composé de 147 élèves scolarisés en CM1 (81 filles et 66 garçons, âge moyen = 9.7 ans; $ET = .6$) et 233 élèves en CM2 (120 filles and 113 garçons, âge moyen = 10.7 ans, $ET = .6$). Ces élèves étaient scolarisés dans des écoles élémentaires publiques de la région de Grenoble. Le consentement parental était obtenu pour chaque enfant.

Matériel

Hormis les habiletés cognitives mesurées à l'aide d'un test standardisé, le format des autres questionnaires (i.e., perception de compétence scolaire et mécanismes de comparaison sociale) était adapté de celui de Harter (1982). Chaque énoncé proposait une description d'enfants fictifs comme : « Certains enfant sont vraiment bons à l'école ». Les élèves devaient indiquer à quel point cette description leur était applicable sur une échelle de 1 (pas du tout vrai pour moi) à 4 (vraiment vrai pour moi).

Habiletés cognitives

Les compétences scolaires des élèves ont été mesurées à l'aide de la version française du Mental Ability Test (Otis & Lennon, 1971) sous sa forme J et concernant le public élémentaire 2 (CM1 et CM2). Le questionnaire est constitué de 80 questions faisant appel à diverses notions telles que la sériation, le raisonnement, les comparaisons, les analogies, etc. et utilisant des nombres, des mots et des images. Il est demandé aux élèves, lors de cette épreuve, d'exécuter des tâches qui jusqu'à un certain

point sont à l'image des expériences connues en classe. L'enfant doit choisir pour chaque question une réponse parmi cinq. Le score final brut de l'élève correspond au nombre total de bonnes réponses obtenues sur 80 qui, ensuite, est transformé en un score d'habilité mentale. Un tableau de concordance, élaboré par les auteurs entre le score brut et l'âge de l'élève, a permis la transformation du score brut obtenu en un score moyen d'habilité cognitive qui, dans cet échantillon, varie de 50 à 150.

Perception de compétence scolaire

La version française de la sous-échelle de perception de compétence scolaire adaptée du *Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982) a été utilisée pour mesurer la perception que les élèves ont de leur compétence scolaire. Par exemple, on pouvait lire « Certains enfants arrivent presque toujours à trouver les bonnes réponses en classe ». Plus le score est élevé, plus cela traduit une perception de compétence scolaire élevée. La consistance interne de cette échelle en cinq énoncés était satisfaisante ($\alpha = .73$).

Comparaison de soi scolaire

Le QCSS développé par Bouffard, Boissicat, Cottin et Pansu (en révision) a été utilisé pour mesurer les mécanismes de comparaison de soi scolaire utilisés par les élèves à l'école. Cette échelle est composée de 12 énoncés divisés en 4 sous-échelles, composées chacune de 3 énoncés, se référant aux mécanismes de différenciation (ascendante ou descendante) et d'identification (ascendante ou descendante). L'énoncé suivant est relatif à la différenciation ascendante : « Certains élèves se sentent frustrés quand ils voient que d'autres réussissent mieux qu'eux » ($\alpha = .71$). L'énoncé suivant est relatif à la différenciation descendante : « Certains élèves sont contents quand ils réalisent que d'autres ont moins bien réussi qu'eux » ($\alpha = .66$). L'énoncé suivant est relatif à l'identification ascendante : « Certains élèves réalisent qu'il est possible de s'améliorer quand ils voient que d'autres réussissent mieux qu'avant » ($\alpha = .74$). L'énoncé suivant est relatif à l'identification descendante : « Certains élèves ont peur de moins bien réussir quand ils voient que d'autres réussissent moins bien qu'avant » ($\alpha =$

.79). Pour chaque sous-échelle, plus le score est élevé, plus cela indique que l'élève adhère au mécanisme de comparaison en question.

Procédure

Les données ont été récoltées durant les heures de classe. Selon les indications données par les auteurs du test d'habiletés mentales, la durée de la passation était de 50 minutes. Les questionnaires concernant la perception de compétence scolaire et les mécanismes de comparaison de soi scolaire ont été remplis lors d'une session ultérieure de 20 minutes environ. L'ordre de présentation des questionnaires a été contrebalancé et leur passation espacée d'un mois. Après avoir rappelé que les réponses seraient anonymes, l'expérimentateur a distribué les questionnaires et a représenté au tableau l'exemple qui figurait en premier lieu sur le questionnaire afin que les élèves saisissent bien la façon de répondre. Par la suite, les élèves remplissaient individuellement leurs questionnaires pendant que l'expérimentateur lisait les énoncés à voix haute.

Création de la variable du biais d'évaluation de sa compétence scolaire

Afin de calculer le biais d'évaluation de sa compétence scolaire, nous avons opté pour la méthode des résidus (*cf.* Partie I, section II ; 3). Les habiletés cognitives des élèves (VI) ainsi que le niveau moyen de la classe¹³ ont été régressés sur les perceptions de compétence scolaire des élèves (VD)¹⁴. Les scores résiduels standardisés issus de cette régression constituent la mesure du biais d'évaluation de sa compétence scolaire. Plus le score résiduel est positif, plus cela indique une tendance à surévaluer sa compétence scolaire (biais positif) ; plus le score est négatif, plus cela indique une

¹³ Nous avons vérifié au préalable un effet du niveau moyen de la classe (à compétences scolaires des élèves égales par ailleurs) sur les perceptions de compétence scolaire des élèves. L'analyse de régression ($F [2, 377] = 22.05, p < .001$) indique que l'effet du niveau moyen de la classe est significatif ($\beta = -.11, t [377] = -2.04, p < .05$) et que l'effet des habiletés cognitives l'est aussi ($\beta = .35, t [377] = 6.62, p < .001$). Il nous a alors semblé nécessaire de prendre en considération le niveau moyen de la classe dans le calcul du biais d'évaluation.

¹⁴ Cette analyse de régression répond aux conditions d'applications. L'examen du graphique des résidus et des valeurs prédites nous permet d'avancer que la linéarité et l'homoscédasticité des résidus sont respectées. L'histogramme des résidus ainsi que le graphique probabilité-probabilité (P-P) nous indiquent que les résidus se distribuent selon la loi normale. Le test de Durbin-Watson révèle l'indépendance des résidus (valeur = 1.85). Les valeurs de tolérance nous indiquent qu'il n'y a pas de multicollinéarité ($TOL = .87$) ni d'inflation de la variance ($VIF = 1.15$). De plus, toutes les valeurs du D de Cook sont inférieures à 1. Aussi, cette analyse de régression est significative ($F [2, 377] = 22.05, p < .001, R^2$ ajusté = .10)

tendance à sous-évaluer sa compétence scolaire (biais négatif) et plus il se rapproche de zéro, plus cela indique une évaluation réaliste de ses compétences.

Résultats

Vérification des conditions d'application des analyses conduites

Pour l'ensemble des études conduites dans cette thèse, nous avons systématiquement vérifié les conditions d'applications des analyses statistiques réalisées. Lorsque nous avons réalisé des analyses de régression, nous nous sommes assurés de la linéarité, de l'homoscédasticité, de l'indépendance et de la normalité de la distribution des résidus *via* l'examen du graphique des résidus standardisés et des valeurs prédites, des histogrammes des résidus et des graphiques probabilité-probabilité (P-P) ainsi que le test de Durbin-Watson (valeur proche de 2). Nous avons également vérifié qu'il n'y ait pas de multicolinéarité en considérant les valeurs de tolérance ($TOL > 0.20$) et de facteur d'inflation de la variance ($VIF < 5$) en cas de régression multiple (*cf.* Bressoux, 2008). Enfin, nous avons regardé les valeurs relatives à la distance de Cook ($D < 1$) qui permet de repérer les observations influençant fortement le modèle (*cf.* Bressoux, 2008, Field, 2009). Lorsque nous avons réalisé une analyse de variance à mesures répétées, nous avons vérifié la sphéricité à l'aide du test de Mauchly et l'homogénéité des matrices de covariance avec le test d'égalité des matrices de covariances de Box. En cas de significativité du test de Mauchly (sphéricité violée), nous avons appliqué la correction de Greenhouse-Geisser, à condition que la valeur ϵ ne soit pas inférieure à $[1 / (k - 1)]$ (avec $k =$ nombre de conditions de mesures répétées) et se rapproche de 1 (Field, 2009). Lorsque nous avons réalisé une analyse de variance multivariée, nous avons vérifié au préalable l'homogénéité des matrices de covariance avec le test d'égalité des matrices de covariances de Box, l'homogénéité des variances avec le test de Levene, la normalité des distributions pour chacune des conditions avec les tests de Kolmogorov-Smirnov. Lorsque le test de Levene s'est révélé significatif, nous nous sommes assurés que le ratio entre la plus grande et la plus petite variance ne dépassait pas la valeur 4 préconisée par Howell (1993/2004). Dans le cas contraire

(valeur supérieure à 4), nous avons vérifié que les tailles de groupes étaient égales ou approximativement égales, c'est-à-dire que le ratio entre la plus grande et la plus petite taille de groupe ne dépassait pas 1.5 (Stevens, 2002, p. 257). Lorsque les tests de Kolmogorov-Smirnov pour la normalité ont été significatifs, nous avons procédé à un examen complémentaire des histogrammes des résidus, des graphiques quantile-quantile (Q-Q), et des indices d'asymétrie (*skewness*) et d'aplatissement (*kurtosis*). En cas de légers problèmes d'asymétrie (positive ou négative) et/ou d'aplatissement (leptokurtique ou platikurtique), nous avons vérifié que les scores z d'asymétrie et d'aplatissement (divisés par leur erreur standard) soient inférieurs à 1.96 (Field, 2009).

Analyse du premier objectif

Le premier objectif était de mieux comprendre comment les élèves réagissaient aux comparaisons de soi scolaire en classe. Notre hypothèse était que les élèves rapporteraient utiliser davantage les mécanismes de comparaison sociale dont l'interprétation est positive (i.e., s'identifier à des cibles ascendantes et se différencier de cibles descendantes) que les mécanismes de comparaison sociale dont l'interprétation est négative (i.e., s'identifier à des cibles descendantes et se différencier de cibles ascendantes). Les résultats de l'ANOVA avec le genre (X2) et le niveau scolaire (X2) comme facteurs inter-sujets et les mécanismes de comparaison de soi scolaire (X4) comme mesures répétées¹⁵ montrent tout d'abord un effet des mécanismes de comparaison de soi scolaire ($F [2.64, 993.09] = 153.49, \eta_p^2 = .29, p < .001$). Tous les mécanismes de comparaison de soi scolaire diffèrent significativement ($p < .05$): l'identification ascendante et la différenciation descendante sont les deux mécanismes les plus utilisés par les élèves comparativement à l'identification ascendante et la différenciation ascendante (*cf.* tableau 5). Ces résultats vont parfaitement dans le sens de notre première hypothèse. Puis, ces analyses indiquent également un effet de genre ($F [1, 376] = 7.88, p < .005, \eta_p^2 = .021$), les filles utilisent davantage les mécanismes de comparaison sociale ($M = 2.30, ET = .78$) que les garçons ($M = 2.16, ET = .77$). Enfin,

¹⁵ Au préalable de cette analyse, nous avons vérifié ses conditions d'application. Selon le test de Mauchly, la condition de sphéricité n'était pas respectée ($p < .001$). Nous avons alors choisi la correction des degrés de liberté de Greenhouse-Geiser dont la valeur ϵ ne devait pas être inférieure à .33 et se rapprocher de 1 ($\epsilon = .90$). Le test de Box a indiqué que les matrices de covariance étaient égales.

les résultats de l'analyse indiquent un effet d'interaction significatif entre les mécanismes de comparaison et le genre ($F [2.64, 993.09] = 4.20, p < .01, \eta_p^2 = .01$). Deux mécanismes diffèrent selon le genre : les filles font davantage montre que les garçons de différenciation ascendante (respectivement, $M = 2.06, ET = .78$ et $M = 1.73, ET = .69, F [1, 379] = 17.65, p < .05, \eta_p^2 = .045$) et d'identification descendante (respectivement, $M = 1.90, ET = .81$ et $M = 1.71, ET = .76, F [1, 379] = 5.28, p < .05, \eta_p^2 = .014$).

Tableau 5. Moyennes (Écart types) des quatre mécanismes de comparaison de soi scolaire en fonction du genre et du niveau.

		Identification Ascendante	Différenciation Ascendante	Identification Descendante	Différenciation Descendante
CM1	Garçons (n = 66)	2.92 (.68)	1.67 (.86)	1.66 (.71)	2.33 (.86)
	Filles (n = 81)	2.81 (.80)	2.05 (.79)	1.92 (.80)	2.47 (.71)
CM2	Garçons (n = 113)	2.70 (.87)	1.77 (.74)	1.74 (.79)	2.51 (.80)
	Filles (n = 120)	2.82 (.85)	2.07 (.78)	1.89 (.82)	2.40 (.72)
Garçons		2.77 (.81)	1.73 (.69)	1.71 (.76)	2.44 (.82)
Filles		2.81 (.83)	2.06 (.78)	1.90 (.81)	2.44 (.76)
TOTAL (N = 380)		2.80 ^a (.82)	1.91 ^c (.76)	1.81 ^b (.79)	2.43 ^d (.77)

Note: dans la ligne du total, les moyennes accompagnées de lettres différentes sont significativement différentes entre elles ($p < .05$).

Analyse du second objectif

Le second objectif était d'étudier les relations entre ces quatre mécanismes de comparaison de soi scolaire et le biais d'évaluation de sa compétence scolaire. Les hypothèses associées à cet objectif étaient (1) que l'identification descendante et la différenciation ascendante seraient négativement associées au biais d'évaluation et (2) que l'identification ascendante et la différenciation descendante seraient positivement associée au biais d'évaluation de sa compétence scolaire.

Une analyse de régression hiérarchique a été menée pour examiner cette hypothèse. Le genre et le niveau scolaire n'étant nullement reliés au phénomène étudié, nous les avons exclus des analyses. Seuls ont été intégrés, en regard des résultats de l'ANOVA conduite précédemment, deux termes d'interaction : un premier entre le genre et la différenciation ascendante et un second entre le genre et l'identification descendante. Lors de l'étape 1 de l'analyse de régression hiérarchique, nous avons inclus les mécanismes de comparaison de soi scolaire. Les deux termes d'interaction ont été ajoutés à l'étape 2. Aucun d'eux n'ayant atteint le seuil de significativité, ils n'ont pas été retenus dans le modèle final¹⁶ dont les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6. Analyse de régression multiple linéaire prédisant le biais d'évaluation de sa compétence scolaire

	<i>b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Ordonnée à l'origine	-.011		-.046	.964
Identification ascendante	.121	.101	1.935	.054
Différenciation ascendante	-.173	-.133	-2.339	.020
Identification descendante	-.280	-.225	-3.920	.001
Différenciation descendante	.207	.161	3.170	.002

R^2 (ajusté) = .10

Le modèle final explique 10% de la variance du biais d'évaluation des compétences scolaires. Conformément à notre première hypothèse, deux relations négatives sont observées entre le biais d'évaluation et l'identification descendante ($\beta = -.225$) d'une part, et la différenciation ascendante ($\beta = -.133$) d'autre part ; plus les élèves

¹⁶ Au préalable, les conditions d'application de cette régression ont été vérifiées. L'examen du graphique des résidus et des valeurs prédites nous permet d'observer la linéarité et l'homoscédasticité des résidus. L'examen de l'histogramme des résidus ainsi que du graphique probabilité-probabilité (P-P) nous indique que les résidus se distribuent selon la loi normale. Le test de Durbin-Watson révèle l'indépendance des résidus (valeur = 1.88). Les valeurs de tolérance nous indiquent qu'il n'y a pas de multicollinéarité (.72 < TOL < .93) et nous n'avons pas non plus observé d'inflation de la variance (1.08 < VIF < 1.39). De plus, toutes les valeurs du D de Cook sont inférieures à 1.

s'identifient à des camarades descendants et se différencient de camarades ascendants, plus ils présentent un biais négatif dans l'évaluation de leur compétence scolaire. Conformément à notre deuxième hypothèse, deux relations positives sont observées entre le biais d'évaluation et l'identification ascendante ($\beta = .101$) d'une part, et la différenciation descendante ($\beta = .161$) d'autre part ; plus les élèves rapportent s'identifier à des camarades ascendants et se différencier de camarades descendants, plus ils présentent un biais positif dans l'évaluation de leur compétence.

ÉTUDE 2b

Méthodologie

Participants

L'échantillon était composé de 330 élèves scolarisés en 5^e année (160 filles et 170 garçons, âge moyen : 10.9 ans $ET = .35$) et 323 élèves scolarisés en 6^e année (168 filles and 155 garçons, âge moyen : 12.2 ans, $ET = .40$). Ces élèves étaient scolarisés dans des écoles élémentaires publiques de la région montréalaise. Le consentement parental était obtenu pour chaque enfant.

Matériel et procédure

Les mesures sont strictement identiques à celles de l'étude 2a. Les données ont été récoltées durant les heures de classe. Pour le test d'habiletés mentales nous avons suivi les préconisations des auteurs et prévu une séance de passation de 50 minutes. Les questionnaires concernant la perception de compétence scolaire et les mécanismes de comparaison de soi scolaire ont été intégrés à un questionnaire concernant une étude plus large sur le biais d'évaluation et ont été remplis lors d'une session ultérieure de 60 minutes environ. L'anonymat et le caractère confidentiel des réponses ont été rappelés. Durant la passation, deux assistants de recherche étaient présents dans les classes, l'un

d'eux lisait les énoncés à voix haute et l'autre était à la disposition des élèves en cas d'incompréhension de leur part.

Création de la variable du biais d'évaluation de sa compétence scolaire

Afin de calculer le biais d'évaluation de sa compétence scolaire, nous avons conduit la même analyse que pour l'étude précédente. Nous avons régressé les perceptions de compétence scolaire sur les habiletés cognitives des élèves¹⁷. Les scores résiduels expriment le biais d'évaluation. Plus le score résiduel est positif ; plus l'élève surévalue sa compétence, plus le score résiduel est négatif, plus il se sous-évalue.

Résultat

Examen du premier objectif

Le premier objectif était de mieux comprendre comment les élèves utilisaient les mécanismes de comparaison de soi scolaire en classe. Notre hypothèse était que les élèves préféreraient interpréter positivement la comparaison (i.e. identification ascendante et différenciation descendante) que négativement (i.e. identification descendante et différenciation ascendante). Les résultats de l'ANOVA avec le genre (X2) et le niveau scolaire (X2) comme facteurs inter-sujets et les mécanismes de comparaison de soi scolaire (X4) comme mesures répétées¹⁸ indiquent tout d'abord un effet des mécanismes

¹⁷ À la différence de l'étude 2a, il n'était pas possible de prendre en compte le niveau moyen de la classe. Les données étaient recueillies dans le cadre d'une plus vaste étude longitudinale et correspondaient à son temps-2. Seules les données des élèves qui ont été rencontrés la première année de l'étude ont été recueillies à la seconde année, cela ne permettant pas de calculer le niveau moyen de la classe du fait de données manquantes par classe. Notons aussi que cette analyse de régressions répond aux conditions d'applications. L'examen du graphique des résidus et des valeurs prédites nous permet d'avancer que la linéarité et l'homoscédasticité des résidus sont respectées. L'histogramme des résidus ainsi que le graphique probabilité-probabilité (P-P) nous indiquent que les résidus se distribuent selon la loi normale. Cependant, le test de Durbin-Watson révèle une possible dépendance des résidus ($D = .4$) et selon la table de Durbin-Watson, pour un échantillon supérieur à 300 individus, si $D < 1.73$, on rejette H_0 et on suppose qu'il existe une auto-corrélation positive.

¹⁸ Au préalable de cette analyse, nous avons tout d'abord vérifié le respect de la sphéricité avec le test de Mauchly, elle n'était pas respectée ($p < .001$). Nous avons alors choisi la correction de Greenhouse and Geiser dont la valeur ϵ ne devait pas être inférieure à .33 et devait se rapprocher de 1 ($\epsilon = .85$). Le test de Box a indiqué que les matrices de covariance étaient égales (*ns*).

de comparaison sociale ($F [2.56, 1713.42] = 445,60, p < .001, \eta_p^2 = .40$). Tous les mécanismes de comparaison de soi scolaire diffèrent significativement : l'identification ascendante ($M = 2.77, ET = .84$) et la différenciation descendante ($M = 2.11, ET = .80$) sont les deux mécanismes les plus utilisés par les élèves comparativement à l'identification descendante ($M = 1.60, ET = .63$) et la différenciation ascendante ($M = 1.69, ET = .70$) (cf. tableau 7). Ces résultats vont dans le sens de notre première hypothèse. Ensuite, les résultats de cette analyse indiquent un effet de niveau ($F [1, 668] = 6.42, p < .01, \eta_p^2 = .01$), les élèves de 5^e année rapportent des scores plus élevés de comparaison de soi scolaire ($M = 2.10, ET = .74$) que les élèves de 6^e année ($M = 2.00, E. T. = .73$). Enfin, l'effet d'interaction entre les mécanismes de comparaison et le genre est significatif ($F [2.56, 1713.42] = 3.40, p < .05, \eta_p^2 = .005$). Seule la différenciation descendante diffère selon le genre ($F [1, 717] = 5.80, p < .01, \eta_p^2 = .01$), les garçons se différencient davantage de cibles descendantes ($M = 2.19, ET = .81$) que les filles ne le font ($M = 2.03, ET = .80$).

Tableau 7. Moyennes (Écart types) des quatre mécanismes de comparaison de soi scolaire en fonction du genre et du niveau.

		Identification Ascendante	Différenciation Ascendante	Identification Descendante	Différenciation Descendante
Niveau 5	Garçons (n = 170)	2.81 (.85)	1.68 (.70)	1.54 (.58)	2.22 (.79)
	Filles (n = 160)	2.83 (.80)	1.81 (.75)	1.69 (.70)	2.15 (.81)
Niveau 6	Garçons (n = 155)	2.78 (.86)	1.64 (.60)	1.62 (.65)	2.16 (.80)
	Filles (n = 168)	2.68 (.85)	1.62 (.68)	1.55 (.58)	1.91 (.79)
Garçons (n = 325)		2.80 (.85)	1.66 (.65)	1.57 (.62)	2.19 (.79)
Filles (n = 328)		2.75 (.82)	1.71 (.72)	1.62 (.65)	2.03 (.81)
TOTAL (N = 653)		2.77 ^a (.84)	1.69 ^c (.70)	1.60 ^b (.63)	2.11 ^d (.80)

Note: dans la ligne du total, les moyennes accompagnées de lettres différentes sont significativement différentes entre elles ($p < .05$).

Analyse du second objectif

Le second objectif était d'étudier les relations entre ces quatre mécanismes de comparaison de soi scolaire et le biais d'évaluation de sa compétence scolaire. Rappelons nos hypothèses : nous attendons que plus les élèves rapportent utiliser l'identification descendante et la différenciation ascendante, plus ils présentent un biais négatif dans l'évaluation de leur compétence. Inversement, nous attendons que plus les élèves rapportent utiliser l'identification ascendante et la différenciation descendante, plus ils présentent un biais positif dans l'évaluation de leur compétence. Des analyses de régression hiérarchique ont été menées pour examiner ces hypothèses. Étant donné que ces analyses n'ont pas montré que le genre et le niveau étaient reliés au biais d'évaluation et que le modèle résultant n'était pas affecté par leur inclusion, ces variables ont été supprimées des analyses ultérieures. Cependant, au vu de l'effet de genre sur le mécanisme de différenciation descendante, la relation d'interaction entre le genre et la différenciation descendante a été prise en compte. Lors de l'étape 1 de l'analyse de régression hiérarchique, nous avons inclus les mécanismes de comparaison de soi scolaire. L'interaction a été ajoutée à l'étape 2, mais n'atteignant pas le seuil de significativité, elle n'a pas été retenue dans le modèle final¹⁹ présenté dans le tableau 8 suivant.

¹⁹ Cette analyse de régression remplit les conditions d'application. Deux observations ont été supprimées en raison de résidus studentisés supprimés inférieurs à -3. L'examen du graphique des résidus et des valeurs prédites nous permet d'observer la linéarité et l'homoscédasticité des résidus. L'examen de l'histogramme des résidus ainsi que du graphique probabilité-probabilité (P-P) nous indique que les résidus se distribuent selon la loi normale. Le test de Durbin-Watson révèle l'indépendance des résidus (valeur = 1.60). Les valeurs de tolérance nous indiquent qu'il n'y a pas de multicollinéarité ($.70 < TOL < .95$) et nous n'avons pas non plus observé d'inflation de la variance ($1.05 < VIF < 1.42$). De plus, toutes les valeurs du D de Cook sont inférieures à 1.

Tableau 8. Analyse de régression multiple linéaire prédisant le biais d'évaluation de sa compétence scolaire

	<i>b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Ordonnée à l'origine	.874		5.723	.001
Identification ascendante	.102	.088	2.436	.010
Différenciation ascendante	-.450	-.320	-7.580	.001
Identification descendante	-.311	-.202	-4.944	.001
Différenciation descendante	.057	.047	1.205	.229

R^2 (ajusté) = .19

Le modèle final explique 19% de la variance du biais d'évaluation de sa compétence scolaire, soit 8% de plus que celui réalisé auprès des élèves français de l'étude 2a. Conformément à notre première hypothèse, deux relations négatives sont observées entre le biais d'évaluation et l'identification descendante ($\beta = -.202$) d'une part, et la différenciation ascendante ($\beta = -.320$) d'autre part ; plus les élèves rapportent s'identifier à des cibles descendantes et se différencier de cibles ascendantes, plus ils sous-évaluent leur compétence scolaire. Nos résultats confirment partiellement notre seconde hypothèse. En effet, contrairement à l'effet observé auprès de l'échantillon français, la différenciation descendante n'est pas significativement reliée au biais d'évaluation ($\beta = .047$, *ns*). Par ailleurs, la relation entre l'identification ascendante et le biais d'évaluation est aussi significative ($\beta = .088$), indiquant que plus les élèves s'identifient à des camarades ascendants, plus ils surévaluent leur compétence scolaire.

Discussion des études 2a et 2b

Les objectifs de ces études étaient, rappelons-le (1), de mieux comprendre comment les élèves se positionnent dans les comparaisons en classe et (2) d'examiner les relations entre les quatre mécanismes de comparaison de soi scolaire et le biais d'évaluation de sa compétence scolaire chez des élèves de primaire.

Pour ce qui concerne le premier objectif, nous attendions que les élèves mobilisent préférentiellement la comparaison sociale à des fins qui leurs sont profitables. Plus précisément, nous attendions qu'ils privilégient davantage l'interprétation positive de la comparaison (i.e. identification ascendante et différenciation descendante) que l'interprétation négative (i.e. identification descendante et différenciation descendante). Sur ce point, ces études confirment des données antérieures mais apportent aussi des résultats nouveaux qui s'inscrivent clairement dans cette perspective. Nous retiendrons deux points essentiels. Premièrement, pris dans leur ensemble, nos résultats vont dans le sens des conclusions des travaux de la littérature qui ont montré que les réactions affectives suite à une comparaison sociale ne sont pas intrinsèques à la direction de la comparaison, chacune des comparaisons (i.e. ascendante ou descendante) pouvant être désirable ou non désirable pour le soi, impliquant alors dans les deux cas des conséquences affectives opposées (Buunk & Ybema, 1997 ; Smith, 2000). Ces conséquences affectives seraient ainsi tributaires de la perception que l'on a de l'écart qui nous sépare de cette cible : cet écart est-il *synonyme* de similarité donc atteignable (i.e. identification) ou révélateur de différences (i.e. différenciation) (Buunk & Ybema, 1997 ; Collins, 2000 ; Smith, 2000 ; Wheeler, 1966). Les analyses préliminaires de ces deux études révèlent que les élèves en fin de primaire semblent surtout portés vers l'identification à un modèle ascendant et vers la différenciation d'un modèle descendant. En somme, les élèves font davantage une interprétation positive des comparaisons sociales ascendante et descendante qu'une interprétation négative. D'une part, ce pattern similaire chez les garçons et les filles semble refléter, pour ce qui concerne l'identification ascendante, une tendance à préférer des cibles de comparaison laissant entendre qu'ils répondent à un besoin d'amélioration de soi (Bandura, 1986 ; Gilbert et al., 1995 ; Huguet et al., 2001). Ce résultat est en accord avec le mouvement unidirectionnel (i.e. besoin d'amélioration de soi) vers le haut postulé par Festinger (1954) qui prédit que les individus préféreront se comparer à des cibles légèrement ascendantes. Aussi va-t-il dans le sens des prédictions de Cialdini et al. (1976) selon lesquelles l'alliance à quelqu'un qui réussit mieux que soi peut générer un sentiment de fierté. D'autre part, l'interprétation positive de la comparaison descendante (i.e. la préférence pour la différenciation descendante) reflète probablement une tendance (dans le contexte individualiste des sociétés occidentales) à préférer des cibles de comparaison leur permettant de se présenter de manière positive

(Wills, 1981). Ces résultats vont dans le sens des études qui se sont intéressées aux différentes interprétations possibles des comparaisons sociales ascendantes ou descendantes et qui ont montré que les individus préféraient s'identifier à des cibles ascendantes et se différencier de cibles descendantes (Buunk et al, 1990 ; Buunk et al., 2005, Van der Zee et al., 2000). L'interprétation négative des comparaisons ascendante et descendante du soi scolaire est moins présente chez les élèves que l'interprétation positive. On peut toutefois noter qu'elle est plus accentuée chez les filles que chez les garçons pour ce qui concerne l'échantillon français. Ces dernières ont effectivement des scores plus élevés que les garçons aux mécanismes d'identification descendante et de différenciation ascendante. Une telle différence ne serait peut-être pas sans lien avec le fait que l'expression des émotions négatives par les filles pourrait relever en France d'une croyance partagée à l'endroit des femmes (i.e. stéréotype) les conduisant *in fine* à exprimer plus que les garçons des mécanismes impliquant des émotions négatives. Quant à l'échantillon québécois, la seule différence observée entre filles et garçons concerne le mécanisme de différenciation descendante : les garçons obtiennent un score plus élevé que les filles. Ce résultat va dans le sens de celui obtenu par Chayer et Bouffard (2010) auprès d'autres élèves québécois. On pourrait voir là le reflet d'un esprit compétitif plus présent chez les garçons que chez les filles (Lennon & Eisenberg, 1987). En somme, ces premiers résultats nous indiquent que les élèves de fin de primaire sont capables d'interpréter positivement et négativement l'information issue de la comparaison sociale.

L'examen de notre second objectif nous a permis de mieux comprendre les relations qui pouvaient se dessiner entre ces différentes interprétations et le biais d'évaluation de sa compétence scolaire. En effet, nous supposons que la perception de l'écart (i.e. similaire ou différent) entre l'élève et des cibles de comparaison (ascendantes ou descendantes) amènent les élèves à porter un jugement sur leurs compétences plus ou moins sévère (i.e. à être plus ou moins affectés dans leur biais d'évaluation). Plus précisément, nous attendions que plus les élèves s'identifient à une cible descendante et se différencient d'une cible ascendante (interprétation négative de la comparaison sociale), plus ils présentent un biais négatif dans l'évaluation de leur compétence scolaire. Inversement, nous attendions que plus les élèves s'identifient à une cible ascendante et se différencient d'une cible descendante (interprétation positive

de la comparaison sociale), plus ils présentent un biais positif dans l'évaluation de leur compétence scolaire. Ces hypothèses ont été testées auprès des deux échantillons francophones (France et Québec). Les relations attendues entre les mécanismes de comparaison du soi scolaire et le biais d'évaluation de sa compétence scolaire ont toutes été observées – excepté la relation entre la différenciation descendante et le biais d'évaluation de sa compétence scolaire pour l'échantillon québécois. En dépit des différences de genre évoquées précédemment, les relations entre les mécanismes de comparaison et le biais d'évaluation des compétences scolaires sont maintenues significatives pour les garçons comme pour les filles. Les résultats révèlent, comme attendu, que l'identification descendante et la différenciation ascendante sont accompagnées d'une sous-estimation de ses compétences scolaires. Inversement, l'identification ascendante et la différenciation descendante (uniquement pour l'échantillon français) sont reliées positivement au biais d'évaluation de sa compétence. Ces relations nous indiquent que la façon dont les élèves interprètent les comparaisons sociales en classe est reliée à leur biais d'évaluation.

Ces résultats sont en accord avec les travaux de la littérature. Concernant la relation positive entre l'identification ascendante et le biais d'évaluation de sa compétence scolaire, Collins (2000) postulait effectivement que moins l'écart perçu entre la cible ascendante et soi était important, plus la similarité attendue était élevée, impliquant ainsi un effet positif sur l'évaluation de soi. Wheeler (1966) prédisait également que si les individus préféraient s'orienter vers une cible ascendante, ils n'en ressentiraient pas pour autant un sentiment d'infériorité, tant ils inféraient des similarités entre eux et la cible ascendante de comparaison. Aussi, Heider (1954) proposait que par un effet d'assimilation à une cible ascendante (« puisque l'autre possède x , il est possible pour moi d'obtenir x »), l'évaluation de soi était positivement influencée. Toutefois, notons que même si l'identification ascendante était le mécanisme le plus utilisé par les élèves, il est surprenant de constater que ce soit le mécanisme le plus faiblement relié au biais d'évaluation. À l'inverse, concernant le lien entre la différenciation ascendante et le biais d'évaluation, un écart entre soi et la cible ascendante perçu comme important, produit selon Collins (2000) et Heider (1954) un effet délétère sur l'évaluation de soi (e.g. Morse & Gergen, 1970, Tesser et al., 1984). C'est exactement ce que nos résultats révèlent : plus les élèves se sentent différents de

camarades qui réussissent mieux qu'eux, plus ils présentent un biais négatif dans l'évaluation de leur compétence scolaire. Pour ce qui concerne les situations de comparaison descendante, bien que Collins (2000) avançait que l'effet négatif sur l'évaluation de soi d'une similarité élevée à une cible descendante était peu probable (les personnes n'attendant pas selon l'auteure à être similaires à d'autres qui réussissent moins bien qu'elles), nos résultats indiquent une relation négative entre l'identification descendante et le biais d'évaluation de sa compétence. De plus, bien que le report de l'utilisation par les élèves de l'identification descendante soit le plus faible des quatre mécanismes, il est celui dont la relation avec le biais d'évaluation est la plus forte. Cette relation va dans le sens des propositions de Heider (1954) avançant que le 'malheur' de l'autre pouvait amener les personnes à également envisager de souffrir dans le futur. À l'inverse, la perception d'une différence entre soi et des camarades qui réussissent moins bien qu'eux est reliée positivement au biais d'évaluation de sa compétence, mais seulement pour les élèves français. Ce résultat va dans le sens des prédictions de Collins (2000) soutenant l'idée qu'une similarité attendue modérée (i.e. mécanisme de différenciation) à une cible descendante entraîne un effet positif sur l'évaluation de soi et est aussi en accord avec les propositions de Wills mettant en avant des effets de contraste des comparaisons descendantes sur le soi (i.e. rehaussement de soi). Le fait que cette relation ne soit pas significative chez les élèves québécois peut éventuellement relever d'une différence liée au système éducatif. Il se pourrait qu'au Québec, la compétition entre les élèves soit moins de rigueur, les amenant à moins se sentir valorisés suite à une comparaison descendante.

En somme, cette étude nous éclaire tout d'abord sur la nécessité de prendre en compte le fait que les réactions liées à la comparaison sociale ne sont pas intrinsèques à sa direction mais dépendent de la façon dont les élèves se positionnent face à leur cible de comparaison. Considérer les deux composantes de comparaison que sont l'identification ou la différenciation nous semble donc incontournable pour saisir au plus près l'impact de la comparaison du soi scolaire sur la manière dont les élèves perçoivent leur compétence. En effet, cela ne dépend pas seulement de la cible de comparaison (ascendante ou descendante) mais aussi de la position adoptée face à celle-ci, c'est-à-dire de l'écart perçu entre la cible et soi (identification ou différenciation). Toutefois, ces résultats encourageants ne sauraient nous faire oublier qu'il subsiste

quelques limites à leur généralisation. Tout d'abord, le pouvoir explicatif du modèle reste faible, ce qui laisse entrevoir le rôle d'autres facteurs dans le biais d'évaluation de sa compétence, tels que le jugement de l'enseignant, le contexte, le soutien social perçu, le style éducationnel, etc. (Harter, 1999 ; Larouche et al., 2008 ; Phillips, 1987). Ensuite, la nature corrélacionnelle de cette étude ne nous permet pas de conclure quant à la causalité des mécanismes de comparaison du soi scolaire. En regard de la littérature, tout porte à croire que la comparaison sociale affecte la façon dont nous nous percevons ; par ailleurs, il se pourrait aussi que celle-ci nous oriente dans tel ou tel style de comparaison. Par exemple, les résultats de l'étude 1 de Buunk et al. (1990) indiquent que les personnes présentant une faible estime de soi étaient plus susceptibles de percevoir les comparaisons ascendantes comme ayant des implications négatives pour le soi que positives. Enfin, une dernière limite concerne l'instrument des mécanismes de comparaison sociale qui, en l'état, renvoie à une approche généraliste de la comparaison sociale. Lorsque les élèves rapportent par exemple s'identifier lors d'une comparaison ascendante, c'est envers des autrui *généralisés* que cette identification a lieu. En effet, rappelons que ce sont « d'autres » camarades qui, dans les énoncés, représentent les cibles de comparaison. De la sorte, nous n'avons pas d'indication sur la direction de la comparaison privilégiée par les élèves lorsqu'ils s'engagent délibérément dans des comparaisons, direction qui serait traduite par l'utilisation de camarades précis de comparaison. Il est fort probable d'une part que les élèves ne s'engagent pas de la même manière dans des comparaisons avec leurs camarades, certains peuvent préférer la comparaison avec un camarade meilleur qu'eux, d'autres avec un camarade moins bon qu'eux (cela pouvant être aussi modulable pour un même élève selon les domaines de comparaisons activés). D'autre part, il se peut aussi que leur position (i.e. identification ou différenciation) face à cette cible choisie de comparaison diffère d'un élève à l'autre. C'est précisément là un des points que la prochaine étude se propose de pallier.

II. APPROCHE SPÉCIFIQUE

Les résultats des études 2a et 2b ont révélé (1) que les élèves pouvaient interpréter négativement et positivement les comparaisons sociales ascendantes et descendantes et (2) que ces interprétations affectaient le biais d'évaluation de leur compétence. Pour autant, comme nous venons de le voir dans la discussion précédente (Études 2a et 2b), la mesure de la comparaison sociale *via* le QCSS n'est pas des plus satisfaisante pour appréhender les mécanismes de la comparaison scolaire dans toute leur complexité. D'une part, elle est très généraliste et, d'autre part, elle représente une situation vécue qu'on suggère aux élèves à l'égard de camarades (i.e. des autrui généralisés). En aucun cas, elle ne représente un choix délibéré de l'élève. Aussi, si dans les études précédentes, les élèves ont privilégié davantage les mécanismes à interprétation positive (identification ascendante et différenciation descendante) qu'à interprétation négative (identification descendante et différenciation ascendante), ce constat ne nous permet aucune conclusion quant à la direction privilégiée (i.e. ascendante ou descendante) par les élèves lorsqu'ils choisissent de se comparer délibérément à un camarade de leur classe. C'est pourquoi à ce stade il nous est apparu nécessaire de mesurer plus finement la comparaison sociale en classe (Étude 3a), *in situ*, pour saisir ses effets sur le biais d'évaluation de sa compétence scolaire (Étude 3b). Une des méthodes les plus adaptées pour ce faire a consisté à interroger les élèves sur la façon dont ils s'engagent dans les comparaisons en leur demandant quelles sont leurs cibles de comparaison scolaire habituelles. D'une part, ces informations, conformément à ce qui a été fait jusqu'à présent, ont été recueillies sur un plan scolaire général ou global. D'autre part, elles ont été appréhendées de manière spécifique en regard de diverses disciplines scolaires qui occupent une place plus ou moins valorisée dans la hiérarchie des matières enseignées. Ainsi en est-il des disciplines retenues pour l'étude 3a, à savoir les mathématiques, le français, l'histoire, le sport et les arts plastiques. Les relations entre la comparaison rapportée par les élèves et le biais d'évaluation de leur compétence scolaire ont été examinées d'une part sur un plan global et d'autre part sur un plan spécifique en regard de deux disciplines fortement valorisées dans la hiérarchie

scolaire : les mathématiques et le français. Plus spécifiquement, il s'agissait d'approfondir dans cette étude 3b la compréhension des phénomènes par lesquels la comparaison du soi scolaire affecte le biais d'évaluation de soi en introduisant une mesure de l'identification à la cible de comparaison comme un modérateur possible de cette relation.

La question de l'identification n'est pas nouvelle en psychologie et de nombreuses études ont insisté sur son rôle modérateur dans la construction de l'image de soi et des comportements de réalisation des personnes (e.g., Buunk et al., 1990 ; Lockwood & Kunda, 1997 ; Mussweiler & Strack, 2000). Pour autant, l'exploration de cette question dans le milieu scolaire reste rare. Par exemple, au plus près de notre propos concernant le rôle modérateur de l'identification à une cible dans les effets de la comparaison scolaire, rappelons que Blanton et al. (1999) et Huguet et al. (2001) ont examiné les relations entre comparaison sociale choisie par les élèves (tendance ascendante dans leurs études) et leur concept de soi scolaire, et ce, dans diverses disciplines scolaires. Leurs hypothèses divergeaient radicalement. Selon les premiers (Blanton et al., 1999), la comparaison à une cible ascendante devait conduire les élèves à se dévaluer alors que les seconds (Huguet et al., 2001) postulaient le contraire. Pour ces derniers, si le besoin d'amélioration de soi pouvait expliquer la tendance à la comparaison ascendante, celle-ci devait être associée, en accord avec les propositions de Buunk et Ybema (1997), à une identification avec les cibles de comparaison. Dans cette perspective, la relation entre la comparaison sociale choisie et le concept de soi scolaire des élèves devrait alors s'avérer positive. Les résultats ne révèlent aucun lien significatif entre le concept de soi scolaire et la comparaison sociale choisie. Cette absence de lien conduit Blanton et al. à conclure que (1999, p. 427) : « (...) on peut penser que le fait de choisir pour se comparer un camarade qui réussit bien à l'école affecterait négativement les comparaisons évaluatives, tant cette comparaison mettrait l'accent sur la réussite d'autrui (Taylor, Wayment, & Carrillo, 1996). Non seulement cela n'a pas eu lieu, mais nous n'avons pas non plus la preuve que les participants se soient identifiés à leur cible ascendante, car cela aurait affecté ainsi positivement leur concept de soi scolaire (e.g., Buunk & Ybema, 1997). Au lieu de cela, l'évaluation de leur performance (i.e. leur concept de soi scolaire) n'était pas affectée par les performances de leur cible de comparaison préférée » (notre traduction). Pour Huguet et al. (2001, p.572) les

conclusions sont quelque peu différentes : « le fait de se comparer à des camarades qui réussissent mieux ne les a pas conduits à se sentir moins capables [...] ce qui offre une vue plus optimiste de la classe ».

Cependant, ces résultats sont à prendre avec précaution pour au moins trois raisons. Tout d'abord, le concept de soi scolaire a été mesuré à l'aide d'un seul énoncé. Il s'agissait d'inviter les élèves à dire à quel point ils se trouvaient bons comparativement à la plupart de leurs camarades de classe sur une échelle en cinq points. Comme le notent les auteurs, une telle mesure dite de « comparaison évaluative » pouvait être assimilée au concept de soi scolaire. Pourtant, nous pouvons nous interroger sur le statut des évaluations comparatives : ces dernières sont-elles ici confondues avec le concept de soi scolaire ? En d'autres mots s'agit-il ou non de deux concepts distincts ? (Marsh, 2003). Les évaluations comparatives sont généralement présentées comme relevant davantage d'une évaluation de sa compétence en regard de la moyenne du groupe d'appartenance que d'une évaluation de sa compétence 'en regard de soi' (Wood, 1996). Pour peu qu'on accepte cette définition *a minima*, une telle mesure devrait inciter un élève donné à apprécier sa compétence comparativement au niveau moyen de sa classe et non en regard d'une cible particulière qu'il aurait choisie dans sa classe. Fort de ce premier point, il nous semble utile de spécifier la mesure du concept de soi scolaire au moyen d'une échelle adaptée (e.g., Bandura, 2006 ; Harter, 1982 ; Marsh & Shavelson, 1985) afin d'examiner l'effet de la comparaison sur ce dernier. À suivre Marsh (2003), la deuxième raison renvoie au fait que dans ces études, ni Blanton et al. (1999), ni Huguet et al. (2001) n'ont utilisé d'analyse multiniveau pour prendre en compte l'effet du niveau moyen de la classe sur le concept de soi scolaire des élèves. Selon lui, après avoir contrôlé le niveau moyen de la classe, l'effet de la comparaison sociale choisie pourrait apparaître. Pour pallier cette critique, Seaton et al. (2005) ont revisité les données de Blanton et al. (1999) et de Huguet et al. (2001). L'effet de la comparaison sociale choisie sur le concept de soi scolaire a été réexaminé en contrôlant le niveau moyen de la classe. Ces analyses ont concerné diverses disciplines scolaires comme la biologie, l'allemand, l'anglais, le français, la géographie, l'histoire et les mathématiques pour les données de Blanton et al. (1999) et le français, l'histoire/géographie et les mathématiques pour Huguet et al. (2001). Les résultats des analyses multiniveau ont révélé tout d'abord pour l'ensemble des matières, exceptée

l'histoire/géographie (cf. Huguet et al., 2001), un effet du *gros-poisson-dans-le-petit-bassin* (*big-fish-little-pond effect*). Concernant l'effet de la comparaison sociale sur le concept de soi scolaire des élèves, les résultats ont indiqué que (1) chez Blanton et al. (1999), sur sept relations analysées, deux relations seulement sont significatives et positives : en biologie et en géographie ; (2) chez Huguet et al (2001), deux des trois relations analysées s'avèrent significatives et positives : en français et en mathématiques. Aussi, si ces résultats présentent de prime abord de forts désaccords, Seaton et al. (2005) concluent (1) que le concept de soi scolaire des élèves n'a pas été influencé par le camarade de comparaison qu'ils ont choisi et (2) que les comparaisons choisies n'ont que peu d'impact sur le concept de soi des élèves alors que les comparaisons forcées (la classe) semblent jouer un rôle important. Plus tard, Seaton, Marsh, Dumas, Huguet, Monteil, Régner, Blanton, Buunk, Gibbons, Kuyper, Wheeler et Suls (2008) reviendront sur les deux relations positives trouvées dans la ré-exploitation des données d'Huguet et al. (2001). Ils proposent alors une nouvelle interprétation de ces relations : l'effet positif de la comparaison sociale choisie sur le concept de soi scolaire des élèves en mathématiques et en français ne serait autre que la conséquence de l'identification des élèves à leur cible de comparaison. Pourtant, et ceci constituera notre troisième raison, dans ces dernières études, l'identification à la cible de comparaison n'a jamais été prise en compte dans l'analyse de l'effet de la comparaison sociale choisie sur le concept de soi scolaire des élèves. Ce résultat nous dit donc seulement que plus la comparaison sociale est ascendante, plus le concept de soi scolaire est élevé et que plus elle est descendante, plus le concept de soi scolaire est faible. Certes, en accord avec le modèle d'identification-différenciation de Buunk et Ybema (1997), si la comparaison descendante était accompagnée d'un faible concept de soi scolaire, cela sous-entendrait que les élèves se sont aussi identifiés à leur cible de comparaison. Ainsi, qu'elles soient ascendantes ou descendantes, les comparaisons seraient accompagnées pour tous les élèves d'une identification élevée à leur cible de comparaison. Pourtant, nous l'avons vu dans les études 2a et 2b, l'identification n'est pas le seul mécanisme présent chez les élèves, ces derniers se différenciant aussi de leur cible de comparaison. Dès lors, les implications sur le soi des comparaisons du soi scolaire ascendantes ou descendantes devraient être pour le moins spécifiques et différentes pour celui qui y recourt. C'est d'ailleurs précisément l'objet des études 3a et 3b.

Ces raisons nous invitent effectivement à tester le rôle modérateur de l'identification à sa cible dans les effets de la comparaison choisie sur le concept de soi scolaire (Étude 3b). D'une part, quand la tendance est à la comparaison ascendante, nous attendons qu'un degré élevé d'identification à la cible implique un biais d'évaluation de sa compétence plus positif qu'un faible degré d'identification. D'autre part, quand la comparaison est à la tendance descendante, nous attendons qu'un degré élevé d'identification impliquera un biais d'évaluation de sa compétence plus négatif qu'un faible degré d'identification. Cette relation sera envisagée à contrôle perçu égal par ailleurs car nous considérons qu'il peut constituer un facteur influençant l'effet de la comparaison sur l'évaluation de soi (*cf.* Partie 1, section IV, 3). Au préalable de cette étude, nous examinerons l'expression de la comparaison sociale *in situ* (Étude 3a), tant d'un point de vue global (à l'école en général) qu'au travers de diverses disciplines scolaires : mathématiques, français, histoire, sport, arts plastiques. Pour cela, trois dimensions caractérisant la comparaison sociale dans laquelle les élèves disent s'engager seront explorées. Premièrement, nous nous intéresserons au taux de nomination des cibles de comparaison et, n'ayant pas d'hypothèse particulière à ce propos, nous observerons si les élèves préfèrent s'engager dans des comparaisons avec un seul camarade de comparaison, deux voire trois. Deuxièmement, nous examinerons les attributs reliés aux cibles de comparaison (proximité psychologique ressentie avec celles-ci et genre des cibles de comparaison choisies). Nous faisons l'hypothèse que la majorité des élèves choisira de se comparer à des camarades de même genre qu'eux et qu'ils se sentiront plus proches de leur premier camarade de comparaison que de leur second, et davantage du second que du troisième. Troisièmement, nous nous intéresserons à la direction de la comparaison sociale. Nous supposons qu'ils choisiront pour les deux premiers choix des camarades ascendants et nous suggérons que cette tendance ascendante s'atténue avec le troisième camarade de comparaison.

1. Expression de la comparaison du soi scolaire en classe

ÉTUDE 3a

Méthodologie

Participants

Cette étude a été réalisée auprès de 139 élèves âgés entre 9 à 11 ans et scolarisés dans cinq classes de CM2 de la région grenobloise (66 filles et 73 garçons). Tous les parents ont signé un formulaire de consentement confirmant leur accord à la participation de leur enfant.

Instruments de mesure

Comme nous l'avons relaté dans nos objectifs, nous nous intéressons à l'expression de la comparaison du soi scolaire en classe d'un point de vue global (i.e. à l'école en général) et d'un point de vue spécifique (i.e. en mathématiques, en français, en histoire, en sport et en arts plastiques). Par conséquent, toutes les mesures de cette étude (i.e. choix des cibles de comparaison, résultats scolaires des élèves et proximité psychologiques ressenties envers les camarades de comparaison) s'appliquent non seulement à un niveau global (i.e. à l'école en générale) mais aussi à chacune des disciplines scolaires examinées (i.e. mathématiques, français, histoire, sport et arts plastiques). Dans le questionnaire que les élèves ont rempli, ces derniers trouvaient systématiquement, en premier lieu, les mesures concernant l'école en général, puis en second lieu, celles relatives aux disciplines scolaires dont l'ordre a été contrebalancé.

Cibles de comparaison

Les élèves devaient nommer trois camarades de leur classe avec qui ils avaient l'habitude de comparer leurs évaluations scolaires. Précisément, il leur était demandé : « Écris maintenant le prénom et le nom des camarades avec qui tu cherches le plus

souvent à comparer tes évaluations ». Ils pouvaient nommer jusqu'à trois camarades de comparaison et ils devaient ordonner leur choix en indiquant d'abord le camarade à qui ils se comparaient le plus souvent, puis celui venant en second, puis celui venant en troisième. Les élèves avaient aussi la possibilité de ne choisir aucun camarade.

Résultats scolaires des élèves

Afin d'apprécier la direction de la comparaison de soi scolaire dans laquelle les élèves s'engagent, c'est-à-dire si la tendance était à la comparaison ascendante ou descendante, il était nécessaire de mettre en relation les résultats scolaires des élèves avec ceux de leurs camarades de comparaison. Pour ce faire, les résultats scolaires des élèves ont été recueillis dans chacune des disciplines scolaires, ainsi que leur moyenne pour l'ensemble des disciplines scolaires (point de vue global). La notation des résultats scolaire est faite par les enseignants sur une échelle allant de 0 à 20 points.

Proximité psychologique ressentie envers leurs camarades de comparaison

Pour chacun des trois camarades de comparaison, les élèves devaient indiquer à quel point ils aimaient passer du temps avec chacun sur une échelle en 6 points allant de 0 (pas du tout) à 5 (vraiment). Cette mesure ne s'appliquait pas à l'histoire et au sport.

Procédure

Les données ont été recueillies durant les heures de classe. La passation du questionnaire durait une trentaine de minutes. Les élèves étaient informés du caractère strictement confidentiel de leurs réponses et assurés que personne de l'école n'y aurait accès. Afin d'aider les élèves ayant des difficultés en lecture, les questions étaient lues à voix haute par l'expérimentatrice.

Résultats

Notre objectif était de mieux saisir la comparaison sociale dans laquelle s'engagent les élèves *in situ*, tant d'un point de vue global (à l'école en général) qu'au travers de diverses disciplines scolaires : mathématiques, français, histoire, sport, arts plastiques. Premièrement, nous avons cherché à savoir si les élèves préféraient s'engager dans des comparaisons avec un seul camarade de comparaison, deux, voire trois. Deuxièmement, nous faisons l'hypothèse que la majorité des élèves choisirait de se comparer à des camarades de même genre qu'eux et qu'ils se sentiraient plus proches de leur premier camarade de comparaison que de leur second, et davantage du second que du troisième. Troisièmement, nous avons postulé qu'ils choisiraient des camarades ascendants pour les deux premiers choix de comparaison et nous avons suggéré que cette tendance ascendante s'atténuerait avec le troisième camarade de comparaison.

(1) Taux de nomination des camarades de comparaison

Nous attendions que tous les élèves s'engagent dans une comparaison de leur évaluation au moins avec un camarade de comparaison. Lorsqu'on s'intéresse à la comparaison de ses évaluations d'un point de vue global (i.e. à l'école en général), c'est effectivement ce qui a été observé puisque 97.1% choisissent de nommer un premier camarade de comparaison (*cf.* tableau 9). Ils sont ensuite 85.3% à nommer un second choix de comparaison puis 70.6% un troisième camarade de comparaison. Lorsqu'on s'intéresse à la comparaison de soi dans les disciplines scolaires, ils sont tout d'abord en moyenne 93.8% à nommer au moins un camarade de comparaison. C'est en français (97.1%) et en mathématiques (96.3%) que cette nomination est la plus élevée et en histoire qu'elle est la plus faible (89.5%). Ensuite, ils sont en moyenne 80.5% à avoir nommé un second choix. C'est encore en français (85.3%) et en mathématiques (85.3%) que la nomination est la plus élevée et en histoire qu'elle est la plus faible (73.5%). Enfin, 60.2 % des élèves ont identifié un troisième choix de comparaison. C'est en mathématiques que la nomination est la plus élevée (67.6%) et en histoire à nouveau qu'elle est la plus faible (53.7%).

Tableau 9. Taux de nomination en %

		Aucun	Un camarade	Deux camarades	Trois camarades
À l'école en général		2.9	97.1	85.3	70.6
Disciplines scolaires	Mathématiques	3.7	96.3	85.3	67.6
	Français	2.9	97.1	85.3	61.8
	Sport	9.1	91.9	75.7	57.4
	Histoire	10.3	89.7	73.5	53.7
	Arts-Plastiques	5.9	94.1	83.1	60.9

(2) Attributs reliés : genre et proximité psychologique

Nous émettions l'hypothèse que la majorité des élèves choisirait de se comparer à des camarades de même genre qu'eux et qu'ils se sentiraient plus proches de leur premier camarade de comparaison que de leur second, et davantage du second que du troisième. Premièrement, conformément à nos prédictions, nous observons que lorsque la comparaison est envisagée d'un point de vue général, ils sont 81.9% à choisir préférentiellement des camarades de comparaison de même genre qu'eux pour le premier choix, 90.5% pour le second et 81% pour le troisième choix. D'un point de vue spécifique (i.e. des disciplines scolaires), ils sont dans l'ensemble 84.7% à avoir cette préférence pour le premier choix, 89% pour le second et 81.7% pour le troisième. Deuxièmement, concernant la proximité psychologique ressentie avec les camarades de comparaison, nous émettions l'hypothèse que les élèves se sentent plus proches de leur premier camarade de comparaison que de leur second, et davantage du second que du troisième. Pour répondre à cette question, nous avons comparé les scores de proximité psychologique de chacun des trois camarades de comparaison (*cf.* tableaux 10, 11 et 12). Lorsqu'ils comparent à des camarades leur valeur scolaire globale, les élèves se

sentent plus proches de leur premier camarade de comparaison que du second ($t [114] = 2.03, p < .05$) et du troisième ($t [97] = 4.92, p < .001$) (ces deux derniers ne diffèrent pas, $t [95] = 1.71, p = .08$). Du point de vue des disciplines scolaires, la proximité psychologique ressentie ne diffère pas entre les premiers camarades de comparaison et les seconds pour les trois disciplines (mathématiques, français et arts plastiques) et ne diffère pas non plus entre les seconds et les troisièmes camarades de comparaison sauf en français ($t [84] = 1.96, p < .05$). Notons enfin que lorsqu'ils choisissent un troisième camarade de comparaison, c'est celui dont ils se sentent le moins proches, comparativement au premier camarade nommé et ce, dans les trois disciplines.

Tableau 10. Degré de proximité psychologique pour les 1^{er} et 2^e camarades choisis

		1 ^{er} camarade		2 ^e camarade		<i>df</i>	<i>t</i>
		<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>		
À l'école en général		4.19	1.35	3.87	1.36	114	2.03*
Disciplines	Mathématiques	4.19	1.26	4.04	1.28	113	1.02
	Français	4.04	1.39	3.98	1.20	115	0.41
	Arts Plastiques	4.09	1.22	3.88	1.33	112	1.58

Note : + $p \cong 0.06$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ (*t* pairés)

Tableau 11. Degré de proximité psychologique pour les 2^e et 3^e camarades choisis

		2 ^e camarade		3 ^e camarade		<i>df</i>	<i>t</i>
		<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>		
À l'école en général		3.83	1.41	3.56	1.36	95	1.71+
Disciplines	Mathématiques	3.97	1.35	3.72	1.38	89	1.49
	Français	4.04	1.19	3.69	1.44	84	1.96*
	Arts Plastiques	3.88	1.37	3.77	1.42	81	0.60

Note : + $p \cong 0.06$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ (*t* pairés)

Tableau 12. Degré de proximité psychologique pour les 1^{er} et 3^e camarades choisis

		1 ^{er} camarade		3 ^e camarade		<i>df</i>	<i>t</i>
		<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>		
À l'école en général		4.29	1.20	3.58	1.36	97	4.92***
Disciplines	Mathématiques	4.18	1.25	3.75	1.38	91	2.58**
	Français	4.01	1.44	3.70	1.44	85	1.79**
	Arts Plastiques	4.15	1.19	3.77	1.42	81	2.64**

Note : +*p* \cong 0.06, **p* < 0.05, ***p* < 0.01, ****p* < 0.001 (*t* pairés)

(3) Direction de la comparaison de soi scolaire

Une de nos hypothèses était que les élèves choisiraient pour les deux premiers camarades de comparaison des cibles ascendantes et que cette tendance ascendante s'atténuerait avec le troisième camarade de comparaison et laisserait place à d'autres types de comparaison (i.e. latérale ou descendante). Afin d'examiner la direction de comparaison choisie dans chaque discipline, et avec chacun des camarades choisis, nous avons comparé les résultats scolaires de l'élève avec ceux du camarade de comparaison choisi. Nous avons procédé à la même comparaison pour ce qui concerne la comparaison de soi d'un point de vue global (i.e. à l'école en général). Les tableaux 13, 14 et 15 présentent les résultats (i.e. « Notes » dans les tableaux), respectivement pour le premier, deuxième et troisième choix. Tout d'abord, à un niveau global, les élèves choisissent comme première et deuxième cibles de comparaison des camarades qui réussissent mieux qu'eux. C'est une comparaison latérale qui prime pour le troisième choix de comparaison. Ensuite, au niveau des disciplines scolaires et concernant leur premier choix, les élèves choisissent des camarades de comparaison qui réussissent mieux qu'eux. Cette tendance à la comparaison ascendante du soi scolaire est aussi présente dans le cas du deuxième choix mais dans trois des disciplines seulement (mathématiques, français et arts plastiques). En sport et en histoire, les élèves choisissent préférentiellement des camarades qui réussissent aussi bien qu'eux. En

revanche, lorsqu'ils choisissent un troisième camarade de comparaison, c'est une comparaison latérale qui prime, quelle que soit la discipline scolaire.

Tableau 13. Direction de la comparaison avec le 1^{er} camarade

	Notes 1 ^{er} camarade		Notes Élève		Diff	ET	Df	t	
	M	ET	M	ET					
À l'école en général	15.03	2.56	14.30	2.72	.73	2.66	131	3.15***	
Disciplines	Mathématiques	16.14	3.01	14.96	3.45	1.17	3.70	130	3.61***
	Français	15.33	2.90	14.74	3.00	.58	3.19	131	2.10*
	Sport	15.51	1.93	14.77	2.06	.73	2.41	116	3.28***
	Histoire	13.82	3.56	12.94	3.79	.88	3.75	111	2.48**
	Arts Plastiques	15.57	2.86	14.47	2.95	1.10	2.96	75	3.25***

Note : + $p \cong 0.06$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ (t pairés)

Tableau 14. Direction de la comparaison avec le 2^e camarade

	Notes 2 ^e camarade		Notes Élève		Diff	ET	Df	t	
	M	ET	M	ET					
À l'école en général	15.01	2.71	14.33	2.81	.70	2.91	115	2.51**	
Disciplines	Mathématiques	15.84	3.21	15.04	3.43	.80	3.87	115	2.22*
	Français	15.44	2.80	14.80	3.01	.63	2.91	115	2.34*
	Sport	15.36	1.96	14.96	2.04	.39	2.35	95	1.65
	Histoire	13.67	3.96	13.50	3.80	.17	4.81	93	.34
	Arts Plastiques	15.20	2.75	14.50	3.04	.70	2.55	67	3.25**

Note : + $p \cong 0.06$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ (t pairés)

Tableau 15. Direction de la comparaison avec le 3^e camarade

	Notes 3 ^e camarade		Notes Élève		Diff	ET	Df	t	
	M	ET	M	ET					
À l'école en général	14.43	2.63	14.50	2.83	-.07	3.62	95	-.18	
Disciplines	Mathématiques	14.88	3.41	15.11	3.46	-.23	4.55	91	-.49
	Français	15.34	2.70	15.22	2.86	.12	3.45	83	.34
	Sport	15.19	1.87	14.90	1.99	.28	2.51	71	.96
	Histoire	13.08	3.79	13.81	3.51	-.72	4.61	67	-1.29
	Arts Plastiques	15.06	2.90	15.23	2.56	-.17	3.12	46	-.37

Note : + $p \cong 0.06$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ (t pairés)

Discussion

L'objectif de cette étude était d'analyser les mécanismes de la comparaison sociale à l'œuvre chez des enfants de fin de primaire. Pour ce faire, nous avons demandé à des élèves comment ils s'engageaient dans la comparaison sociale à l'école en général, et plus spécifiquement dans différentes disciplines scolaires. Les résultats méritent notre attention à plus d'un titre. Premièrement, ils confirment une fois de plus que la comparaison sociale est fortement présente en classe. En effet, le fait qu'ils ne soient que très peu à ne nommer aucun camarade de comparaison montre que les élèves s'engagent volontiers dans la comparaison scolaire. Notons qu'ils sont d'ailleurs dans l'ensemble une majorité à nommer trois camarades de comparaison (65.5%) alors qu'une minorité n'en désigne qu'un seul (14%). Ainsi, lorsque les élèves s'engagent dans la comparaison de leur soi scolaire, le plus souvent, ils ne se cantonnent pas à une comparaison avec un pair unique mais prennent en compte des sources de comparaison multiples. Deuxièmement, il semblerait que le choix des camarades de comparaison réponde à certaines exigences. Une de celles-ci est la proximité psychologique ressentie avec ses camarades. Comme nous l'avons vu, la proximité psychologique ressentie avec les camarades de comparaison classés en première et deuxième positions est plus élevée que celle ressentie envers le troisième. De tels résultats vont dans le sens de ceux de la

littérature : les élèves privilégient comme cibles de comparaison des camarades avec qui ils sont amis (Altermatt & Pomerantz, 2005 ; Lubbers et al., 2009), partagent des sentiments positifs (Berndt et al., 1999 ; Meisel & Blumberg, 1990) et se sentent psychologiquement proches (Huguet et al., 2001). Une deuxième exigence concerne le genre : la majorité des élèves choisit des cibles de comparaison de même genre qu'eux, un tel résultat va dans le sens des conclusions de la littérature (Blanton et al., 1999 ; Dumas et al., 2005 ; Huguet et al., 2001). Ces deux exigences, la proximité psychologique et le genre, semblent donc déterminantes dans le choix des cibles de comparaison.

Nos résultats sont conformes à ce qu'on pouvait attendre à partir des hypothèses de Festinger (1954), ainsi que des nombreux travaux qui les ont éprouvées (e.g., Blanton et al., 1999 ; Dumas et al., 2005 ; Huguet et al., 2001). Du fait d'un mouvement unidirectionnel vers le haut (hypothèse IV, Festinger, 1954) et d'une pression à l'uniformité (hypothèse III, Festinger, 1954), on déduit que les personnes compareraient leur aptitude à celle d'autrui légèrement ascendant. Dans notre étude, il est apparu que lorsqu'ils se comparent, globalement ou spécifiquement aux disciplines scolaires, les élèves choisissent comme première cible de comparaison un camarade qui réussit mieux qu'eux. Ils ont fait de même pour la deuxième cible dans trois des cinq disciplines scolaires (mathématiques, français, arts plastiques). Les élèves semblent donc préférer se comparer à des cibles peu dissimilaires (un écart trop important rendant la cible dissimilaire et non pertinente), c'est-à-dire légèrement ascendantes, afin d'approcher une évaluation de leur compétence la plus précise possible et la plus satisfaisante ou structurante pour leur soi (Festinger, 1954). Aussi, les élèves peuvent répondre à un besoin d'amélioration de soi (i.e. mouvement unidirectionnel vers le haut) en se comparant à des cibles légèrement ascendantes. L'observation d'un pair qui réussit mieux que soi fournirait aussi à l'enfant des informations utiles à ses progrès ultérieurs (e.g. Bandura, 1986 ; Blanton et al., 2009, Buunk & Ybema, 1997) et agirait positivement sur sa motivation à réussir et ses aspirations. Dans cette lignée, rappelons que, selon le modèle de Rijsman (1974), la comparaison la plus optimale en termes de progrès ultérieurs est celle qui est légèrement ascendante.

En somme, si l'ensemble des résultats de cette étude suggère que le choix des cibles de comparaison que font les élèves n'est pas aléatoire, n'oublions pas que la

direction ascendante observée avec le premier camarade de comparaison est une tendance moyenne. Dans l'étude de Blanton et al., (1999), même si la tendance observée était aussi en faveur d'une comparaison ascendante, ils ont relevé que 45% des élèves choisissaient des cibles descendantes pour se comparer et 55% des cibles ascendantes. Dans notre étude, si en regard de la fréquence du score de comparaison du soi scolaire, certains élèves choisissent effectivement des camarades de comparaison ascendants, d'autres choisissent aussi des camarades de comparaison descendants - i.e., qui réussissent moins bien qu'eux. Ainsi, en mathématiques, près d'un tiers des élèves (31.3%) se comparent à des camarades descendants (contre 63.4% de comparaison ascendante), 36.4% en français (contre 53.8% de comparaison ascendante), 30.4% en histoire (contre 50% de comparaison ascendante), 23.1% en sport (contre 35% de comparaison ascendante) et enfin, 26.3% en arts plastiques (contre 55.3% de comparaison ascendante). Ces résultats soulignent l'intérêt que nous avons à examiner précisément les relations entre la comparaison de soi scolaire choisie par les élèves et leur biais d'évaluation, tant les deux directions (i.e. ascendante et descendante) sont représentées et peuvent donc impliquer chacune des conséquences différentes selon que les élèves s'identifient ou se différencient.

2. Relation entre la comparaison de soi scolaire et le biais d'évaluation de sa compétence modérée par l'identification à la cible de comparaison

Après avoir appréhendé précisément l'expression de la comparaison du soi scolaire dans laquelle les élèves s'engagent en classe, nous allons dans l'étude 3b qui suit porter notre attention sur les relations entre cette comparaison choisie par les élèves et le biais d'évaluation de leur compétence scolaire. Encore une fois, nous le ferons d'un point de vue global, c'est-à-dire en regard du biais global d'évaluation de sa compétence et d'un point de vue spécifique à deux disciplines scolaires, c'est-à-dire en regard du biais d'évaluation en mathématiques et en français. Rappelons que l'objectif poursuivi dans cette étude est double. (1) Nous décrivons le biais d'évaluation de sa compétence en examinant (i) tout d'abord si le biais d'évaluation diffère selon le genre en mathématiques et en français. Nous émettons l'hypothèse que les garçons présentent un

biais d'évaluation davantage positif que les filles en mathématiques. Inversement, nous attendons que les filles présentent un biais d'évaluation plus élevé que les garçons en français. Nous examinerons ensuite (ii) les relations entre les biais d'évaluation (global et spécifiques). (2) Nous appréhenderons la relation entre la comparaison de soi scolaire dans laquelle les élèves s'engagent avec leur premier camarade de comparaison et le biais d'évaluation de leur compétence, en tenant compte de l'identification à la cible de comparaison et nous raisonnerons à contrôle perçu sur la dimension égal par ailleurs. En regard de l'introduction de la section II de cette partie, (i) nous postulons que la comparaison de soi scolaire ne sera pas reliée directement au biais d'évaluation. Par ailleurs, (ii) l'interaction entre la comparaison et l'identification sera reliée significativement au biais d'évaluation. Quand la tendance est à la comparaison ascendante, nous attendons que les élèves qui s'identifient fortement à leur cible de comparaison présentent un biais davantage positif que les élèves qui s'identifient faiblement à leur cible. À l'inverse, quand la tendance est à la comparaison descendante, les élèves qui s'identifient fortement à leur cible de comparaison auront un biais d'évaluation plus négatif que lorsque les élèves s'identifient faiblement à leur cible.

ÉTUDE 3b

Méthodologie

Participants

L'échantillon est le même que la précédente étude. Pour rappel, il est constitué de 139 élèves scolarisés en CM2 (66 filles et 73 garçons) dans 5 classes de la région grenobloise. Ils étaient âgés de 9 à 11 ans. Tous les parents ont signé un formulaire de consentement pour la participation de leur enfant.

Matériel

Comme dans l'étude précédente, au-delà d'une mesure générale concernant la valeur scolaire globale de l'élève, nous disposons dans cette étude de mesures spécifiques relatives à deux disciplines scolaires : les mathématiques et le français. Toutes les mesures de cette étude (i.e. compétences scolaires, perceptions de compétence scolaire, choix des cibles de comparaison, identification à la première cible de comparaison et contrôle perçu sur la dimension) s'appliquent donc non seulement à un niveau global (i.e. à l'école en général) mais aussi aux mathématiques et au français.

Compétences scolaires

Nous avons choisi comme mesure des compétences scolaires en mathématiques et en français les résultats scolaires des élèves relevés auprès des enseignants. Pour le niveau global, nous avons relevé la moyenne obtenue par l'élève à l'ensemble des disciplines scolaires.

Perceptions de compétence scolaire

Afin de mesurer les perceptions de compétence scolaire globales des élèves, la version française de la sous-échelle de perception de compétence scolaire de la *Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982) a été utilisée. Il était demandé aux enfants d'indiquer dans quelle mesure les élèves fictifs décrits dans les énoncés leur ressemblaient. Ils devaient mentionner le degré de ressemblance sur une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout comme moi) à 4 (vraiment comme moi). Plus le score est élevé, plus cela traduit une perception de compétence scolaire élevée. La consistance interne de cette échelle était satisfaisante ($\alpha = .69$). Les énoncés de cette même échelle ont légèrement été modifiés afin de mesurer les perceptions de compétence en français et en mathématiques. On pouvait par exemple lire pour les mathématiques : « Certains élèves arrivent presque toujours à trouver les bonnes réponses en mathématiques ». La consistance interne de ces deux échelles était satisfaisante étant de .86 pour les mathématiques et .73 pour le français.

Cibles de comparaison de soi scolaire

Il était demandé aux élèves de nommer trois camarades de leur classe avec qui ils avaient l'habitude de comparer leurs évaluations scolaires, à l'école en général puis dans deux disciplines spécifiques : en mathématiques et en français. Ils devaient ordonner leur choix en indiquant d'abord le camarade à qui ils se comparaient le plus souvent, puis celui venant en second, puis celui venant en troisième. Les élèves avaient aussi la possibilité de ne choisir aucun camarade.

Identification à la première cible de comparaison

Comme nous l'avons précisément énoncé dans de la partie 1, section IV, l'identification à autrui se traduit par le fait de voir en la position de l'autre son propre futur (Buunk & Ybema, 1997). Il était alors demandé aux élèves d'indiquer sur une échelle allant de 0 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) à quel point ils pensaient que, plus tard, leurs résultats pourraient être semblables à ceux obtenus par le premier camarade de comparaison choisi à l'école en général, puis en mathématiques et en français.

Contrôle perçu

Nous avons mesuré le contrôle perçu (i.e. contrôle que les élèves pensent avoir sur leurs résultats) à l'aide d'énoncés inspirés d'une des sous-échelles de Skinner, Chapman et Batles (1988). Notre objectif était ici de saisir le contrôle que les élèves pensent avoir sur leurs résultats. L'échelle comprend six énoncés dont voici un exemple concernant le contrôle perçu d'un point de vue scolaire global : « À l'école, certains élèves sont capables d'apprendre quelque chose de difficile, s'ils le décident ». Ces énoncés ont légèrement été modifiés pour mesurer le contrôle perçu en mathématiques et en français. Par exemple, on pouvait lire : « En mathématiques, certains élèves sont capables d'apprendre quelque chose de difficile, s'ils le décident ». L'échelle de contrôle perçu global a fait l'objet d'une analyse factorielle révélant que deux dimensions du contrôle perçu sont distinctes : l'une regroupant les événements négatifs, l'autre les événements positifs. En conséquence, nous avons créé deux scores de contrôle perçu qui ont ainsi été pris en compte dans les analyses ultérieures : un premier

score faisant référence au contrôle perçu sur les événements positifs (3 énoncés) et un second score sur les événements négatifs (3 énoncés). Nous avons calculé ces deux scores en mathématiques ($\alpha = .73$ pour les événements positifs et $\alpha = .81$ pour les événements négatifs) et en français ($\alpha = .71$ pour les événements positifs et $\alpha = .82$ pour les événements négatifs), puis d'un point de vue global ($\alpha = .60$ pour la sous-échelle des événements positifs et $\alpha = .79$ pour la sous-échelle des événements négatifs).

Procédure

Les données ont été recueillies durant les heures de classe. La passation du questionnaire a duré environ trente minutes. Les élèves étaient informés du caractère strictement confidentiel de leurs réponses. Afin d'aider les élèves ayant des difficultés en lecture, les questions étaient lues à voix haute par l'expérimentatrice.

Création de la variable du biais d'évaluation de sa compétence scolaire.

Pour chacune des deux disciplines (mathématiques et français), les résultats scolaires des élèves (VI) ont été régressés sur les perceptions que les élèves ont de leur compétence (VD) dans chacune de ces disciplines respectives²⁰. Pour ce qui concerne le biais d'évaluation de sa compétence scolaire globale, les résultats moyens des élèves ont été régressés sur les perceptions de compétence globales. Les scores résiduels standardisés issus de chacune de ces trois analyses de régression expriment le biais d'évaluation de sa compétence (en mathématiques, en français et global). Rappelons qu'un score positif indique une surévaluation de ses compétences scolaires et un score négatif une sous-évaluation.

Création de la variable « direction de la comparaison choisie »

Le score exprimant la direction de la comparaison sociale choisie par l'élève lorsqu'il se compare globalement, en mathématiques et en français, a été calculé sur la

²⁰ Toutes les analyses de régression (en mathématiques et en français, ainsi que du point de vue général) ont rempli les conditions d'application : linéarité, homoscedasticité, indépendance et normalité des résidus. Aussi, les valeurs du D de Cook étaient toutes inférieures à 1.

base des résultats scolaires des élèves ainsi que ceux de leur premier camarade de comparaison. En mathématiques d'une part, et en français d'autre part, les résultats scolaires du premier camarade de comparaison nommé ont été soustraits à ceux de l'élève. Pour le niveau global, la moyenne des résultats obtenue à l'ensemble des disciplines (traitées en classe) par le premier camarade de comparaison nommé a été soustraite à celle de l'élève. Pour chacun des trois soustractions, le score issu de l'opération indique la direction de la comparaison dans laquelle l'élève s'engage. Un score positif révèle une comparaison ascendante (l'élève choisit de se comparer à un camarade qui réussit mieux que lui). Inversement, un score négatif révèle une comparaison descendante (l'élève choisit de se comparer à un camarade qui réussit moins que lui). Un score est égal à zéro indique une comparaison latérale.

Résultats

Afin de répondre à notre premier objectif qui était de décrire le biais d'évaluation de sa compétence d'un point de vue général puis spécifiquement aux mathématiques et au français, nous avons tout d'abord (i) examiné pour chacune de ces disciplines si le biais d'évaluation différait selon le genre des élèves et (ii) nous avons ensuite vérifié les interrelations entre les mesures de biais. Concernant notre second objectif, nous avons examiné la relation entre la comparaison de soi scolaire dans laquelle les élèves s'engagent et le biais d'évaluation de leur compétence, à contrôle perçu égal par ailleurs, en tenant compte de l'identification comme facteur modérateur de cette relation.

(1) Analyse descriptive du biais d'évaluation

(i) Effet de genre sur le biais d'évaluation

Nous émettions l'hypothèse que les garçons présentent un biais d'évaluation davantage positif que les filles en mathématiques. Inversement, nous attendions que les

filles aient un biais d'évaluation plus élevé que les garçons en français. Un effet de genre apparaît en mathématiques ($t [133] = 2.78, p < .01$) en faveur des garçons qui présentent en moyenne un biais positif ($M = .22, ET = .92$) alors que celui chez les filles est négatif ($M = -.24, ET = 1.02$). Aucun effet du genre n'apparaît sur le biais d'évaluation en français ($t [133] = .33, ns$), ni sur le biais global d'évaluation ($t [133] = .38, ns$).

(ii) Relations entre les différents biais d'évaluation

Afin de vérifier si les biais d'évaluation dans les diverses matières sont reliés, nous avons fait une analyse de corrélation. Le tableau 16 présente les corrélations obtenues. Toutes les relations sont significatives et positives. Bien que modérée, la relation la plus forte se situe entre le biais d'évaluation globale de sa compétence et le biais d'évaluation en français (.64) et la relation la plus faible est entre les biais d'évaluation en français et en mathématiques (.29).

Tableau 16. Corrélations entre les biais d'évaluation de sa compétence

	1	2	3
1. Global	-	.39*	.64*
2. Mathématiques		-	.29*
3. Français			-

Note : * $p < 0.01$

(2) Comparaison de soi scolaire et biais d'évaluation de sa compétence

Pour rappel, nous postulions (i) que la comparaison de soi scolaire ne serait pas reliée directement au biais d'évaluation. Nous attendions cependant (ii) que l'interaction entre la direction de la comparaison choisie et l'identification à la cible soit reliée significativement au biais d'évaluation. Quand la tendance est à la comparaison ascendante, nous attendions que les élèves qui s'identifient fortement à leur cible de comparaison présentent un biais davantage positif que les élèves qui s'identifient

faiblement à leur cible. À l'inverse, quand la tendance est à la comparaison descendante, nous attendions que les élèves qui s'identifient fortement à leur cible de comparaison présentent un biais d'évaluation plus négatif que lorsque les élèves s'identifient faiblement à leur cible.

(i) Relations entre la comparaison de soi scolaire choisie par les élèves et le biais d'évaluation de sa compétence

Nous avons examiné le lien entre la direction de la comparaison de soi scolaire dans laquelle s'engagent les élèves et le biais d'évaluation de leur compétence. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse de corrélation partielle entre le biais d'évaluation et la direction de la comparaison de soi scolaire. Les résultats indiquent, comme cela était attendu, qu'aucune relation n'est significative entre la direction de la comparaison de soi scolaire et le biais d'évaluation, que l'on se situe à un niveau global ou à un niveau spécifique (i.e. en mathématiques et en français). Nous avons alors examiné cette relation en prenant en compte l'identification comme facteur modérateur, à contrôle perçu égal par ailleurs.

(ii) Effet de la comparaison de soi scolaire choisie par les élèves modérée par l'identification sur le biais d'évaluation de sa compétence scolaire

Pour mener nos analyses, nous avons créé un terme d'interaction entre le score indiquant la direction de la comparaison de soi scolaire et l'identification à la cible choisie. Nous avons ensuite régressé la comparaison de soi scolaire, l'identification à la cible, le contrôle perçu sur les événements négatifs, le contrôle perçu sur les événements positifs ainsi que le terme d'interaction créé sur le biais d'évaluation. Nous avons procédé à la même analyse pour ce qui concerne le biais d'évaluation global et pour les biais d'évaluation spécifiques au français et aux mathématiques.

Prédictions du biais global d'évaluation de sa compétence

Les résultats de la régression²¹ (cf. tableau 17) montrent un effet principal significatif et positif du contrôle perçu sur les événements positifs ($b = .253$, $t [123] = 2.821$, $p < .006$), indiquant que plus les élèves pensent avoir du contrôle sur des événements positifs, plus le biais d'évaluation de leur compétence est positif. Les résultats indiquent également un effet d'interaction significatif entre la direction comparaison de soi scolaire et l'identification à sa cible de comparaison ($b = .040$, $t [123] = 1.880$, $p = .063$).

Tableau 17. Analyse de régression multiple linéaire prédisant le biais global d'évaluation de sa compétence scolaire

	b	β	t	p
Ordonnée à l'origine	-.004		-.048	.962
Direction de la comparaison sociale (CS)	.057	.147	1.583	.116
Contrôle Perçu Evénements + (CPE+)	.400	.253	2.821	.006
Contrôle Perçu Evénements – (CPE-)	.249	.158	1.673	.097
Identification	.045	.068	.758	.450
CS × ID	.040	.174	1.880	.063

R^2 ajusté = .11

La figure 7 illustre l'effet d'interaction entre la comparaison de soi scolaire et l'identification à sa cible de comparaison. Une de nos hypothèses voulait que l'identification à une cible ascendante affecte le biais d'évaluation : nous attendions qu'une identification élevée entraîne un biais davantage positif qu'une faible identification. Les résultats vont dans le sens de cette première hypothèse : l'effet simple de l'identification sur le biais d'évaluation, lorsque la comparaison est ascendante, est significatif ($b = .040$, $t [123] = 1.88$, $p = .06$). Notons toutefois comme

²¹ Nous nous sommes assurés au préalable des conditions d'application de cette régression qui semblent être respectées en regard de la linéarité, l'homoscédasticité, l'indépendance et la normalité des résidus. Aussi, les valeurs du D de Cool étaient toutes inférieures à 1.

l'indique le graphique qu'un degré faible d'identification à une cible ascendante ne semble pas avoir d'effet délétère sur le biais d'évaluation puisque celui-ci avoisine le score de zéro. Notre seconde hypothèse voulait que le degré d'identification à une cible descendante affecte le biais d'évaluation : une identification élevée impliquera un biais davantage négatif qu'une faible identification. L'effet simple de l'identification lorsque la comparaison est descendante n'est pas significatif ($b = -.060, t < 1$). Il apparaît plutôt qu'il importe peu que l'identification à une cible descendante soit faible ou élevée ; dans les deux cas, le biais d'évaluation de sa compétence n'est pas influencé. Par ailleurs, notons que lorsque les élèves s'identifient fortement à leur cible de comparaison, qu'elle soit ascendante ou descendante, les effets d'assimilation sur le biais d'évaluation sont clairs : plus la cible est ascendante, plus le biais est positif ; plus la cible est descendante, plus le biais est négatif ($b = .115, t [123] = 2.24, p < .05$)

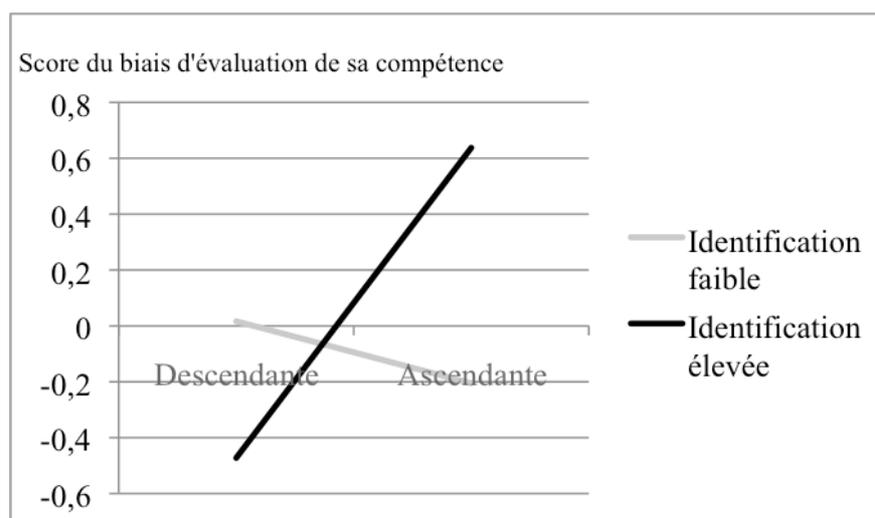


Figure 7. Biais global d'évaluation de sa compétence scolaire en fonction de la direction de la comparaison de soi scolaire et de l'identification à sa cible de comparaison

Prédictions du biais d'évaluation de sa compétence en mathématiques et en français

Concernant l'analyse de régression pour la discipline des mathématiques, nous avons en premier lieu tenu compte du genre ainsi que des interactions entre celui-ci et chacune des variables indépendantes (comparaison de soi scolaire, contrôle perçu sur les

événements positifs et négatifs, identification à la cible), étant donné l'effet de genre que nous avons précédemment observé sur le biais d'évaluation de sa compétence en mathématiques. Cependant, ni le genre, ni les termes d'interaction ne se sont révélés significatifs et leur inclusion n'affectait pas le modèle. En second lieu, nous n'avons donc pas retenu le genre et les termes d'interaction avec le genre dans l'analyse de régression. L'analyse de régression²² indique d'une part que tous les effets principaux sont significatifs et positifs. Plus la comparaison de soi scolaire est ascendante, plus le biais d'évaluation de sa compétence est positif, et inversement ($b = .074$, $t [128] = 3.438$, $p < .001$). Plus le contrôle perçu sur les événements positifs est élevé, plus le biais d'évaluation de sa compétence est positif, et inversement ($b = .559$, $t [128] = 4.867$, $p < .001$). Plus le contrôle perçu sur les événements négatifs est élevé, plus le biais d'évaluation de sa compétence est positif, et inversement ($b = .418$, $t [128] = 3.530$, $p < .001$). Plus les élèves s'identifient à leur cible de comparaison, plus ils présentent un biais positif dans l'évaluation de leur compétence ($b = .123$, $t [128] = 2.629$, $p < .01$). D'autre part, l'analyse révèle également que l'interaction entre la comparaison de soi scolaire et l'identification à sa cible de comparaison est significative ($b = .023$, $t [128] = 2.023$, $p < .05$).

Tableau 18. Analyse de régression multiple linéaire prédisant le biais d'évaluation de sa compétence en mathématiques

	<i>b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Ordonnée à l'origine	.016		.242	.809
Direction de la comparaison sociale (CS)	.074	.270	3.438	.001
Contrôle Perçu Evénements + (CPE+)	.559	.399	4.867	.001
Contrôle Perçu Evénements – (CPE-)	.418	.274	3.530	.001
Identification (ID)	.123	.194	2.629	.010
CS × ID	.023	.152	2.023	.045

R^2 (ajusté) = .40

²² Au préalable, nous avons vérifié les conditions d'application de cette régression. Elles sont respectées pour la linéarité, l'homoscédasticité, l'indépendance et la normalité des résidus. Aussi, les valeurs du D de Cool étaient toutes inférieures à 1.

La figure 8 illustre que plus la comparaison choisie est ascendante, plus le biais d'évaluation est positif, et inversement, plus elle est descendante, plus le biais d'évaluation est négatif. Toutefois, cet effet de la comparaison de soi scolaire sur le biais d'évaluation est modéré par l'identification à la cible. En effet, la comparaison ascendante a un impact d'autant plus positif sur le biais d'évaluation de sa compétence que les sujets s'identifient fortement à leur cible de comparaison. L'effet simple de l'identification en situation de comparaison ascendante est significatif ($b = .206, t [127] = 3.14, p < .01$): les élèves qui s'identifient fortement à leur camarade de comparaison ont un biais plus positif que les élèves qui s'identifient faiblement à leur cible. Toutefois, une faible identification à une cible ascendante ne semble pas être menaçante pour le biais d'évaluation tant le score du biais avoisine zéro. En situation de comparaison descendante, l'identification à une cible de comparaison descendante n'affecte pas le biais d'évaluation ($b = .039, t < 1$). Notons par ailleurs qu'une identification élevée à sa cible de comparaison ascendante ou descendante implique des effets d'assimilation très nets : plus la cible est ascendante, plus le biais d'évaluation est positif, plus la cible est descendante, plus le biais d'évaluation est négatif ($b = .110, t [127] = 3.46, p < .001$)

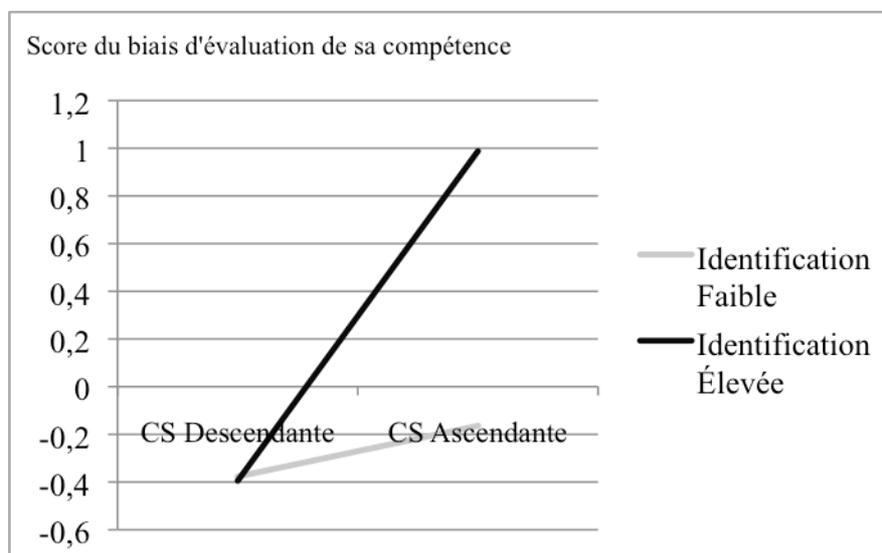


Figure 8. Biais d'évaluation de sa compétence en mathématiques en fonction de la direction de la comparaison de soi scolaire et de l'identification à sa cible de comparaison

Pour la discipline du français, les résultats de l'analyse de régression²³ révèlent tout d'abord trois effets principaux. Plus la comparaison est ascendante, plus le biais d'évaluation de sa compétence est positif ($b = .052$, $t [128] = 2.122$, $p < .05$). Plus le contrôle perçu des événements positifs est élevé, plus le biais d'évaluation est positif ($b = .404$, $t [128] = 3.792$, $p < .001$). Il en est de même pour l'effet du contrôle perçu des événements négatifs ($b = .490$, $t [128] = 4.387$, $p < .001$). Les résultats indiquent également un effet d'interaction significatif entre la direction de la comparaison de soi scolaire et l'identification à la cible de comparaison ($b = .024$, $t [128] = 1.972$, $p = .051$).

Tableau 19. Analyse de régression multiple linéaire prédisant le biais d'évaluation de sa compétence en français

	<i>b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Ordonnée à l'origine	.034		.492	.624
Direction de la comparaison sociale (CS)	.052	.173	2.122	.036
Contrôle Perçu Evts + (CPE+)	.404	.308	3.792	.001
Contrôle Perçu Evts – (CPE-)	.490	.377	4.387	.001
Identification (ID)	.044	.079	1.028	.306
CS × ID	.024	.150	1.972	.051

R^2 (ajusté) = .32

Le figure 9 illustre que plus la comparaison choisie est ascendante, plus le biais d'évaluation est positif, et inversement. Toutefois, cet effet est modéré par l'identification à la cible : une comparaison à un camarade qui réussit mieux que soi est d'autant plus bénéfique que l'identification à celui-ci est élevée. En situation de comparaison ascendante, les élèves qui s'identifient fortement à leur cible de comparaison présentent un biais plus positif que les élèves qui s'identifient faiblement à celle-ci ($b = .122$, $t [127] = 1.97$, $p < .05$) et ces derniers n'apparaissent pas affectés par

²³ Nous avons au préalable vérifié les conditions d'application de ce modèle de régression. Étant donné la présence d'un outlier (dont le résidu studentisé supprimé avait une valeur de -3.52), nous avons refait l'analyse de régression en le supprimant. Les conditions d'applications de cette nouvelle analyse ont été respectées (linéarité, homoscedasticité, indépendance et normalité des résidus). Aussi, les valeurs du D de Cool étaient toutes inférieures à 1.

un biais d'évaluation. En revanche, l'inverse n'est pas vrai lorsque les élèves choisissent de se comparer à des camarades qui réussissent moins bien qu'eux, l'identification à ces derniers n'affecte pas leur biais d'évaluation ($b = -.034, t < 1$). Par ailleurs, comme nous l'avons également observé pour le biais global d'évaluation et pour le biais en mathématiques, il ressort de cet effet d'interaction que l'identification élevée aux cibles de comparaison, qu'elles soient ascendantes ou descendantes, produit des effets clairs d'assimilation : plus le camarade choisi est meilleur que l'élève, plus ce dernier a un biais positif et inversement, plus il est faible par rapport à l'élève, plus le biais d'évaluation de ce dernier est négatif ($b = .093, t [127] = 2.68, p < .01$)

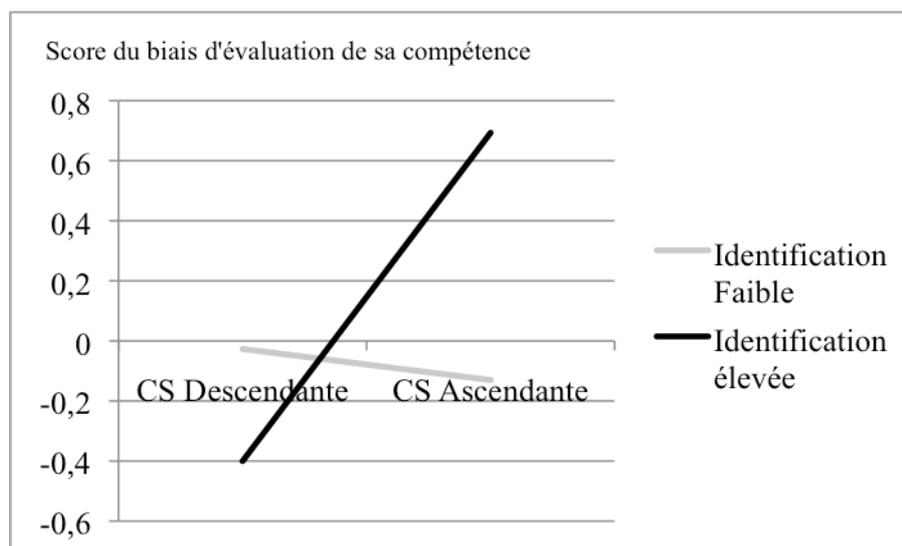


Figure 9. Biais d'évaluation de sa compétence en fonction de la direction de la comparaison de soi scolaire et de l'identification à sa cible de comparaison en français

Discussion 3b

Dans cette étude, nous poursuivions deux objectifs. Le premier s'est attaché à décrire le biais d'évaluation (global et spécifique à des disciplines fortement valorisées en primaire, les mathématiques et le français) en vérifiant, d'une part, si ces derniers pouvaient varier selon le genre des élèves et, d'autre part, en examinant les corrélations entre les différents biais. Le second visait à examiner, d'une part, la relation entre la

comparaison choisie par les élèves et leur biais d'évaluation et, d'autre part, à tester le rôle modérateur de l'identification à la cible de comparaison dans l'effet de la comparaison choisie sur les biais d'évaluation.

Premièrement, l'examen du biais d'évaluation dans les deux disciplines nous a permis de mettre en évidence un effet de genre en mathématiques : le score moyen du biais d'évaluation est positif chez les garçons alors qu'il est négatif chez les filles. Cet effet est en accord avec les résultats de la littérature qui ont montré, à compétences égales, que les perceptions de compétence en mathématiques des garçons étaient généralement supérieures à celles des filles (Dupeyrat et al., 2011 ; Herbert & Stipek, 2005). Ces résultats vont dans le sens des conclusions de Dupeyrat et al. (2011) qui, après avoir classé les élèves en trois groupes à partir de leur biais d'évaluation en mathématiques, observent que les filles sont majoritairement représentées dans le groupe ayant un biais négatif alors que les garçons le sont majoritairement dans le groupe ayant un biais positif. De tels résultats sont sans doute à relier avec les stéréotypes de genre conduisant les filles à sous-évaluer leur compétence dans les domaines « labellisés » masculins (e.g., Beyer, 1990). Il a largement été montré qu'au primaire, les garçons pensent qu'ils sont meilleurs que les filles en mathématiques (e.g. Martinot & Désert, 2007). De plus, cette étude est parmi les rares à avoir examiné le biais d'évaluation dans différentes disciplines à l'école. Les résultats sont sur ce point intéressants à plus d'un titre. Ils révèlent que le biais d'évaluation de sa compétence scolaire ne se réduit pas à un biais général et qu'il est sûrement plus pertinent de l'étudier à un niveau micro, celui des disciplines – étant entendu que ces dernières occupent une place bien précise dans la hiérarchie scolaire, comme ici les mathématiques et le français. L'examen des corrélations des différents biais va plutôt dans ce sens. En effet, malgré des corrélations significatives en français et mathématiques, le pouvoir explicatif de cette relation reste cependant très faible (.29). D'autres résultats confortent cette tendance. Par exemple, chez les garçons, parmi les 14.5% des élèves qui sont affectés par un biais négatif dans l'évaluation de leur compétence en mathématiques, seulement 30% sont identifiés comme tels en français. Chez les filles, parmi les 26.2% qui présentent un biais négatif dans l'évaluation de leur compétence en mathématiques, près d'un tiers seulement (29.4%) présentent aussi un biais négatif en français.

Deuxièmement, nous n'attendions aucune relation directe entre la comparaison choisie et les biais d'évaluation, mais attendions qu'elle soit modérée par l'identification à la cible. Plus précisément, nous postulons que, lorsque les élèves choisissent des camarades ascendants pour se comparer, s'identifier fortement à eux soit accompagné d'un biais plus positif que s'identifier faiblement à eux. Nous attendions la relation inverse lorsque les élèves choisissent des camarades qui réussissent moins bien qu'eux pour se comparer ; une identification élevée à la cible serait associée à un biais d'évaluation plus négatif qu'une identification élevée. Lorsque seuls sont considérés le biais d'évaluation et la comparaison choisie par les élèves, aucun lien n'est observé. Ce résultat va dans le sens des résultats de Blanton et al. (1999), Chanal & Sarrazin (2007) et Huguet et al., (2001). Blanton et al. (1999) ayant observé une tendance à la comparaison sociale ascendante, s'attendaient pourtant à une relation négative entre la direction de comparaison sociale et le concept de soi scolaire postulant qu'une comparaison avec un élève qui réussit mieux pouvait être menaçant pour le soi. À l'inverse, Huguet et al. (2001) prédisaient une relation positive suggérant que les élèves répondant à un besoin d'amélioration de soi s'étaient de fait identifiés à leur camarade ascendant, cette identification n'affectant pas leur concept de soi scolaire. Mais, comme nous l'avons déjà rappelé, aucune mesure d'identification aux cibles de comparaison n'avait été prise. Nous avons alors postulé que l'effet de la comparaison sur le biais d'évaluation apparaîtrait avec la considération de l'identification à la cible. Selon nos résultats, la relation entre la comparaison choisie et le biais d'évaluation ne devient significative en français et en mathématiques qu'une fois les autres variables (identification à la cible et contrôle perçu sur la dimension) et le terme d'interaction contrôlés. En d'autres mots, en accord avec la proposition d'Huguet et al. (2001), la comparaison ascendante chez les élèves est davantage désirable pour le soi que ne l'est la comparaison descendante. Toutefois, autant au plan général que de chacune des disciplines scolaire, cet effet est modéré par l'identification des élèves à leur cible de comparaison. Se comparer à un camarade qui réussit mieux que soi s'accompagne d'effets sur le biais d'évaluation d'autant plus positifs que l'identification à ce camarade est élevée. En revanche, contrairement à ce qui était attendu, l'identification ne modère

pas la relation entre la comparaison à un camarade qui réussit moins bien que soi et le biais d'évaluation.

Dans l'ensemble, nos résultats permettent une meilleure compréhension des processus de comparaison qui opèrent en classe et leurs implications sur l'évaluation que l'élève fait de ses compétences scolaires. Tout d'abord, nous pouvons noter qu'un faible degré d'identification à sa cible, que celle-ci soit ascendante ou descendante, n'a pas entraîné d'effet de contraste sur le biais d'évaluation. Aussi, alors que nous pensions qu'une comparaison ascendante pouvait être menaçante pour le soi lorsque les élèves s'identifient faiblement à leur cible (différenciation ascendante), rien de tel n'a été observé. Lorsqu'ils choisissent de s'engager dans des comparaisons ascendantes, les élèves ne s'en sentent pas moins compétents. Ces résultats ne vont donc pas dans le sens du modèle de Collins (2000) qui postule que des attentes de similarité modérées envers une cible ascendante (i.e. différenciation ascendante) devraient avoir un impact négatif sur les évaluations de soi, ni dans celui de Mussweiler et al. (e.g. 2006) pour qui, en raison d'effets de contraste, l'évaluation de soi pourrait pâtir d'une comparaison à une cible ascendante. Aussi, alors que nous pensions qu'une comparaison descendante pouvait être favorable pour le soi (différenciation descendante) lorsque les élèves s'identifient faiblement, cela n'a pas affecté positivement le biais d'évaluation. En somme, nos résultats ne vont pas dans le sens de la littérature concernant les effets de contraste (e.g. Cialdini et al., 1976 ; Dijkstra et al., 2008 ; Mussweiler et al., 2006). Par ailleurs, ils soutiennent fortement l'idée selon laquelle une forte identification à une cible produit des effets d'assimilation sur l'évaluation de soi.

À ce jour, les études qui ont abordé la question des effets de différenciation et d'identification sur le soi ont principalement été conduites en laboratoire et induisaient une comparaison forcée, suite à laquelle l'évaluation de soi était mesurée. Notre étude a été conduite en milieu naturel de classe et a porté sur les comparaisons délibérément choisies par les élèves. Il est alors possible que les implications sur le soi des comparaisons sociales diffèrent. Cependant, notre étude n'est pas sans comporter certaines limites pouvant affecter la portée de nos résultats. Ainsi, la mesure de l'identification ne comportait qu'un seul énoncé et on peut se demander si ce seul énoncé suffit à rendre compte de ce concept. Ensuite, l'énoncé a été construit selon le postulat de Buunk et Ybema voulant que voir en la position de l'autre sa propre position

dans le futur soit un clair signe d'identification. Notre ancrage était donc au futur et il serait peut-être nécessaire de s'ancrer aussi au présent (Collins, 1996). Demander directement à l'élève à quel point, maintenant, il se juge semblable à sa cible, pourrait s'avérer une façon autre ou complémentaire de mesurer l'identification à la cible (Wills, 1981), ce qui mériterait d'être testée dans une future étude.

PARTIE 3

ÉVOLUTION DU BIAIS D'ÉVALUATION DE SA COMPÉTENCE SCOLAIRE ET CONSÉQUENCES SUR LE BIEN-ÊTRE ET LE FONCTIONNEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES

En dernière partie de ce travail de thèse, nous avons porté notre attention (1) aux changements pouvant survenir dans le biais d'évaluation de sa compétence scolaire sur plusieurs années et (2) à la manière dont ces changements sont reliés à des variables d'adaptation psychosociale rapportées par les élèves. Les études qui ont porté sur l'évolution longitudinale du biais d'évaluation de sa compétence scolaire (e.g. Bouffard et al., 2011) et qui ont cherché à dégager des patterns d'évolution sont rares. Bouffard et al., 2011 rapportent la présence de diverses trajectoires d'évolution du biais d'évaluation de sa compétence scolaire. S'agissant la seule étude à avoir examiné cette question, nous en reprendrons l'examen dans celle-ci. D'une durée de trois ans, elle permettra de vérifier le développement de diverses trajectoires d'évolution du phénomène. L'autre question examinée est celle du lien entre l'appartenance à ces trajectoires et l'adaptation psychosociale des jeunes à la troisième année de l'étude. Comme le révèlent les résultats d'une première étude transversale que nous avons menée pour étudier les conséquences du biais négatif d'évaluation de sa compétence scolaire 4a (*cf.* encadré ci-dessous), ce dernier était associé à la présence d'anxiété scolaire (i.e. peur et stress éprouvés en situation d'évaluation scolaire) et à un sentiment d'imposteur²⁴. Dans la présente étude, nous examinerons si divers indicateurs de fonctionnement et de bien-être (anxiété scolaire, sentiment d'imposteur, perfectionnisme négatif²⁵, sentiment d'acceptation sociale et estime de soi) diffèrent au troisième temps de l'étude selon l'appartenance des élèves à une trajectoire du biais d'évaluation de sa compétence scolaire.

²⁴ Le sentiment d'imposteur est caractérisé la croyance que les autres nous surestiment et qu'on ne mérite pas les réussites obtenues et la peur constante que son incompétence soit démasquée publiquement (Chayer & Bouffard, 2010).

²⁵ Le perfectionnisme négatif reflète la fixation de standard de réussite exagérément élevés et l'incapacité de l'élève d'être satisfait de son travail s'il n'est pas parfait.

ENCADRÉ : ÉTUDE 4a

Relations entre le biais d'évaluation de sa compétence, l'anxiété scolaire et le sentiment d'imposteur chez des élèves de fin de primaire, en mathématiques et en arts plastiques

Comme nous l'avons déjà mentionné en introduction de ce travail de thèse, seules quelques études se sont attachées à montrer que le biais d'évaluation de sa compétence scolaire était associé à de l'anxiété. Par exemple, Phillips et Zimmerman (1990) ont montré que des élèves doués sous-évaluant leur compétence présentaient une anxiété plus élevée que les autres. Les résultats de Bouffard et al. (2011) d'une étude qui a porté sur des élèves réguliers sont de même portée et ont mis en évidence une relation entre l'anxiété scolaire et des trajectoires de biais négatif d'évaluation. Plus rares sont les études ayant porté sur les relations entre le biais d'évaluation et le sentiment d'imposteur. Dans leur étude, Bouffard et al. (2011) ont montré que plus les élèves présentaient une trajectoire de biais négatif stable ou en croissance, plus ils avaient le sentiment d'être des imposteurs.

L'objectif de notre étude était d'examiner les relations entre le biais d'évaluation de sa compétence scolaire et ces deux indicateurs négatifs de bien-être psychosocial chez des élèves de primaire. Nous avons étudié ces relations en regard de deux disciplines dont la valeur sociale diffère pour les élèves : les mathématiques et les arts plastiques. En mathématiques, nous avons alors postulé que le biais d'évaluation de sa compétence serait fortement corrélé à l'anxiété scolaire et au sentiment d'imposteur. En revanche, nous attendions dans le domaine des arts plastiques, peu valorisé dans la hiérarchie des disciplines scolaires, que ces relations soient nettement plus faibles, voire non significatives.

Méthodologie

Participants

La population était composée de 54 garçons et de 73 filles de CM2 (âge moyen = 10.4 ans ; *ET.* = .60). Les élèves étaient scolarisés dans 7 classes de 5 écoles élémentaires publiques de l'agglomération grenobloise. Le consentement écrit des parents quant à la participation de tous les enfants a été obtenu.

Matériel

Toutes ces mesures s'appliquent aux mathématiques et aux arts plastiques. Pour ce qui concerne les perceptions de compétence scolaire, le sentiment d'imposteur et l'anxiété scolaire, il était demandé aux enfants d'indiquer dans quelle mesure les élèves fictifs décrits dans les énoncés leur ressemblaient sur une échelle de Likert variant de 1 (pas du tout comme moi) à 4 (vraiment comme moi).

Perceptions de compétence scolaire en mathématiques et en arts-plastiques

Les perceptions de compétence scolaire des élèves en mathématiques et en arts plastiques ont été mesurées à l'aide de la version française de la sous-échelle de perception de compétence scolaire de la *Perceived Competence Scale for Children* de Harter (1982). Les énoncés initiaux ont été spécifiés afin de traduire une perception de compétence scolaire en mathématiques ou en arts plastiques. Par exemple, on pouvait lire : « Certains élèves arrivent presque toujours à trouver les bonnes réponses en mathématiques ». Plus le score moyen était élevé, plus cela traduisait une perception de compétence scolaire élevée dans la discipline. La consistance interne des échelles était satisfaisante en mathématiques ($\alpha = .75$) et en arts plastiques ($\alpha = .74$).

Anxiété scolaire

L'anxiété scolaire était mesurée à l'aide d'une échelle en cinq énoncés adaptée d'une échelle d'anxiété-dépression issue du *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1991). Les énoncés étaient reformulés de telle façon à être relatifs aux situations d'évaluation scolaire en mathématiques ou en arts plastiques. Par exemple, on pouvait lire : « Certains élèves sont inquiets quand ils savent qu'ils auront un examen en mathématiques ». Plus le score moyen obtenu à cette échelle était élevé, plus cela

indiquait que l'anxiété scolaire l'était aussi. La consistance interne de l'échelle était satisfaisante en mathématiques ($\alpha = .85$) et *a minima* en arts plastiques ($\alpha = .61$).

Sentiment d'imposteur

Le sentiment d'imposteur a été mesuré à l'aide d'une échelle en huit énoncés construite par Bouffard, Chayer et Sarrat-Vézina (2011). Les énoncés étaient reformulés de telle façon à être relatifs aux domaines des mathématiques et des arts plastiques. Voici un exemple d'énoncé pour les mathématiques : « Certains élèves pensent que les autres ont tort de les trouver intelligents en mathématiques ». Plus le score moyen des huit énoncés était élevé, plus cela indiquait que l'élève avait le sentiment d'être un imposteur. La consistance interne de l'échelle était satisfaisante en mathématiques ($\alpha = .76$) et en arts plastiques ($\alpha = .70$).

Importance accordée aux mathématiques et aux arts plastiques

L'importance accordée à chaque discipline a été mesurée à partir d'une échelle en 5 énoncés. Voici un exemple d'énoncé pour les mathématiques : « Certains élèves pensent que c'est important de bien réussir en mathématiques ». Plus le score moyen était élevé, plus l'élève accordait de l'importance au domaine en question. La consistance interne de l'échelle était satisfaisante en arts plastiques ($\alpha = .81$) et *a minima* en mathématiques ($\alpha = .64$).

Habilités cognitives en mathématiques et en arts plastiques

Les scores obtenus par les élèves aux épreuves nationales standardisées en mathématiques ont été utilisés comme mesures des habiletés cognitives des élèves dans ce domaine. Quant aux compétences des élèves en arts plastiques, l'enseignant devait indiquer sur une échelle de 0 (résultats très faibles) à 10 (résultats très bons) le niveau de chaque élève en arts plastiques.

Procédure

Les données ont été récoltées durant les heures de classe. La passation du questionnaire a duré environ vingt minutes. Les élèves étaient informés du caractère strictement confidentiel de leurs réponses, utilisées seulement à des fins de recherche.

Afin d'aider les élèves ayant des difficultés en lecture, les questions étaient lues à voix haute par l'expérimentatrice.

Mesure du biais d'évaluation

Au préalable, nous avons vérifié, pour chaque domaine, l'effet possible du niveau moyen de la classe sur les perceptions de compétence pour décider ou non de le prendre en compte dans le calcul du biais d'évaluation de sa compétence. Une analyse de régression des perceptions de compétence scolaire des élèves sur leur compétence ainsi que le niveau moyen de la classe a été réalisée en mathématiques et en arts plastiques. En mathématiques, les résultats indiquent un effet du niveau moyen de la classe ($\beta = -.182, p < .06$) et des compétences des élèves ($\beta = .546, p < .001$). Ainsi, le niveau de classe a été contrôlé dans le calcul du biais d'évaluation de sa compétence. En arts plastiques, la même analyse de régression indique uniquement un effet des compétences des élèves ($\beta = .193, p < .06$), le niveau de la classe n'a donc pas été retenu ($\beta = .024, ns$) dans la régression pour le calcul du biais d'évaluation de sa compétence en arts plastiques. Les résidus standardisés de chacune des régressions, en mathématiques et en arts plastiques, correspondent aux scores de biais d'évaluation de sa compétence.

Résultats

Notons tout d'abord que les élèves accordent davantage d'importance aux mathématiques ($M = 3.52, ET = .54$) qu'aux arts plastiques ($M = 2.66, ET = .85$) ($t [126] = 9.78, p < .001$). Une analyse de variance univariée avec le genre en facteur inter-sujets et le biais d'évaluation en variable dépendante a été conduite dans chacun des domaines afin d'examiner si le biais variait selon le genre des élèves. En mathématiques, l'effet de genre est significatif ($F [1, 126] = 15.18, p < .001$): les garçons ont tendance à se surévaluer ($M = .38, ET = .88$) alors que les filles ont tendance à se sous-évaluer ($M = -.28, ET = .98$). Aucune différence entre garçons ($M = -.15, ET = 1.12$) et filles ($M = .11, ET = .88$) n'est observée en arts plastiques ($F [1, 125] = 2.34, ns$). Enfin, les analyses de corrélations (*cf.* tableau 20) menées en mathématiques et en arts plastiques révèlent que

(1) le biais d'évaluation de sa compétence en mathématiques et en arts plastiques est lié négativement à l'anxiété scolaire, et que cette corrélation est plus forte en mathématiques qu'en arts plastiques²⁶, (2) la relation entre le biais d'évaluation de sa compétence en mathématiques et en arts plastiques et le sentiment d'imposteur est également négative, (3) la relation entre l'anxiété scolaire et le sentiment d'imposteur est positive dans les deux disciplines.

Tableau 20. Coefficients de corrélations entre le biais d'évaluation de sa compétence, l'anxiété scolaire et le sentiment d'imposteur, en mathématiques et en arts plastiques

	Mathématiques	Arts Plastiques	
	Anxiété scolaire	Anxiété scolaire	Sentiment d'imposteur
Biais d'évaluation		-.31**	-.39**
Anxiété scolaire			.54**
			.33**

Note : les coefficients en haut de la diagonale correspondent aux mathématiques et ceux en dessous aux arts plastiques

** $p < .001$, * $p < .01$

Discussion

L'objectif de l'étude était d'examiner les relations entre le biais que les élèves présentent dans l'évaluation de leur compétence scolaire et deux variables d'adaptation psychosociale : l'anxiété scolaire et le sentiment d'imposteur. Ces relations ont été examinées en regard de deux disciplines particulières, les mathématiques et les arts plastiques. Les résultats des analyses de corrélation ont montré que le biais d'évaluation de sa compétence était lié à ces indicateurs. Bien que les mathématiques soient plus valorisées que les arts plastiques, les biais d'évaluation dans ces disciplines sont tous deux reliés à la peur qu'autrui ne découvre l'incompétence dont les élèves croient être affectés. Par ailleurs, la relation entre l'anxiété scolaire et le biais d'évaluation est

²⁶ L'analyse de comparaison des coefficients de corrélations indique que la corrélation entre le biais d'évaluation et l'anxiété scolaire est plus forte en mathématiques qu'en arts plastiques, $z = 2.58$, $p < .01$

d'autant plus forte en mathématiques que la discipline est valorisée. Les situations d'évaluation scolaire en mathématiques étant plus fréquentes et plus importantes aux yeux des élèves que celles en arts plastiques, les élèves touchés par un biais négatif en mathématiques développent davantage d'anxiété, de peur probablement de confirmer la faible compétence qu'ils s'attribuent. La nécessité de gérer de cette anxiété scolaire ainsi que la peur d'être « découvert » constitue probablement une surcharge cognitive interférant dans le fonctionnement scolaire et un handicap à bien réussir. À l'inverse, un biais positif paraît conférer aux élèves une confiance en soi réduisant d'autant l'anxiété souvent liée aux situations d'évaluation scolaire.

ÉTUDE 4b

Afin d'examiner l'évolution du biais d'évaluation de sa compétence chez les élèves, nous avons opté pour des analyses de trajectoires (*cf.*, Nagin, 1999). Il s'agit d'une modélisation fondée sur le groupement – *the group-based trajectory method* (Nagin, 1999). Son but est la modélisation de l'évolution d'un phénomène en fonction du temps. Elle daterait selon Nagin (2002) de la fin du XIX^e siècle, époque à laquelle on tentait déjà de définir des trajectoires de vie distinctes selon les choix faits par les individus lorsqu'ils étaient jeunes, par exemple s'instruire ou consommer de l'alcool²⁷. D'un point de vue scientifique, cette méthode est apparue pertinente à la compréhension de phénomènes évolutifs dont la croissance ou la décroissance ne serait pas la même pour tous les individus.

Premièrement, Nagin distingue deux types de phénomènes qui méritent d'être analysés différemment. Tout d'abord, il y a les phénomènes qui peuvent être étudiés par une analyse de la variance (*i.e.* par une explication de la variation par rapport à une moyenne de population) : l'auteur cite ici comme exemple l'acquisition du langage

²⁷ Nagin (2002) fait ici référence à une gravure de la fin du XIX^e siècle mettant en scène deux types de cheminement contraires selon que le garçon choisit d'éviter ou non de consommer de l'alcool. Dans le premier cas, la gravure met en scène ce garçon qui devient studieux et vertueux et dans le second un garçon qui devient paresseux et malveillant.

(Nagin, 2002). Puis, il y a les phénomènes qui sont susceptibles d'être composés de trajectoires de changement dans le temps, variant d'une sous-population à une autre, et pour lesquelles l'explication de la variation par rapport à une moyenne a moins de sens. Par exemple, la dépression est selon Nagin (2002) un phénomène comportemental évolutif dont on peut difficilement supposer que l'évolution soit identique pour tous les individus. Il semblerait plus réaliste de supposer que différents profils de dépression existent. Par exemple, certaines personnes pourraient être de plus en plus déprimées au fil du temps alors que d'autres le seraient de moins en moins, voire jamais.

Deuxièmement, cette modélisation présente des avantages comparativement à d'autres méthodes qui cherchent à mettre à l'épreuve des théories d'évolution des phénomènes en appliquant des règles de classification subjectives. Par exemple, Haapasalo et Tremblay (1994) se sont intéressés aux relations entre l'évolution de comportements agressifs chez des garçons de 6 à 12 ans (quatre temps de mesures) et le comportement parental, le contexte familial et le comportement délinquant. Leur méthode de classification des participants était basée sur la mesure de comportements agressifs rapportés par leur enseignant chaque année ; au-delà d'un certain score préalablement défini par les auteurs, l'enfant était considéré comme un grand bagarreur (versus 'non-bagarreur' en-deçà de ce score). Cinq groupes ont ainsi été identifiés. Par exemple, étaient classés dans le groupe des 'grands bagarreurs' ceux qui étaient considérés comme tels lors de la première année d'étude et au moins à deux autres temps de mesure consécutifs ; étaient classés dans le groupe des 'grands bagarreurs ayant cessé de l'être' ceux qui étaient considérés comme tels lors de la première année de l'étude et avaient cessé de l'être au moins à deux temps de mesures consécutifs. L'utilisation de ces règles d'affectation pour définir l'évolution d'un phénomène afin de le relier à d'autres variables semble présenter des limites (Nagin, 2002). Tout d'abord, on suppose *a priori* qu'il existe des trajectoires de développement distinctes qu'on ne peut pas vérifier statistiquement. Ensuite, il est possible que la création de certains groupes ne reflète que la variation aléatoire et qu'on omette de repérer les profils de développement inhabituels. On parle à ce propos de sur-ajustement des données par création de groupes où la variation aléatoire est confondue avec les différences structurelles réelles. Enfin, l'incertitude quant à l'appartenance des individus aux groupes n'est pas statistiquement quantifiable.

Lorsqu'on utilise une méthode d'application de règles de classification afin d'appuyer une taxonomie prévue par une théorie, il n'est donc pas aisé de mettre en évidence des évolutions comportementales réellement distinctes. Aussi, l'existence de trajectoires de développement a une base plus solide si elle repose sur une modélisation statistique permettant de distinguer les variations aléatoires des différences réelles entre les individus et au sein d'un même individu. L'analyse de trajectoires de développement fondée sur le groupement repose sur l'élaboration de modèles à mélange fini de distributions (Nagin & Tremblay, 2001). Elle estime d'abord des trajectoires, puis ces estimations de paramètres du modèle sont utilisées pour calculer la probabilité qu'un individu appartienne à chacune de ces trajectoires. Dans la présente étude, une telle méthode nous paraissait particulièrement adaptée pour modéliser des trajectoires distinctes du biais d'évaluation au fil du temps (i.e. sur trois années). D'autres raisons motivent également ce choix comme l'existence de phénomènes distincts tels que le biais positif et le biais négatif dans l'évaluation de sa compétence scolaire. Certes, nous aurions pu tout aussi bien nous contenter d'observer l'évolution de ces groupes préalablement définis sur la méthode du résidu (inférieur ou supérieur à un écart-type par exemple). Cependant, rien ne nous prouve l'existence de groupes déterminés *ex ante* ni celle de leur évolution qui résulterait de cette classification. Plutôt que d'en supposer l'existence, la modélisation de trajectoires nous permettra donc de retenir des trajectoires distinctes plus empreintes *d'objectivité*. Cela nous permettra ensuite de mettre en relation ces trajectoires avec des variables de fonctionnement scolaire et de bien-être exprimées par les élèves. Dans l'étude 4a (*cf.* encadré), nous avons vu que le biais d'évaluation de sa compétence était lié à l'anxiété et au sentiment d'imposteur. Dans la présente étude, nous avons repris ces deux indicateurs et en avons ajouté trois autres : le perfectionnisme négatif, l'estime de soi et le sentiment d'acceptation sociale. Tous ces indicateurs ont été mesurés la troisième et dernière année de l'étude.

Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste réalisé à Montréal sur le biais d'évaluation de sa compétence scolaire. Toutes les données, exceptées celles des habiletés cognitives, ont été recueillies durant le

printemps de la troisième année. Les habiletés cognitives ont été mesurées uniquement lors de la première année de l'étude étant entendu, comme l'ont montré par ailleurs Bouffard et al. (2011), que les scores d'habiletés cognitives sont stables dans le temps.

Participants

La population était composée de 617 élèves québécois francophones (1^{ère} année de l'étude), 313 élèves étaient scolarisés en 4^e année (154 garçons et 159 filles, âge moyen = 10.2 ans, $ET = .40$) et 304 élèves en 5^e année (142 garçons et 162 filles, âge moyen = 11.2 ans, $ET = .40$). Les élèves étaient scolarisés dans 9 écoles publiques de la région urbaine de Montréal. Le consentement parental a été obtenu pour chaque enfant.

Matériel

Habiletés cognitives

Les compétences scolaires des élèves ont été mesurées à l'aide de la version française du Mental Ability Test (Otis & Lennon, 1971) sous sa forme J et concernant le public élémentaire 2 (CM1 et CM2). Ce questionnaire ayant été décrit précisément dans les études 2a et 2b, nous rappellerons simplement qu'il comporte 80 questions faisant appel à diverses notions (e.g., sériation, comparaisons...) destinées à mesurer les capacités du sujet à raisonner de façon générale. Le nombre total de bonnes réponses est ensuite transformé en un score d'habileté mentale à l'aide d'un tableau de concordance, élaboré par les auteurs, permettant la transformation du score brut obtenu en un score moyen d'habileté cognitive variant de 50 à 150.

Perceptions de compétence scolaire

La version française de la sous-échelle de perception de compétence scolaire adaptée du *Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982) a été utilisée pour mesurer la perception que les élèves ont de leur compétence scolaire. Le format de présentation des énoncés était celui de Harter et Pike (1984) et ce format s'appliquait

aussi pour les mesures d'anxiété scolaire, de sentiment d'imposteur, de perfectionnisme négatif, de sentiment d'acceptation sociale et d'estime de soi. Chaque énoncé décrivait deux groupes d'enfants, celui des cercles ou des carrés, présentant des caractéristiques opposées. Les enfants devaient tout d'abord indiquer quelle description parmi celle du groupe des carrés ou celle du groupe des cercles lui correspondait le plus. Une fois le groupe choisi, ils devaient choisir la grande figure si la description était « vraiment vraie » pour eux ou la petite figure si la description était « plutôt vraie ». L'échelle était composée de cinq énoncés ($\alpha = .78$) dont celui-ci : « Dans le groupe des cercles, les enfants réussissent très bien leur travaux scolaires mais dans le groupe des carrés, les enfants ne réussissent pas très bien leur travaux scolaires ». Le score pour chaque énoncé variait de 1 à 4. Plus le score moyen était élevé, plus la perception de compétence scolaire était forte.

Anxiété scolaire

Une échelle composée de cinq énoncés adaptée d'une échelle d'anxiété-dépression issue du *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1991) a permis de mesurer l'anxiété scolaire. Les énoncés étaient reformulés afin d'être relatifs aux situations d'évaluation scolaire. Par exemple, on pouvait lire « Dans le groupe des cercles, les enfants sont inquiets quand ils savent qu'ils auront un examen » mais « Dans le groupe des carrés, les enfants ne sont pas inquiets de savoir qu'ils auront un examen ». Plus le score moyen obtenu à cette échelle était élevé, plus l'anxiété scolaire rapportée était forte. La consistance interne de l'échelle était satisfaisante ($\alpha = .71$).

Sentiment d'imposteur

L'instrument de Bouffard, Chayer et Sarrat-Vézina (2011) a servi à mesurer le sentiment d'imposteur des élèves. Il comprend huit énoncés dont voici un exemple : « Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que les autres ont tort de les trouver intelligents » mais « Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'ils méritent que les autres les trouvent intelligents ». Le score moyen était calculé et plus ce score était élevé, plus l'enfant rapportait le sentiment d'être un imposteur. La consistance interne de l'échelle était satisfaisante ($\alpha = .84$).

Perfectionnisme négatif

Le perfectionnisme négatif rapporté par les élèves a été mesuré à partir de la version française de Seidah, Bouffard et Vezeau (2002) adaptée de l'échelle de perfectionnisme positif et négatif de Terry-Short, Owens, Slade et Dewey (1995). Cette échelle était composée de 6 énoncés ($\alpha = .73$). Par exemple, les élèves pouvaient lire l'énoncé suivant : « Dans le groupe des cercles, les enfants ne sont jamais vraiment contents de leur travail, même s'ils ont fait de leur mieux » mais « Dans le groupe des carrés, les enfants sont contents de leur travail quand ils ont fait de leur mieux ». Un score moyen était calculé : plus ce score était élevé, plus l'élève rapportait un perfectionnisme négatif.

Sentiment d'acceptation sociale

La sous-échelle du *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985b) a servi pour mesurer le sentiment d'acceptation sociale des élèves. Cette sous-échelle était composée de quatre énoncés ($\alpha = .76$) dont celui-ci : « Dans le groupe des cercles, les enfants trouvent que c'est facile de se faire des amis » mais « Dans le groupes des carrés, les enfants trouvent que c'est difficile de se faire des amis ». Plus la moyenne à ces énoncés était élevée, plus le sentiment d'acceptation sociale était élevé.

Estime de soi

La sous-échelle du *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985b) a servi pour mesurer l'estime de soi des élèves. Cette sous-échelle constituée de six énoncés présentait une consistance interne satisfaisante ($\alpha = .71$). Pour l'un des énoncés, on pouvait par exemple lire : « Dans le groupe des cercles, les enfants sont certains d'être des bonnes personnes » mais « Dans le groupes des carrés, les enfants ne sont pas certains d'être des bonnes personnes ». Plus la moyenne à ces énoncés était élevée, plus l'estime de soi l'était aussi.

Procédure

Les élèves ont été rencontrés à trois reprises durant les heures régulières de classe. Le questionnaire sur les perceptions de compétence scolaire a été administré lors d'une séance de 40 minutes à la première année de l'étude. Un mois plus tard, le test d'habiletés mentales a été administré lors d'une séance de 50 minutes. L'ordre de passation de ces deux instruments a été contrebalancé. Le questionnaire concernant l'anxiété scolaire, le sentiment d'imposteur, le perfectionnisme négatif, le sentiment d'acceptation sociale et l'estime de soi a été administré lors d'une séance de 40 minutes la troisième année de l'étude. À chaque séance, l'enseignant quittait la classe. Les consignes rappelaient aux élèves qu'il n'y avait ni de bonnes, ni de mauvaises réponses et que l'anonymat de leurs réponses serait assuré. Un expérimentateur lisait à voix haute tous les énoncés pendant qu'un deuxième circulait dans la classe pour s'assurer de la compréhension des élèves. Ce dernier restait disponible pour répondre à toute interrogation de leur part.

Mesure du biais d'évaluation de sa compétence scolaire

Les scores obtenus par les élèves aux épreuves d'habiletés mentales et de perceptions de compétence scolaire ont servi au calcul du biais d'évaluation de sa compétence scolaire selon la méthode des résidus²⁸.

Résultats

(1) Évolution du biais d'évaluation de sa compétence scolaire

Afin de répondre à notre premier objectif qui était d'examiner l'évolution du biais d'évaluation de sa compétence scolaire, des analyses de trajectoire ont été réalisées à l'aide du module PROC TRAJ (Jones, Nagin, & Roeder 2001) du logiciel de

²⁸ Cette analyse de régression remplit les conditions d'application. L'examen du graphique des résidus et des valeurs prédites nous permet d'observer la linéarité et l'homoscédasticité des résidus. L'examen de l'histogramme des résidus ainsi que du graphique probabilité-probabilité (P-P) nous indique que les résidus se distribuent selon la loi normale. Toutefois, le test de Durbin-Watson est légèrement inférieur à 1 ce qui peut traduire l'éventuelle existence d'une auto-corrélation positive des résidus.

statistiques SAS. Ce module permet de tester plusieurs modèles caractérisés par leur nombre de trajectoires ainsi que leur forme. Afin de sélectionner le modèle optimal parmi ces modèles, il faut examiner le Critère d'Information Bayésien (BIC) qui est le critère statistique le plus approprié pour sélectionner le nombre correct de trajectoires (Nagin, 2005). Plus le BIC est proche de zéro, plus le modèle est optimal. Les résultats des différents modèles testés sont présentés dans le tableau 21 et révèlent que, pour nos données, le modèle optimal à retenir est le modèle C avec 4 trajectoires (deux trajectoires quadratiques et deux trajectoires linéaires). Dans ce modèle, la probabilité moyenne d'appartenance varie de 68% à 86% ce qui correspond au seuil de satisfaction déterminé comme étant à 70% (Nagin, 2005).

Tableau 21. Critère d'Information Bayésien par modèle identifié

Modèle	Nombre de groupes	Ordre	BIC (N = 617)
A	2	2, 2	-2454.51
B	3	2, 2, 2	-2441.65
C	4	2, 1, 2, 1	-2421.21
D	5	2, 2, 2, 2, 2	-2433.40

Note. L'ordre indique si les trajectoires suivent une fonction linéaire (1), quadratique (2), cubique (3) ou quartique (4).

La figure 10 représente les différentes trajectoires du modèle retenu. Une première trajectoire comprend 14.3% des élèves ($N = 88$) qui sont caractérisés par un biais très négatif et stable d'évaluation de leur compétence scolaire : la probabilité moyenne d'appartenance à cette trajectoire de biais que nous nommerons « *Très négatif stable* » est de 83%. Une seconde trajectoire, dont la probabilité moyenne d'appartenance est de 71%, comprend 21.6% des élèves ($N = 133$) qui présentent au départ un biais plutôt négatif d'évaluation de leur compétence qui évolue favorablement pour devenir modérément positif à la troisième année de l'étude : cette trajectoire sera nommée « *Négatif vers positif* ». Une troisième trajectoire regroupe 19.4% des élèves ($N = 120$) qui présentent un biais modérément positif au début de l'étude qui décroît pour devenir modérément négatif à la troisième année : la probabilité moyenne

d'appartenance à cette trajectoire que nous nommerons « *Positif vers négatif* » est de 68%. La quatrième trajectoire regroupe 44.7% des élèves ($N = 276$) présentant un biais positif et stable d'évaluation de leur compétence : nous nommerons cette trajectoire de « *Positif stable* » et sa probabilité moyenne d'appartenance est 86%. Une fois ces quatre groupes définis, ils ont été utilisés pour les analyses qui suivent en tant que variable indépendante.

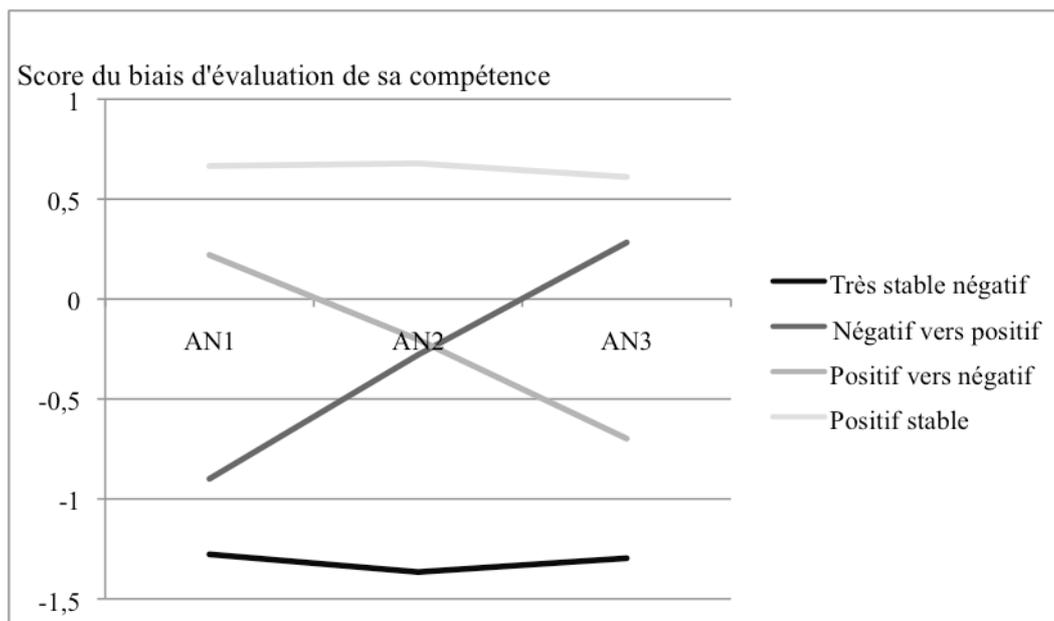


Figure 10. Trajectoires de développement du biais d'évaluation de sa compétence scolaire

Un examen de la classification selon le genre des élèves montre que les filles et les garçons sont distribués de manière semblable dans les différentes trajectoires ($\chi^2 = 6.49$, *n.s.*). Par ailleurs, une analyse de la variance des scores à l'épreuve d'habiletés mentales selon l'appartenance aux trajectoires n'indique aucune différence entre celles-ci ($F [3, 616] = 1.09$, *ns*) (*cf.* tableau 22).

Tableau 22. Moyennes (Écart types) du score d’Otis et Lenon selon la trajectoire d’appartenance

Très négatif stable (N = 88)	Négatif vers positif (N = 133)	Positif vers négatif (N = 120)	Positif stable (N = 276)
102.81 (9.9)	101.89 (10.8)	104.27 (10)	103.16 (10.6)

(2) Relations entre l’évolution du biais et des variables d’adaptation psychosociale

Notre deuxième objectif était d’examiner si divers indicateurs de bien-être et de fonctionnement scolaire rapportés par les élèves au troisième temps de l’étude différaient selon leur appartenance aux diverses trajectoires. Les indicateurs retenus étaient le sentiment d’acceptation sociale, l’estime de soi, l’anxiété scolaire, le sentiment d’imposteur et le perfectionnisme négatif. Deux analyses de variance multivariées avec les groupes de trajectoires en facteur inter-sujet et les indicateurs en variables dépendantes ont été conduites sur les indicateurs. Une première a concerné les deux indicateurs positifs (estime de soi et sentiment d’acceptation sociale) et une seconde les trois indicateurs négatifs (anxiété scolaire, sentiment d’imposteur et perfectionnisme négatif).

Tableau 23. Moyennes (Écart types) des scores d’anxiété, de sentiment d’imposteur, d’acceptation sociale, de perfectionnisme négatif et d’estime de soi selon la trajectoire d’appartenance

	Très négatif stable (N = 88)	Négatif vers positif (N = 133)	Positif vers négatif (N = 120)	Positif stable (N = 276)
Estime de soi	2.68 ^a (.60)	3.23 ^b (.48)	2.83 ^a (.66)	3.34 ^b (.50)
Sentiment d'acceptation sociale	2.85 ^a (.72)	3.22 ^b (.62)	2.92 ^a (.73)	3.29 ^b (.63)
Anxiété scolaire	2.34 ^a (.85)	1.95 ^b (.67)	2.07 ^b (.67)	1.75 ^c (.64)
Sentiment d'imposteur	1.76 ^a (.57)	1.37 ^b (.45)	1.66 ^a (.55)	1.27 ^b (.33)
Perfectionnisme négatif	1.77 ^a (.52)	1.44 ^b (.41)	1.74 ^a (.55)	1.43 ^b (.37)

Note : En ligne, des lettres différentes indiquent que les moyennes sont significativement différentes.

Les résultats de la MANOVA²⁹ conduite sur les indicateurs positifs indiquent un effet significatif global de l'appartenance aux trajectoires ($F [6, 1222] = 21.33, p < .001, \eta_p^2 = .09$). Cet effet d'appartenance aux trajectoires est significatif pour l'estime de soi, ($F [3, 614] = 46.25, p < .001, \eta_p^2 = .18$) et le sentiment d'acceptation sociale ($F [3, 614] = 17.41, p < .001, \eta_p^2 = .08$). Selon les tests post-hoc (correction de Bonferroni), les enfants des groupes *Très négatif stable* et *Positif vers négatif* présentent des scores d'estime de soi qui ne diffèrent pas entre eux (respectivement $M = 2.68, ET = .60$ et $M = 2.83, ET = .66$), mais qui sont plus faibles que ceux des enfants des groupes *Négatif vers positif* et *Positif stable* qui à leur tour ne diffèrent pas (respectivement $M = 3.23, ET = .48$ et $M = 3.34, ET = .50$). Comme pour l'estime de soi, les enfants des groupes *Très négatif stable* et *Positif vers négatif* ont un sentiment d'acceptation sociale plus faible (respectivement $M = 2.85, ET = .72$ et $M = 2.92, ET = .73, ns.$) que les groupes *Négatif à positif* et *Positif stable*, qui pour leur part présentent les scores de sentiment d'acceptation les plus élevés (respectivement $M = 3.22, ET = .62$ et $M = 3.29, ET = .63, ns.$).

Les résultats de la MANOVA³⁰ réalisée sur les indicateurs négatifs révèlent un effet significatif global de l'appartenance aux trajectoires ($F [9, 1833] = 14.5, p < .001, \eta_p^2 = .07$). Cet effet est significatif pour l'anxiété scolaire ($F [3, 614] = 17.91, p < .001, \eta_p^2 = .08$), le sentiment d'imposteur ($F [3, 614] = 39.06, p < .001, \eta_p^2 = .16$) et le perfectionnisme négatif ($F [3, 614] = 23.17, p < .001, \eta_p^2 = .10$). Selon les tests post-hoc (correction de Bonferroni), les enfants du groupe *Très négatif stable* présentent le score d'anxiété scolaire le plus élevé ($M = 2.34, ET = .85$) comparativement aux enfants des trois autres groupes. Les scores d'anxiété scolaire des enfants des groupes *Négatif vers positif* et *Positif vers négatif* ne diffèrent pas (respectivement $M = 1.95, ET = .67$ et $M = 2.07, ET = .67$) et sont plus élevés que ceux des enfants du groupe *Positif stable* ($M = 1.75, ET = .64$). Dans le cas du sentiment d'imposteur, les tests post hoc indiquent que les enfants des groupes *Très négatif stable* et *Positif vers négatif* ont un sentiment d'imposteur semblable (respectivement $M = 1.76, ET = .57$ et $M = 1.66, ET = .55, ns.$), mais plus élevé que les groupes *Négatif à positif* et *Positif stable*, qui pour leur part

²⁹ Le test de Box était significatif, nous avons donc lu les résultats du test de Pillai's Trace.

³⁰ Le test de Box était significatif, nous avons donc lu les résultats du test de Pillai's Trace.

présentent des scores de sentiment d'imposteur qui ne diffèrent pas (respectivement $M = 1.37$, $ET = .45$ et $M = 1.27$, $ET = .33$, *ns.*). Ce sont les enfants des groupes *Très négatif stable* et *Positif vers négatif* qui présentent des scores de perfectionnisme négatif les plus élevés (respectivement $M = 1.77$, $ET = .52$ et $M = 1.74$, $ET = .55$, *ns.*) et les enfants des groupes *Négatif vers positif* et *Positif stable* qui ont des scores de perfectionnisme négatif les plus faibles (respectivement $M = 1.44$, $ET = .41$ et $M = 1.43$, $ET = .37$, *ns.*).

Discussion

Le premier objectif de cette étude était d'examiner les éventuels changements pouvant survenir chez les élèves dans le biais d'évaluation de leur compétence scolaire au cours de trois années. Afin de distinguer des trajectoires développementales, nous avons utilisé une modélisation semi-paramétrique basée « fondée sur le groupement pour analyser les trajectoires de développement » au fil du temps (Nagin, 2002, 2005). Une telle méthode s'est avérée particulièrement adaptée pour étudier l'évolution du phénomène. Les résultats de l'analyse de trajectoires ont tout d'abord indiqué qu'une majorité des élèves, environ 60%, présentaient au fil de ces trois années un biais stable dans l'évaluation de leur compétence scolaire. D'une part, 45% des élèves présentent un biais positif dans l'évaluation de leur compétence. Ce patron de développement est en accord avec la littérature indiquant que les élèves ont davantage tendance à maintenir une image positive d'eux-mêmes que négative (Harter, 1983 ; Nicholls, 1976). D'autre part, 14% de ceux qui présentent une trajectoire stable sont des élèves qui ont un biais négatif tout au long de l'étude. Parmi les élèves présentant des trajectoires de biais d'évaluations changeantes, 19.4% ont un patron d'évolution défavorable où d'une évaluation au départ plutôt optimiste de leur compétence scolaire, ils en viennent par la suite à la mésestimer. Selon certains auteurs, c'est à partir du milieu de l'élémentaire que les enfants deviendraient de moins en moins optimistes (e.g. Bouffard et al., 1998). Si c'est bien ce que semble révéler la trajectoire appelée *Positif vers négatif*, rappelons que cette règle n'est pas générale comme l'indique le pourcentage de ceux se maintenant sur une trajectoire où domine un optimiste marqué et stable. Enfin, la trajectoire appelée *Négatif vers positif* indique la présence d'un mouvement inverse au

précédent où, cette fois, les élèves passent d'une sous-estimation au départ très marquée de leur compétence vers une vision maintenant plus optimiste. La question qui se pose maintenant est bien de savoir si l'appartenance à l'une ou l'autre de ces trajectoires représente un enjeu adaptatif réel pour les élèves.

Notre deuxième objectif était précisément de vérifier si le fait d'appartenir à une trajectoire plutôt qu'à une autre pouvait avoir des implications particulières sur des indicateurs d'adaptation et de bien-être mesurés la dernière année de l'étude (estime de soi, sentiment d'acceptation sociale, perfectionnisme négatif, sentiment d'imposteur et anxiété scolaire). Les résultats sont assez similaires d'un indicateur à l'autre et suggèrent une tendance assez nette : que les élèves aient une perception négative et stable de leur compétence (i.e. groupe *Très négatif stable*) ou qu'ils la développent progressivement (i.e. groupe *Positif à Négatif*), ce sont eux qui présentent les indicateurs de bien-être les moins favorables la troisième année. En effet, ces enfants rapportent une estime de soi et un sentiment d'acceptation sociale plus faibles que leurs camarades. Ce sont aussi eux qui rapportent le perfectionnisme négatif et le sentiment d'imposteur les plus élevés. Dans ces résultats, une nuance concerne l'anxiété scolaire : les enfants du groupe *Très négatif stable* se disent plus anxieux en situation d'évaluation scolaire que les enfants des trois autres groupes. Ils se distinguent ainsi des enfants du groupe *Positif vers négatif* qui pour leur part présentent les mêmes scores d'anxiété que le groupe *Négatif vers positif*. Pris dans leur ensemble, ces résultats montrent que le biais négatif d'évaluation de sa compétence scolaire, qu'il soit fixe ou qu'il s'élabore au fil du temps, présente pour les enfants une menace pour l'adaptation psychosociale. Ils confirment ceux obtenus dans d'autres études transversales qui ont établi que le biais négatif d'évaluation de sa compétence avait des implications négatives pour les élèves (Bouffard & Fleury-Roy, 2006 ; Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003 ; Bouffard, Vezeau, Chouinard & Marcotte, 2006 ; Phillips, 1984, 1987 ; Harter, 1990, 1992 ; Larouche, Galand & Bouffard, 2008 ; Vaillancourt & Bouffard, 2009). Notons enfin que les élèves présentant les scores les plus élevés aux indicateurs positifs de bien-être et de fonctionnement scolaire sont ceux qui présentent tout au long de l'étude une surévaluation de leur compétence (*positif stable*) et ceux évoluant d'un biais négatif à un biais positif (*Négatif à positif*) au terme des trois ans. Dans l'ensemble, ces résultats vont dans le sens de ceux de Bouffard et al. (2011).

Sauf l'étude de Bouffard et al., (2011), les études menées jusqu'à présent sur le biais d'évaluation de sa compétence scolaire avaient surtout porté sur un seul temps. Elles accordaient au biais négatif une valeur de facteur de risque pour l'adaptation psychosociale et le rendement des élèves. Les résultats de notre étude vont dans ce sens et, comme ceux de Bouffard et al., (2011), ont une valeur ajoutée en analysant les conséquences du biais à partir de différentes trajectoires d'évolution possibles dans une perspective longitudinale. Nous avons notamment observé qu'un biais négatif, qu'il soit stable ou en évolution, produit des effets négatifs sur le bien-être et le fonctionnement scolaire des élèves alors qu'un biais positif, stable ou qui le devient, produit des effets positifs. En somme, cette étude confirme que l'évolution du biais d'évaluation n'est pas soumise à une trajectoire unique mais à des trajectoires multiples et distinctes. Ces trajectoires se différencient par leur propriété stable ou par leur état en développement du phénomène étudié. En conclusion, ces premiers résultats nous invitent à poursuivre dans cette voie pour appréhender le phénomène dans toute sa complexité développementale.

Cependant, la présente étude comporte des limites qu'il faut soulever. Tout d'abord, il se peut que l'enfant qui présente une distorsion dans l'évaluation qu'il fait de sa compétence soit aussi susceptible de s'évaluer toujours défavorablement dans d'autres domaines. Ce problème de variance commune partagée est cependant diminué par l'approche longitudinale. Ici, il ne s'agit pas de relier deux caractéristiques prises à un même moment mais de mettre en relation l'appartenance à une trajectoire tracée sur une période de trois ans et des caractéristiques mesurées à la fin de cette période. Une autre limite est que l'appartenance aux trajectoires est basée sur des probabilités de sorte qu'il existe un certain pourcentage d'incertitude. Cela dit, les pourcentages d'appartenance des deux groupes stables, l'un positif et l'autre négatif, sont plutôt élevés. Il faut bien aussi soulever le caractère corrélationnel de l'étude qui interdit toute conclusion quant à la causalité des relations observées entre l'appartenance aux trajectoires et les indicateurs positifs et négatifs de l'adaptation des jeunes.

Dans cette lignée, il serait intéressant lors d'une étude ultérieure d'examiner les relations entre l'évolution du biais d'évaluation et ces indicateurs, à chaque année de l'étude. En d'autres mots, nous pourrions examiner l'évolution conjointe sur plusieurs années du biais d'évaluation avec d'autres variables afin d'appréhender plus finement le

phénomène. La troisième extension du modèle des trajectoires de Nagin (2005) permet d'estimer des modèles de trajectoires conjointes issues de deux séries de mesures distinctes mais dont on suppose un lien théorique. Nagin (2005) avance en effet que la coexistence temporelle de deux ou plusieurs comportements ou traits est fréquente. Le modèle établit ainsi le lien entre l'évolution longitudinale de deux comportements étudiés, en déterminant tout d'abord la forme de chaque trajectoire pour les variables étudiées, puis en calculant la probabilité d'appartenance à chaque groupe de trajectoires et enfin en calculant la probabilité conjointe d'appartenance à des groupes de trajectoires sur l'ensemble des comportements. Nous pourrions ainsi vérifier, par exemple, si les enfants ayant un biais d'évaluation négatif progressif présentent également une anxiété scolaire croissante au fil du temps.

CONCLUSION

L'objet de cette thèse était d'étudier le biais d'évaluation de sa compétence chez des élèves de fin de primaire. Tout d'abord, le lecteur aura trouvé des résultats qui montrent que l'examen de la comparaison sociale en classe doit s'effectuer non seulement en regard de la direction de la comparaison, mais aussi de la position adoptée par les élèves dans cette direction. Ensuite, il lui a été exposé des résultats plus spécifiques concernant les liens entre la comparaison sociale et le biais d'évaluation des élèves. En premier lieu, ces liens ont été étudiés sur un plan général, c'est-à-dire en regard de la comparaison à des cibles non définies du groupe de référence de l'enfant (la classe). Et en second lieu, ils ont été examinés sur un plan plus spécifique, c'est-à-dire en regard de cibles de comparaison effectivement choisies par les élèves pour se comparer en classe. Enfin, la dernière partie de ce travail aura permis au lecteur d'appréhender l'évolution du biais d'évaluation au fil du temps et ses implications sur le fonctionnement scolaire des élèves. Cette conclusion sera l'occasion de revenir sur ces trois grands points et de resituer leurs apports dans la recherche en éducation. Mais avant d'aborder plus en détails ces points, rappelons que le biais d'évaluation de sa compétence scolaire se définit comme la tendance que les élèves ont à ne pas s'estimer à la hauteur de leur compétence, donc à se mésestimer. Nous avons choisi d'opérationnaliser cette sous-évaluation de sa compétence selon la méthode des résidus. Ce choix, à l'instar d'autres méthodes plus critiquables (e.g., méthodes des écarts), permet également d'identifier les élèves affectés par un biais négatif. En termes purement pragmatiques, une telle méthode peut s'avérer utile pour les praticiens qui souhaiteraient effectuer un tel repérage dans leur classe, afin de briser la spirale diabolique dans laquelle ces élèves peuvent facilement s'enfermer, pour, *in fine*, leur proposer des leviers éducatifs adaptés. Ce phénomène, dont les implications sur le soi ont largement été étayées, a peu été étudié sous l'angle de ses déterminants. Comment les élèves en viennent-ils à sous-estimer leur compétence scolaire ? Nous avons tenté de contribuer à cette question en focalisant tout particulièrement notre attention sur les liens possibles entre le biais d'évaluation de sa compétence scolaire et la comparaison sociale en classe. Aborder la question du lien entre la comparaison scolaire et le biais

d'évaluation nous a logiquement conduits à étudier, dans un premier temps, les différents mécanismes de comparaison sociale à l'œuvre dans la classe.

Les réactions des élèves à la comparaison sociale sont-elles liées à la direction de celle-ci et à la position prise par l'élève à son égard ?

Nous avons abordé cette question en nous situant dans la perspective de Buunk et al. (1990). Rappelons que ces auteurs intègrent dans leur modèle les possibles réactions des personnes suite à une comparaison ascendante ou descendante avec autrui. Fort de cette modélisation, nous avons envisagé que l'interprétation faite par les élèves des comparaisons avec leurs pairs dépendait non seulement de la direction de cette comparaison mais aussi de la façon dont ils se positionnaient face à leurs pairs, à savoir s'ils s'identifiaient ou se différenciaient de ces derniers. Dans le milieu scolaire, ces études (Études 1a, 1b, 2a et 2b) sont à notre connaissance, les premières à avoir porté sur cette question chez des élèves de primaire ; la seule autre étude ayant exploré cette question a été conduite chez des élèves du secondaire (Buunk et al., 2005). Dans un premier temps, il nous a fallu élaborer un Questionnaire de Comparaison de Soi Scolaire destiné à des enfants de fin de primaire (Études 1a et 1b). Nos résultats concernant la validité de l'échelle auprès de deux échantillons d'élèves francophones sont plus qu'encourageants et laissent entrevoir que cet instrument peut aisément être utilisé par tout chercheur désireux d'examiner des questions relatives à la comparaison de soi scolaire chez des élèves de primaire. Les qualités psychométriques de l'instrument (QCSS) étant acceptables, nous avons, dans un second temps, examiné comment les élèves se positionnaient dans les comparaisons ascendantes ou descendantes vécues dans le contexte de classe (Études 2a et 2b, 1^{er} objectif). Les résultats confirment d'abord des données antérieures et révèlent que les implications de la comparaison sociale ne sont pas intrinsèques à sa direction et que chacune des directions de comparaison (ascendante ou descendante) peut impliquer des réactions affectives opposées. À l'instar de Buunk et al. (2005), nos résultats confortent l'idée selon laquelle les comparaisons ascendante et descendante peuvent toutes deux être vécues différemment par des élèves de primaire. Toutefois, ce sont les comparaisons désirables pour le soi qui semblent être privilégiées par les élèves, c'est-à-dire l'identification à des camarades qui réussissent mieux qu'eux et la différenciation avec des camarades qui réussissent moins bien qu'eux. Cela va parfaitement dans le sens des propositions de

Buunk et Ybema (1997) et de Smith (2000) énonçant que les personnes s'orientent davantage vers une interprétation positive qu'une interprétation négative des comparaisons, qu'elles soient ascendantes ou descendantes. Pris dans leur ensemble, les résultats de ces deux études montrent l'importance qu'il peut y avoir à prendre en considération, non seulement la direction de la comparaison, mais aussi la façon dont les élèves se positionnent dans cette comparaison, pour saisir le lien entre le type de comparaison auquel se livre l'élève et la façon dont il évalue sa compétence scolaire, *a fortiori* s'il présente un biais d'évaluation de sa compétence scolaire.

La comparaison sociale en classe est-elle liée au développement d'un biais d'évaluation de sa compétence scolaire ?

Les études suivantes, qui ont tenté de répondre à cette question, constituent une véritable extension des travaux sur le biais d'évaluation de sa compétence scolaire. Si les résultats peuvent pour certains être rapprochés de ceux obtenus par les chercheurs qui ont étudié les perceptions de soi scolaire, ils n'en demeurent pas moins nouveaux pour ceux qui étudient le biais d'évaluation de sa compétence scolaire, qui rappelons-le apportent une information autre que la perception de soi scolaire. Le biais d'évaluation, tel qu'il est mesuré, permet une appréciation directement lisible de l'amplitude de ce phénomène.

Les études 2a et 2b (2nd objectif) nous ont éclairés quant aux relations entre les mécanismes de comparaison sociale étudiés dans ces études (1^{er} objectif) et le biais d'évaluation de sa compétence. Des liens se sont dessinés très nettement entre la façon dont les élèves interprètent les comparaisons en classe et leur biais d'évaluation ; l'interprétation négative des deux types de comparaison (i.e. identification descendante et différenciation ascendante) est associée à une sous-évaluation de sa compétence scolaire alors que l'interprétation positive des comparaisons ascendante et descendante est associée à une surévaluation de sa compétence. Ces premiers résultats ont ensuite été réinvestis dans les études qui ont suivi (Études 3a et 3b). Celles-ci nous ont permis, dans un premier temps, d'étudier plus finement la comparaison dans laquelle s'engage délibérément l'élève. Les résultats s'inscrivent parfaitement dans la lignée de ceux de la littérature qui ont porté sur des élèves de secondaire indiquant que les élèves tendent à s'engager dans des comparaisons avec des camarades qui réussissent légèrement mieux

qu'eux et avec qui ils partagent des attributs, et ce, dans chacune des disciplines interrogées (Blanton et al., 1999 ; Dumas et al., 2005 ; Huguet et al., 2001). Ils apportent aussi un regard nouveau sur la comparaison chez des élèves de cet âge, Dumas et al. (2005) n'ayant par exemple pas retrouvé cette tendance à la comparaison ascendante chez des enfants de CM1 et CM2. Rappelons que leur résultats mettaient surtout en avant cette tendance à partir de la première année du collège. Dans un second temps, ces deux études nous éclairent sur les relations entre la comparaison à laquelle se livre l'élève en classe et son biais d'évaluation, tout en considérant le rôle modérateur joué par l'identification à sa cible de comparaison. Rappelons que quelques études ont testé l'effet de la comparaison sociale sur le concept de soi scolaire, à compétences égales par ailleurs, sans pour autant prendre précisément en compte dans leur analyse la position d'identification ou de différenciation des élèves face à leurs cibles de comparaison (Chanal et Sarrazin, 2007 ; Huguet et al., 2001 ; Seaton et al, 2008). Tantôt une relation positive était révélée, tantôt une relation nulle. Nous avons, tout d'abord, retrouvé ce lien positif entre la comparaison choisie et le biais d'évaluation : la comparaison ascendante va dans le sens d'une évaluation positivement biaisée de soi alors que la comparaison descendante va dans le sens d'une évaluation négativement biaisée de soi (Huguet et al., 2001). Toutefois, nos résultats ont permis de mettre en évidence que cette relation était modérée par l'identification du sujet à la cible de comparaison. À ce propos, deux points principaux méritent d'être retenus. D'une part, l'identification à une cible descendante semble être la situation la moins optimale pour les élèves. Comparativement à ceux qui s'identifient fortement à un camarade ascendant, ces élèves ont incontestablement un biais d'évaluation de leur compétence plus négatif. D'autre part, nous retiendrons que la situation la plus optimale pour les élèves semble être de se sentir similaire à un camarade de comparaison qui réussit mieux que soi. Ce résultat soutient clairement ceux de la littérature indiquant que lorsqu'on se sent similaire à autrui (i.e. identification), la compétence supérieure d'autrui aura un effet d'assimilation sur la perception que l'on a de notre compétence (e.g. Collins, 2000 ; Mussweiler, Rüter, & Epstude, 2006). Non seulement cela permettrait aux élèves de développer des croyances positives à propos de leur compétence scolaire mais il est aussi probable qu'ils en tirent des bénéfices sur le plan de leur réussite scolaire. Dans la lignée des travaux de Festinger (1954), Rijsman (1974) proposait en effet que c'est en situation de comparaison ascendante que les personnes

progresseraient le plus. Nous pourrions alors suggérer que, chez les élèves, leurs progrès sont d'autant plus réalisables que l'identification à leur cible ascendante est forte. L'identification, en favorisant l'observation de la cible (donnant des indications sur les comportements à réaliser pour réussir), encouragerait l'augmentation des aspirations et impliquerait en retour la mise en place de comportements de réussite bénéfiques.

Au plan scolaire, ces conclusions montrent l'importance qu'il peut y avoir à considérer et analyser les processus de comparaison de soi scolaire comme des stratégies pouvant amener les élèves à élaborer une image d'eux-mêmes réaliste ou irréaliste. Compte tenu des implications négatives lorsque celle-ci est négativement irréaliste, il semble nécessaire de leur éviter des feedbacks et des comparaisons susceptibles de les complaire dans une telle perception. Dans le cas contraire, le risque est grand de les voir se dévaluer et naturaliser une telle position, ce qui aurait pour conséquence d'accroître encore davantage leur anxiété, leur sentiment de désespoir et leur comportement de résignation (Phillips, 1984, 1987 ; Harter, 1983 ; Bouffard, Vezeau, Vouinard & Marcotte, 2006 ; Fleury-Roy & Bouffard, 2006). Dans la mesure où la comparaison sociale semble être bénéfique pour le soi sous certaines conditions, nous serions tentés de suggérer que l'usage qui en soit fait par les acteurs du milieu éducatif soit examiné avec précaution. Pour peu qu'on veuille bien admettre, comme nous l'avons montré, que l'identification ascendante met l'accent à la fois sur la similarité entre celui qui se compare et sa cible et sur le fait qu'il est possible de s'améliorer, les acteurs du système éducatif auraient tout à gagner à se servir de la comparaison ascendante en s'assurant que l'enfant puisse inférer des similarités entre lui et sa cible, et développer en retour une évaluation de ses compétences davantage positive. En effet, une dernière étude longitudinale nous a permis de mettre en évidence que des perceptions de compétence positivement biaisées étaient bien plus adaptatives aux plans psychologique et scolaire que des perceptions négativement biaisées. Le dernier point de ce travail de thèse constitue donc un prolongement de ces résultats dans la mesure où il apporte, d'une part, des données sur l'évolution temporelle du biais d'évaluation de sa compétence et, d'autre part, un éclairage quant aux implications de ces évolutions sur l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves.

Comment le biais d'évaluation de sa compétence évolue-t-il et ces modes d'évolution sont-ils liés au bien-être psychologique et scolaire à moyen terme ?

L'évolution du biais d'évaluation de sa compétence est une question encore peu examinée dans la littérature. Comme Bouffard et al. (2011), nous avons montré qu'il était possible de distinguer différents patterns d'évolutions en fonction des trajectoires de biais d'évaluation. La solution de la méthode d'analyse des trajectoires de développement mobilisée ici s'est avérée particulièrement adaptée à notre objectif, comparativement à une solution qui aurait consisté à considérer que nous avions affaire à une population homogène de trajectoires, comme ce peut être le cas, par exemple, dans les modèles de croissance (*cf.* Nagin, 1999, 2005 ; Nagin & Tremblay, 2001). Quatre groupes distincts de trajectoires ont pu être mis évidence. Alors que certains élèves présentent, indépendamment de la valence du biais d'évaluation de sa compétence, des trajectoires de biais stables (positif ou négatif) au fil du temps, d'autres affichent un biais qui est en constante évolution – allant d'une évolution du biais de plus en plus pessimiste (positif vers négatif) ou inversement de plus en plus optimiste (négatif vers positif). Par ailleurs, les résultats de cette dernière étude apportent quelques extensions concernant les implications bénéfiques pour les élèves d'un biais positif dans l'évaluation de leur compétence et inversement, les conséquences néfastes d'un biais négatif. Appartenir à une trajectoire de biais positif d'évaluation de sa compétence, stable ou en mutation optimiste au fil du temps va de pair avec une estime de soi et un sentiment d'être accepté par son entourage proche plus forts, une satisfaction envers son travail plus élevée et une plus faible anxiété scolaire. Ces caractéristiques sont très probablement adaptatives aux plans des apprentissages et des comportements de réussite, tant elles permettraient aux élèves de se libérer de toutes ruminations ou charges cognitives entravant leur accomplissement. À l'inverse, appartenir à une trajectoire de biais négatif d'évaluation de sa compétence, stable ou en mutation pessimiste au fil du temps, semble avoir des effets délétères sur le bien-être et le fonctionnement scolaire des élèves. Dans un cas comme dans l'autre, la sous-estimation de ses compétences scolaires semble associée trois ans plus tard à une faible estime de soi, au sentiment d'être mal accepté par leur camarade et leur entourage proche. Sur le plan de l'adaptation scolaire, une sous-évaluation de ses compétences stable ou en devenir, semble s'accompagner chez les élèves d'anxiété plus prononcée.

Comme cela fut montré à de multiples reprises, en situation d'apprentissage ou d'évaluation, une telle anxiété peut constituer une surcharge cognitive altérant leurs performances. Aussi, n'est-il guère surprenant de constater ici que les trajectoires des biais les plus défavorables soient aussi associées au sentiment d'imposteur, c'est-à-dire à la peur que l'autre découvre sa supposée incompétence – concept, qui sous certains aspects, est assez proche de l'illusion d'incompétence. Selon Kolligan (1990), les personnes victimes de ce sentiment procéderaient à un traitement biaisé de l'information et ne s'attribueraient pas les *vraies* raisons de leur réussite, ce qui *in fine* les conduirait à ne pas évaluer leurs compétences à leur juste valeur. Un tel sentiment d'imposteur peut conduire les élèves qui en sont affectés à mettre en place des stratégies d'auto-handicap, de peur que l'incompétence dont ils se croient affectés ne soit découverte. La procrastination leur permettrait par exemple de donner une raison légitime à leur échec (Chayer & Bouffard, 2010). L'insatisfaction permanente des élèves envers leur travail et le besoin d'éviter les situations pouvant impliquer des conséquences négatives (i.e. perfectionnisme négatif) sont aussi associées à des trajectoires de biais négatif d'évaluation de sa compétence. La moindre erreur semble aller de pair avec un sentiment général d'échec. Dès lors, comment ne pas entrevoir que la non-capacité à être satisfait de son travail, même lorsque celui-ci est très bon, entrave le sentiment de compétence et l'épanouissement scolaire de ces élèves. Pris dans leur ensemble, ces résultats semblent conforter les effets délétères du biais négatif dans l'évaluation de sa compétence pressentis dans les recherches antérieures. Sur un plan plus pragmatique, ils nous invitent à nous demander si les élèves affectés par un biais négatif ne seraient pas plus sensibles que les autres aux situations d'évaluation. Certains types d'évaluation favoriseraient, peut-être plus que d'autres, le renforcement positif ou négatif, de manière directe ou indirecte, du sentiment de compétence scolaire. Ce serait notamment le cas des évaluations qui mettent l'accent sur les lacunes des enfants (i.e. ce qu'ils ne savent pas faire) et sur leurs qualités intrinsèques comme élève, fort ou faible. Selon les sensibilités, les élèves pourrait naturaliser de telles évaluations et croire que ces qualités reflètent leur nature d'élève, doué ou non. On rejoint là un autre courant de recherche, sur les théories attributionnelles, qui a suscité de nombreuses applications dans le milieu éducatif (*cf.*, pour une revue récente, Pansu & Sarrazin, 2010).

Limites et perspectives

Nous ne saurions conclure sans évoquer les limites de ce travail de thèse et les perspectives de recherche que nous entrevoyons. Une première limite concerne la généralisation des résultats. Au-delà de la taille des échantillons considérés, intervenir en milieu ordinaire de classe s'accompagne de contraintes de terrain comme celle liée au recrutement des élèves qui est loin d'être aléatoire.

Deuxièmement, nous souhaiterions soulever des limites concernant la mesure du biais d'évaluation de sa compétence scolaire. On notera tout d'abord que, bien que considéré comme facteur important dans l'élaboration des perceptions de soi scolaire (Bressoux & Pansu, 2003), le niveau moyen de la classe n'a pas systématiquement été contrôlé. Les études à venir devront s'attacher à travailler sur des échantillons plus larges afin de le prendre en compte. Par ailleurs, il est une limite qui concerne directement les mesures utilisées ayant servi au calcul du biais d'évaluation de sa compétence. Lors des études 2a, 2b et 4b, nous avons pris, comme critère *objectif* des compétences scolaires des élèves leur score à un test standardisé d'habiletés cognitives, se rapprochant d'un test de quotient intellectuel, alors que dans les études 3b et 4a, nous nous sommes servis des résultats scolaires des élèves. De prime abord, il pourrait apparaître que la mesure du jugement de l'enseignant (i.e., des résultats scolaires) soit plus empreinte de *subjectivité* que ne l'est la mesure des habiletés cognitives. En effet, tout un chacun reconnaît volontiers au jugement de l'enseignant une coloration subjective ne lui conférant pas une justesse de toute rigueur (Bressoux & Pansu, 2003). Aussi, quand bien même ce jugement serait des plus précis, il se pourrait que le rendement des élèves touchés par un biais négatif soit affecté à moyen terme et ne traduise plus les compétences *réelles* des élèves. Afin de pallier la coloration *subjective* de l'enseignant dans les résultats scolaires des élèves, l'usage d'un test standardisé corrigé par des tierces personnes représentait une mesure plus *objective* de leur compétence scolaire. Toutefois, une telle mesure ne supprime pas le problème de la sous-performance, lié à la mesure des résultats scolaires. Comment peut-on effectivement s'assurer que le rendement des élèves à un test standardisé d'habiletés cognitives ne soit pas lui non plus affecté par un éventuel biais d'évaluation ? En effet, le contexte dans lequel on demande aux élèves de remplir ces tests est, lui aussi, un

contexte évaluatif et peut ainsi activer, au même titre que les évaluations scolaires, des croyances sur soi nuisant à la performance.

Troisièmement, la nature corrélationnelle du devis des recherches présentées ne nous permet pas d'inférer des relations de causalité. Concernant le rôle de la comparaison du soi scolaire dans le biais d'évaluation, malgré de solides assises théoriques quant à l'effet de la comparaison sur l'évaluation de soi, nos études corrélationnelles ne nous permettent pas véritablement de conclure quant aux relations de causalités entre les variables considérées. Il est alors possible d'envisager que le fait d'être affecté par un biais négatif dans l'évaluation de sa compétence oriente les élèves dans le traitement qu'ils font des informations issues des comparaisons dans lesquelles ils s'engagent. Finalement, dans quelle mesure ces élèves ne sélectionneraient-ils pas plus facilement des informations en leur défaveur, c'est-à-dire des informations qui viennent confirmer ce qu'ils pensent d'eux ? Pour peu qu'on admette cela, ils seraient davantage orientés vers des comparaisons descendantes plutôt qu'ascendantes, et percevraient plus de similarités que de différence envers ces premières.

Des recherches à venir très prochainement devraient nous permettre de nous éclairer sur ce point. Une étude expérimentale permettra en premier lieu de mieux saisir la causalité des relations entre la direction de comparaison choisie par les élèves, associée à l'identification à leur cible, et le biais d'évaluation de leur compétence. En parallèle, nous nous proposons de conduire une étude destinée à vérifier si lorsqu'on active l'assimilation versus la différenciation, cela affecte la manière dont les élèves traitent les informations, et *in fine*, influence positivement ou négativement leur évaluation de soi. Dans la continuité de notre dernière étude, nous proposons de poursuivre dans cette voie longitudinale en relevant, à chaque temps de mesure, des indicateurs d'adaptation psychosociale et scolaire, nous permettant d'examiner *via* des analyses de trajectoires conjointes (Nagin, 2005) dans quelle mesure le biais d'évaluation évolue conjointement à ces indicateurs.

Au-delà de ces quelques remarques, les résultats de cette thèse ne sauraient nous faire oublier combien les conséquences du biais négatif peuvent être importantes pour celui qui en est l'objet et combien elles doivent être pris au sérieux par les acteurs du système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

- About, F. E. (1976). Self-evaluation: Information seeking strategies for interethnic social comparisons. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 7*, 289–300.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Youth Self-Report*. Burlington : University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Alicke, M. D. (1985). Global self-evaluation as determined by the desirability and controllability of trait adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 1621-1630.
- Alicke, M. D., Klotz, M. L., Breitenbecher, D. L., Yurak, T. J., & Vredenburg, D. S. (1995). Personal contact, individuation and the better than average effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 804-825.
- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2005). The implications of having high-achieving versus low-achieving friends: A longitudinal analysis. *Social Development, 14*, 61-81.
- Arrowood, A. J. (1986). Comments on “social comparison theory: Psychology from the lost and found”. *Personality and Social Psychology Bulletin, 12*, 279-281.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1993). Effects of social comparison direction, threat, and self-esteem on affect, self-evaluation, and expected success. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 708-722.
- Bahrnick, H. P., Hall, L. K., & Dunlosky, J. (1993). Reconstructive processing of memory content for high versus low test scores and grades. *Applied Cognitive Psychology, 7*, 1-10.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F.Pajares & T.Urdan (Eds), *Adolescence and education, Vol.5: Self-efficacy and adolescence* (pp.307-337). Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Baumeister, R. F., Hamilton, J. C., & Tice, D. M. (1985). Public versus private expectancy of success: Confidence booster or performance pressure? *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1447-1457.
- Bentler, P. M. (1992). *EQS structural equation program manual*. Los Angeles : BMDP Statistical Software.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 13–41.
- Beyer, S. (1990). Gender differences in the accuracy of self-evaluations of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 960-970.
- Blanton, H., Gibbons, F. X., Buunk, B. P., & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 420-430.
- Boissicat, N., Pansu, P., Bouffard, T., & Cottin, F. (en révision). Relation between perceived scholastic competence and social comparison mechanisms among elementary school children. *Social Psychology of Education : An International Journal*.

- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Bolognini, M., Prêteur, Y. (Eds.) (1998), *Estime de soi, perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy : How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bordeleau, L. (2000). Pratiques éducatives et développement de la motivation des élèves en début de scolarité. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B. F. Jones, & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Vol. 1. (pp. 53–92). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Bouffard, T., Boissicat, N., Cottin, F., & Pansu, P. (en révision). L'échelle des mécanismes de comparaison de soi scolaire chez des élèves de 8 à 13 ans, *Revue canadienne des sciences du comportement*.
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and individual differences*, 14, 31-46.
- Bouffard, T., Chayer, M. -H., & Sarrat-Vézina, E. (2011). Validation d'un questionnaire du sentiment d'imposteur pour enfants et adolescents (QSIEA). | Validation of a Questionnaire for Assessing the Impostor Syndrome (FQAIS) among children and adolescents. | *Canadian Journal of Behavioral Sciences*. 43, 13-19.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29, 19-38

- Bouffard, T., Marcoux, M. -F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186.
- Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M., & Dumas, C. (1998). The Relation between the accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 321-330.
- Bouffard, T., & Narciss, S. (2011). Benefits and risks of positive biases in self-evaluation of academic competence : introduction. *International Journal of Education Research*, 50, 205-207.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 9-20.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M., & Lengelé, A. (2011) Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 50, 221-228.
- Bourque, J., Poulin, N., & Cleaver, A. F. (2006). Évaluation d'utilisations et de présentations des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 3, 325-344.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York : Basic Books.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2004). Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves. In E. Gentaz & P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation* (pp. 185-204). Paris : Dunod

- Brickman, P., & Bulman, R. J. (1977). Pleasure and pain in social comparison. In J. M. Suls, & R. L. Miller (Eds.), *Social comparison processes : Theoretical and empirical perspectives* (pp. 149-186). Washington, DC : Hemisphere Publishing Corporation.
- Brown, J. D., Novick, N. J., Lord, K. A., & Richards, J. M. (1992). When Gulliver travels : Social context, psychological closeness, and self-appraisals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 717-727.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newburn Park, CA : Sage.
- Brunot, S., (2007). Contexte sociaux, conations liées au soi et performances scolaires. In A. Florin & P. Vrignaud (Eds.), *Réussir à l'école. Les effets des dimensions conatives en éducation* (pp.201-219). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Butler, J. (1992) What young people want to know when : Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 934-943.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning : A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Butler, R. (1996). Effects of age and achievement goals on children's motives for attending to peers' work. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 1-18.
- Butler, R. (1998). Age Trends in the Use of Social and Temporal Comparison for Self-Evaluation: Examination of a Novel Developmental Hypothesis. *Child Development*, 69, 1054-1073.
- Butler, R. (2011). Are positive illusions about academic competence always adaptive, under all circumstances: New results and future directions. *International Journal of Educational Research*, 50, 251-255.

- Butler, R., & Ruzany, N. (1993). Age and socialization effects on the development of social comparison motives and normative ability assessment in kibbutz and urban children. *Child Development, 64*, 532–543.
- Buunk, B. P., Cohen-Schotanus, J., & Henk van Nek, R. (2007). Why and how people engage in social comparison while learning social skills in groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 11*, 140-152.
- Buunk, B. P., Collins, R. L., Taylor, S. E., Van Yperen, N. W., & Dakof, G. A. (1990). The affective consequences of social comparison : Either direction has its ups and downs. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1238-1249.
- Buunk, B. P., & Gibbons, F. X. (2000). Toward an enlightenment in social comparison theory : Moving beyond classic and renaissance approaches. In Suls, J., & Wheeler, L. (Eds.), *Handbook of social comparison : Theory and research*. (pp. 487-499). New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Buunk, B. P., Kuyper, H., & Van Der Zee, Y. G. (2005). Affective response to social comparison in the classroom. *Basic and Applied Social Psychology, 27*, 229-237.
- Buunk, B. P., & Ybema, J. F. (1997). Social comparisons and occupational stress: The identification-contrast model. In B. P. Buunk, & F. X. Gibbons (Eds.), *Health, coping, and well-being* (p. 359-388). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network : a review of construct validation research. *Review of Educational Research, 54*, 427-456.
- Cash, T., Cash, D., & Butters, J. (1983). “Mirror, mirror, on the wall . . .” : Contrast effects and self-evaluations of physical attractiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 9*, 351–358.
- Chanal, J. P., & Sarrazin, P. G. (2007). Big-fish-little-pond effect versus positive effect of upward comparison in the classroom : How does one reconcile contradictory results? *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 1*, 69-86.

- Chanal, J. P., Marsh, H. W., Sarrazin, P., & Bois, J. E. (2005). Big-fish-little-pond effects on gymnastics self-concept : Social comparison processes in a physical setting. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 27*, 53–70.
- Chayer, M. H., & Bouffard, T. (2010). Relations between impostor feelings and upward and downward identification and contrast among 10-12 years old students. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 125-140.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory : Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 366-375.
- Codol, J. P. (1975). On the so-called "superior conformity of the self" behavior: Twenty experimental investigations. *European Journal of Social Psychology, 5*, 457-501.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. A., Seroczynski, A. D., & Fier, J. (1999). Children's over- and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety. *Child Development, 70*, 459-473.
- Cole, D. A., Martin, J. M., 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, 107*, 481-496.
- Coleman, M. J., & Fults, B. (1982). Self-concept and the gifted classroom : The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly, 26*, 116–120.
- Coleman, M. J., & Fults, B. (1983). Self-concept and the gifted child. *Roeper Review, 5*, 44–47.
- Collins, R. L. (1996). For better or for worse : The impact of upward social comparisons on self-evaluation. *Psychological Bulletin, 119*, 51-69.
- Collins, R. L. (2000). Among the better one : Upward assimilation in social comparison. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison : Theory and research*. (pp. 159-171). New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Colvin, C. R., & Block, J. (1994). Do positive illusions foster mental health? An examination of the Taylor and Brown formulation. *Psychological Bulletin*, *116*, 3-20.
- Colvin, C. R., Block, J., & Funder, D. C. (1995). Overly positive self evaluations and personality : Negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*, 1152-1162.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B., (1992). *A first course in factor analysis*, Hillsdale. New Jersey : Erlbaum.
- Connell, J. P., & Ilardi, B. C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, *58*, 1297-1307.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York : Schocken Books.
- Coté, S. & Bouffard, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *61*, 137-145.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation : Findings and implications. *Elementary School Learning*, *85*, 5-20.
- Covington, M. V., & Beery, R. G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Dakin, S., & Arrowood, A. J. (1981). The Social Comparison of Ability. *Human Relations*, *34*, 89-109.
- 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*, *78*, 828 - 879.
- Dubois, V. (2010). *Influence des caractéristiques parentales et de leurs perceptions par l'enfant sur le biais d'évaluation de sa compétence scolaire : un modèle explicatif*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

- Dumas, F., Huguet, P., Monteil, J. -M., Rastoul, C., & Nezlek, J. B. (2005). Social comparison in the classroom : Is there a tendency to compare upward in elementary school? *Current research In Social Psychology, 10*, 166-187.
- Dunning, D., Meyerowitz, J. A., & Holzberg, A. D. (1989). Ambiguity and self-evaluation : The role of idiosyncratic trait definitions in self-serving assessments of ability. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1082-1090.
- 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, 50*, 241-249.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C, & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 3*, 272-299.
- Feldman, N. S., & Ruble, D. N. (1977). Awareness of social comparison interest and motivations : A development study. *Journal of Educational Psychology, 69*, 579-585.
- Felson, R. B. (1985). Reflected appraisal and the development of the self. *Social Psychology Quarterly, 48*, 71-78.
- Felson, R. B. (1993). The (somewhat) social self : How others affect self-appraisals. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self, Vol. 4* (pp. 1–26). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Felson, R. B. & Reed, M. (1986). The effect of parents on the self-appraisals of children. *Social Psychology Quarterly, 49*, 302-308.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human relations, 7*, 117-140.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London : SAGE Publications Ltd.
- Fiske, S. T. and Taylor, S. E. (1991). *Social cognition (2nd ed.)*. New York : McGraw Hill

- Fleury-Roy, M. H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 149-161.
- Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology, 41*, 319-327.
- France-Kaatrude, A., & Smith, W. P. (1985). Social comparison, task motivation, and the development of self-evaluative standards in children. *Developmental Psychology, 21*, 1080-1089.
- Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1985). What children say when the teacher is not around : conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 550-562.
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 435-452.
- Gibbons, F. X., Blanton, H., Gerrard, M., Buunk, B., & Eggleston, T. (2000). Does social comparison make a difference? Optimism as a moderator of the relation between comparison level and academic performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 637-648.
- Gibbons, F. X., Lane, D. J., Gerrard, M., Reis-Bergan, M., Lautrup, C. L., Pexa, N. A., & H. Blanton (2002). Comparison-level preferences after performance : Is downward comparison theory still useful? *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 865-880.
- Gilbert, D. T., Giesler, R. B., & Morris, K. A. (1995). When comparison arise. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 227-236.
- Goethals, G. R. (1986). Social comparison theory : Psychology from the lost and found. *Personality and Social Psychology Bulletin, 12*, 261-278.
- Goethals, G. R., & Darley J. (1977). Social comparison theory : An attributional approach. In J. M. Suls & R. L. Miller (Eds.), *Social comparison processes:*

Theoretical and empirical perspectives (pp. 259-278). Washington, DC : Hemispheres.

- Gohier, C. (1990). Le concept d'identité depuis William James. *Revue Québécoise de Psychologie, 11*, 107-125.
- Golden, G. A., & Cherry, F. (1982). Test performance and social comparison choices of high school men and women. *Sex Roles, 8*, 761-772.
- Gonida, E. N., & Leonardi, A. (2011). Patterns of motivation among adolescents with biased and accurate self-efficacy beliefs, *International Journal of Educational Research, 50*, 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, 37*, 41-61.
- Greenwald, A. G. (1980). The Totalitarian Ego : Fabrication and Revision of Personal History, *American psychologist, 35*, 603-618.
- Grégoire, S., Bouffard, T., & Cardinal, L. (2000). Le sentiment d'efficacité personnelle et la transition de carrière. *Revue Québécoise de Psychologie, 21*, 93-110.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement : A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology, 91*, 105-115.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research, 52*, 123-142.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4* (pp. 275-386). New York : Willey

- Harter, S. (1985a). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (p. 55-121). New York : Academic Press.
- Harter, S. (1985b). *Manual for the social support scale for children*. University of Denver.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth : A lifespan perspective. In R. J. Sternberg & J. K. Kolligian (Eds.), *Competence Considered* (pp. 67-97). New-Haven: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom : Processus and patterns of change. In A. K. Boggiano, & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation : A social-developmental perspective* (pp. 77-115). Cambridge, NY : Cambridge University Press.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : Considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi: perspectives développementales*, (pp. 57-81). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self, a developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 507-542.
- Haapasalo, J., et Tremblay, R.E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12 : Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 1044-1052.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York : Wiley.

- Helgeson, V. S., & Taylor, S. E. (1993). Social comparisons and adjustment among cardiac patients. *Journal of Applied Social Psychology, 23*, 1171-1185.
- Herbert, J., & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Applied Developmental Psychology, 26*, 276-295.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*, 319-340.
- Howell, D. C. (2004). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles, Paris : De Boeck (Original publié en 1993).
- Huguet, P., Dumas, F., Marsh, H. W., Régner, I., Wheeler, L., Suls, J., Seaton, M., & Nezlek, J. (2009). Clarifying the role of social comparison in the Big-Fish-Little-Pond Effect : An integrative study. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 156-170
- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. -M., & Genestoud, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology, 31*, 557-578.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York : Basic Books.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (1950 ed.). New York : Dover.
- Joët, G., Nurra, C., Bressoux, P., & Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire : Un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie et Éducation, 3*, 23-40.
- John, O. P., & Robins, R. W. (1994). Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in self-enhancement and the role of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 206-219.
- Jones, B.L., Nagin, D. et Roeder, K. (2001), "A SAS Procedure Based on Mixture Models for Estimating Developmental Trajectories," *Sociological Research and Methods, 29*, 374-393.

- Jussim, L., Eccles, J. (1992). Teacher Expectations II : Construction and Reflection of Student Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947-961.
- Joiner, T. E., Katz, J., & Lew, A. (1999). Harbingers of depressotypic reassurance seeking: Negative life events, increased anxiety, and decreased self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 632–639.
- Keil, L. J., McClintock, C. G., Kramer, R., & Platow, M. J. (1990). Children’s use of social comparison standards in judging performance and their effects on self-evaluation. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 75-91.
- Kernis, M. H., Whisenhunt, C. R., Waschull, S. B., Greenier, K. D., Berry, A. J., Herlocker, C. E., & Anderson, C.A. (1998). Multiple facets of self-esteem and their relations to depressive symptoms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 657–668.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York : Guilford.
- Kolligian, J., Jr. (1990). Perceived fraudulence as a dimension of perceived incompetence. New Haven : Yale University Press.
- Larouche, M. -N., Galand, B., & Bouffard, T. (2008). The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 25-39.
- Latané, R. (1966). Studies in social comparison. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2 (Suppl. 1), 1-115.
- Lecky, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality*. New York : Island Press.
- Lennon, R., & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 195–217). New York, NY : Cambridge University Press.
- Lewinsohn, P. M., Mischel, W., Chaplin, W., & Barton, R. (1980). Social competence and dépression : The role of illusory self-perceptions. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 203-212.

- Lewinsohn, P. M., Steinmetz, J. L., Larson, D. W., & Franklin, J. (1981). Depression-related cognitions : Antecedent or consequence? *Journal of Abnormal Psychology, 90*, 213–219.
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me : Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 91–103.
- Lubbers, M. J., Kuyper, H., & Van Der Wearf, P. C. (2009). Social comparison with friends versus non-friends. *European Journal of Social Psychology, 39*, 52-68.
- Major, B., Testa, M., & Bylsma, W. H. (1991). Responses to upward and downward comparisons : The impact of self-esteem relevance and perceived control. In J. Suls & T. A. Wills (Eds.), *Contemporary theory and research*. New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H.W. (1984). Self-concept : The application of a frame of reference model to explain paradoxical results. *Australian Journal of Education, 28*, 165-181.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts : An internal /external frame of reference model. *American Educational Research Journal, 23*, 129-149.
- Marsh, H. W. (2003). Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept : A cross-cultural (26-Country) test of the negative effects of academically selective schools, *American Psychologist, 58*, 364–376.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*, 366-380.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept : Developmental, social, and clinical consideration* (pp. 38-90). New York : Wiley.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-fish–little-pond effect on academic self-concept : A cross-cultural (26–country) test of the negative effects of academically sélective schools. *American Psychologist, 58*, 364–376.

- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years : Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*, 542-552.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well. *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*, 213-231.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept : Its multifaced, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, *20*, 107-125.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic selfconcept, interest, grade, and standardized test scores : Reciprocal effects model of causal ordering. *Child Development*, *76*, 397-416.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement : Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 41-54.
- 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*, *68*, 517-535.
- Martinot, D. (1995). *Le soi : Les approches psychosociales*. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble.
- Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres et la société*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Martinot, D., & Désert, M. (2007). Awareness of a gender stereotype, personal beliefs and self-perceptions regarding math ability : When boys do not surpass girls. *Social Psychology of Education*, *10*, 455-471.
- Masters, J. C. (1969). Social comparison, self-reinforcement, and the value of a reinforcer. *Child Development*, *40*, 1027-1038.

- McCall, R. B., Beach, S. R., & Lau, S. (2000). The nature and correlates of underachievement among elementary school children in Hong Kong. *Child Development, 71*, 785-801.
- McDonald, R. P., & Ho, M. -H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods, 7*, 64-82.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago, University Chicago Press. Traduction française : L'esprit, le soi et la société. J. Cazeneuve, E. Kaelin & G. Thibault. Paris : Presses Universitaires de France (1963).
- Meisel, J. C., & Blumberg, C. J. (1990). The social comparison choices of elementary and secondary school students : The influence of gender, race, and friendship. *Contemporary Educational Psychology, 15*, 170-182.
- Meyer, N. E., Dyck, D. G., & Petrinack, R. J. (1989). Cognitive appraisal and attributional correlates of depressive symptoms in children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 325-336.
- Morse, S., & Gergen, K. (1970). Social comparison, self-consistency, and the concept of the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 16*, 148-156.
- Mussweiler, T., Rüter K., & Epstude, K. (2006). The why, who, and how of social comparison : a social-cognition perspective. Dans S. Guimond (Ed.), *Social Comparison Processes and Levels of Analysis. Understanding Culture, Intergroup Relations and Cognition* (pp. 127-150). Cambridge University Press.
- Mussweiler, T., & Strack, F. (2000). Consequences of social comparison: Selective accessibility, assimilation, and contrast. Dans J. Suls et L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 253-270). New York : Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Nadler, A., & Fisher, J.D., (1986). The role of threat to self-esteem and perceived control in recipient reactions to aid: Theory development and empirical validation. In L. Berkowitz (Ed.) : *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 19) (pp. 81-124). New York : Academic Press.

- Nagin, D. S. (1999). Analyzing Developmental Trajectories : A Semiparametric, Group-Based Approach. *Psychological Methods*, 4, 139-157.
- Nagin, D. S. (2002). Analyse des trajectoires de développement : vue d'ensemble d'une méthode semi-paramétrique fondée sur le groupement. Recueil du Symposium 2002 de Statistique Canada.
- Nagin, D. S. (2005). *Group-based modeling of development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Nagin, D. S. et Tremblay, R. E. (2001). Analyzing Developmental Trajectories of Distinct but Related Behaviors : A Group-Based Method. *Psychological Methods*, 6, 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*, 50, 230-240
- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nurra, C., & Pansu, P. (2009). The impact of significant others' actual appraisals on children's self-perceptions : What about Cooley's assumption for children? *European Journal of Psychology of Education*, 24, 247-262
- Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 695-708.
- Otis, A. S., & Lennon, R. T. (1967). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau Élémentaire I, Forme J*. Ottawa : Institut de recherches psychologiques.
- Otis, A. S., & Lennon R. T. (1971). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau Élémentaire II, forme J*. Ottawa : Institut de recherches psychologiques.

- Pajares, F., & Schunk, D. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs : Jointly contributing to the quality of human life. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (Vol. 2). Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- Pansu, P., & Sarrazin, P. (2010). Les Théories de l'Attribution Appliquées à l'Education : L'Efficacité des Programmes de Reconversion Attributionnelle Interrogée. In P. Morchain & A. Somat (Eds.), *Psychologie sociale : applicabilité et applications*. Rennes : PUR.
- Paulhus, D. L. (1998). Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait self-enhancement : A mixed blessing? *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 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*, *66*, 1025-1060.
- Pepitone, E. A. (1972). Comparison behavior in elementary school children. *American Educational Research Journal*, *9*, 45-63.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis : The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child development*, *55*, 2000-2016.
- Phillips, D. A. (1987). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, *58*, 1308-1320.
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg (Ed.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT : Yale University Press.

- Pleban, R., & Tesser, A. (1981). The effects of relevance and quality and an other's performance on personal closeness. *Social Psychology Quarterly*, 44, 278-285.
- Régner, I., & Monteil, J. M. (2007). Low and high socioeconomic status students preference for ingroup comparisons and their underpinning ability expectations. *International Review of Social Psychology*, 20, 87-104.
- Rijsman, J. B. (1974). Factors in social comparison of performance influencing actual performance. *European Journal of Social Psychology*, 4, 279-311.
- Robins, R. W. & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self : Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 340-352.
- Robins, R. W. & John, O. P. (1997). The quest for self-insight : Theory and research on accuracy and bias in self-perception. In R. Hogan, J. A. Johnson & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 649-679). New York : Academic Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conveicing the Self*. New York : Basic Books.
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S., & Loebl, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16, 105-115.
- Ruble, D. N., & Frey, K. S. (1991). Changing patterns of comparative behavior as skills are acquired: A functional model of self-evaluation. In J. Suls & T. A. Wills (Eds.), *Social Comparison. Contemporary Theory and Research* (p. 79-113). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Ruble, D. N., Grosouvsy, E. H., Frey, K. S., & Cohen, R. (1992). Developmental changes in competence assessment. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation : A social-developmental perspective* (pp. 138-164). New York : Cambridge University Press.
- Salovey, P., & Rodin, J. (1984). Some antecedents and consequences of social comparison jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 780-792.

- Sanitioso, R. B., & Wlodarski, R. (2004). In search of information that confirms a desired self-perception : motivated processing of social feedback and choice of social interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*, 412-422.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *79*, 54-61.
- Seaton, M., Marsh, H., Dumas, F., Huguet, P., Monteil, J. -M., Régner, I., Blanton, H., Buunk, B., Gibbons, F. X., Kuyper, H., Suls, J., & Wheeler, L. (2008). In search of the big fish : Investigating the coexistence of the big-fish-little-pond effect with the positive effects of upward comparisons. *British Journal of Social Psychology*, *47*, 73-103.
- Seaton, M., Marsh, H. W., Dumas, F., Huguet, P., Monteil, J. M., Régner, I., Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., Kuyper, H., Wheeler, L., & Suls, J. (2005). The positive effects of Upward Comparison : Can they coexist with the big-fish-little-pond effect ? Paper presented at the 2005 annual meeting of the Australian Association of Research in Education.
- Seidah, A., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2002). La mesure du perfectionnisme: Validation en langue française du Positive and Negative Perfectionism scale. *Revue canadienne des sciences du comportement*, *34*, 168-171.
- Seta, J. J. (1982). The impact of comparison processes on coactors' task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*, 281-291.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept : The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, *74*, 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, *46*, 407-441.
- Shavelson, R. J., & Marsh, H. W. (1986). On structure of self-concept. In S. Shwartzner (Ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (pp. 79-95). Hillsdale, NJ : Prentice Hall.

- Singer, J. E. (1966). Social comparison-progress and issues. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2 (suppl. 1), 103-110.
- Skaalvik, E. M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school, some sex differences. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 299-306.
- Skaalvik, E. M. (1997). Issues in research on self-concept. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 51-98). Greenwich, CN: JAI Press.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist*, 37, 233–244.
- Skinner, E. A, Chapman, M., & Batles, P. B. (1988) Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54,117-133.
- Smith, R. (2000). Assimilative and contrastive reactions to upward and downward social comparison. In J. Suls, & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison, Theory and research* (pp. 173-200). New-York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Smith, T. W., Snyder, C. R., & Perkins, S. (1983). On the self-serving function of hypochondriacal complaints: Physical symptoms as self handicapping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 787-797.
- Song, I. S., & Hattie, J. A. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Stapel, D., & Suls, J. (2004). Method Matters : Effects of Explicit Versus Implicit Social Comparisons on Activation, Behavior, and Self-Views. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 860-875
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Stipek, D. J., & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*, 521-538.
- Stipek, D. J., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 57* (1, Serial No. 226).
- Swallow, S. R., & Kuiper, N. A. (1992). Mild depression and frequency of social comparison behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology, 11*, 167-180.
- Swann, W. B. (1987). Identity negotiation : Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1038-1051.
- Swann, W. B. (1997). The trouble with change : Self-verification and allegiance to the self. *Psychological Science, 8*, 177-180.
- Swann, W. B., Stein-Seroussi, A., & Giesler, B. (1992). Why people self-verify. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 392-401.
- Taylor, S. E., & Armor, D. (1996). Positive illusions and coping with adversity. *Journal of Personality, 64*, 873-898.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being : A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*, 193-210.
- Taylor, S. E., & Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat : Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review, 96*, 569-575.
- Taylor, S. E., Wayment, H. A., & Carrillo, M. (1996). Social comparison, self-regulation, and motivation. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 3-27). New York : Guilford Press.
- Taylor, S. E., Wood, J. V., & Lichtman, R. R. (1983). It could be worse : Selective evaluation as a response to victimization. *Journal of Social Issues, 39*, 19-40.
- Tennen, H., & Herzberger, S. (1987). Depression, self-esteem, and the absence of self-protective attributional biases. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 72-80.

- Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences, 18*, 663-668.
- Tesser, A. (1986). Some effects of self-evaluation maintenance on cognition and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 435-464). New York : Guilford Press.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21, pp. 181-227). San Diego, CA: Academic Press.
- Tesser, A., Campbell, J., & Smith, M. (1984). Friendship choice and performance : Self-evaluation maintenance in children. *Journal of Personality And Social Psychology, 46*, 561-574.
- Thornton, D. A., & Arrowood, A. J. (1966). Self-evaluation, self-enhancement, and locus of social comparison. *Journal of Experimental Social Psychology, 2* (suppl. 1), 40-48.
- Trope, Y. (1979). Uncertainty reducing properties of achievement tasks. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1505- 1518.
- Trope, Y. (1982). Self-assessment and task performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 18*, 201-215.
- Trope, Y., & Neter, E. (1994). Reconciling competing motives in self-evaluation : The role of self-control in feedback seeking. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 646-657.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology, 42*, 381–390.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school : Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research, 78*, 751-796.

- Vaillancourt, M. -E., & Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 41*, 151-160.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement : A systematic review. *Educational Psychologist, 39*, 111-133.
- Van der Zee, K. I., Buunk, B. P, Sanderman, R., Botke, G., & Van den Bergh. (2000). Social comparison and coping in cancer treatment. *Personality and Individual Differences, 28*, 17-34.
- Weiner, B. (1985). 'Spontaneous' causal thinking. *Psychological Bulletin, 97*, 74 –84.
- Weinstein, N. D., & Lachendro, E. (1982). Egocentrism as a source of unrealistic optimism. *Personality and Social Psychology Bulletin, 8*, 195-200.
- Wheeler, L. (1966). Motivation as a determinant of upward comparison. *Journal of Experimental Social Psychology, 2* (suppl. 1), 27-31.
- Wheeler, L. et Zuckerman, M. (1977). Commentary. Dans J. M. Suls et R. L. Miller (Eds.), *Social comparison processes : Theoretical and empirical perspectives* (pp. 335-357). Washington, DC : Hemisphere.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin, 90*, 245-271.
- Wills, T. A. (1991). Similarity and self-esteem in downward comparison. In J. Suls, & T. A. Wills (Eds.), *Contemporary theory and research*. (pp. 51-78). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Winnicott, D. R. (1958). *Through Pediatrics to Psychoanalysis*. Londres : Tavistock. Traduction française : *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris: Payot, 1969.
- Wood, J. V. (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin, 106*, 231-248.

- Wood, J. V. (1996). What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 520-537.
- Wood, J. V., Taylor, S. E., & Lichtman, R. R. (1985). Social comparison in adjustment to breast cancer. *Journal of personality and social psychology*, 49, 1169-1183.
- Ybema, J. F., & Buunk, B. P. (1995) Affective responses to social comparison : A study among disabled individuals, *British Journal of Social Psychology*, 34, 279-292.
- Zuckerman, M. (1979). Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

INDEX DES FIGURES

Figure 1. L'estime de soi selon James (1898/1950, p. 310)	14
Figure 2. Modèle original des déterminants et des conséquences de l'estime de soi de Harter (Harter, 1999, p. 198, figure 8.1)	18
Figure 3. Modèle révisé de Harter (Harter, 1999, p. 199, figure 8.2).....	19
Figure 4. Modèle de la comparaison sociale selon Rijsman (1974, p.282).....	63
Figure 5. Modèle de la différenciation et du contraste selon Smith (2000).....	72
Figure 6. Schéma du processus d'assimilation ascendante selon Collins (2000, p. 162)....	75
Figure 7. Biais global d'évaluation de sa compétence scolaire en fonction de la direction de la comparaison de soi scolaire et de l'identification à sa cible de comparaison	135
Figure 8 : Biais d'évaluation de sa compétence en mathématiques en fonction de la direction de la comparaison de soi scolaire et de l'identification à sa cible de comparaison	137
Figure 9. Biais d'évaluation de sa compétence en fonction de la direction de la comparaison de soi scolaire et de l'identification à sa cible de comparaison en français	139
Figure 10. Trajectoires de développement du biais d'évaluation de sa compétence scolaire	160

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1. Contenu des facteurs et indices de saturation des énoncés de l'étude 1a	87
Tableau 2. Coefficients de corrélation entre les facteurs.....	88
Tableau 3. Contenu des facteurs et indices de saturation des énoncés de l'étude 1b	91
Tableau 4. Coefficients de corrélation entre les facteurs.....	92
Tableau 5. Moyennes (Écart types) des quatre mécanismes de comparaison de soi scolaire en fonction du genre et du niveau.....	100
Tableau 6. Analyse de régression multiple linéaire prédisant le biais d'évaluation de sa compétence scolaire	101
Tableau 7. Moyennes (Écart types) des quatre mécanismes de comparaison de soi scolaire en fonction du genre et du niveau.....	104
Tableau 8. Analyse de régression multiple linéaire prédisant le biais d'évaluation de sa compétence scolaire	106
Tableau 9. Taux de nomination en %	120
Tableau 10. Degré de proximité psychologique pour les 1 ^{er} et 2 ^e camarades choisis	121
Tableau 11. Degré de proximité psychologique pour les 2 ^e et 3 ^e camarades choisis	122
Tableau 12. Degré de proximité psychologique pour les 1 ^{er} et 3 ^e camarades choisis	122
Tableau 13. Direction de la comparaison avec le 1 ^{er} camarade.....	123
Tableau 14. Direction de la comparaison avec le 2 ^e camarade.....	123
Tableau 15. Direction de la comparaison avec le 3 ^e camarade.....	124
Tableau 16. Corrélations entre les biais d'évaluation de sa compétence	132
Tableau 17. Analyse de régression multiple linéaire prédisant le biais global d'évaluation de sa compétence scolaire	134
Tableau 18. Analyse de régression multiple linéaire prédisant le biais d'évaluation de sa compétence en mathématiques.....	136
Tableau 19. Analyse de régression multiple linéaire prédisant le biais d'évaluation de sa compétence à l'école en français	138
Tableau 20. Coefficients de corrélations entre le biais d'évaluation de sa compétence, l'anxiété scolaire et le sentiment d'imposteur, en mathématiques et en arts plastiques	151

Tableau 21. Critère d'Information Bayésien par modèle identifié	159
Tableau 22. Moyennes (écarts types) du score d'Otis et Lenon selon la trajectoire d'appartenance.....	161
Tableau 23. Moyennes (écarts types) des scores d'anxiété, de sentiment d'imposteur, d'acceptation sociale, de perfectionnisme négatif et d'estime de soi selon la trajectoire d'appartenance	161

UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sciences de l'Éducation**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

ANNEXES

Présentée par

Natacha BOISSICAT

Thèse codirigée par **Pascal PANSU** et **Thérèse BOUFFARD**

Préparée au sein du **Laboratoire des Sciences de l'Éducation**
dans l'**École Doctorale des Sciences de l'Homme, du Politique**
et du **Territoire**

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**



ANNEXES

TABLE DES MATIÈRES DES ANNEXES

ÉTUDES 1a et 2b

Annexe 1. Questionnaire des mécanismes de comparaison de soi scolaire (QMCSS) et des perceptions de compétence scolaire..... 4

Annexe 2. Test d'habiletés cognitives 13

ÉTUDES 1b et 2a

Annexe 3. Questionnaire des mécanismes de comparaison de soi scolaire (QMCSS) et des perceptions de compétence scolaire..... 29

ÉTUDE 3a et 3b

Annexe 4. Questionnaire de la comparaison sociale, des perceptions de compétence scolaire, du contrôle perçu, de l'identification, de la proximité psychologique 35

Annexe 5. Compétences scolaires des élèves relevées par les enseignants 50

ÉTUDE 4a

Annexe 6. Questionnaire des perceptions de compétence scolaire, de l'anxiété scolaire et du sentiment d'imposteur..... 54

Annexe 7. Fiche de renseignements remplie par l'enseignant..... 66

ÉTUDE 4b :

Annexe 8. Questionnaire des perceptions de compétence à l'an 1 69

Annexe 9. Échelles de l'estime de soi, du sentiment d'acceptation sociale, de l'anxiété scolaire, du perfectionnisme négatif et du sentiment d'imposteur à l'an 3 78

Annexe 10. Questionnaire de l'estime de soi, du sentiment d'acceptation sociale, de l'anxiété scolaire, du perfectionnisme négatif et du sentiment d'imposteur à l'an 3 81

ÉTUDES 1a et 2b

Annexe 1.

Questionnaire des mécanismes de comparaison de soi scolaire (QMCSS) et des perceptions de compétence scolaire

Annexe 2.

Test d'habiletés cognitives

Annexe 1. Questionnaire des mécanismes de comparaison de soi scolaire (QMCSS) et des perceptions de compétence scolaire

(Les énoncés sont soulignés)

Université du Québec à Montréal

Questionnaire 1

Nom, prénom
École,
Groupe

Date de naissance : Jour Mois Année

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------

Ce questionnaire est confidentiel et sera uniquement utilisé à des fins de recherche.

Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu es
comme l'élève qui est décrit dans chaque numéro.

1. Comment je suis à l'école

Semblable à moi

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

Cet élève...

1.	1	2	trouve intéressant ce qu'il apprend à l'école.	3	4
2.	1	2	arrive à faire les efforts qu'il faut pour bien réussir.	3	4
3.	1	2	compare ses notes à celles des autres pour savoir s'il est intelligent.	3	4
4.	1	2	persévère dans son travail même quand il rencontre des difficultés.	3	4
5.	1	2	se rappelle d'avoir souvent eu de bonnes notes à l'école.	3	4
6.	1	2	<u>se trouve bon à l'école.</u>	3	4
7.	1	2	pense qu'il ne le mérite pas quand son professeur lui donne une bonne note.	3	4
8.	1	2	essaie de connaître les notes des autres élèves pour savoir si son travail est bon ou mauvais.	3	4
9.	1	2	a honte de lui si son travail n'est pas parfait.	3	4
10.	1	2	sait qu'il sera fier de lui s'il compare ses résultats avec ceux des autres.	3	4
11.	1	2	<u>réalise comment il a bien fait quand il voit que d'autres ont moins bien réussi que lui.</u>	3	4
12.	1	2	trouve que ce qu'il apprend à l'école n'est pas vraiment important.	3	4
13.	1	2	<u>a peur de devenir moins bon quand il en voit d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.</u>	3	4
14.	1	2	sait qu'il ne réussira pas bien quand il est anxieux avant de faire un travail.	3	4
15.	1	2	<u>arrive presque toujours à trouver les réponses en classe.</u>	3	4
16.	1	2	pense que c'est parce qu'il est gentil qu'il a des bonnes notes à l'école	3	4
17.	1	2	cherche à connaître les résultats des autres élèves pour savoir s'il a bien réussi.	3	4
18.	1	2	se fixe des objectifs tellement élevés qu'il n'arrive pas à les atteindre.	3	4
19.	1	2	se rappelle clairement des fois où il a eu des bonnes notes à l'école.	3	4
20.	1	2	pense que ses parents le trouvent bon à l'école.	3	4
21.	1	2	<u>se sent heureux de comment il a réussi quand il voit que d'autres ont moins bien réussi que lui.</u>	3	4
22.	1	2	croit que s'il doit faire des efforts pour réussir, ça veut dire qu'il n'est pas intelligent.	3	4
23.	1	2	se rappelle clairement des fois où il a eu des mauvaises notes à l'école.	3	4
24.	1	2	n'est jamais vraiment content de son travail, même s'il a fait de son mieux.	3	4
25.	1	2	<u>a peur que les choses se passent pareil pour lui quand il en voit d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.</u>	3	4
26.	1	2	aime ça quand les travaux ou les activités lui posent des défis.	3	4
27.	1	2	est souvent incapable de savoir pourquoi il a une bonne ou une mauvaise note.	3	4
28.	1	2	se rappelle plus de ses bons résultats que de ses mauvais.	3	4

Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu es
comme l'élève qui est décrit dans chaque numéro.

29.	1	2	<u>oublie souvent ce qu'il apprend.</u>	3	4
30.	1	2	<u>se sent frustré quand il voit que d'autres font mieux que lui.</u>	3	4
31.	1	2	pense que son opinion de lui comme personne dépend de comment il réussit à l'école.	3	4
32.	1	2	pense qu'il ne peut rien faire pour améliorer son intelligence.	3	4
33.	1	2	compare ses résultats avec ce qu'il sait qu'il est capable de faire.	3	4
34.	1	2	<u>n'est pas sûr d'être aussi intelligent que les autres jeunes de son âge.</u>	3	4
35.	1	2	se rappelle plus de ses mauvais résultats que de ses bons.	3	4
36.	1	2	pense que s'il fait une faute, c'est comme si tout son travail était mauvais.	3	4
37.	1	2	<u>se sent déprimé de réaliser que d'autres font mieux que lui.</u>	3	4
38.	1	2	a un souvenir généralement positif de ses résultats à l'école	3	4
39.	1	2	se compare avec les élèves qui réussissent habituellement mieux que lui.	3	4
40.	1	2	se rappelle d'avoir souvent eu de mauvaises notes à l'école.	3	4
41.	1	2	compare ses résultats avec les objectifs qu'il voulait atteindre.	3	4
42.	1	2	pense que ses parents trouvent qu'il apprend facilement à l'école.	3	4
43.	1	2	croit que ça l'aide pour savoir s'il est bon à l'école de voir que plusieurs élèves ont moins bien réussi que lui.	3	4
44.	1	2	compare ses résultats dans une matière avec ses résultats dans les autres matières.	3	4
45.	1	2	a souvent l'impression que ses bons résultats sont dus à la chance.	3	4
46.	1	2	se sent rassuré sur ce qu'il vaut quand il compare ses résultats à ceux des autres.	3	4
47.	1	2	pense que ses parents le trouvent incapable d'avoir de bonnes notes.	3	4
48.	1	2	<u>réalise qu'il est possible de s'améliorer quand il voit que d'autres réussissent mieux qu'avant.</u>	3	4
49.	1	2	n'est pas content de lui, même quand il a une bonne note à l'école.	3	4
50.	1	2	évalue ses résultats selon les efforts et le temps consacrés à la tâche.	3	4
51.	1	2	pense que même s'il a de bons résultats à l'école ça ne veut pas dire qu'il est intelligent.	3	4
52.	1	2	pense que même avec de l'entraînement, c'est impossible d'améliorer son intelligence.	3	4
53.	1	2	<u>est content de réaliser que les choses peuvent aller mieux pour lui aussi quand il voit que d'autres réussissent mieux qu'avant.</u>	3	4
54.	1	2	compare ses résultats dans une matière avec ceux qu'il a eus avant dans la même matière.	3	4
55.	1	2	<u>réussit très bien ses travaux scolaires.</u>	3	4
56.	1	2	a un souvenir généralement négatif de ses résultats à l'école.	3	4
57.	1	2	<u>se sent soulagé de comment il a réussi quand il voit que d'autres ont moins bien fait que lui.</u>	3	4
58.	1	2	ne trouve pas qu'il est plus intelligent maintenant qu'il y a quelques années.	3	4

2. Comment je me sens à l'école

Semblable à moi

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

Cet élève...

1.	1	2	trouve que c'est facile de se faire des amis.	3	4
2.	1	2	se sent calme ou confiant quand il a un examen à l'école.	3	4
3.	1	2	sent que sa manière d'être déplaît aux autres de son âge.	3	4
4.	1	2	se sent souvent mal à l'aise de recevoir des compliments sur son intelligence.	3	4
5.	1	2	a le souvenir de généralement bien réussir à l'école.	3	4
6.	1	2	est quelqu'un de vraiment facile à aimer.	3	4
7.	1	2	ne se sent pas à l'aise avec les jeunes de son âge.	3	4
8.	1	2	se sent mal quand il a un examen à l'école.	3	4
9.	1	2	a beaucoup d'amis.	3	4
10.	1	2	est stressé par les examens.	3	4
11.	1	2	ne se sent pas très populaire auprès des autres jeunes de son âge.	3	4
12.	1	2	est certain d'être une bonne personne.	3	4
13.	1	2	pense que s'il réussit bien, c'est parce que les choses à faire sont faciles.	3	4
14.	1	2	<u>est inquiet de voir qu'il n'a pas bien réussi quand il voit que d'autres font mieux que lui.</u>	3	4
15.	1	2	sent qu'il a les mêmes valeurs, intérêts et préoccupations que les autres de son âge.	3	4
16.	1	2	n'est pas certain qu'il se comporte correctement.	3	4
17.	1	2	<u>a vraiment espoir de s'améliorer quand il voit que d'autres réussissent mieux qu'avant.</u>	3	4
18.	1	2	n'est pas souvent invité quand des jeunes de son âge organisent une activité.	3	4
19.	1	2	est inquiet quand il sait qu'il aura un examen.	3	4
20.	1	2	sent qu'il fait partie de sa classe.	3	4
21.	1	2	se compare avec les élèves qui réussissent habituellement comme lui.	3	4
22.	1	2	se pardonne facilement ses erreurs.	3	4
23.	1	2	ne se sent pas accepté par les autres de son âge.	3	4
24.	1	2	pense que ça finira par paraître qu'il est moins intelligent que les autres le croient.	3	4
25.	1	2	se sent bien dans sa classe.	3	4
26.	1	2	pense qu'il y a beaucoup de choses en lui qu'il changerait s'il le pouvait.	3	4

27.	1	2	sent qu'il dérange quand il arrive dans un groupe de jeunes de son âge.	3	4
28.	1	2	se félicite de ses réussites.	3	4
29.	1	2	sent qu'il a de l'importance pour les autres de son âge.	3	4
30.	1	2	a le souvenir de généralement mal réussir à l'école.	3	4
31.	1	2	aime sa classe.	3	4
32.	1	2	reconnait sa propre valeur.	3	4
33.	1	2	aime bien sa façon de se comporter.	3	4
34.	1	2	pense que les autres ont tort de le trouver intelligent.	3	4
35.	1	2	<u>a peur que ça lui arrive aussi quand il en voit d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.</u>	3	4
36.	1	2	sent qu'il compte pour quelque chose dans sa classe.	3	4
37.	1	2	s'occupe de ses besoins.	3	4
38.	1	2	aimerait être différent.	3	4
39.	1	2	a l'impression de tromper les autres quand ces derniers le félicitent pour son intelligence ou sa compétence.	3	4
40.	1	2	pense que quand les choses à apprendre seront plus difficiles, ça paraîtra qu'il n'est pas bon.	3	4
41.	1	2	se compare avec les élèves qui réussissent habituellement moins bien que lui.	3	4

3. Mes parents et mon professeur Semblable à moi

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

Cet élève...

1.	1	2	a des parents qui sont fiers de lui seulement s'il réussit ou se comporte mieux que les autres.	3	4
2.	1	2	trouve facile de faire confiance à ses parents.	3	4
3.	1	2	a un prof qui lui fait sentir qu'il compte pour lui.	3	4
4.	1	2	pense que c'est parce qu'ils l'aiment que ses parents lui disent qu'il est intelligent	3	4
5.	1	2	Pense que son prof lui donne des bonnes notes parce qu'il se comporte bien en classe	3	4
6.	1	2	a un prof qui l'aide à se sentir mieux quand il est préoccupé ou triste.	3	4
7.	1	2	pense que ses parents exigent qu'il réussisse toujours mieux pour être fiers de lui.	3	4
8.	1	2	a peur que ses parents découvrent qu'il est moins intelligent qu'ils le pensent.	3	4
9.	1	2	se rappelle que ses professeurs lui donnaient généralement de bonnes notes.	3	4
10.	1	2	pense que ses parents sont insatisfaits de ses efforts à l'école.	3	4

11.	1	2	A des parents qui lui font sentir ou lui disent que ce sont eux qui décident dans la maison.	3	4
12.	1	2	pense que si son prof lui dit qu'il a fait un bon travail, ça veut dire qu'il est bon à l'école.	3	4
13.	1	2	pense que c'est juste pour lui faire plaisir que ses parents lui disent qu'ils le trouvent bon.	3	4
14.	1	2	a des parents qui semblent considérer que ce qu'il fait est important.	3	4
15.	1	2	se sent mal de penser que les autres le trouvent plus intelligent qu'il l'est réellement.	3	4
16.	1	2	se fait pousser par ses parents pour qu'il ait les meilleures notes possibles.	3	4
17.	1	2	a un prof qui l'accepte comme il est.	3	4
18.	1	2	pense que c'est important pour ses parents qu'il soit dans les meilleurs de sa classe.	3	4
19.	1	2	se rappelle que ses professeurs lui donnaient généralement de mauvaises notes.	3	4
20.	1	2	pense que ses parents trouvent qu'il ne travaille pas bien à l'école.	3	4
21.	1	2	a un prof qui reconnaît ses qualités.	3	4
22.	1	2	a des parents qui ne le laisse pas s'expliquer avant de le punir.	3	4
23.	1	2	a peur que son professeur découvre qu'il est moins intelligent qu'il le pense.	3	4
24.	1	2	pense que ses parents veulent juste l'encourager quand ils lui disent qu'il est intelligent.	3	4
25.	1	2	est convaincu que ses parents ne le laisseraient pas tomber.	3	4
26.	1	2	pense que si son prof le trouve intelligent, ça veut dire que c'est vrai	3	4
27.	1	2	pense que ses parents trouvent important qu'il ait les meilleures notes possibles.	3	4
28.	1	2	a plus de souvenirs tristes que de souvenirs joyeux quand il se rappelle de quand il était petit.	3	4
29.	1	2	a l'impression de ne pas mériter que les autres le trouvent intelligent.	3	4
30.	1	2	sont que ses parents l'aiment tel qu'il est.	3	4
31.	1	2	a des parents qui exigent qu'il obéisse sans discuter.	3	4
32.	1	2	trouve qu'il est moins intelligent que son professeur le pense.	3	4
33.	1	2	a des parents qui tiennent beaucoup à savoir avec qui il se tient.	3	4
34.	1	2	a des parents qui le traitent habituellement comme une personne qui compte vraiment.	3	4
35.	1	2	a plein de souvenirs de choses agréables qu'il a faites avec ses parents.	3	4
36.	1	2	sont que ses parents l'aiment moins quand il réussit moins bien qu'ils l'espéraient.	3	4

37.	1	2	a un prof qui lui montre qu'il ne vaut pas beaucoup pour lui.	3	4
38.	1	2	a des parents qui l'encouragent à avoir ses propres opinions.	3	4
39.	1	2	a des parents qui s'en fichent s'il a des problèmes à l'école ou ailleurs.	3	4
40.	1	2	ne se sent pas bien quand il se rappelle comment c'était avec ses parents quand il était petit.	3	4
41.	1	2	sent que son professeur n'aime pas quand il s'approche de lui.	3	4
42.	1	2	a des parents qui sont sévères sur la discipline.	3	4
43.	1	2	trouve difficile de compter sur ses parents pour avoir de l'aide.	3	4
44.	1	2	pense que ses parents sont fiers de ses résultats à l'école.	3	4
45.	1	2	A des parents qui lui font confiance pour prendre des responsabilités ou des décisions	3	4
46.	1	2	a des parents qui lui disent des choses gentilles seulement s'il fait les choses à leur façon.	3	4
47.	1	2	sait qu'il est moins intelligent que ses parents le pensent.	3	4
48.			a des parents qui lui demandent son opinion dans le choix des activités à faire en famille	3	4
49.	1	2	sent que ses notes ne sont jamais assez bonnes pour plaire à ses parents.	3	4
50.	1	2	a des parents qui le comprennent vraiment.	3	4
51.	1	2	a un prof qui lui fait sentir que ce qu'il fait est important.	3	4
52.	1	2	croit que l'opinion que ses parents ont de lui dépend de comment il réussit à l'école.	3	4
53.	1	2	a un prof qui n'apprécie pas ce qu'il fait.	3	4
54.	1	2	pense que ses parents l'aimeront moins quand il fait des erreurs.	3	4
55.	1	2	a des parents qui lui donnent des ordres plutôt que lui expliquer leurs demandes.	3	4
56.	1	2	a des parents qui l'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce qu'il choisit de faire.	3	4
57.	1	2	a un prof qui lui fait sentir qu'il n'est pas content qu'il soit là.	3	4
58.	1	2	a des parents qui l'acceptent seulement s'il se comporte comme ils le souhaitent.	3	4
59.	1	2	se rappelle plus facilement des choses tristes qui lui sont arrivées que des choses plaisantes	3	4
60.	1	2	croit qu'il doit être parfait à l'école pour satisfaire ses parents.	3	4
61.	1	2	a des parents qui l'encouragent à prendre des décisions par lui-même.	3	4
62.	1	2	a des parents qui le punissent ou lui retirent des privilèges s'il fait quelque chose ou se comporte d'une manière qu'ils n'aiment pas.	3	4

😊 **Merci de ta participation !** 😊

Annexe 2. Test d'habiletés cognitives

Épreuve d'Habilité Mentale Otis-Lennon

par Arthur S. Otis et Roger T. Lennon

adapté en français sous la direction
de Jean-Marc Chevrier

NIVEAU
ÉLÉMENTAIRE II

FORME

J

RÉSULTATS

NOM		PRÉNOM		<input type="checkbox"/> garçon
				<input type="checkbox"/> fille
ÉCOLE		DATE DU TEST		
INSTITUTEUR (TRICE)		DATE DE NAISSANCE		
CLASSE	SECTION	ÂGE		
VILLE		PROVINCE		

Score brut

--

Âge
chronologique

--

RENDEMENT - ÂGE

Q. I. D.

--

Rang centile

--

Stanine

--

RENDEMENT - CLASSE

Rang centile

--

Stanine

--

Copyright © 1967 — Harcourt, Brace & World, Inc. Tous droits réservés. Il est interdit de mettre le présent ouvrage en circulation et de le reproduire en tout ou en partie, par quelque moyen mécanique ou électronique que ce soit, y compris la photocopie, l'enregistrement ainsi que toute autre méthode de conservation et de récupération de la documentation, sans en avoir au préalable reçu l'autorisation formelle de l'éditeur.
Copyright © 1967 — 1970, 1971 Ottawa, by Institut de Recherches psychologiques, inc. Tous droits réservés.
Imprimé au Canada.

1. Un zoo sans animaux est comme une bibliothèque sans —
 a chaises b bibliothécaire c livres d lecteurs e fenêtres
2. Quel est le contraire de faible?
 f pauvre g malade h grand j jeune k fort
3. La boîte de bonbons se vend 5 centimes. Combien de boîtes Jean peut-il acheter s'il a 20 centimes?
 a 2 b 3 c 5 d 6 e aucune de ces réponses
4. Chauffeur est à auto comme cow-boy est à —
 f cheval g fusil h vache j boeuf k ferme
5. Quel mot complète le mieux la phrase suivante:
 Il avait mal à l'estomac _____ il avait très faim.
 a si b bien que c de sorte que d parce que e si bien que
6. Quel est le contraire de proche?
 f loin g lent h ennuyeux j facile k court
7. Il manque un nombre dans la série suivante. Lequel? 3 5 7 ? 11 13
 a 8 b 9 c 10 d 14 e 15
8. Les mots de la case vont ensemble de quelque façon. Trouvez le mot qui remplace le point d'interrogation (?) de la case.
- | | | |
|------------|------|--------|
| grand-mère | mère | filles |
| grand-père | père | ? |
- f garçon g homme h fils j mari k parent
9. Blâmer signifie —
 a souffrir b panser c questionner d réprimander e blesser
10. Les nombres de la case vont ensemble de quelque façon. Trouvez le nombre qui remplace le point d'interrogation (?) de la case.
- | | | |
|---|---|---|
| 7 | 5 | 3 |
| 6 | 4 | ? |
- f 1 g 2 h 3 j 4 k 5
11.  est à  comme  est à — a  b  c  d  e 
12. Pour vivre, il faut —
 f lire g se marier h travailler j étudier k manger
13. Lorsqu'on crée une machine, il s'agit d'une —
 a adoption b invention c fabrication d curiosité e découverte
14. Jean est plus vieux que Paul. Paul est plus vieux que Lise. Si Lise a 10 ans, on sait que —
 f Jean a 10 ans. g Jean a plus de 10 ans.
 h Paul est plus vieux que Jean. j Paul a moins de 10 ans.
 k Lise est plus vieille que Jean.

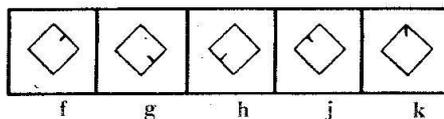
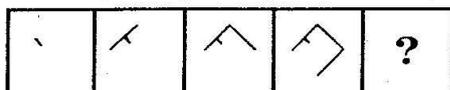
15.  est à  comme  est à — a  b  c  d  e 

16. Quel nombre vient à la suite de la série suivante? 2 3 5 6 8 9 ?
f 4 g 7 h 11 j 12 k 13

17. Luc et Jean ont même âge et même taille. Si Luc a 12 ans et que Jean mesure 5 pieds, on sait que —

- a un seul garçon a 12 ans
- b un seul garçon mesure 5 pieds
- c les deux garçons ont 12 ans et mesurent 5 pieds
- d un seul garçon a 12 ans et mesure 5 pieds
- e aucun de ces garçons n'a 12 ans ni ne mesure 5 pieds

18. Les dessins de la première rangée forment une série. Trouvez dans la rangée de droite le dessin qui remplace le point d'interrogation (?) de la série.



19. Trouvez le mot qui complète le mieux la phrase suivante:

Lorsqu'on marie les couleurs, on les _____

- a agite b retouche c presse d peint e mélange

20. Lourd est à objet comme grave est à —

- f son g doux h petit j gros k poids

21. Quel nombre vient à la suite de la série suivante?

7 1 7 2 7 3 7 4 7 5 7 6 7 ?
a 4 b 5 c 6 d 7 e 8

22. Quel objet ci-dessous ressemble le moins aux quatre autres?

- f taxi g auto h autobus j motocyclette k bicyclette

23. Corps est à nourriture comme moteur est à —

- a roues b essence c mouvement d fumée e feu

24. Les ampoules électriques sont inutiles sans —

- f courant g bougies h abat-jour j lectures k lampes de poche

25. Un groupe comprend un homme et sa femme, leurs deux fils et leur femme et quatre enfants de chacun des deux fils. Combien y a-t-il de personnes dans ce groupe?

- a 7 b 8 c 12 d 13 e 14

26. Cerner signifie —

- f courir g entourer h tourner j boucher k détruire

27. Homme est à foule comme vache est à —

- a troupeau b boeuf c étable d lait e veau

28. Quel objet ci-dessous ressemble le plus à : navire bicyclette camion?

- f voile g roue h autoroute j train k pneu

29.  est à  comme  est à — a  b  c  d  e 

30. Trouvez le mot qui complète le mieux la phrase suivante :

Rien ne saurait _____ une telle perte.

f repousser g accepter h remplacer j inventer k produire

31. Maire est à ville comme général est à —

a armée b guerre c roi d capitaine e commandant

32. Pépite signifie —

f oiseau g cri h fruit j or k feu

33.  est à  comme  est à — a  b  c  d  e 

34. Quel est le contraire de coupable ?

f brave g innocent h généreux j propre k animal

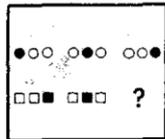
35. Grive est à oiseau comme morue est à —

a foie b truite c aliment d insecte e poisson

36. Si on place les mots ci-dessous pour former une phrase grammaticale, par quelle lettre doit commencer le premier mot de la phrase ?

haut on parler plus doit toujours
f p g t h o j d k h

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



a  b  c  d  e 

38. Pour parler avec un homme qui ne sait que l'espagnol, il faut qu'un Français —

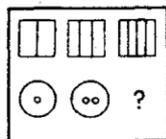
f lui parle espagnol g achète un dictionnaire h lui parle français
j comprend le français k parle lentement

39.  est à  comme  est à — a  b  c  d  e 

40. Quel objet ci-dessous ressemble le plus à : chaise lit armoire ?

f livre g bâton h table j fenêtre k plancher

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

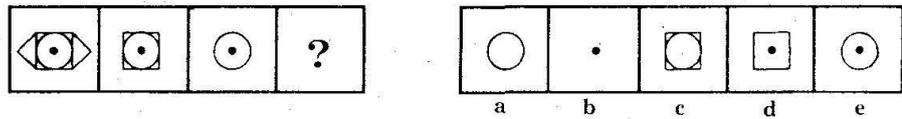


a  b  c  d  e 

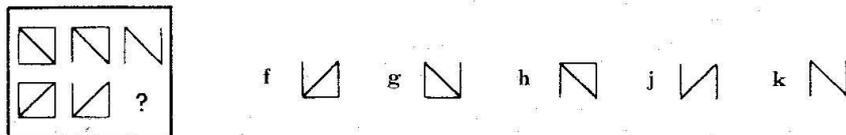
42. Rail est à train comme piste est à —

f chasseur g locomotive h laitier j forêt k montagne

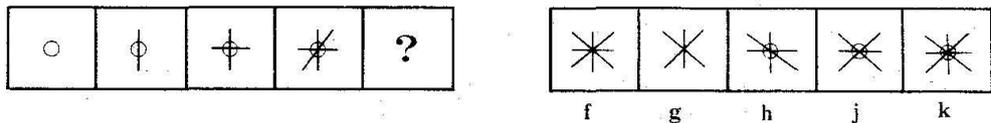
43. Pivoter signifie —
 a bâtir b scier c accoter d élever e tourner
44. Quel nombre vient à la suite de la série suivante? 1 3 5 7 9 7 5 ?
 f 1 g 3 h 6 j 7 k 8
45. Frasque est à flasque comme crasse est à —
 a souillure b grasse c classe d lasse e crosse
46. Quel est le contraire de réduire?
 f jeûner g perdre h augmenter j changer k continuer
47. Les dessins de la première rangée forment une série. Trouvez dans la rangée de droite le dessin qui remplace le point d'interrogation (?) de la série.



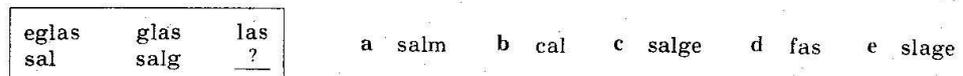
48. Poussière est à grain comme eau est à —
 f goutte g mer h lessive j naufrage k goulot
49. Luc court plus vite que Paul. Paul est plus lent que Jean. Jean court plus vite que Luc. Si ces trois garçons disputaient une course, il finiraient sans doute dans l'ordre suivant:
 a Paul, Luc, Jean b Luc, Jean, Paul c Jean, Paul, Luc
 d Luc, Paul, Jean e Jean, Luc, Paul
50. Les dessins de la case ci-dessous vont ensemble de quelque façon. Trouvez le dessin qui remplace le point d'interrogation (?) de la série.



51. Raisin est à vigne comme gland est à —
 a chêne b gomme c bois d montagne e aiguille
52. Les dessins de la première rangée forment une série. Trouvez dans la rangée de droite le dessin qui remplace le point d'interrogation (?) de la série.



53. Les groupes de lettres de la case vont ensemble de quelque façon. Trouvez le groupe de lettres qui remplace le point d'interrogation (?) de la case.

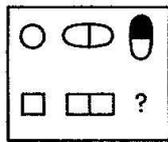


54.  est à  comme  est à — f  g  h  j  k 

55. A est à Z comme premier est à —
a second b alphabet c éloigné d final e aimé

56. L'une des séries de nombres ci-dessous n'est pas bien ordonnée. Laquelle?
f 1 3 5 7 9 g 2 4 6 8 10 h 2 5 8 11 14
j 1 4 7 10 13 k 3 6 9 12 14

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



a  b  c  d  e 

58. Si on dispose les mots ci-dessous pour en former une phrase grammaticale, par quelle lettre doit commencer le dernier mot de cette phrase?

jeune tient bon garçon le
f l g t h b j g k j

59. Cane est à caneton comme jument est à —
a foin b poulain c chevallet d labour e rétif

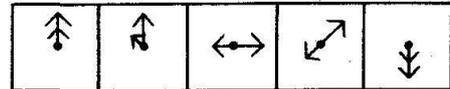
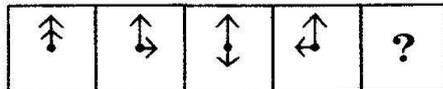
60.  est à  comme  est à f  g  h  j  k 

61. Quel est le contraire de naturel?
a confiant b maniéré c arrogant d inné e pur

62. Marie dispose d'une motte de glaise moulée en forme de brique. Si elle lui donne la forme d'une boule, qu'arrivera-t-il au poids et au volume de cette glaise?

f le poids diminue mais le volume augmente. j tous les deux diminuent.
g le poids augmente mais le volume diminue. k aucun des deux ne change.
h tous les deux augmentent.

63. Les dessins de la première rangée forment une série. Trouvez dans la série de droite le dessin qui remplace le point d'interrogation (?) de la série.



a b c d e

64. Un objet qui n'est ni souillé ni infecté est —
f réglementé g contaminé h médicinal j sain k contagieux

65. Quel est le contraire de dégoutter?
a suinter b filtrer c bouillonner d tomber e jaillir

66. Quotidien signifie —
f journalier g régulier h mensuel j occasionnel k temporaire

67. A pile ou face, on a 1 chance sur 2 d'obtenir "face". Si on joue 50 fois, combien de fois peut-on espérer obtenir "pile" ?
 a 0 b 10 c 25 d 50 e aucune de ces réponses
68. Une personne qui est sûre de mener une tâche à bonne fin est —
 f heureuse g fière h intrépide j confiante k brave
69. Jean fait face au nord. Il va jusqu'à une première intersection, tourne à droite, se rend 2 rues plus loin, tourne à droite encore une fois. A présent, il fait face —
 a au nord b au sud c à l'est d à l'ouest e impossible de le savoir
70. Si on dispose les mots ci-dessous pour en former une phrase grammaticale, par quelle lettre commence le premier mot de cette phrase ?
 jamais de mot ne un trop dis
 f m g d h j j u k n
71. Un épicier sait combien de mannes de pommes il a vendues cette année et combien il en a vendues l'an dernier. Comment peut-il savoir si la quantité de mannes vendues cette année a augmenté ou diminué ?
 a soustraire b additionner c soustraire, puis additionner
 d diviser, puis soustraire e additionner, puis multiplier
72. Il manque un nombre dans la série suivante. Lequel ? 1 2 4 7 11 ? 22
 f 14 g 16 h 17 j 18 k 20
73. Midi est à minuit comme crépuscule est à —
 a matin b jour c aube d soir e nuit
74. Quel nombre vient à la suite de la série suivante ? 8 2 7 3 6 4 5 ?
 f 3 g 4 h 5 j 6 k 7
75. Quel objet ci-dessous ressemble le plus à : boulet de canon fil de fer pièce de monnaie
 a euro b clef c ficelle d crayon e os
76. Couteau est à lame comme fourchette est à —
 f cuiller g manche h chemin j pelle k dent
77. Les groupes de lettres de la case vont ensemble de quelque façon. Trouvez le groupe de lettres qui remplace le point d'interrogation (?) de la case.
- | | | |
|-----|-----|-----|
| DEF | EFG | FGH |
| LMN | MNO | ? |
- a OPQ b GHI c JKL d NOP e MNP
78. Quelle phrase s'applique à tous les grands-pères ?
 f ils ont plus de soixante ans. g ils ont les cheveux gris.
 h ils ont eu un fils. j ils ont eu au moins un enfant.
 k ils avaient une soeur.
79. Un appel téléphonique coûte 1 euro pour les 3 premières minutes et 10 centimes pour chaque minute additionnelle. Combien coûtera un appel de 6 minutes ?
 a 60 centimes b 90 centimes c 1,30 euros d 1,60 euros e aucun de ces montants
80. Glace est à eau comme eau est à —
 f vapeur g terre h congélation j liquide k soif

EII-J

7

Terminé! Vérifiez votre travail.

DIRECTIVES

Voici une épreuve qui vous permettra de vous rendre compte de votre habileté à résoudre toute sorte de problèmes.

Lisez les exemples ci-après; à chaque question, on indique la bonne réponse dans le cercle approprié (noirci) du côté droit de la page.

Exemples de questions

Exemple X

Oeil est à voir comme oreille est à —

a tête b entendre c parler d nez e joue
C'est le choix noté b, c'est-à-dire "entendre", qui fournit la bonne réponse. On a donc noirci le cercle coiffé de la lettre b dans la série de cercles marquée X.

Exemple Y

Un garçonnet achète 3 crayons à 5 centimes chacun. Combien ces 3 crayons lui coûtent-ils?
f 5 centimes g 10 centimes h 20 centimes j 25 centimes
k aucun de ces montants.

Ces crayons lui ont évidemment coûté 15 centimes. Mais puisque cette réponse ne vous est pas proposée, c'est donc le choix noté k, c'est-à-dire "aucun de ces montants", qui est le bon. Remarquez qu'on a noirci le cercle coiffé de la lettre k dans la série de cercles marquée Y.

Exemple Z

 est à  comme  est à —

a  b  c  d  e 

Puisque c'est le choix noté a qui fournit la bonne réponse, on a noirci le cercle coiffé de la lettre a dans la série de cercles marquée Z.

Exemples de réponses

X     

Y     

Z     

A chaque question de l'épreuve, choisissez la réponse qui vous **semble la meilleure**. Noircissez les petits cercles appropriés au moyen d'un crayon à la mine grasse. Pour répondre, appuyez bien de façon à noircir le cercle complètement. Il faut que votre marque recouvre en entier le cercle de votre choix. Si vous désirez changer l'une de vos réponses, assurez-vous d'avoir effacé votre premier choix à fond.

L'épreuve comprend 80 questions. On ne s'attend pas à ce que vous répondiez à toutes les questions. Néanmoins, efforcez-vous d'obtenir autant de bonnes réponses que possible. A compter du moment où je vous dirai de vous mettre au travail, vous aurez 40 minutes à votre disposition.

Ne vous attardez à aucune question. Ne choisissez pas vos réponses au hasard. Cependant, il est bon que vous indiquiez l'un des choix qu'on vous propose, même si vous n'avez pas l'entière certitude de tenir la bonne réponse. Le résultat de cette épreuve correspond au nombre de bonnes réponses fournies.

Si vous terminez votre travail avant que les 40 minutes ne se soient écoulées, revenez sur vos réponses et vérifiez-les. A chaque question, assurez-vous que la série de cercles porte le même numéro que la question que vous tentez de résoudre.

Retournez votre questionnaire de façon à en avoir la page-couverture sous les yeux. A mon signal, mettez-vous au travail.

ÉPREUVE D'HABILITE MENTALE OTIS-LENNON

ÉCHELLES ÉLÉMENTAIRE II, INTERMÉDIAIRE ET SUPÉRIEURE
FEUILLE DE RÉPONSE IBM 805

score brut

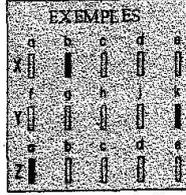
RENDEMENT	ÂGE
Q 1 Rang centile	Stamine
RENDEMENT CLASSE	
Rang centile	Stamine

NOM _____ DATE DU TEST _____

ÉCOLE _____ DATE DE NAISSANCE _____

CLASSE _____ ÂGE _____

VILLE _____ PROVINCE _____



ÉCHELLES: ÉLÉMENTAIRE II, INTERMÉDIAIRE, SUPÉRIEURE

1	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
2	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
3	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
4	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
5	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
6	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
7	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
8	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
9	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
10	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
11	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
12	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
13	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
14	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
15	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
16	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
17	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
18	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
19	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
20	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
21	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
22	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
23	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
24	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
25	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
26	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
27	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
28	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
29	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
30	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
31	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
32	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
33	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
34	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
35	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
36	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
37	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
38	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
39	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
40	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
41	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
42	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
43	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
44	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
45	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
46	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
47	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
48	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
49	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
50	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
51	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
52	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
53	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
54	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
55	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
56	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
57	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
58	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
59	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
60	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
61	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
62	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
63	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
64	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
65	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
66	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
67	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
68	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
69	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
70	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
71	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
72	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
73	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
74	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
75	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
76	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
77	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
78	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e
79	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
80	f	g	h	i	j	k	a	b	c	d	e

ÉPREUVE D'HABILITÉ MENTALE OTISLENNON

ÉCHELLES ÉLÉMENTAIRE II, INTERMÉDIAIRE ET SUPÉRIEURE

FEUILLE DE REPONSE IBM 805

CLÉ DE CORRECTION

Score brut

RENDEMENT ÂGE
Q. I. Rang centile Stanine

RENDEMENT CLASSE
Rang centile Stanine

NOM: _____ DATE DU TEST _____

ÉCOLE _____ DATE DE NAISSANCE _____

CLASSE _____ ÂGE _____

VILLE _____ PROVINCE _____

ÉCHELLES: ÉLÉMENTAIRE II / INTERMÉDIAIRE / SUPÉRIEURE

Clé de correction

EXEMPLES	
1	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
2	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
3	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
4	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
5	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
6	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
7	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
8	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
9	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
10	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
11	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
12	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
13	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
14	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k

1	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	28	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	55	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
2	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	29	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	56	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
3	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	30	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	57	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
4	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	31	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	58	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
5	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	32	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	59	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
6	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	33	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	60	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
7	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	34	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	61	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
8	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	35	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	62	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
9	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	36	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	63	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
10	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	37	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	64	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
11	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	38	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	65	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
12	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	39	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	66	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
13	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	40	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	67	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
14	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	41	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e		
15	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	42	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	68	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
16	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	43	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	69	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
17	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	44	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	70	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
18	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	45	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	71	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
19	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	46	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	72	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
20	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	47	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	73	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
21	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	48	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	74	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
22	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	49	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	75	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
23	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	50	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	76	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
24	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	51	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	77	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
25	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	52	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	78	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
26	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	53	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	79	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k
27	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	54	<input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k	80	<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e

Copyright © 1967 — Harcourt, Brace & World, Inc. Tous droits réservés. Il est interdit de mettre le présent ouvrage en circulation et de le reproduire en tout ou en partie, par quelque moyen mécanique ou électronique que ce soit, compris la photocopie, l'enregistrement ainsi que toute autre méthode de conservation et de récupération de la documentation, sans en avoir au préalable reçu l'autorisation formelle de l'éditeur.
Copyright © 1967 1970, 1971 Ottawa, by Institut de Recherches psychologiques, inc. Tous droits réservés.
Imprimé au Canada.

NORMES DE RENDEMENT EN FONCTION DE L'ÂGE CHRONOLOGIQUE
 Table 1. OI dérivé
 Échelle Élémentaire II - Variante J

Cote brute	Âge	8 ans				9 ans				10 ans				11 ans				12 ans				13 ans		Cote brute	
		0-2	3-5	6-8	9-11	0-2	3-5	6-8	9-11	0-2	3-5	6-8	9-11	0-2	3-5	6-8	9-11	0-2	3-5	6-8	9-11	0-2	3-5		
80																								80	
79																									79
78																									78
77																									77
76																									76
75																									75
74																									74
73																									73
72						150	146	143	140	137	134	131	129	127	125	123	121	119	117	115	113	111	110	72	
71				150+	148	144	141	138	135	132	129	127	125	123	121	119	117	116	113	111	110	109	71		
70				149	146	142	139	136	133	130	127	125	123	121	119	117	115	113	112	110	108	107	70		
69				150+	144	141	137	134	131	128	125	123	121	119	118	116	114	112	110	108	107	106	69		
68				150	143	139	135	132	130	127	124	122	120	118	116	114	112	110	109	107	106	105	68		
67				148	141	137	134	131	128	125	122	120	118	116	115	113	111	109	108	106	105	104	67		
66				150+	140	136	133	130	127	124	121	119	117	115	113	111	110	108	107	105	104	103	66		
65				149	138	135	131	128	125	122	120	118	116	114	112	110	109	107	106	104	103	102	65		
64				147	137	133	130	127	124	121	118	116	114	112	111	109	108	106	105	103	102	101	64		
63				150+	135	132	128	125	122	119	117	115	113	111	110	108	107	105	104	102	101	100	63		
62				149	134	130	127	124	121	118	116	114	112	110	109	107	106	104	103	101	100	99	62		
61				147	132	129	126	123	120	117	115	113	111	109	108	106	105	103	102	100	99	98	61		
60				146	131	128	125	122	119	116	114	112	110	108	107	105	104	102	101	99	98	97	60		
59				144	130	127	124	121	118	115	113	111	109	107	106	104	103	101	100	98	97	96	59		
58				143	129	126	122	119	117	114	112	110	108	106	105	103	102	100	99	98	97	96	58		
57				141	128	124	121	118	116	113	111	109	107	105	104	102	101	99	98	97	96	95	57		
56				140	126	123	120	117	115	112	110	108	106	104	103	101	100	99	98	96	95	94	56		
55				139	125	122	119	116	114	111	109	107	105	103	102	100	99	98	97	96	95	94	55		
54				138	124	121	118	115	113	110	108	106	104	103	101	100	99	97	96	95	94	93	54		
53				137	123	120	117	114	112	109	107	105	103	102	100	99	98	96	95	94	93	92	53		
52				136	122	119	116	113	111	109	107	105	103	101	100	98	97	96	95	94	93	92	52		
51				135	121	118	115	112	110	108	106	104	102	101	99	98	97	95	94	93	92	91	51		
50				133	120	117	114	111	109	107	105	103	102	100	99	97	96	94	93	92	91	90	50		
49				132	119	116	113	111	109	106	104	103	101	99	98	96	95	94	93	92	91	90	49		
48				131	118	115	113	110	108	106	104	102	100	98	97	96	95	93	92	91	90	89	48		
47				130	117	114	112	109	107	105	103	101	99	98	97	95	94	93	91	90	89	88	47		
46				129	116	113	111	108	106	104	102	100	99	97	96	94	93	92	91	90	89	88	46		

NORMES DE RENDEMENT EN FONCTION DE L'ÂGE CHRONOLOGIQUE
 Table 2. Rang centile et degré stanine associés au QI dérivé Oris-Lennon

QI dérivé	Rang %ile	Degré stanine	QI dérivé	Rang %ile	Degré stanine	QI dérivé	Rang %ile	Degré stanine	QI dérivé	Rang %ile	Degré stanine
150+	99+	9	126	95	8	103	57	5	78	1	2
149	99+		125	95		102	55		77	1	
148	99+		124	94		101	52		76	3	
147	99+		123	93		100	50		75	4	
146	99+		122	92		99	48		74	5	
145	99+		121	91		98	45		73	6	
144	99+		120	90		97	43		72	7	
143	99+		119	88	96	40	71	8			
142	99+		118	87	95	38	70	3			
141	99+		117	86	94	35	69	3			
140	99		116	84	93	33	68	2			
139	99		115	83	92	31	67	2			
138	99		114	81	91	29	66	2			
137	99		113	79	90	27	65	1			
136	99	112	77	89	25	64	1				
135	99	6	110	75	4	87	21	3	63	1	
134	98		109	73		86	19		62	1	
133	98		108	71		85	17		61	1	
132	98		107	69		84	16		60	1	
131	97		106	67		83	14		59	1	
130	97		105	65		82	13		58 ou moins	1-	
129	96		104	63		81	12				
128	96		103	61		80	11				

ÉTUDES 1b et 2a

Annexe 3. Questionnaire des mécanismes de comparaison de soi scolaire (QMCSS) et des perceptions de compétence scolaire

Nom de l'élève.....

(Cette information ne sera pas saisie informatiquement)

Âge.....

Date de naissance.....

Classe.....

École.....

Numéro de la classe

|

Numéro de l'élève

|

Semblable à moi ...

Exemple :

1. Pas du tout semblable à moi

2. Un peu semblable à moi

Certains enfants préfèrent regarder la télévision pendant leur temps libre.

3. Plutôt semblable à moi

4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 1 :

1. Pas du tout semblable à moi

2. Un peu semblable à moi

Certains enfants réalisent comment ils ont bien fait quand ils voient que d'autres ont moins bien réussi qu'eux.

3. Plutôt semblable à moi

4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 2 :

1. Pas du tout semblable à moi

2. Un peu semblable à moi

Certains enfants se sentent frustrés quand ils voient que d'autres font mieux qu'eux.

3. Plutôt semblable à moi

4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 3 :

1. Pas du tout semblable à moi

2. Un peu semblable à moi

3. Plutôt semblable à moi

4. Vraiment semblable à moi

tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants oublient souvent ce qu'ils apprennent.

semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 4 :

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants se sentent heureux de comment ils ont réussi quand ils voient que d'autres ont moins bien réussi qu'eux.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 5 :

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants ont peur de devenir moins bons quand ils en voient d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 6 :

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants font très bien leur travail en classe.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 7 :

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants se sentent soulagés de comment ils ont réussi quand ils voient que d'autres ont moins bien fait qu'eux.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 8 :

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants ont peur que ça leur arrive aussi quand ils voient d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 9 :

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants ne sont pas sûrs d'être aussi intelligents que les autres enfants de leur âge.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 10 :

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants sont contents de réaliser que les choses peuvent aller mieux pour eux aussi quand ils voient que d'autres réussissent mieux qu'avant.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 11 :

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants ont peur que les choses se passent pareil pour eux quand ils voient d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 12 :

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants réalisent qu'il est possible de s'améliorer quand ils voient que d'autres réussissent mieux qu'avant.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 13 :

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants se sentent déprimés de réaliser que d'autres font mieux qu'eux.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 14 :

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants arrivent presque toujours à trouver les bonnes réponses en classe.

semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 15 :

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants sont inquiets de voir qu'ils n'ont pas bien réussi quand ils voient que d'autres font mieux qu'eux.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 16 :

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants ont vraiment espoir de s'améliorer quand ils voient que d'autres réussissent mieux qu'avant.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 17 :

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants ont l'impression qu'ils réussissent très bien leurs travaux scolaires.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

ÉTUDE 3 a et 3b

Annexe 4. Questionnaire de la comparaison sociale, des perceptions de compétence scolaire, du contrôle perçu, de l'identification, de la proximité psychologique

Annexe 5. Compétences scolaires des élèves relevées par les enseignants

Annexe 4. Questionnaire de la comparaison sociale, des perceptions de compétence scolaire,
du contrôle perçu, de l'identification, de la proximité psychologique

Ordre ABCDFE
CM2

Nom :

Prénom :

École :

Date de naissance : Jour Mois Année

Université Pierre Mendès-France - Grenoble

Ce questionnaire est confidentiel et sera uniquement utilisé à des fins de recherche.

COMMENT TU ES À L'ÉCOLE, EN GÉNÉRAL

**À quel point trouves-tu que tu es comme les élèves qui sont décrits à chaque ligne?
Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.**

1. Pas du tout comme moi	2. Un peu comme moi
---------------------------------	----------------------------

Semblable à moi

3. Plutôt comme moi	4. Vraiment comme moi
----------------------------	------------------------------

Certains élèves...

	1	2		3	4
A1			peuvent avoir des bonnes notes à l'école.		
A2			sont capables d'apprendre quelque chose de difficile s'ils le décident.		
A3			arrivent presque toujours à trouver les bonnes réponses en classe.		
A4			pensent que ce qu'ils apprennent à l'école est important.		
A5			ne sont pas sûrs d'être aussi bons à l'école que les autres jeunes de leur âge.		
A6			pensent qu'avoir des bonnes notes à l'école n'est pas très important.		
A7			pensent que c'est important de bien réussir à l'école.		
A8			font très bien leur travail en classe.		
A9			oublient souvent ce qu'ils apprennent.		
A10			peuvent réussir à l'école s'ils le veulent.		
A11			n'arrivent pas à avoir de bons résultats, quoi qu'ils fassent.		
A12			ne peuvent pas s'arrêter de mal réussir à l'école.		
A13			même s'ils le veulent, ils ne peuvent pas bien réussir à l'école.		
A14			ont l'impression qu'ils réussissent bien leurs travaux scolaires.		
A15			pensent que c'est important d'être bon à l'école.		

A16. Quand les élèves reçoivent une évaluation, ils cherchent à savoir comment d'autres ont réussi à cette évaluation. Entoure le chiffre qui dit à quel point tu fais comme eux.

0						5
Jamais					Toujours	

A17. Écris maintenant le prénom et le nom des camarades avec qui tu cherches le plus souvent à comparer tes évaluations. Tu peux en écrire jusqu'à 3.

Camarade n°1 : Prénom:..... Nom.....

Camarade n°2 : Prénom:..... Nom.....

Camarade n°3 : Prénom:..... Nom.....

A18. À quel point aimes-tu passer du temps avec chacun des camarades que tu viens de nommer. Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

Pour le camarade 1 :

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Beaucoup

Pour le camarade 2 :

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Beaucoup

Pour le camarade 3 :

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Beaucoup

A21. Comment penses-tu être bon à l'école? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

A22. Comment penses-tu que ton camarade 1 est bon à l'école? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

A23. Comment penses-tu que ton camarade 2 est bon à l'école? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

A24. Comment penses-tu que ton camarade 3 est bon à l'école? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

A25. Penses-tu que plus tard, tes résultats pourront être semblables à ceux de ton camarade 1?

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Tout à fait

COMMENT TU ES À L'ÉCOLE, EN MATHÉMATIQUES

À quel point trouves-tu que tu es comme les élèves qui sont décrits à chaque ligne?
Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

1. Pas du tout comme moi	2. Un peu comme moi
--------------------------	---------------------

Semblable à moi

3. Plutôt comme moi	4. Vraiment comme moi
---------------------	-----------------------

Certains élèves...

B1	1	2	pensent que les mathématiques ne sont pas une matière importante.	3	4
B2	1	2	oublient souvent ce qu'ils apprennent en mathématiques.	3	4
B3	1	2	pensent qu'avoir des bonnes notes en mathématiques, ce n'est pas très important.	3	4
B4	1	2	peuvent réussir en mathématiques s'ils le veulent	3	4
B5	1	2	ne pas sûrs d'être aussi bons en mathématiques que les autres jeunes de leur âge.	3	4
B6	1	2	font très bien leur travail en mathématiques.	3	4
B7	1	2	même s'ils le veulent, ils ne peuvent pas bien réussir en mathématiques	3	4
B8	1	2	pensent que c'est important d'être bon en mathématiques.	3	4
B9	1	2	pensent que c'est important de bien réussir en mathématiques.	3	4
B10	1	2	ne peuvent pas s'arrêter de mal réussir en mathématiques	3	4
B11	1	2	ont l'impression qu'ils réussissent très bien leur travail en mathématiques.	3	4
B12	1	2	arrivent presque toujours à trouver les bonnes réponses en mathématiques.	3	4
B13	1	2	peuvent avoir des bonnes notes en mathématiques	3	4
B14	1	2	sont capables d'apprendre quelque chose de difficile en mathématiques s'ils le décident	3	4
B15	1	2	n'arrivent pas à avoir de bons résultats en mathématiques, quoi qu'ils fassent.	3	4

B16. Quand les élèves reçoivent une évaluation en mathématiques, ils cherchent à savoir comment d'autres ont réussi à cette évaluation. Entoure le chiffre qui dit à quel point tu fais comme eux.

0	1	2	3	4	5
Jamais					Toujours

B17. Écris maintenant le prénom et le nom des camarades avec qui tu cherches le plus souvent à comparer tes évaluations en mathématiques. Tu peux en écrire jusqu'à 3.

Camarade n°1 : Prénom:..... Nom.....

Camarade n°2 : Prénom:..... Nom.....

Camarade n°3 : Prénom:..... Nom.....

B18. À quel point aimes-tu passer du temps avec chacun des camarades que tu viens de nommer. Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

Pour le camarade 1 :

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Beaucoup

Pour le camarade 2 :

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Beaucoup

Pour le camarade 3 :

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Beaucoup

B21. Comment penses-tu être bon en mathématiques. Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

B22. Comment penses-tu que ton camarade 1 est bon en mathématiques? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

B23. Comment penses-tu que ton camarade 2 est bon en mathématiques? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

B24. Comment penses-tu que ton camarade 3 est bon en mathématiques? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

B25. Penses-tu que plus tard, tes résultats en mathématiques pourront être semblables à ceux de ton camarade 1?

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Tout à fait

COMMENT TU ES À L'ÉCOLE, EN ARTS PLASTIQUES

À quel point trouves-tu que tu es comme les élèves qui sont décrits à chaque ligne?
Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

1. Pas du tout comme moi	2. Un peu comme moi
--------------------------	---------------------

Semblable à moi

3. Plutôt comme moi	4. Vraiment comme moi
---------------------	-----------------------

Certains élèves...

C1	1	2	arrivent presque toujours à trouver les bonnes réponses en arts plastiques.	3	4
C2	1	2	ne peuvent pas s'arrêter de mal réussir en arts plastiques.	3	4
C3	1	2	font très bien leur travail en arts plastiques.	3	4
C4	1	2	n'arrivent pas à avoir de bons résultats en arts plastiques, quoi qu'ils fassent.	3	4
C5	1	2	pensent qu'avoir des bonnes notes en arts plastiques, ce n'est pas très important.	3	4
C6	1	2	peuvent réussir en arts plastiques s'ils le veulent.	3	4
C7	1	2	même s'ils le veulent, ils ne peuvent pas bien réussir en arts plastiques.	3	4
C8	1	2	ne pas sûrs d'être aussi bons en arts plastiques que les autres jeunes de leur âge.	3	4
C9	1	2	pensent que c'est important de bien réussir en arts plastiques.	3	4
C10	1	2	sont capables d'apprendre quelque chose de difficile en arts plastiques s'ils le décident.	3	4
C11	1	2	oublient souvent ce qu'ils apprennent en arts plastiques.	3	4
C12	1	2	ont l'impression qu'ils réussissent très bien leur travail en arts plastiques.	3	4
C13	1	2	pensent que c'est important d'être bon en arts plastiques.	3	4
C14	1	2	pensent que les arts plastiques ne sont pas une matière importante.	3	4
C15	1	2	peuvent avoir des bonnes notes en arts plastiques.	3	4

C16. Quand les élèves reçoivent une évaluation en arts plastiques, ils cherchent à savoir comment d'autres ont réussi à cette évaluation. Entoure le chiffre qui dit à quel point tu fais comme eux.

0	1	2	3	4	5
Jamais					Toujours

C17. Écris maintenant le prénom et le nom des camarades avec qui tu cherches le plus souvent à comparer tes évaluations en arts plastiques. Tu peux en écrire jusqu'à 3.

Camarade n°1 : Prénom:..... Nom.....

Camarade n°2 : Prénom:..... Nom.....

Camarade n°3 : Prénom:..... Nom.....

C18. À quel point aimes-tu passer du temps avec chacun des camarades que tu viens de nommer. Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

Pour le camarade 1 :

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Beaucoup

Pour le camarade 2 :

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Beaucoup

Pour le camarade 3 :

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Beaucoup

C21. Comment penses-tu être bon en arts plastiques? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

C22. Comment penses-tu que ton camarade 1 est bon en arts plastiques? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

C23. Comment penses-tu que ton camarade 2 est bon en arts plastiques? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

C24. Comment penses-tu que ton camarade 3 est bon en arts plastiques? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

C25. Penses-tu que plus tard, tes résultats en arts plastiques pourront être semblables à ceux de ton camarade 1?

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Tout à fait

COMMENT TU ES À L'ÉCOLE, EN FRANÇAIS

À quel point trouves-tu que tu es comme les élèves qui sont décrits à chaque ligne?
Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

1. Pas du tout comme moi	2. Un peu comme moi
--------------------------	---------------------

Semblable à moi

3. Plutôt comme moi	4. Vraiment comme moi
---------------------	-----------------------

Certains élèves...

D1	1	2	pensent qu'avoir des bonnes notes en français, ce n'est pas très important.	3	4
D2	1	2	sont capables d'apprendre quelque chose de difficile en français s'ils le décident.	3	4
D3	1	2	pensent que le français n'est pas une matière importante.	3	4
D4	1	2	n'arrivent pas à avoir de bons résultats en français, quoi qu'ils fassent.	3	4
D5	1	2	pensent que c'est important de bien réussir en français.	3	4
D6	1	2	ne pas sûrs d'être aussi bons en français que les autres jeunes de leur âge.	3	4
D7	1	2	même s'ils le veulent, ils ne peuvent pas bien réussir en français.	3	4
D8	1	2	ne peuvent pas s'arrêter de mal réussir en français.	3	4
D9	1	2	font très bien leur travail en français.	3	4
D10	1	2	pensent que c'est important d'être bon en français.	3	4
D11	1	2	oublient souvent ce qu'ils apprennent en français.	3	4
D12	1	2	ont l'impression qu'ils réussissent très bien leur travail en français.	3	4
D13	1	2	arrivent presque toujours à trouver les bonnes réponses en français.	3	4
D14	1	2	peuvent réussir en français s'ils le veulent.	3	4
D15	1	2	peuvent avoir des bonnes notes en français.	3	4

D16. Quand les élèves reçoivent une évaluation en français, ils cherchent à savoir comment d'autres ont réussi à cette évaluation. Entoure le chiffre qui dit à quel point tu fais comme eux.

0	1	2	3	4	5
Jamais					Toujours

D17. Écris maintenant le prénom et le nom des camarades avec qui tu cherches le plus souvent à comparer tes évaluations en français. Tu peux en écrire jusqu'à 3.

Camarade n°1 : Prénom:..... Nom.....

Camarade n°2 : Prénom:..... Nom.....

Camarade n°3 : Prénom:..... Nom.....

D18. À quel point aimes-tu passer du temps avec chacun des camarades que tu viens de nommer. Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

Pour le camarade 1 :

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Beaucoup

Pour le camarade 2 :

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Beaucoup

Pour le camarade 3 :

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Beaucoup

D21. Comment penses-tu être bon en français? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

D22. Comment penses-tu que ton camarade 1 est bon en français? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

D23. Comment penses-tu que ton camarade 2 est bon en français? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

D24. Comment penses-tu que ton camarade 3 est bon en français? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

D25. Penses-tu que plus tard, tes résultats en français pourront être semblables à ceux de ton camarade 1?

0	1	2	3	4	5
Pas du tout					Tout à fait

COMMENT TU ES EN SPORT

F1. Quand les élèves reçoivent une évaluation en sport, ils cherchent à savoir comment d'autres ont réussi à cette évaluation. Entoure le chiffre qui dit à quel point tu fais comme eux.

0	1	2	3	4	5
Jamais					Toujours

F2. Écris maintenant le prénom et le nom des camarades avec qui tu cherches le plus souvent à comparer tes évaluations en sport. Tu peux en écrire jusqu'à 3.

Camarade n°1 : Prénom:..... Nom.....

Camarade n°2 : Prénom:..... Nom.....

Camarade n°3 : Prénom:..... Nom.....

F3. Comment penses-tu être bon en sport? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

COMMENT TU ES EN HISTOIRE

E1. Quand les élèves reçoivent une évaluation en histoire, ils cherchent à savoir comment d'autres ont réussi à cette évaluation. Entoure le chiffre qui dit à quel point tu fais comme eux.

0	1	2	3	4	5
Jamais					Toujours

E2. Écris maintenant le prénom et le nom des camarades avec qui tu cherches le plus souvent à comparer tes évaluations en histoire. Tu peux en écrire jusqu'à 3.

Camarade n°1 : Prénom:..... Nom.....

Camarade n°2 : Prénom:..... Nom.....

Camarade n°3 : Prénom:..... Nom.....

E3. Comment penses-tu être bon en histoire? Entoure le chiffre qui correspond à ta réponse.

0	1	2	3	4	5
Pas du tout bon					Très bon

Annexe 5. Compétences scolaires des élèves relevées par les enseignants

Nom de l'enseignant :

MERCI DE NOUS INDIQUER L'ÉCHELLE DE NOTATION UTILISÉE (ex: /20) :

	Élèves		RÉSULTATS MOYENS avant Noël					
	Nom	Prénom	Général	Maths	Français	Arts Pl.	Histoire	Sport
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								

ÉTUDE 4a

Annexe 6. Questionnaire des perceptions de compétence scolaire, de l'anxiété scolaire et du sentiment d'imposteur

Annexe 7. Fiche de renseignements remplies par l'enseignant

Annexe 6. Questionnaire des perceptions de compétence scolaire, de l'anxiété scolaire et du
sentiment d'imposteur

(Les énoncés grisés n'ont pas été utilisés dans cette étude)

Nom.....

Prénom.....

(Cette information ne sera pas saisie informatiquement)

Âge.....

Date de naissance.....

Classe.....

École.....

Exemple

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants aiment jouer dehors pendant leur temps libre.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 1

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants arrivent presque toujours à trouver les bonnes réponses en classe.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 2

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants pensent que ça finira par paraître qu'ils sont moins bons en arts plastiques que les autres le croient.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 3

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants ont peur de devenir moins bons quand ils en voient d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 4

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants sont stressés par les contrôles en mathématiques.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 5

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants sont inquiets quand ils savent qu'ils auront un contrôle en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 6

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants sont contents de réaliser que les choses peuvent aller mieux pour eux aussi quand ils voient que d'autres réussissent mieux qu'avant.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 7

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants oublient souvent ce qu'ils apprennent en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 8

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants oublient souvent ce qu'ils apprennent en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 9

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants pensent que c'est important de bien réussir en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 10

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants ont peur que les choses se passent pareil pour eux quand ils voient d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 11

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants ont l'impression qu'ils réussissent très bien leur travail en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 12

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants ont peur que leurs parents découvrent qu'ils sont moins bons qu'ils le pensent, en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 13

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants se sentent souvent mal à l'aise de recevoir des compliments sur leur niveau en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 14

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants se sentent souvent mal à l'aise de recevoir des compliments sur leur niveau en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 15

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants se sentent mal quand ils ont un contrôle en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 16

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants se sentent heureux de comment ils ont réussi quand ils voient que d'autres ont moins bien réussi qu'eux.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 17

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants font très bien leur travail en classe.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 18

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants se sentent mal de penser que les autres les trouvent meilleurs qu'ils le sont réellement, en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 19

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants font très bien leur travail en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 20

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants pensent qu'avoir des bonnes notes en arts plastiques, n'est pas très important.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 21

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants ont peur que ça leur arrive aussi quand ils voient d'autres qui réussissent moins bien qu'avant.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 22

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants considèrent les mathématiques comme une de leurs matières préférées.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 23

1. Pas du tout semblable à moi

2. Un peu semblable à moi

Certains enfants pensent que ça finira par paraître qu'ils sont moins bons en mathématiques que les autres le croient.

3. Plutôt semblable à moi

4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 24

1. Pas du tout semblable à moi

2. Un peu semblable à moi

Certains enfants se sentent soulagés de comment ils ont réussi quand ils voient que d'autres ont moins bien fait qu'eux.

3. Plutôt semblable à moi

4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 25

1. Pas du tout semblable à moi

2. Un peu semblable à moi

Certains enfants se sentent calmes ou confiants quand ils ont un contrôle en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi

4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 26

1. Pas du tout semblable à moi

2. Un peu semblable à moi

Certains enfants ont l'impression de tromper les autres quand les autres les félicitent parce qu'ils sont bons en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi

4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 27

1. Pas du tout semblable à moi

2. Un peu semblable à moi

Certains enfants savent qu'ils ne réussiront pas bien quand ils sont anxieux avant de faire un travail en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi

4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 28

1. Pas du tout semblable à moi

2. Un peu semblable à moi

Certains enfants pensent que les autres ont tort de les trouver bons en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi

4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 29

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants ont l'impression de ne pas mériter que les autres les trouvent bons en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 30

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants pensent que les arts plastiques ne sont pas une matière importante.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 31

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants sont inquiets de voir qu'ils n'ont pas bien réussi quand ils voient que d'autres font mieux qu'eux.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 32

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants sont inquiets quand ils savent qu'ils auront un contrôle en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 33

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants oublient souvent ce qu'ils apprennent.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 34

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants ont peur que leur professeur découvre qu'ils sont moins bons qu'il le pense, en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 35

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Énoncé 36

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Énoncé 37

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Énoncé 38

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Énoncé 39

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Énoncé 40

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Énoncé 41

Certains enfants arrivent presque toujours à trouver les bonnes réponses en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Certains enfants ne sont pas sûrs d'être aussi bons à l'école que les autres jeunes de leur âge en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Certains enfants réalisent comment ils ont bien fait quand ils voient que d'autres ont moins bien réussi qu'eux.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Certains enfants ont peur que leurs parents découvrent qu'ils sont moins bons qu'ils le pensent, en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Certains enfants pensent que c'est important de bien réussir en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Certains enfants ont vraiment espoir de s'améliorer quand ils voient que d'autres réussissent mieux qu'avant.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants pensent qu'avoir des bonnes notes en mathématiques, n'est pas très important.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 42

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants pensent que les mathématiques ne sont pas une matière importante.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 43

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants se sentent frustrés quand ils voient que d'autres font mieux qu'eux.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 44

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants sont stressés par les contrôles en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 45

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants pensent que c'est important d'être bon en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 46

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants ont l'impression qu'ils réussissent très bien leur travail en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 47

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants ont l'impression qu'ils réussissent très bien leurs travaux scolaires.

semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 48

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants considèrent les arts plastiques comme une de leurs matières préférées.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 49

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants se sentent mal quand ils ont un contrôle en mathématiques.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 50

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants ont l'impression de ne pas mériter que les autres les trouvent bons en arts plastiques.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 51

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants arrivent presque toujours à trouver les bonnes réponses en arts plastiques.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 52

1. Pas du 2. Un peu
tout semblable
semblable à à moi
moi

Certains enfants pensent que les autres ont tort de les trouver bons en mathématiques.

3. Plutôt 4. Vraiment
semblable à semblable à
moi moi

Énoncé 53

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Énoncé 54

Certains enfants se sentent mal de penser que les autres les trouvent meilleurs qu'ils le sont réellement, en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Énoncé 55

Certains enfants ne sont pas sûrs d'être aussi bons à l'école que les autres jeunes de leur âge en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Énoncé 56

Certains enfants se sentent déprimés de réaliser que d'autres font mieux qu'eux.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Énoncé 57

Certains enfants pensent que c'est important d'être bon en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Énoncé 58

Certains enfants ont peur que leur professeur découvre qu'ils sont moins bons qu'il le pense, en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Énoncé 59

Certains enfants ne sont pas sûrs d'être aussi bons à l'école que les autres jeunes de leur âge.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants ont l'impression de tromper les autres quand les autres les félicitent parce qu'ils sont bons en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 60

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants réalisent qu'il est possible de s'améliorer quand ils voient que d'autres réussissent mieux qu'avant.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 61

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants se sentent calmes ou confiants quand ils ont un contrôle en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 62

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants font très bien leur travail en mathématiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Énoncé 63

1. Pas du tout semblable à moi 2. Un peu semblable à moi

Certains enfants savent qu'ils ne réussiront pas bien quand ils sont anxieux avant de faire un travail en arts plastiques.

3. Plutôt semblable à moi 4. Vraiment semblable à moi

Annexe 7. Fiche de renseignements remplie par l'enseignant

FICHE D'IDENTIFICATION ÉLÈVE

Nom et prénom de l'élève.....
(Cette information ne sera pas saisie informatiquement)

Cet élève a-t-il déjà redoublé une classe ?

Oui

Non

Si oui, quelle a été la classe redoublée ?.....

Résultats de l'élève vus par l'enseignant(e)

Comparé aux autres élèves de sa classe, indiquez sur l'échelle ci-dessous, de 0 (résultats très faibles) à 10 (résultats très bons), le niveau auquel cet élève se situe dans chacune des matières suivantes :

En mathématiques

Résultats très faibles	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Résultats très bons
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

En géométrie

Résultats très faibles	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Résultats très bons
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

En arts plastiques

Résultats très faibles	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Résultats très bons
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

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

Résultats très faibles	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Résultats très bons
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

ÉTUDE 5

Annexe 8. Questionnaire des perceptions de compétence à l'an 1

Annexe 10. Questionnaire de l'estime de soi, du sentiment d'acceptation sociale, de l'anxiété scolaire, du perfectionnisme négatif et du sentiment d'imposteur à l'an 3

Annexe 9. Échelles de l'estime de soi, du sentiment d'acceptation sociale, de l'anxiété scolaire, du perfectionnisme négatif et du sentiment d'imposteur à l'an 3

Annexe 8. Questionnaire des perceptions de compétence à l'an 1

(Les 5 énoncés de l'échelle sont soulignés)

Université du Québec à Montréal

Questionnaire 1

Nom, prénom
École,
Groupe

Date de naissance : Jour Mois Année

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------

1. Comment je suis à l'école

Différent de moi

Semblable à moi

1. Un peu	2. Beaucoup
-----------	-------------

1. Un peu	2. Beaucoup
-----------	-------------

Cet élève...

59.	1	2	trouve intéressant ce qu'il apprend à l'école.	1	2
60.	1	2	arrive à faire les efforts qu'il faut pour bien réussir.	1	2
61.	1	2	compare ses notes à celles des autres pour savoir s'il est intelligent.	1	2
62.	1	2	persévère dans son travail même quand il rencontre des difficultés.	1	2
63.	1	2	se sent incapable de savoir si son travail est bon tant qu'il n'a pas obtenu sa note.	1	2
64.	1	2	<u>se trouve bon à l'école.</u>	1	2
65.	1	2	essaie de connaître les notes des autres élèves pour savoir si son travail est bon ou mauvais.	1	2
66.	1	2	a honte de lui si son travail n'est pas parfait.	1	2
67.	1	2	sait qu'il sera fier de lui s'il compare ses résultats avec ceux des autres.	1	2
68.	1	2	est souvent incapable de savoir pourquoi il a une bonne ou une mauvaise note.	1	2
69.	1	2	essaie de savoir s'il a dû travailler plus fort que les autres pour réussir comme eux.	1	2
70.	1	2	trouve que plus il apprend, plus il devient intelligent.	1	2
71.	1	2	sait qu'il ne réussira pas bien quand il est anxieux avant de faire un travail.	1	2
72.	1	2	<u>arrive presque toujours à trouver les réponses en classe.</u>	1	2
73.	1	2	cherche à connaître les résultats des autres élèves pour savoir s'il a bien réussi.	1	2
74.	1	2	se fixe des objectifs tellement élevés qu'il n'arrive pas à les atteindre.	1	2
75.	1	2	est gêné de montrer ses résultats quand les autres lui demandent de les voir.	1	2
76.	1	2	pense que ses parents le trouvent bon à l'école.	1	2
77.	1	2	se compare avec les élèves qui réussissent habituellement comme lui.	1	2
78.	1	2	pense que s'il doit faire des efforts pour réussir, ça veut dire qu'il n'est pas vraiment intelligent.	1	2
79.	1	2	sait que, quand il est excité à l'idée de faire un travail, ça veut dire qu'il réussira bien.	1	2
80.	1	2	n'est jamais vraiment content de son travail, même s'il a fait de son mieux.	1	2
81.	1	2	croit que c'est utile de comparer ses résultats à ceux des autres pour savoir s'il a bien réussi.	1	2
82.	1	2	aime ça quand les travaux ou les activités lui posent des défis.	1	2
83.	1	2	devient anxieux quand quelqu'un veut comparer ses notes avec les siennes.	1	2

84.	1	2	<u>oublie souvent ce qu'il apprend.</u>	1	2
85.	1	2	se compare avec les élèves qui réussissent habituellement moins bien que lui.	1	2
86.	1	2	pense qu'il ne peut rien faire pour améliorer son intelligence.	1	2
87.	1	2	compare ses résultats avec ce qu'il sait qu'il est capable de faire.	1	2
88.	1	2	<u>n'est pas sûr d'être aussi intelligent que les autres jeunes de son âge.</u>	1	2
89.	1	2	pense que ça ne donne rien de comparer ses notes avec celles de la classe pour savoir s'il est intelligent.	1	2
90.	1	2	pense que s'il fait une faute, c'est comme si tout son travail était mauvais.	1	2

Cet élève...

91.	1	2	est inquiet de savoir s'il est parmi les meilleurs ou les moins bons élèves de sa classe.	1	2
92.	1	2	a souvent l'impression que ses bons résultats sont dus à la chance.	1	2
93.	1	2	se compare avec les élèves qui réussissent habituellement mieux que lui.	1	2
94.	1	2	trouve que ce qu'il apprend à l'école n'est pas vraiment important.	1	2
95.	1	2	compare ses résultats avec les objectifs qu'il voulait atteindre.	1	2
96.	1	2	pense que ses parents trouvent qu'il apprend facilement à l'école.	1	2
97.	1	2	croit que ça l'aide pour savoir s'il est bon à l'école de voir que plusieurs élèves ont moins bien réussi que lui.	1	2
98.	1	2	compare ses résultats dans une matière avec ses résultats dans les autres matières.	1	2
99.	1	2	se sent rassuré sur ce qu'il vaut quand il compare ses résultats à ceux des autres.	1	2
100.	1	2	pense que ses parents le trouvent incapable d'avoir de bonnes notes.	1	2
101.	1	2	croit que se comparer aux autres ne donne aucune information sur ce que l'on vaut vraiment.	1	2
102.	1	2	n'est pas content de lui, même quand il a une bonne note à l'école.	1	2
103.	1	2	évalue ses résultats selon les efforts et le temps consacrés à la tâche.	1	2
104.	1	2	ne trouve pas qu'il est plus intelligent maintenant qu'il y a quelques années.	1	2
105.	1	2	pense que même avec de l'entraînement, c'est impossible d'améliorer son intelligence.	1	2
106.	1	2	pense que même s'il a de bons résultats, ça ne veut pas dire qu'il est intelligent.	1	2
107.	1	2	compare ses résultats dans une matière avec ceux qu'il a eus avant dans la même matière.	1	2
108.	1	2	<u>réussit très bien ses travaux scolaires.</u>	1	2

2. Comment je me sens à l'école

Différent de moi

Semblable à moi

1. Un peu	2. Beaucoup
------------------	--------------------

1. Un peu	2. Beaucoup
------------------	--------------------

Cet élève...

42.	1	2	trouve que c'est facile de se faire des amis.	1	2
43.	1	2	se sent calme ou confiant quand il a un examen à l'école.	1	2
44.	1	2	sont que sa manière d'être déplaît aux autres de son âge.	1	2
45.	1	2	se souvient de beaucoup de choses plaisantes qu'il a faites avec ses amis.	1	2
46.	1	2	aimerait bien être avec le même groupe d'élèves l'an prochain.	1	2
47.	1	2	est quelqu'un de vraiment facile à aimer.	1	2
48.	1	2	ne se sent pas à l'aise avec les jeunes de son âge.	1	2
49.	1	2	se sent mal quand il a un examen à l'école.	1	2
50.	1	2	a beaucoup d'amis.	1	2
51.	1	2	est stressé par les examens.	1	2
52.	1	2	ne se sent pas très populaire auprès des autres jeunes de son âge.	1	2
53.	1	2	est certain d'être une bonne personne.	1	2

Cet élève...

54.	1	2	sent qu'il a les mêmes valeurs, intérêts et préoccupations que les autres de son âge.	1	2
55.	1	2	n'est pas certain qu'il se comporte correctement.	1	2
56.	1	2	trouve important d'être accepté par les jeunes de son âge pour avoir une bonne opinion de lui.	1	2
57.	1	2	n'est pas souvent invité quand des jeunes de son âge organisent une activité.	1	2
58.	1	2	est inquiet quand il sait qu'il aura un examen.	1	2
59.	1	2	sent qu'il fait partie de sa classe.	1	2
60.	1	2	se pardonne facilement ses erreurs.	1	2
61.	1	2	ne se sent pas accepté par les autres de son âge.	1	2
62.	1	2	pense que ça finira par paraître qu'il est moins intelligent que les autres le croient.	1	2
63.	1	2	se sent bien dans sa classe.	1	2
64.	1	2	pense qu'il y a beaucoup de choses en lui qu'il changerait s'il le pouvait.	1	2
65.	1	2	sent qu'il dérange quand il arrive dans un groupe de jeunes de son âge.	1	2
66.	1	2	se félicite de ses réussites.	1	2
67.	1	2	sent qu'il a de l'importance pour les autres de son âge.	1	2
68.	1	2	pense que c'est sa satisfaction de son apparence physique qui influence l'opinion qu'il a	1	2

		de lui comme personne.			
69.	1	2	aime sa classe.	1	2
70.	1	2	reconnaît sa propre valeur.	1	2
71.	1	2	aime bien sa façon de se comporter.	1	2
72.	1	2	pense que les autres ont tort de le trouver intelligent.	1	2
73.	1	2	pense que son opinion de lui comme personne dépend de comment il réussit à l'école.	1	2
74.	1	2	sent qu'il compte pour quelque chose dans sa classe.	1	2
75.	1	2	s'occupe de ses besoins.	1	2
76.	1	2	aimerait être différent.	1	2
77.	1	2	pense que c'est son opinion de lui comme personne qui influence sa satisfaction de son apparence physique.	1	2

3. Mes parents et mon professeur

Différent de moi

Semblable à moi

1. Un peu **2. Beaucoup**

1. Un peu **2. Beaucoup**

Cet élève...

1.	1	2	a des parents qui sont fiers de lui seulement s'il réussit ou se comporte mieux que les autres.	1	2
2.	1	2	trouve facile de faire confiance à ses parents.	1	2
3.	1	2	a un prof qui lui fait sentir qu'il compte pour lui.	1	2

Cet élève...

4.	1	2	pense que ses parents exigent qu'il réussisse toujours mieux pour être fiers de lui.	1	2
5.	1	2	a l'impression que ses parents le laissent faire des choses par lui-même.	1	2
6.	1	2	trouve que son prof lui fait sentir qu'il est de trop dans sa classe.	1	2
7.	1	2	pense que ses parents sont insatisfaits de ses efforts à l'école.	1	2
8.	1	2	a un prof qui l'aide à se sentir mieux quand il est préoccupé ou triste.	1	2
9.	1	2	pense que ses parents ne passent pas assez de temps avec lui.	1	2
10.	1	2	a des parents qui semblent considérer que ce qu'il fait est important.	1	2
11.	1	2	n'aime pas vraiment dire à ses parents ce qu'il pense ou comment il se sent.	1	2

12.	1	2	se fait pousser par ses parents pour qu'il ait les meilleures notes possibles.	1	2
13.	1	2	a un prof qui l'accepte comme il est.	1	2
14.	1	2	pense que c'est important pour ses parents qu'il soit dans les meilleurs de sa classe.	1	2
15.	1	2	n'a pas souvent besoin de ses parents.	1	2
16.	1	2	pense que ses parents trouvent qu'il ne travaille pas bien à l'école.	1	2
17.	1	2	a un prof qui reconnaît ses qualités.	1	2
18.	1	2	pense que même s'il a fait tout ce qu'il pouvait, ses parents sont contents de lui seulement s'il a fait peu de fautes.	1	2
19.	1	2	souhaiterait être plus proche de ses parents.	1	2
20.	1	2	est convaincu que ses parents ne le laisseraient pas tomber.	1	2
21.	1	2	trouve que son prof n'est pas disponible quand il a besoin de lui.	1	2
22.	1	2	pense que ses parents trouvent important qu'il ait les meilleures notes possibles.	1	2
23.	1	2	a plus de souvenirs tristes que de souvenirs joyeux quand il se rappelle de quand il était petit.	1	2
24.	1	2	se sent mieux quand ses parents sont présents.	1	2
25.	1	2	a des parents qui ne sont pas intéressés à l'entendre leur parler de ses problèmes.	1	2
26.	1	2	a un prof qui est toujours là pour l'aider quand il en a besoin.	1	2
27.	1	2	sent que ses parents l'aiment tel qu'il est.	1	2
28.	1	2	trouve qu'il est moins intelligent que son professeur le pense.	1	2
29.	1	2	a des parents qui le traitent habituellement comme une personne qui compte vraiment.	1	2
30.	1	2	a plein de souvenirs de choses agréables qu'il a faites avec ses parents.	1	2
31.	1	2	a des parents qui l'encouragent seulement quand il fait des choses qu'ils aiment.	1	2
32.	1	2	pense que ses parents sont plus capables que son professeur de savoir s'il est intelligent.	1	2
33.	1	2	sent que ses parents l'aiment moins quand il réussit moins bien qu'ils l'espéraient.	1	2
34.	1	2	a un prof qui lui montre qu'il ne vaut pas beaucoup pour lui.	1	2

Cet élève...

35.	1	2	se demande si ses parents pourraient ne pas être là quand il en aura besoin.	1	2
36.	1	2	croit que son prof lui fait confiance.	1	2
37.	1	2	ne se sent pas bien quand il se rappelle comment c'était avec ses parents quand il était petit.	1	2
38.	1	2	a des parents qui l'écoutent quand il est triste ou fâché.	1	2
39.	1	2	sent que son professeur n'aime pas quand il s'approche de lui.	1	2
40.	1	2	trouve difficile de compter sur ses parents pour avoir de l'aide.	1	2
41.	1	2	pense que ses parents sont fiers de ses résultats à l'école.	1	2
42.	1	2	a des parents qui lui disent des choses gentilles seulement s'il fait les choses à leur façon.	1	2
43.	1	2	sait qu'il est moins intelligent que ses parents le pensent.	1	2
44.	1	2	se sentirait à l'aise de parler à son prof s'il avait des problèmes personnels.	1	2
45.	1	2	sent que ses notes ne sont jamais assez bonnes pour plaire à ses parents.	1	2
46.	1	2	a des parents qui le comprennent vraiment.	1	2
47.	1	2	a un prof qui lui fait sentir que ce qu'il fait est important.	1	2
48.	1	2	pense que l'opinion que ses parents ont de lui comme personne dépend de comment il réussit à l'école.	1	2
49.	1	2	a un prof qui n'apprécie pas ce qu'il fait.	1	2
50.	1	2	sent que ses parents s'intéressent à ses sentiments.	1	2
51.	1	2	pense que ses parents l'aimeront moins quand il fait des erreurs.	1	2
52.	1	2	a des parents qui l'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce qu'il choisit de faire.	1	2
53.	1	2	pense que c'est important pour ses parents qu'il travaille autant qu'il faut pour avoir les meilleures notes qu'il peut.	1	2
54.	1	2	a un prof qui lui fait sentir qu'il n'est pas content qu'il soit là.	1	2
55.	1	2	pense que son professeur est plus capable que ses parents de savoir s'il est intelligent.	1	2
56.	1	2	a des parents qui l'acceptent seulement s'il se comporte comme ils le souhaitent.	1	2
57.	1	2	se rappelle plus facilement des choses tristes qui lui sont arrivées que des choses plaisantes	1	2
58.	1	2	croit qu'il doit être parfait à l'école pour satisfaire ses parents.	1	2

😊 **Merci de ta participation !**

Annexe 9. Échelles de l'estime de soi, du sentiment d'acceptation sociale, de l'anxiété scolaire, du perfectionnisme négatif et du sentiment d'imposteur à l'an 3

Estime de soi :

Cet élève...
est certain d'être une bonne personne.
n'est pas certain qu'il se comporte correctement.
aimerait être différent.
aime bien sa façon de se comporter.
pense qu'il y a beaucoup de choses en lui qu'il changerait s'il le pouvait.

Sentiment d'acceptation sociale :

Cet élève...
A l'impression que les autres sont sur son dos.
a beaucoup d'amis.
sent qu'il a de l'importance pour les autres de son âge.
n'est pas souvent invité quand des jeunes de son âge organisent une activité.
Se plaint de se sentir seul.
ne se sent pas accepté par les autres de son âge.
Est mis de côté par les autres.
A l'impression que personne ne l'aime.

Perfectionnisme négatif :

Cet élève...
a honte de lui si son travail n'est pas parfait.
Est trop exigeant envers lui-même.
n'est jamais vraiment content de son travail, même s'il a fait de son mieux.
pense que s'il fait une faute, c'est comme si tout son travail était mauvais.
n'est pas content de lui, même quand il a une bonne note à l'école.
craint de commettre des erreurs.

Sentiment d'imposteur:

Cet élève...
pense que ça finira par paraître qu'il est moins intelligent que les autres le croient.
se sent souvent mal à l'aise de recevoir des compliments sur son intelligence.
pense que les autres ont tort de le trouver intelligent.
se sent mal de penser que les autres le trouvent plus intelligent qu'il l'est réellement.
a l'impression de tromper les autres quand ces derniers le félicitent pour son intelligence ou sa compétence.
a l'impression de ne pas mériter que les autres le trouvent intelligent.
a peur que ses parents découvrent qu'il est moins intelligent qu'ils le

pensent.
a peur que son professeur découvre qu'il est moins intelligent qu'il le pense.

Anxiété scolaire

Cet élève...
sait qu'il ne réussira pas bien quand il est anxieux avant de faire un travail.
se sent calme ou confiant quand il a un examen à l'école.
se sent mal quand il a un examen à l'école.
est stressé par les examens.
est inquiet quand il sait qu'il aura un examen.

Annexe 10. Questionnaire de l'estime de soi, du sentiment d'acceptation sociale, de l'anxiété scolaire, du perfectionnisme négatif et du sentiment d'imposteur à l'an 3

Université du Québec à Montréal

Questionnaire 1

Nom, prénom
École,
Groupe

Date de naissance : Jour Mois Année

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------

À quelle école secondaire penses-tu aller l'année prochaine ?

**Ce questionnaire est confidentiel et sera
uniquement utilisé à des fins de recherche.**

1. Comment je suis à l'école

Semblable à moi

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

Cet élève ...

109.	1	2	est nerveux ou tendu.	3	4
110.	1	2	a un souvenir généralement négatif de ses résultats à l'école.	3	4
111.	1	2	quand il fait ou réalise une activité scolaire, il se sent plus fortement impliqué que dans toute autre activité.	3	4
112.	1	2	se rappelle d'avoir souvent eu de bonnes notes à l'école.	3	4
113.	1	2	pense que s'il doit faire des efforts pour réussir, ça veut dire qu'il n'est pas vraiment intelligent.	3	4
114.	1	2	a honte de lui si son travail n'est pas parfait.	3	4
115.	1	2	se pardonne facilement ses erreurs.	3	4
116.	1	2	compare ses notes à celles des autres.	3	4
117.	1	2	sait qu'il ne réussira pas bien quand il est anxieux avant de faire un travail.	3	4
118.	1	2	a une meilleure opinion de lui quand il fait bien à l'école.	3	4
119.	1	2	trouve que l'école, ce n'est pas fait pour lui.	3	4
120.	1	2	arrive presque toujours à trouver les réponses en classe.	3	4
121.	1	2	arrive à faire les efforts qu'il faut pour bien réussir.	3	4
122.	1	2	a souvent l'impression que ses bons résultats sont dus à la chance.	3	4
123.	1	2	se rappelle clairement des fois où il a eu des bonnes notes à l'école.	3	4
124.	1	2	pense qu'il ne peut rien faire pour améliorer son intelligence.	3	4
125.	1	2	est trop exigeant envers lui-même.	3	4
126.	1	2	se félicite de ses réussites.	3	4
127.	1	2	essaie de connaître les notes des autres élèves.	3	4
128.	1	2	a une mauvaise image de soi quand il réussit mal à l'école.	3	4
129.	1	2	a l'intention de lâcher l'école aussitôt qu'il le pourra.	3	4
130.	1	2	compare ses résultats avec ce qu'il sait qu'il est capable de faire.	3	4
131.	1	2	Oublie souvent ce qu'il apprend.	3	4
132.	1	2	persévère dans son travail même quand il rencontre des difficultés.	3	4
133.	1	2	pense qu'il ne le mérite pas quand son professeur lui donne une bonne note.	3	4
134.	1	2	compare ses résultats avec les objectifs qu'il voulait atteindre.	3	4

135.	1	2	n'est jamais vraiment content de son travail, même s'il a fait de son mieux.	3	4
136.	1	2	reconnait sa propre valeur.	3	4
137.	1	2	cherche à connaître les résultats des autres élèves.	3	4
138.	1	2	a une opinion de soi qui est indépendante de comment il fait à l'école.	3	4
139.	1	2	s'ennuie dans la plupart de ses cours, trouve qu'il perd son temps.	3	4
140.	1	2	s'occupe de ses besoins.	3	4
141.	1	2	compare ses résultats dans une matière avec ses résultats dans les autres matières.	3	4
142.	1	2	n'est pas sûr d'être aussi intelligent que les autres jeunes de son âge	3	4
143.	1	2	trouve que ce qu'il apprend à l'école n'est pas vraiment important.	3	4

Semblable à moi

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

Cet élève...

144.	1	2	pense que c'est parce qu'il est gentil qu'il a des bonnes notes à l'école.	3	4
145.	1	2	se rappelle clairement des fois où il a eu des mauvaises notes à l'école.	3	4
146.	1	2	ne trouve pas qu'il est plus intelligent maintenant qu'il y a quelques années.	3	4
147.	1	2	pense que s'il fait une faute, c'est comme si tout son travail était mauvais.	3	4
148.	1	2	s'en veut quand il fait des erreurs .	3	4
149.	1	2	se rappelle plus de ses mauvais résultats que de ses bons.	3	4
150.	1	2	se sentira mieux dans sa peau quand il pourra lâcher l'école.	3	4
151.	1	2	réussit très bien ses travaux scolaires.	3	4
152.	1	2	aime ça quand les travaux ou les activités lui posent des défis.	3	4
153.	1	2	a un souvenir généralement positif de ses résultats à l'école.	3	4
154.	1	2	pense que même avec de l'entraînement, c'est impossible d'améliorer son intelligence.	3	4
155.	1	2	n'est pas content de lui, même quand il a une bonne note à l'école.	3	4
156.	1	2	a de la difficulté à être satisfait de lui.	3	4
157.	1	2	vérifie comment les autres ont réussi.	3	4
158.	1	2	se rappelle d'avoir souvent eu de mauvaises notes à l'école.	3	4
159.	1	2	a juste hâte que la journée finisse dès qu'il arrive à l'école le matin.	3	4
160.	1	2	quand il fait ou réalise une activité scolaire, il se sent plus heureux que dans la plupart de ses autres activités.	3	4
161.	1	2	se sent facilement coupable.	3	4
162.	1	2	craind de commettre des erreurs.	3	4
163.	1	2	est très critique ou sévère envers lui.	3	4

164.	1	2	compare ses résultats dans une matière avec ceux qu'il a eus avant dans la même matière.	3	4
165.	1	2	s'en fiche de ne pas obtenir un diplôme avant de lâcher l'école.	3	4
166.	1	2	aime savoir les notes des autres.	3	4
167.	1	2	montre peu de fierté, même quand il a bien réussi.	3	4
168.	1	2	se rappelle plus de ses bons résultats que de ses mauvais.	3	4
169.	1	2	évalue ses résultats selon les efforts et le temps consacrés à la tâche.	3	4
170.	1	2	est craintif ou anxieux.	3	4
171.	1	2	trouve intéressant ce qu'il apprend à l'école.	3	4
172.	1	2	quand il fait ou réalise une activité scolaire, il se sent plus satisfait que dans la plupart de ses autres activités.	3	4
173.	1	2	se trouve bon à l'école	3	4
174.	1	2	est souvent incapable de savoir pourquoi il a une bonne ou une mauvaise note.	3	4

2. Comment je me sens à l'école

Semblable à moi

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

Cet élève ...

78.	1	2	a l'impression que les autres sont sur son dos.	3	4
79.	1	2	est certain d'être une bonne personne.	3	4
80.	1	2	pense que ça finira par paraître qu'il est moins intelligent que les autres le croient.	3	4
81.	1	2	a beaucoup d'amis.	3	4
82.	1	2	sent que sa manière d'être déplaît aux autres de son âge.	3	4
83.	1	2	sent qu'il fait partie de sa classe.	3	4
84.	1	2	n'est pas certain qu'il se comporte correctement.	3	4
85.	1	2	a le souvenir de généralement mal réussir à l'école.	3	4
86.	1	2	se sent souvent mal à l'aise de recevoir des compliments sur son intelligence.	3	4
87.	1	2	sent qu'il a de l'importance pour les autres de son âge.	3	4
88.	1	2	ne se sent pas à l'aise avec les jeunes de son âge.	3	4
89.	1	2	est quelqu'un de vraiment facile à aimer.	3	4
90.	1	2	se sent calme ou confiant quand il a un examen à l'école.	3	4
91.	1	2	pense que son estime de soi est influencé par comment il réussit à l'école	3	4
92.	1	2	ne se sent pas très populaire auprès des autres jeunes de son âge.	3	4
93.	1	2	pense que s'il réussit bien, c'est parce que les choses à faire sont faciles.	3	4
94.	1	2	pense que les autres ont tort de le trouver intelligent.	3	4
95.	1	2	n'est pas souvent invité quand des jeunes de son âge organisent une activité.	3	4
96.	1	2	se sent mal quand il a un examen à l'école.	3	4
97.	1	2	sent qu'il dérange quand il arrive dans un groupe de jeunes de son âge.	3	4
98.	1	2	aimerait être différent.	3	4
99.	1	2	se plaint de se sentir seul.	3	4
100.	1	2	aime sa classe.	3	4
101.	1	2	pense que bien réussir à l'école lui donne un sentiment de respect de soi.	3	4
102.	1	2	ressent ses plus grands plaisirs quand il fait ou réalise ses activités scolaires.	3	4
103.	1	2	se sent mal de penser que les autres le trouvent plus intelligent qu'il l'est réellement.	3	4
104.	1	2	se sent bien dans sa classe.	3	4
105.	1	2	est stressé par les examens.	3	4
106.	1	2	aime bien sa façon de se comporter.	3	4

107.	1	2	a l'air malheureux, triste ou déprimé.	3	4
108.	1	2	a le souvenir de généralement bien réussir à l'école.	3	4
109.	1	2	se sent comme ceux qui ont de la difficulté à bien réussir.	3	4
110.	1	2	est capable de se calmer quand il se sent nerveux, stressé ou anxieux.	3	4
111.	1	2	ne se sent pas accepté par les autres de son âge.	3	4
112.	1	2	A l'impression de tromper les autres quand ces derniers le félicitent pour son intelligence ou sa compétence.	3	4
113.	1	2	Est inquiet quand il sait qu'il aura un examen.	3	4
114.	1	2	sont qu'il a les mêmes valeurs, intérêts et préoccupations que les autres de son âge.	3	4
115.	1	2	sont qu'il compte pour quelque chose dans sa classe.	3	4
116.	1	2	a des trucs pour retrouver son calme quand il est vraiment stressé.	3	4

Semblable à moi

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

117.	1	2	pense que quand les choses à apprendre seront plus difficiles, ça paraîtra qu'il n'est pas bon.	3	4
118.	1	2	est mis de côté par les autres.	3	4
119.	1	2	se sent comme ceux qui ont l'habitude de bien réussir.	3	4
120.	1	2	se sent en harmonie, bien avec lui-même quand il est engagé dans ses activités scolaires.	3	4
121.	1	2	s'inquiète facilement.	3	4
122.	1	2	a l'impression que personne ne l'aime.	3	4
123.	1	2	a du plaisir, fait des choses amusantes.	3	4
124.	1	2	pleure beaucoup.	3	4
125.	1	2	trouve que c'est facile de se faire des amis.	3	4
126.	1	2	pense qu'il y a beaucoup de choses en lui qu'il changerait s'il le pouvait.	3	4
127.	1	2	sont que ses activités scolaires lui procurent un sentiment d'accomplissement personnel.	3	4
128.	1	2	a l'impression de ne pas mériter que les autres le trouvent intelligent.	3	4

3. Mes parents et mon professeur Semblable à moi

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

Cet élève ...

1.	1	2	a des parents qui lui disent des choses gentilles seulement s'il fait les choses à leur façon.	3	4
2.	1	2	a au moins un prof qui lui fait sentir qu'il compte pour lui.	3	4
3.	1	2	a des parents qui veulent qu'il reste un enfant ou qu'il ne vieillisse pas.	3	4

4.	1	2	se sent mal à l'aise quand il se rappelle comment c'était avec ses parents quand il était petit.	3	4
5.	1	2	s'accroche ou dépend trop des adultes.	3	4
6.	1	2	a des parents qui semblent considérer que ce qu'il fait est important.	3	4
7.	1	2	a des parents qui le laissent faire ce qui lui tente pourvu qu'il ne les achale pas.	3	4
8.	1	2	pense que l'opinion de ses parents sur lui comme personne dépend de comment il réussit à l'école.	3	4
9.	1	2	se rappelle plus facilement des choses tristes qui lui sont arrivées que des choses plaisantes.	3	4
10.	1	2	pense que son prof lui donne des bonnes notes parce qu'il se comporte bien en classe.	3	4
11.	1	2	a peur que ses parents découvrent qu'il est moins intelligent qu'ils le pensent.	3	4
12.	1	2	a des parents qui lui demandent son opinion dans le choix des activités à faire en famille.	3	4
13.	1	2	pense que c'est pour le pousser que ses parents lui disent qu'il est intelligent.	3	4
14.	1	2	a au moins un prof qui l'aide à se sentir mieux quand il est préoccupé ou triste.	3	4
15.	1	2	a des parents qui essaient de contrôler tout ce qu'il fait.	3	4
16.	1	2	a des parents qui lui disent souvent qu'ils le trouvent intelligent.	3	4
17.	1	2	a des parents qui lui font sentir ou lui disent que ce sont eux qui décident dans la maison.	3	4
18.	1	2	pense que ses parents l'aimeront moins quand il fait des erreurs.	3	4
19.	1	2	a plusieurs profs qui lui montrent qu'il ne vaut pas beaucoup pour eux.	3	4
20.	1	2	est convaincu que ses parents ne le laisseraient pas tomber.	3	4
21.	1	2	pense que ses parents exigent qu'il réussisse toujours mieux pour être fiers de lui	3	4

Semblable à moi

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

22.	1	2	a des parents qui lui font confiance pour prendre des responsabilités ou des décisions.	3	4
23.	1	2	pense que c'est juste pour lui faire plaisir que ses parents lui disent qu'ils le trouvent bon.	3	4
24.	1	2	a au moins un prof qui l'accepte comme il est.	3	4
25.	1	2	a des parents qui envahissent son intimité.	3	4
26.	1	2	a des parents qui le félicitent même s'il n'a rien fait de si bon que ça.	3	4
27.	1	2	a des parents qui le laissent se tenir avec qui il veut.	3	4
28.	1	2	a des parents qui l'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce qu'il choisit de faire.	3	4
29.	1	2	a plus de souvenirs tristes que de souvenirs joyeux quand il se rappelle de quand il était petit.	3	4

30.	1	2	a des parents qui exigent qu'il obéisse sans discuter.	3	4
31.	1	2	a des parents qui le traitent habituellement comme une personne qui compte vraiment.	3	4
32.	1	2	a des parents qui l'encouragent à prendre des décisions par lui-même.	3	4
33.	1	2	pense que c'est juste pour l'encourager que ses parents lui disent qu'il est intelligent.	3	4
34.	1	2	a au moins un prof qui reconnaît ses qualités.	3	4
35.	1	2	a des parents qui le traitent comme un bébé.	3	4
36.	1	2	a des parents qui le félicitent même si ce qu'il a fait est ordinaire.	3	4
37.	1	2	sent que la plupart de ses profs n'aiment pas quand il s'approche d'eux.	3	4
38.	1	2	a des parents qui l'acceptent seulement s'il se comporte comme ils le souhaitent.	3	4
39.	1	2	a des parents qui sont sévères sur la discipline.	3	4
40.	1	2	se rappelle que ses professeurs lui donnaient généralement de bonnes notes.	3	4
41.	1	2	pense que ses parents sont insatisfaits de ses efforts à l'école.	3	4
42.	1	2	a des parents qui l'encouragent à avoir ses propres opinions.	3	4
43.	1	2	trouve difficile de compter sur ses parents pour avoir de l'aide.	3	4
44.	1	2	a au moins un prof qui lui fait sentir que ce qu'il fait est important.	3	4
45.	1	2	a des parents qui essaient de le garder ou le rendre dépendant d'eux.	3	4
46.	1	2	a des parents qui lui disent souvent qu'ils le trouvent bon.	3	4
47.	1	2	pense que ses parents trouvent important qu'il ait les meilleures notes possibles.	3	4
48.	1	2	sent que ses parents l'aiment moins quand il réussit moins bien qu'ils l'espéraient.	3	4
49.	1	2	a plein de souvenirs de choses agréables qu'il a faites avec ses parents.	3	4
50.	1	2	a des parents qui lui donnent des ordres plutôt que lui expliquer leurs demandes.	3	4
51.	1	2	a des parents qui trouvent qu'ils ont assez de leurs problèmes, et qu'il doit régler les siens seul.	3	4
52.	1	2	se fait pousser par ses parents pour qu'il ait les meilleures notes possibles	3	4
53.	1	2	pense que ses parents trouvent qu'il ne travaille pas bien à l'école.	3	4
54.	1	2	a plusieurs profs qui n'apprécient pas ce qu'il fait.	3	4

Semblable à moi

1. Pas du tout 2. Un peu

3. Plutôt 4. Vraiment

55.	1	2	a des parents qui le font se sentir incapable de s'occuper de lui sans leur aide.	3	4
-----	---	---	---	---	---

56.	1	2	a des parents qui le laissent rentrer tard le soir s'il le veut.	3	4
57.	1	2	a des parents qui le laissent gagner ou lui donnent des chances de gagner dans les jeux.	3	4
58.	1	2	croit qu'il doit être parfait à l'école pour satisfaire ses parents.	3	4
59.	1	2	pense que ses parents sont fiers de ses résultats à l'école.	3	4
60.	1	2	a des parents qui le punisse ou lui retire des privilèges s'il fait quelque chose ou se comporte d'une manière qu'ils n'aiment pas.	3	4
61.	1	2	a peur que son professeur découvre qu'il est moins intelligent qu'il le pense	3	4
62.	1	2	se rappelle que ses professeurs lui donnaient généralement de mauvaises notes.	3	4
63.	1	2	a des parents qui le laissent sortir aussi souvent qu'il veut.	3	4
64.	1	2	a des parents qui le comprennent vraiment.	3	4
65.	1	2	a des parents qui le surprotègent.	3	4
66.	1	2	pense que c'est important pour ses parents qu'il soit dans les meilleurs de sa classe.	3	4
67.	1	2	a plusieurs profs qui lui font sentir qu'ils ne sont pas contents qu'il soit là.	3	4
68.	1	2	sent que ses notes ne sont jamais assez bonnes pour plaire à ses parents.	3	4
69.	1	2	a des parents qui lui donnent souvent des récompenses pour ce qu'il fait à l'école.	3	4
70.	1	2	a des parents qui ne le laisse pas s'expliquer avant de le punir.	3	4
71.	1	2	a des parents qui le laissent s'habiller n'importe comment s'il le veut.	3	4
72.	1	2	sent que ses parents l'aiment tel qu'il est.	3	4

😊 **Merci de ta participation !** 😊