
L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire

Illusion of incompetence and associated elements in elementary school students

La ilusión de incompetencia y los factores asociados en el alumno de la escuela primaria

Die Illusion der Inkompetenz und die damit verbundenen Faktoren beim Grundschüler

Thérèse Bouffard, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/61>

DOI : 10.4000/rfp.61

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2006

Pagination : 9-20

ISBN : 978-2-7342-1047-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Thérèse Bouffard, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte, « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 16 septembre 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/61> ; DOI : 10.4000/rfp.61

L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire*

*Thérèse Bouffard, Carole Vezeau,
Roch Chouinard, Geneviève Marcotte*

Parmi les caractéristiques nécessaires au bien-être psychologique de la personne, une des plus centrales est son sentiment de compétence personnelle. Bien qu'ancienne, cette position est au cœur de la théorie de nombre d'auteurs actuels – comme Harter, Deci et Ryan, Bandura, pour ne nommer que certains des plus connus et des plus influents. Au plan du développement, les jeunes enfants ont généralement des perceptions fort optimistes de leur compétence. Cependant, il se trouve un certain pourcentage d'enfants qui à l'inverse présente un biais négatif, ce que nous appelons une illusion d'incompétence. La présente étude examine ce phénomène chez 958 élèves de 3^e et 4^e année du primaire. L'importance du phénomène, les facteurs qui lui sont associés et quelques répercussions sur certains aspects du fonctionnement scolaire des élèves et de leur bien-être psychologique sont présentés.

Descripteurs (TEE) : aptitude, bien-être, enseignement primaire, estime de soi, motivation d'accomplissement, motivation pour les études, Québec.

Le sentiment de compétence personnelle est une des caractéristiques essentielles au bien-être psychologique de la personne. Cette position a des origines assez lointaines en psychologie, mais reste au cœur de la théorie de nombre d'auteurs actuels comme Harter, Deci et Ryan, Bandura, pour ne nommer que certains des plus connus et des plus influents. Pour tous ces auteurs, se sentir compétent

pour agir efficacement dans son environnement, sentir que nous avons du contrôle sur le résultat de nos actions compte parmi les besoins fondamentaux de l'être humain.

Selon Bandura (1986), nos comportements sont fortement influencés par le genre de scénario que nous nous improvisons mentalement dans une situation donnée. Ces scénarios sont à l'image de

* Les auteurs remercient les écoles ayant participé à ce projet. Des remerciements particuliers sont adressés aux enseignant(e)s, aux élèves, et à leurs parents sans qui ce projet n'aurait pu être réalisé. Le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC) qui ont assuré le soutien financier de ce travail sont aussi remerciés.

nos anticipations de réussite ou d'échec associées à la perception que nous avons de nos capacités et ils provoquent différents types d'émotions comme l'excitation, l'enthousiasme, et la fierté, ou à l'inverse l'anxiété, la honte, et le découragement. Ces émotions ont comme effet en retour de relever ou de diminuer notre motivation d'agir. Cette motivation a ainsi comme source réelle la perception de notre compétence. Elle est directement responsable de nos attitudes et comportements en situation comme le choix des tâches que nous acceptons d'affronter, le niveau de difficulté des défis que nous acceptons de relever, la qualité de notre engagement dans ces activités, notre persistance devant les obstacles qui surgissent et, en bout de piste, de la qualité des accomplissements auxquels nous parvenons.

Sur le plan du développement, il est généralement admis que les jeunes enfants ont des perceptions fort optimistes de leur compétence, ce que nous appelons un biais positif. Sans nous attarder aux raisons pouvant expliquer cet optimisme, et au-delà de la controverse quant au caractère adaptatif d'un tel biais chez des élèves plus âgés (Brissette, Scheier & Carver, 2002 ; Cole *et al.*, 1999 ; Fromson, 2006 ; Gresham *et al.*, 2000 ; Robins & Beer, 2001), soulignons qu'il s'agit davantage d'un atout que d'un problème chez les plus jeunes. En effet, pour l'enfant en début de scolarisation, se sentir compétent peut être très motivant même s'il l'est moins qu'il le croit. La plupart des élèves ont le développement intellectuel nécessaire pour maîtriser les apprentissages scolaires propres à leur niveau, mais certains y arrivent plus difficilement que d'autres. Sans avoir aucun problème de potentiel intellectuel, certains enfants ont un rythme de maturation cognitive un peu plus lent que les autres. Le maintien de perceptions positives de compétence en dépit des difficultés rencontrées agit alors comme une ressource motivationnelle les aidant à maintenir leur goût d'apprendre en attendant que soient mieux maîtrisées les habiletés mentales nécessaires à leurs apprentissages. Cependant, si le biais positif dans l'évaluation de ses compétences chez le jeune élève est un fait plutôt général dans nos sociétés occidentales, il se trouve certains enfants qui à l'inverse présentent un biais négatif. C'est à l'étude de ce phénomène que nous appelons, à la suite de Phillips (1984), l'illusion d'incompétence que le présent article.

Kolligian (1990) a associé l'illusion d'incompétence de l'élève au sentiment d'imposture que ressentent certains adultes très performants ayant en commun la tendance à discréditer leurs réussites, à être très

préoccupés de l'image qu'ils projettent, à s'auto-critiquer et à présenter des niveaux élevés d'anxiété et parfois des symptômes dépressifs. En contexte scolaire, l'illusion d'incompétence se caractérise par un décalage négatif marqué entre les capacités ou le potentiel réel de l'élève, tel que l'indique son rendement à des tests standardisés mesurant ses habiletés mentales, et l'évaluation qu'il fait de ces dernières. Malgré le potentiel parfois élevé que révèle son rendement à ces tests ou à d'autres types de mesure, cet élève considère que ses capacités d'apprendre sont très limitées et les perceptions de compétence qu'il rapporte sont inférieures à celles des autres élèves (Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003).

Selon les études de Phillips et les quelques rares autres ayant porté sur la question, plusieurs conséquences accompagnent l'illusion d'incompétence. Ces élèves ont des attentes de rendement plus faibles que les enfants ayant des perceptions de compétence ou d'efficacité élevées (Phillips, 1987), ils préfèrent les travaux représentant peu de défi et éprouvent plus d'anxiété devant l'évaluation (Connell & Iardi, 1987 ; Miserandino, 1996 ; Phillips & Zimmerman, 1990), sont moins persévérants et autonomes (Phillips, 1987), se disent moins curieux, moins intéressés et plus ennuyés par l'apprentissage des matières scolaires (Harter, 1985 ; Phillips & Zimmerman, 1990) et sont enclins à attribuer leurs succès à la chance, à l'effort ou à l'aide reçue plutôt qu'à leurs habiletés (Bouffard *et al.*, 2003). Phillips (1984 & 1987), mais aussi Bouffard *et al.* (2003) dans une des seules études faites chez un échantillon normatif, ont aussi observé une baisse du rendement scolaire. Des effets à un peu plus long terme seraient aussi à craindre dont l'isolement social, l'abandon scolaire prématuré et des difficultés d'orientation le moment venu de choisir leur carrière ou leur profession (Assor & Connell, 1992).

Si Phillips a le mérite d'avoir été une des premières à s'intéresser directement au phénomène de l'illusion d'incompétence en milieu scolaire, un aspect particulier de ses travaux en limite cependant fortement la portée. En effet, elle a conduit ses études exclusivement auprès d'élèves considérés à haut potentiel regroupés en classe homogène, et s'est contentée d'évaluer leurs perceptions de compétence, sans mesurer leur compétence ou leurs capacités intellectuelles réelles. Ceux rapportant les perceptions de compétence les plus faibles ont été considérés comme présentant une illusion d'incompétence. Or, il se peut bien que ces élèves, ou certains

d'entre eux du moins, n'aient eu aucun problème d'illusion d'incompétence car, fondant leur évaluation de soi sur la comparaison avec les autres élèves de leur groupe, ils étaient effectivement les moins compétents. Phillips n'a ni soulevé ce problème, ni présenté de résultat laissant croire qu'elle l'a contrôlé. Nous ne remettons pas en doute ici l'existence du phénomène de l'illusion d'incompétence, mais plutôt l'estimation de Phillips voulant qu'il affecte entre 20 % et 30 % des élèves dits « à haut potentiel ». Par ailleurs, il y a tout lieu de croire que ce phénomène n'est pas l'apanage de tels élèves mais qu'il touche aussi un bon nombre d'élèves de potentiel moyen. Enfin, Phillips (1984 & 1987) indique n'avoir observé aucune différence entre les garçons et les filles dans la présence du phénomène.

En résumé, l'illusion d'incompétence en milieu scolaire reste un phénomène mal connu et nettement moins étudié que ne le sont la sous-performance scolaire (Borkowski & Thorpe, 1994 ; McCall, Beach & Lau, 2000 ; Richert, 1991 ; Smith, Zingale & Coleman, 1978 ; Van Boxtel & Mönks, 1992) et la résignation acquise (Dweck, Goetz & Strauss, 1980 ; Heyman, Dweck & Cain, 1992 ; Licht & Dweck, 1984), deux problèmes qui lui sont associés quoiqu'ils sont différents. Rapidement, la sous-performance scolaire et la résignation acquise sont deux construits référant à des réactions de l'élève devant les apprentissages ou une situation difficile tandis que l'illusion d'incompétence s'apparente davantage à une distorsion cognitive dans l'évaluation de ses habiletés.

L'objectif général de la présente étude est de mieux comprendre le phénomène de l'illusion d'incompétence. Plusieurs objectifs spécifiques sont poursuivis. Le premier vise à vérifier l'importance du phénomène chez des élèves fréquentant des écoles publiques francophones. Bien que Phillips (1984 & 1987) ne rapporte aucune différence dans la présence du phénomène entre les garçons et les filles, considérant le caractère particulier de ses échantillons, et considérant que nombre d'études en motivation scolaire rapportent des telles différences dans diverses variables du profil motivationnel des élèves (Greene *et al.*, 1999 ; Pajares & Valiante, 2001 ; Skaalvik & Skaalvik, 2004), le second objectif est d'examiner si la présence de l'illusion d'incompétence varie selon le sexe des élèves. Enfin, le dernier objectif est d'examiner si les élèves présentant une illusion d'incompétence différent des autres élèves en regard d'un ensemble de caractéristiques reliées au fonctionnement scolaire et parmi lesquelles

certaines ont été identifiées dans les études antérieures réalisées chez les élèves de haut potentiel.

Certaines des variables examinées sont spécifiques à des matières scolaires, soit le français et les mathématiques. Ces variables sont les perceptions de compétence des élèves en regard de leurs apprentissages dans chacune des matières, leurs perceptions de la compétence que leur attribuent leurs parents dans ces mêmes matières – ce que nous appellerons à partir d'ici les perceptions réfléchies par les parents – et leur motivation intrinsèque. Les autres variables sont plus générales et concernent leur niveau de perfectionnisme et leur estime de soi.

MÉTHODOLOGIE

Participants

L'échantillon comprend 958 élèves de 3^e (236 filles et 211 garçons ; âge moyen = 9 ans, 2 mois, e.t. = 4,4) et de 4^e (287 filles et 224 garçons ; âge moyen = 10 ans, 1 mois, e.t. = 4,5) année du primaire provenant de 74 classes de 17 écoles élémentaires publiques des environs de Montréal. La majorité de ces écoles desservent une population de milieu socio-économique moyen, sauf deux qui desservent une population de milieu socio-économique élevé, et deux autres une population de milieu socio-économique faible.

Suite aux autorisations des écoles et des enseignant(e)s responsables de ces classes, ainsi qu'au consentement écrit des parents de chacun des élèves, ceux-ci ont été examinés en séance collective durant les heures de classe.

Instruments

Les *habiletés scolaires* des enfants ont été évaluées à l'aide de la version française de l'Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, forme J, élémentaire 2 (Otis & Lennon, 1971) Cet instrument mesure les habiletés relatives aux apprentissages scolaires et il présente un puissant pouvoir de prédiction du rendement scolaire des élèves. L'épreuve comprend quatre-vingts items utilisant des images, des mots et des chiffres. Pour chaque item, l'enfant doit identifier la bonne réponse parmi cinq choix proposés. Pour chacun des enfants, le nombre total de bonnes

réponses a été converti en indice d'habileté scolaire selon son âge chronologique. L'habileté scolaire moyenne des enfants de la 3^e année est de 105,6 (é.t. : 11,2) et de 105,9 (é.t. : 11,5) pour ceux de la 4^e année.

Format de réponse des autres instruments. Sauf la mesure des attributions qui sera décrite un peu plus loin, tous les autres instruments de mesure utilisés dans cette étude reprennent le mode de passation développé par Harter (1982). Pour chaque énoncé, l'enfant doit indiquer entre deux groupes d'élèves (le groupe des cercles ou celui des carrés), celui qui est le plus semblable à lui. Par la suite, selon le groupe auquel il s'est identifié, il doit faire une marque dans la grande figure, si la description s'applique très bien à lui, ou dans la petite figure s'il considère que la description s'applique seulement un peu à lui. Le groupe des cercles est invariablement mentionné en premier et le groupe des carrés en second, mais les items sont construits de façon à ce que les affirmations positives et négatives soient réparties aléatoirement entre les cercles et les carrés.

Les *perceptions de compétence scolaire* ont été mesurées à l'aide de six items ($\alpha = .80$), traduits et adaptés en français (Guilbert, 1990) du « *Perceived Competence Scale for Children* » (Harter, 1982), dont voici un exemple : « Dans le groupe des cercles, les élèves sont très bons à l'école » mais « Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas très bons à l'école ». Un score moyen des six items est calculé, et plus il est élevé, plus il indique une perception élevée de sa compétence.

Les *perceptions de compétence spécifiques* à chacune des matières sont mesurées à l'aide dix items ($\alpha = .83$ et $.87$ respectivement en français et en mathématiques) repris du questionnaire de Bordeleau (2000). Voici un des items de l'instrument : « Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que s'ils le veulent, ils peuvent avoir des bonnes notes en français » mais « Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que même s'ils le veulent, ils ne peuvent pas avoir des bonnes notes en français. » Après avoir recodé les items inversés, un score moyen est calculé. Plus celui-ci est élevé, plus l'enfant rapporte être confiant dans ses habiletés dans la matière examinée.

Les *perceptions réfléchies par les parents* sont mesurées pour chaque matière à l'aide de quatre items ($\alpha = .81$ et $.77$ respectivement en français et en mathématiques) dont voici un exemple : « dans le groupe des cercles, les parents pensent que leur

enfant est très bon en français » mais « dans le groupe des carrés, les parents pensent que leur enfant n'est pas très bon en français ». Plus le score moyen est élevé, plus l'enfant perçoit que son parent lui attribue des compétences élevées dans la matière.

La *motivation intrinsèque* envers chaque matière est mesurée à l'aide de quatre items ($\alpha = .85$ et $.84$ respectivement en français et en mathématiques) tirés du « *Young Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory* » (Gottfried, 1990), traduits et adaptés en français par Bordeleau et Bouffard (1999). Voici en exemple un des items proposés : « Dans le groupe des cercles, les enfants aiment faire le plus possible de mathématiques » mais « Dans le groupe des carrés, les enfants aiment faire le moins de mathématiques possible ».

L'*estime de soi* est mesurée à l'aide des cinq items ($\alpha = .74$) de l'adaptation en langue française de la mesure de l'estime de soi de Harter (1985) par Bouffard *et al.* (2002). Voici un des items : « Dans le groupe des cercles, les élèves aiment bien leur façon de se comporter » mais « Dans le groupe des carrés, les élèves aimeraient se comporter autrement ». Plus le score moyen est élevé, plus ceci signale que l'élève a une estime de soi positive.

La mesure du *perfectionnisme* se compose de quatre items ($\alpha = .62$) adaptés de l'Échelle de perfectionnisme positif et négatif (Seidah, Bouffard & Vezeau, 2002). L'item qui suit fait partie de la mesure : « Dans le groupe des cercles, les élèves ont honte d'eux si leur travail n'est pas parfait » mais « Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas honte d'eux, même si leur travail n'est pas parfait ». Plus le score moyen est élevé, plus ceci signale que l'élève entretient un niveau élevé de perfectionnisme.

Enfin, les *attributions à l'habileté, aux efforts, à la chance et à une cause inconnue* sont mesurées en regard des réussites et des échecs. Deux items traduits et adaptés de Skinner, Chapman et Baltès (1988) par Bouffard-Bouchard, Bordeleau et Dubé (1991) sont utilisés dans chaque cas. Chaque item est accompagné d'une série de quatre cercles de taille différente et décrit ce que les élèves du groupe des cercles pensent. S'il choisit le plus grand cercle, ceci indique que l'élève juge que l'affirmation correspond beaucoup à ce qu'il pense ; son adhésion à l'énoncé diminue avec la taille du cercle choisi, jusqu'à la plus petite qui indique qu'il ne correspond pas du tout à ce qu'il pense. Le premier exemple concerne une attribution aux efforts et le second une attribution à la cause inconnue en situation de

réussite. « Les élèves du groupe des cercles croient que pour bien réussir à l'école, ils ont juste à travailler fort » ; « Dans le groupe des cercles, quand les élèves réussissent bien à l'école, d'habitude ils sont incapables de dire pourquoi ». Les deux exemples qui suivent décrivent une attribution à l'habileté et à la chance en situation d'échec : « Les élèves du groupe des cercles croient que s'ils ne sont pas déjà bons dans une matière, ils réussiront mal dans celle-ci » ; « Dans le groupe des cercles, quand les élèves réussissent mal à l'école, c'est parce qu'ils ont été malchanceux ». La consistance interne atteint .70 pour les attributions en situation de réussite, et .67 pour celles en situation d'échec.

Identification de l'illusion d'incompétence

La procédure pour identifier les élèves ayant une illusion d'incompétence s'inspire de celle McCall, Beach et Lau (2000) pour identifier les élèves ayant un problème de sous-performance scolaire. Après avoir transformé les scores d'habiletés mentales et de perceptions de compétence scolaire en scores Z, nous avons régressé la première mesure sur la seconde et retenu les résidus standardisés de cette régression. Plus le résidu est négatif, plus ceci indique que l'élève est pessimiste dans l'évaluation de sa compétence, présentant ainsi une illusion d'incompétence plus ou moins forte ; à l'inverse, plus ce résidu est positif, plus il indique que l'élève fait montre d'optimisme. Des analyses préliminaires faites sur ces scores n'indiquent aucun effet lié à l'école d'origine, ni au sexe des élèves.

Comme nous l'avons noté plus tôt, Phillips n'a pas pris de mesure des capacités des élèves et ne

propose ainsi aucune norme de ce qu'elle considère être un décalage marqué entre celles-ci et ce qu'en pense un élève. Par prudence, et pour mieux s'assurer de la présence de ce décalage marqué, nous avons opté pour classer dans le groupe pessimiste les élèves dont le score résiduel les situe dans le quart inférieur de la distribution. Ceux dont le score résiduel les situe dans le quart supérieur sont classés dans le groupe optimiste, et tous les autres sont classés dans le groupe réaliste. Le tableau I présente la répartition des élèves dans les groupes. Ces groupes ont été utilisés dans toutes les analyses qui suivent.

RÉSULTATS

Avant d'examiner chacun des objectifs, nous avons fait une analyse de la variance pour vérifier comment se comparent les groupes sur la mesure d'habiletés mentales. Cette analyse ne révèle aucune différence significative entre les groupes (voir le tableau I).

Afin d'examiner nos deux premiers objectifs visant vérifier l'importance du phénomène et comment sa présence varie selon le sexe des élèves, nous avons utilisé des tests de χ^2 selon le niveau scolaire et le sexe des élèves. Il appert que si le niveau scolaire affecte la répartition des élèves dans les groupes ($\chi^2 (2) = 7,67, p < .03$), rien de tel ne se produit dans le cas du sexe ($\chi^2 (2) = 2,96, p > .25$) permettant de conclure que les garçons et les filles se distribuent de façon semblable dans les trois groupes. Concernant le niveau scolaire, 20,4 % des élèves de

Tableau I. – Répartition des élèves dans les groupes selon leur sexe et leur niveau scolaire et scores moyens (écarts-types) à l'épreuve d'habiletés mentales

	Optimiste		Réaliste		Pessimiste	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
3 ^e année, n=	60	61	105	130	46	45
Habilités mentales	105,9 (9,3)	107,7 (8,7)	107,8 (10,8)	109 (10,7)	106 (9,8)	108,8 (9,8)
4 ^e année, n=	56	54	110	153	58	80
Habilités mentales	105,6 (12,1)	105,8 (10,4)	106,4 (12,4)	107,2 (12,2)	106,1 (12,2)	106,5 (11,9)

3^e année sont classés dans le groupe pessimiste, 52,6 % dans le groupe réaliste et 27 % dans le groupe optimiste, alors que les pourcentages respectifs en 4^e année sont 27 %, 51,5 % et 21,5 %.

Le deuxième objectif, consistant à vérifier si les élèves ayant une illusion d'incompétence diffèrent des autres élèves en regard d'un ensemble de caractéristiques reliées au fonctionnement scolaire, a été examiné à l'aide d'une série d'analyses multi-

variées (MANOVA) dans lesquelles le niveau scolaire, le sexe des élèves et leur appartenance aux groupes ont été utilisés comme facteurs. Le cas échéant, les effets d'appartenance au groupe ont été examinés à l'aide du test Newman-Keuls ($p < .05$). La première analyse comprend les mesures de perceptions de compétence et de motivation intrinsèque en mathématiques, et la seconde comprend les mêmes variables mais en français. Le tableau II présente les données utilisées dans ces deux analyses.

Tableau II. – **Scores moyens (écarts-types) des perceptions de compétence, des perceptions réfléchies et de la motivation intrinsèque selon l'appartenance au groupe, le niveau scolaire et le sexe des élèves dans chacune des matières scolaires**

		Optimiste		Réaliste		Pessimiste	
		3 ^e année	4 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Mathématiques							
Perception de compétence	G	3,74 (,39)	2,77 (,36)	3,43 (,62)	2,77 (,62)	2,77 (,66)	2,86 (,87)
	F	3,74 (,39)	2,77 (,36)	3,43 (,62)	2,77 (,62)	2,77 (,66)	2,86 (,87)
Compétence réfléchie	G	3,91 (,25)	3,84 (,29)	3,62 (,52)	3,61 (,48)	3,09 (,65)	3,17 (,64)
	F	3,74 (,39)	3,73 (,48)	3,50 (,56)	3,45 (,54)	3,07 (,68)	3,03 (,71)
Motivation intrinsèque	G	3,77 (,52)	3,64 (,55)	3,45 (,79)	3,37 (,76)	3,07 (,80)	2,99 (1,01)
	F	3,47 (,76)	3,26 (,75)	3,27 (,78)	3,24 (,70)	2,91 (,92)	2,98 (,89)
Français							
Perception de compétence	G	3,35 (,60)	3,40 (,61)	2,97 (,72)	2,77 (,61)	2,28 (,73)	2,30 (,72)
	F	3,55 (,51)	3,59 (,43)	3,14 (,62)	3,06 (,55)	2,81 (,64)	2,63 (,67)
Compétence réfléchie	G	3,62 (,46)	3,61 (,46)	3,27 (,62)	3,16 (,54)	2,73 (,75)	2,71 (,77)
	F	3,80 (,35)	3,75 (,34)	3,45 (,56)	2,46 (,49)	3,19 (,59)	3,11 (,64)
Motivation intrinsèque	G	3,16 (,83)	3,14 (,84)	2,82 (,77)	2,57 (,75)	2,26 (,92)	2,22 (,92)
	F	3,36 (,80)	3,24 (,77)	3,15 (,81)	2,98 (,76)	2,79 (,81)	2,82 (,82)

L'analyse en mathématiques indique un effet principal du sexe des élèves, $F(3, 944) = 11,51$, $p < .001$, et de leur appartenance au groupe, $F(6, 1890) = 37,02$, $p < .001$, mais pas d'effet du niveau scolaire, ni d'effet d'interaction. Les analyses univariées indiquent que l'effet de chacun des facteurs ($p_S < .001$) porte sur les trois variables dépendantes. Dans le cas du sexe, les garçons rapportent des perceptions de compétence et une motivation intrinsèque plus élevées que les filles et ils perçoivent que leurs parents leur attribuent aussi plus de compétence que ce que perçoivent ces dernières. Les tests *post hoc* pour situer les effets du groupe indiquent que, pour chacune des trois variables, les élèves du groupe pessimiste rapportent des scores plus faibles que ceux du groupe réaliste qui à leur tour rapportent des scores plus faibles que ceux du groupe optimiste.

L'analyse en français indique de nouveau un effet principal du sexe des élèves, $F(3, 944) = 23,12$, $p < .001$, et de leur appartenance au groupe, $F(6, 1890) = 42,93$, $p < .001$, mais pas d'effet du niveau scolaire, ni d'effet d'interaction. Comme en mathématiques, les analyses univariées indiquent que l'effet de chacun des facteurs ($p_S < .001$) porte sur les trois variables dépendantes. Dans le cas du sexe, ce sont cette fois les filles qui rapportent des perceptions de compétence et une motivation intrinsèque plus élevées que les garçons et qui perçoivent que leurs parents leur attribuent plus de compétence que ce que perçoivent ces derniers. Les tests *post hoc* pour situer les effets du groupe indiquent que

pour chacune des trois variables, les élèves du groupe pessimiste rapportent des scores plus faibles que ceux du groupe réaliste qui, à leur tour, rapportent des scores plus faibles que ceux du groupe optimiste.

La troisième analyse porte sur l'examen des scores de perfectionnisme et d'estime de soi, dont les données sont présentées dans le tableau III. On observe un effet principal du sexe des élèves, $F(2, 944) = 12,11$, $p < .001$, et de leur appartenance au groupe, $F(6, 1890) = 41,78$, $p < .001$, mais pas d'effet du niveau scolaire, ni d'effet d'interaction. Les analyses univariées indiquent que l'effet du sexe ($p_S < .001$) porte sur les deux variables. Les garçons rapportent un perfectionnisme plus élevé que les filles et ces dernières rapportent une estime de soi plus élevée que les garçons. L'effet du groupe ($p_S < .001$) porte lui aussi sur les deux variables. Les tests *post hoc* indiquent que les élèves du groupe pessimiste rapportent des scores plus élevés de perfectionnisme que ceux du groupe réaliste qui, à leur tour, rapportent des scores plus élevés que ceux du groupe optimiste. Dans le cas de l'estime de soi, les élèves du groupe pessimiste rapportent des scores plus faibles que ceux du groupe réaliste qui, à leur tour, rapportent des scores plus faibles que ceux du groupe optimiste.

Les attributions sur les réussites et celles sur les échecs ont été examinées séparément. Les données sur les attributions en situation de réussite sont présentées dans le tableau IV et celles en situation d'échec dans le tableau V. L'analyse de celles

Tableau III. – Scores moyens (écarts-types) du perfectionnisme et de l'estime de soi selon l'appartenance au groupe, le niveau scolaire et le sexe (G = garçons ; F = filles) des élèves

		Optimiste		Réaliste		Pessimiste	
		3 ^e année	4 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Perfectionnisme	G	1,31 (,49)	1,44 (,47)	1,54 (,48)	1,52 (,48)	2,08 (,72)	1,97 (,74)
	F	1,23 (,37)	1,40 (,50)	1,42 (,45)	1,43 (,43)	1,64 (,58)	1,77 (,63)
Estime de soi	G	3,28 (,73)	3,43 (,56)	2,92 (,71)	2,88 (,69)	2,30 (,69)	2,40 (,75)
	F	3,48 (,59)	3,41 (,54)	3,19 (,56)	3,17 (,57)	2,69 (,78)	2,56 (,69)

Tableau IV. – **Scores moyens (écarts-types) des attributions en situation de réussite selon l'appartenance au groupe, le niveau scolaire et le sexe (G = garçons ; F = filles) des élèves**

		Optimiste		Réaliste		Pessimiste	
		3 ^e année	4 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Effort	G	3,80 (,50)	3,75 (,50)	3,71 (,52)	3,65 (,59)	3,61 (,43)	3,56 (,64)
	F	3,70 (,57)	3,75 (,60)	3,70 (,58)	3,77 (,47)	3,53 (,74)	3,59 (,57)
Habilité	G	3,51 (,84)	2,88 (1,01)	2,99 (,99)	2,80 (,99)	2,95 (1,04)	2,88 (,99)
	F	2,78 (1,07)	2,88 (,99)	2,90 (,93)	2,67 (,85)	2,70 (1,06)	2,41 (1,06)
Chance	G	1,91 (1,21)	1,61 (,97)	2,03 (1,18)	1,62 (,91)	2,45 (1,28)	1,82 (,92)
	F	1,93 (1,15)	1,68 (,99)	1,92 (1,12)	1,40 (,74)	1,86 (1,02)	1,66 (,94)
Cause inconnue	G	2,29 (1,15)	1,64 (,97)	2,41 (1,06)	2,12 (1,02)	2,60 (1,09)	2,41 (1,04)
	F	1,93 (1,10)	1,68 (1,03)	1,95 (1,08)	1,85 (,92)	2,46 (1,03)	1,96 (1,00)

portant sur les réussites indique un effet principal du sexe des élèves, $F(3, 944) = 7.21, p < .001$, du niveau scolaire, $F(3, 944) = 10.55, p < .001$, et de l'appartenance au groupe, $F(6, 1890) = 5.46, p < .001$, mais pas d'effet d'interaction entre les facteurs. L'effet du sexe ($p_S < .01$), et du niveau scolaire ($p_S < .001$) porte sur l'attribution à l'habileté, à la chance et à la cause inconnue. Les garçons accordent une importance plus grande à ces causes que les filles, et les élèves plus jeunes leur accordent aussi plus d'importance que les plus âgés. L'effet d'appartenance au groupe ($p_S < .01$) porte sur le rôle des efforts, de l'habileté et de la cause inconnue. Les tests *post hoc* indiquent qu'un rôle moins grand est accordé aux efforts, mais qu'un plus grand est accordé à la cause inconnue par les élèves du groupe pessimiste que par ceux des deux autres groupes. Les élèves du groupe optimiste accordent un rôle plus grand à l'habileté que les élèves des deux autres groupes.

Enfin, l'analyse des attributions sur les échecs indique un effet principal du sexe des élèves, $F(3, 944) = 8,06, p < .001$, de leur niveau scolaire,

$F(3, 944) = 9,69, p < .001$, et de leur appartenance au groupe, $F(6, 1890) = 4,10, p < .001$, mais pas d'effet d'interaction. L'effet du sexe ($p_S < .005$) porte sur l'habileté, la chance et la cause inconnue, celui du niveau scolaire ($p_S < .05$) porte sur l'attribution aux efforts, à la chance et à la cause inconnue, et celui du groupe ($p_S < .01$) sur l'habileté et la cause inconnue. Les garçons accordent une importance plus grande à ces causes que les filles, et les élèves plus jeunes leur accordent aussi plus d'importance que les plus âgés. Concernant l'effet d'appartenance au groupe, il vient d'un rôle plus grand accordé par les élèves du groupe pessimiste que par ceux des deux autres groupes à un manque d'habileté et à la cause inconnue pour expliquer les échecs.

DISCUSSION

Cette étude sur l'illusion d'incompétence est, avec celle de Bouffard *et al.* (2003) comprenant cependant un échantillon nettement moins grand, une des

Tableau V. – **Scores moyens (écarts-types) des attributions en situation d'échec selon l'appartenance au groupe, le niveau scolaire et le sexe des élèves**

		Optimiste		Réaliste		Pessimiste	
		3 ^e année	4 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Effort	G	2,65 (1,09)	3,00 (,89)	2,84 (1,02)	3,05 (,91)	2,91 (,99)	2,94 (,93)
	F	2,71 (1,01)	3,11 (,89)	2,94 (,98)	3,09 (,84)	2,69 (,99)	3,10 (,93)
Habilité	G	1,97 (,94)	1,93 (,93)	2,03 (,90)	2,18 (,79)	2,19 (1,00)	2,24 (,95)
	F	1,64 (,66)	1,81 (,73)	1,81 (,77)	1,86 (,74)	1,92 (,75)	1,95 (,87)
Chance	G	1,57 (,93)	1,54 (,77)	1,71 (,92)	1,53 (,80)	1,96 (1,00)	1,48 (,73)
	F	1,52 (,88)	1,36 (,67)	1,55 (,87)	1,28 (,54)	1,64 (,90)	1,41 (,71)
Cause inconnue	G	2,02 (1,08)	1,78 (,88)	2,11 (,93)	2,14 (,95)	2,36 (1,09)	2,16 (,90)
	F	1,71 (,87)	1,58 (,80)	1,77 (,91)	1,70 (,76)	2,28 (,91)	2,06 (,91)

premières réalisées auprès d'élèves de classes régulières. Ses deux premiers objectifs visaient à connaître l'importance du phénomène chez des élèves ordinaires et voir si celle-ci diffère selon le sexe de ces derniers. Ces objectifs ont impliqué de disposer d'un critère pour repérer les élèves présentant le problème. Nous avons opté pour un critère relativement sévère de manière à éviter de surévaluer le phénomène. Ce critère a permis d'identifier un groupe d'élèves dont le jugement qu'ils portent sur leurs compétences est très inférieur à celui porté par des élèves ayant des habiletés comparables ; on se rappelle que la comparaison des scores d'habiletés mentales des élèves permet en effet de conclure à l'absence de différence selon leur classement dans les groupes. Deux conclusions découlent de l'examen de nos deux premiers objectifs.

D'abord, comme nous l'avons prédit, le phénomène de l'illusion d'incompétence n'est pas le lot exclusif d'élèves à haut potentiel comme ceux examinés dans les quelques études antérieures (Phillips,

1984 & 1987 ; Phillips & Zimmerman, 1990), mais il se retrouve aussi chez des élèves de niveau intellectuel moyen, et, s'il est plus présent en 4^e année qu'en 3^e année, il est déjà clairement observable à ce niveau du primaire. Notre seconde conclusion est que le phénomène a une ampleur tout à fait comparable chez les élèves de deux sexes. Sur ce point, et à la lumière des résultats sur les caractéristiques individuelles où aucun effet d'interaction n'a été observé entre le sexe des élèves et leur appartenance aux groupes, nous pouvons aussi ajouter que celles distinguant les élèves avec et sans illusion d'incompétence sont les mêmes chez les garçons et les filles.

Notre troisième objectif, le plus substantiel, visait à comparer un ensemble de caractéristiques individuelles reliées au fonctionnement scolaire des élèves, selon que ces derniers présentent ou non une illusion d'incompétence. Plusieurs conclusions sont à mentionner suite à l'examen de cet objectif.

L'illusion d'incompétence des élèves ne s'en tient pas à un plan général, mais se répercute sur des domaines bien concrets d'apprentissage comme le français et les mathématiques. Ces élèves ont aussi une perception plus faible que les autres de la compétence que leur attribuent leurs parents dans ces deux matières. Ceci peut signifier différentes choses. Ces élèves ne se trouvant pas compétents, ils projettent leur opinion d'eux-mêmes sur leurs parents et croient que ces derniers partagent leur opinion. Une autre possibilité est que les parents font des remarques, ont des comportements ou des attitudes laissant entendre à l'enfant qu'il est peu compétent, tout comme il se peut que ce dernier interprète mal ces messages et conclut à tort que ses parents le jugent incompetent. Quelle que soit l'interprétation correcte, ce résultat est très important car différentes études ont montré que le reflet de sa compétence que l'enfant lit dans le regard de ses parents joue un rôle plus grand dans sa perception de compétence que son rendement réel (Bouffard & Bordeleau, 2002 ; Eccles-Parsons, 1983 ; Eccles *et al.*, 1985 ; Grolnick, Ryan & Deci, 1991 ; Jussim *et al.*, 1992).

On se rappelle aussi que ces élèves présentent une estime soi plus faible que les autres. L'estime de soi résulte du fait de se sentir bon, compétent dans les domaines que l'on considère importants (Harter, 1986). Pour la personne se sentant incompétente dans un domaine, une façon de protéger son estime de soi consiste à réduire la valeur accordée à celui-ci. Selon l'âge, il y a certains domaines de fonctionnement où le fait de se sentir compétent est plus important pour l'estime de soi de la personne. Selon Harter (1986 & 1999), à l'âge scolaire, c'est la compétence à l'école qui compte. L'enfant réalise très bien que ses parents et les adultes en général accordent beaucoup d'importance à l'école, qu'il y passe de nombreuses heures par semaine, etc., alors que celui ou celle qui se sent incompétent peut difficilement régler son problème en se disant que l'école n'a pas d'importance. Il n'est cependant pas étonnant de constater que la motivation intrinsèque des élèves ayant une illusion d'incompétence soit plus faible que celle des autres. Ceci est un mécanisme normal chez toute personne en situation où elle se sent peu compétente. Réduire son intérêt pour une chose dans laquelle il se sent peu compétent est un mécanisme de protection de l'image de soi de l'élève. Ceci n'est cependant pas sans conséquence, car la réduction de cette motivation s'accompagne normalement d'une diminution de l'engagement et

éventuellement du rendement. Réussissant moins bien, l'élève se sent toujours plus incompetent et accentue son désintérêt et sa passivité dans la matière.

Bien que les élèves marqués par l'illusion d'incompétence rapportent une motivation intrinsèque plus faible que les autres, ils présentent en même temps un niveau de perfectionnisme négatif plus élevé que les autres. Il nous paraît qu'être très perfectionniste, et se fixer des standards d'excellence élevés, a comme conséquence pour l'élève d'avoir plus souvent qu'autrement le sentiment de ne pas y arriver, et de vivre des émotions négatives comme la honte ou la culpabilité. Une chose est assez sûre, la répétition de ce genre de scénario peut le conduire à se sentir moins compétent qu'il ne l'est. Une chose est moins claire en revanche : d'où vient ce perfectionnisme ? L'examen de l'origine du perfectionnisme négatif, de ce sentiment que la moindre erreur est une illustration de leur incapacité de base est une piste de recherche importante à poursuivre pour mieux comprendre la genèse de l'illusion d'incompétence.

Enfin, pour ce qui est des attributions, ces raisons auxquelles nous pouvons associer les réussites et les échecs, pris globalement, nos résultats suggèrent que plus que les autres, les élèves ayant une illusion d'incompétence expliquent leurs réussites et leurs échecs par des raisons sur lesquelles ils ne peuvent exercer de contrôle. Ils diminuent l'importance accordée aux efforts pour réussir, ils croient plus que les autres que l'échec veut dire un manque de compétence, que la chance joue un rôle dans leurs réussites et leurs échecs, et que ceux-ci peuvent survenir sans qu'ils en connaissent la raison. Avoir ainsi l'impression que ses réussites et ses échecs peuvent survenir sans qu'il le décide vraiment peut difficilement générer chez l'élève un sentiment de compétence. Cependant, il se peut également que ce soit l'inverse qui se produise et qu'un sentiment préalable d'un manque de compétence produise un profil d'attributions marqué par un sentiment de non contrôle. Quoi qu'il en soit, le profil d'attributions observé chez les élèves présentant une illusion d'incompétence est assez apparenté à celui retrouvé chez les élèves en difficulté grave d'apprentissage. Ceci n'est sûrement pas un bon présage pour leur devenir scolaire.

Pour conclure, il faut signaler que nous savons encore peu de choses sur le problème de l'illusion

d'incompétence, en particulier sur ses causes et ses origines. Dans ses études auprès d'élèves à haut potentiel, Phillips affirmaient que même chez ceux-ci, l'illusion d'incompétence est un facteur de risque important pour un décrochage scolaire prématuré. Nous partageons totalement cet avis et croyons que le problème de l'illusion d'incompétence est beaucoup plus sévère que nous l'avions imaginé. L'ensemble des caractéristiques qui lui sont associées suggère qu'il s'agit d'une sorte de syndrome affectant plusieurs aspects de la personne. Les efforts de recherche doivent être poursuivis pour identifier les facteurs qui favorisent le développement du problème. Il ne suffit pas en effet de dépister ces élèves, il faut savoir sur quoi agir pour les aider. Savoir d'où vient le problème est une étape

préalable à l'élaboration d'interventions visant à contrer son développement.

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

Carole Vezeau
cvezeau@collanaud.qc.ca
Collège régional de Lanaudière à Joliette

Roch Chouinard
roch.chouinard@umontreal.ca
Université de Montréal

Geneviève Marcotte
genevieve.marcotte@videotron.ca
Université du Québec à Montréal

BIBLIOGRAPHIE

- ASSOR A. & CONNELL J. P. (1992). « The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals ». In D. H. Schunk & J. L. Meece (éd.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale : L. Erlbaum, p. 25-47.
- BANDURA A. (1986). *Social foundations of thought and actions*. Englewood-Cliffs : Prentice-Hall.
- BORDELEAU L. (2000). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation*. Thèse de doctorat : psychologie, université du Québec à Montréal.
- BORDELEAU L. & BOUFFARD T. (1999). « Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année de primaire ». *Enfance*, n° 4, p. 379-395.
- BORKOWSKI J. G. & THORPE P. K. (1994). « Self-regulation and motivation : A life-span perspective on underachievement ». In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (éd.), *Self-regulation of learning and performance : Issues and Educational applications*. Hillsdale : L. Erlbaum, p. 45-73.
- BOUFFARD T. & BORDELEAU L. (2002). « Le rôle des parents dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune élève ». In L. Lafortune & P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 185-207.
- BOUFFARD-BOUCHARD T. ; BORDELEAU L. & DUBÉ G. (2001). « Adaptation en langue française d'un questionnaire sur les croyances de contrôle ». *XIV^e congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie*. Trois-Rivières, novembre 1991.
- BOUFFARD T. & BOISVERT M. & VEZEAU C. (2003). « Illusion of incompetence and school functioning among elementary school children ». *Learning and Individual Differences*, vol. 14, p. 31-46.
- BOUFFARD T. ; SEIDAH A. ; MCINTYRE M. ; BOIVIN M. ; VEZEAU C. & CANTIN S. (2002). « Mesure de l'estime de soi à l'adolescence : validation canadienne française du *Self-Perception Profile for Adolescents* de Harter ». *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, vol. 34, p. 158-162.
- BRISSETTE I. ; SCHEIER M. F. & CARVER C. S. (2002). « The role of optimism in social network development, coping and psychological adjustment during a life transition ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 82, n° 1, p. 102-111.
- 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*, vol. 70, p. 459-473.
- CONNELL J. P. & ILARDI B. C. (1987). « Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence ». *Child Development*, vol. 58, p. 1297-1307.
- DWECK C. S. ; GOETZ T. E. & STRAUSS N. L. (1980). « Sex differences in learned helplessness : IV. An experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 38, p. 441-452.
- ECCLES-PARSONS J. P. (1983). « Expectancies, Values, and Academic Behaviors ». In J. T. Spence (éd.), *Achievement and Achievement Motives*. San Francisco : W. H. Freeman, p. 75-146.
- ECCLES J. P. ; ADLER T. F. ; FUTTERMAN R. ; GOFF S. B. ; KACZALA C. M. ; MEECE J. L. & MIDGLEY C. (1985). « Self-perceptions, task perceptions, socializing influences, and the decision to enroll in mathematics ». In S. F. Chipman, L. R. Brush & D. M. Wilson (éd.), *Woman and mathematics : Balancing the equation*. Hillsdale : L. Erlbaum, p. 95-121.
- FROMSON P. M. (2006). « Self-discrepancies and negative affect : The moderating roles of private and public self-consciousness ». *Social Behavior and Personality*, vol. 34, p. 333-350.
- GOTTFRIED A. E. (1990). « Academic intrinsic motivation in young elementary school children ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, p. 525-538.

- GREENE B. ; DEBACKER T. K. ; RAVINDRAN B. & KROWS, A. J. (1999). « Goals, values, and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes ». *Sex Roles : A Journal of Research*, vol. 40, p. 421-458.
- GRESHAM F. M. ; LANE K. L. ; MACMILLAN D. L. ; BOCIAN K. M. & WARD S. L. (2000). « Effects of positive and negative illusory biases : Comparisons across social and academic self-concept domains ». *Journal of School Psychology*, vol. 38, p. 151-175.
- GROLNICK W. S. ; RYAN R. M. & DECI E. L. (1991). « Inner resources for school achievement : Motivational mediators of children's perceptions of their parents ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, p. 508-517.
- GUILBERT D. (1990). *Évaluation psychométrique du concept de soi chez l'enfant d'âge scolaire*. Mémoire de maîtrise : psychologie, université du Québec à Montréal.
- HARTER S. (1982). « The perceived competence scale for children ». *Child Development*, vol. 53, p. 87-97.
- HARTER S. (1985). « Competence as a dimension of self-evaluation : Toward a comprehensive model of self-worth ». In R. Leahy (éd.), *The development of the self*. New York : Academic Press, p. 55-122.
- HARTER S. (1986). « Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children ». In J. Suls & A. G. Greenwald (éd.), *Psychological perspectives of the self*. Hillsdale : L. Erlbaum, vol. 3, p. 137-181.
- HARTER S. (1999). *The construction of the self : A developmental perspective*. New York : The Guilford Press.
- HEYMAN G. D. ; DWECK C. S. & CAIN K. M. (1992). « Young children's vulnerability to self-blame and helplessness : Relationship to beliefs about goodness ». *Child Development*, vol. 63, p. 401-415.
- JUSSIM L. ; SOFFIN S. ; BROWN R. ; LEY J. & KOHLHEPP K. (1992). « Understanding reactions to feedback by integrating ideas from symbolic interactionism and cognitive evaluation theory ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 62, p. 402-421.
- KOLLIGIAN J. J^r (1990). « Perceived fraudulence as a dimension of perceived incompetence ». In R. J. Sternberg & J. Kolligian (éd.), *Competence considered*. New York : Yale University Press, p. 261-285.
- LICHT B. G. & DWECK C. S. (1984). « Determinants of academic achievement : The interaction of children's achievement orientations with skill area ». *Developmental Psychology*, vol. 20, p. 628-636.
- MCCALL R. B. ; BEACH S. R. & LAU S. (2000). « The nature and correlates of underachievement among elementary schoolchildren in Hong Kong ». *Child Development*, vol. 71, p. 785-801.
- MISERANDINO M. (1996). « Children who do well in school : Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, p. 203-214.
- 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. & VALIANTE G. (2001). « Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students : A function of gender orientation ? » *Contemporary Educational Psychology*, vol. 26, p. 366-281.
- PHILLIPS D. A. (1984). « Illusion of incompetence among academically competent children ». *Child Development*, vol. 55, p. 2000-2016.
- PHILLIPS D. A. (1987). « Socialization of perceived academic competence among highly competent children ». *Child Development*, vol. 58, p. 1308-1320.
- PHILLIPS D. A. & ZIMMERMAN M. (1990). « The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children ». In R. J. Sternberg & J. Kolligian (éd.), *Competence considered*. New York : Yale University Press, p. 41-66.
- RICHERT E. S. (1991). « Patterns of underachievement among gifted students ». In M. Bireley & J. Genshaft (éd.), *Understanding the gifted adolescent*. New York : Teachers College Press, p. 41-66.
- 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*, vol. 80, p. 340-352.
- 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*, vol. 34, p. 168-171.
- SKAALVIK S. & SKAALVIK E. M. (2004). « Gender Differences in Math and Verbal Self-Concept, Performance Expectations and Motivation ». *Sex Roles : A Journal of Research*, vol. 50, p. 241-253.
- SKINNER E. A. ; CHAPMAN M. & BALTES P. B. (1988). « Control, means-end, and agency beliefs : A new conceptualization and its measurement during childhood ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, p. 117-133.
- SMITH M. D. ; ZINGALE S. A. & COLEMAN J. M. (1978). « The influence of adult expectancy/child performance discrepancies upon children's self-concepts ». *The American Educational Research Journal*, vol. 15, p. 259-265.
- VAN BOXTEL H. W. & MÖNKS F. J. (1992). « General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents ». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 21, p. 169-186.