

# Les liens entre le jugement de l'enseignant sur les biais d'autoévaluation de compétence de l'élève et la qualité de leur relation

## Teachers' judgment of students' self-evaluation bias of competence and the quality of their relationship

## Las conexiones entre el juicio del profesor sobre los sesgos de la autoevaluación de la competencia del alumno y la calidad de la relación profesor-alumno

Rebecca Lévesque-Guillemette, Thérèse Bouffard and Carole Vezeau

Volume 41, Number 2, 2015

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034032ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034032ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lévesque-Guillemette, R., Bouffard, T. & Vezeau, C. (2015). Les liens entre le jugement de l'enseignant sur les biais d'autoévaluation de compétence de l'élève et la qualité de leur relation. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 179–197. <https://doi.org/10.7202/1034032ar>

Article abstract

The objective of this study was two-fold : 1) examine the judgment of teachers on the usefulness or harmfulness of students' overvaluation and undervaluation of competence and 2) whether this judgment was related to the quality of the relationship reported by the teachers and their students. 49 teachers and their 277 sixth graders (128 girls) completed a questionnaire in class. The results show that a majority of teachers consider that overestimation of competence is better than the opposite. They also show what students underestimating their academic competence reported having a warmer relationship with their teacher when the latter believes that such undervaluation is adaptive. The quality of the relationship reported by the teachers of these same students was also better than what they reported having with the other students. These results suggest the importance of further examination of teachers' beliefs about students' bias in their self-evaluation of competence.

## Les liens entre le jugement de l'enseignant sur les biais d'autoévaluation de compétence de l'élève et la qualité de leur relation \*



Rebecca Lévesque-Guillemette  
Doctorante  
Université du Québec à Montréal



Thérèse Bouffard  
Professeure  
Université du Québec à Montréal



Carole Vezeau  
Professeure  
Cégep régional de Lanaudière à Joliette

**RÉSUMÉ** • Cette étude a deux objectifs : 1) examiner le jugement porté par les enseignants sur le caractère utile ou nuisible des biais d'autoévaluation de compétence de leurs élèves et 2) vérifier si ce jugement était lié à la qualité de la relation rapportée par eux et leurs élèves. 49 enseignants de 6<sup>e</sup> année du primaire et leurs 277 élèves (128 filles) ont répondu à un questionnaire en classe. Les résultats indiquent qu'une majorité d'enseignants considère préférable qu'un élève surévalue ses capacités plutôt que l'inverse. Ils montrent aussi que les élèves sous-évaluant leurs capacités rapportent une relation plus chaleureuse avec leur enseignant lorsque celui-ci croit qu'une telle sous-évaluation est positive. La qualité de la relation rapportée par les enseignants de ces mêmes élèves est aussi meilleure que celle qu'ils disent entretenir avec les autres élèves. Ces résultats suggèrent l'importance de poursuivre l'examen des croyances des enseignants sur les biais d'autoévaluation de compétence des élèves.

\* Les auteurs remercient le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (# 410-10-2072) et le Groupe de recherche sur les environnements scolaires pour leur soutien financier dans la réalisation de cette étude. Elles remercient également les trois évaluateurs anonymes, dont la pertinence des remarques et commentaires a contribué à améliorer de manière significative la qualité de cet article.

**MOTS CLÉS** • jugement des enseignants, croyances, biais positif d'autoévaluation de compétence, biais négatif d'autoévaluation de compétence, qualité relationnelle.

## 1. Introduction

La réussite scolaire du plus grand nombre est hautement valorisée dans la société actuelle, et plusieurs chercheurs en psychologie de l'éducation se sont intéressés aux facteurs susceptibles de la favoriser. Ces facteurs sont de plusieurs ordres : 1) individuel, comme le potentiel intellectuel de l'élève ; 2) motivationnel, comme sa perception de compétence ; 3) familial, comme l'implication de ses parents dans sa vie scolaire et sociale ; et 4) scolaire, comme sa relation avec ses pairs et avec son enseignant. Cette étude s'inscrit dans un projet plus vaste sur le développement des biais d'autoévaluation de compétence de l'élève, sur les facteurs qui contribuent à leur construction et sur les conséquences qu'ils entraînent dans leur sillage. Plus spécifiquement, elle porte sur la qualité de la relation élève/enseignant, selon la présence présumée d'un biais d'autoévaluation chez l'élève et l'opinion de l'enseignant sur le caractère d'utilité ou de nuisance d'un tel biais. Comme nous le montrerons un peu plus loin, un biais d'autoévaluation de compétence réfère à une perception de compétence décalée, en plus (biais positif) ou en moins (biais négatif), au regard de sa compétence réelle. Les études recensées plus loin indiquent que la présence de biais d'autoévaluation de compétence chez l'élève affecte ses comportements et son fonctionnement en classe et, on peut le croire, la nature de ses interactions avec son enseignant.

Or, la perception que l'élève a de sa relation avec son enseignant se construit à la faveur de ses interactions avec ce dernier. Celles-ci prennent souvent la forme de rétroactions et de pratiques éducatives de l'enseignant envers l'élève qui, les recevant, leur donne une signification et en tire un jugement à propos de la valeur que lui attribue son enseignant. Or, ces rétroactions et pratiques sont elles-mêmes influencées par les croyances de l'enseignant sur les caractéristiques souhaitables chez un élève (Bressoux et Pansu, 2003). Dans la présente étude, notre intérêt a porté sur les croyances des enseignants à propos du caractère approprié ou non d'une sur et d'une sous-évaluation de leur compétence par les élèves. Aucune étude n'a encore, à notre connaissance du moins, porté sur cette question. Le premier objectif était d'examiner si les enseignants considèrent qu'il est utile ou nuisible que les élèves surévaluent ou sous-évaluent leur compétence. Le second était de savoir si le jugement de l'élève et celui de son enseignant sur leur relation est affecté par le fait que ce dernier croit que surévaluer sa compétence est utile ou nuisible au fonctionnement d'un élève, et qu'il considère que cet élève surévalue effectivement sa compétence. Une question identique se posait dans le cas où l'enseignant qui croyait que sous-évaluer sa compétence est utile ou nuisible jugeait que tel élève se sous-évaluait.

## 2. Contexte théorique

### 2.1 Qualité de la relation élève-enseignant et fonctionnement scolaire

Sur le plan théorique, Pianta et Stuhlman (2004) sont les chercheurs qui ont probablement le plus contribué au développement du concept de qualité de la relation élève/enseignant. Ils voient cette relation comme analogue à la relation d'attachement entre l'enfant et le parent, dont la sécurité soutient les activités d'exploration de l'enfant et est favorable à son développement cognitif (Bowlby, 1982; Waters et Cummings, 2000). Pianta attribue deux dimensions à la relation élève/enseignant : la proximité, qui combine chaleur et communication entre les élèves et leur enseignant, et les conflits, qui se rapportent à des interactions difficiles, des frictions ou des cognitions négatives (Pianta et Stuhlman, 2004). Plusieurs auteurs (Archambault, Pagani et Fitzpatrick, 2013; Boutin et Daneau, 2004; Bressoux et Pansu, 2003; Hamre et Pianta, 2001; Juvonen, 2006) ont montré que la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève est un des facteurs prédictifs des comportements des élèves au primaire et de leurs résultats scolaires. Les élèves qui ressentent du soutien et de l'attention de la part de leur enseignant se disent plus motivés (Goodenow, 1993; Maulana, Opdenakker et Boske, 2014; Murdock et Miller, 2003) et ont un meilleur rendement scolaire (Goodenow, 1993; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989). Inversement, les élèves qui rapportent des conflits avec leur enseignant se disent moins motivés et réussissent moins bien à l'école (Hamre et Pianta, 2001). Les recherches ont aussi montré que les élèves qui se sentent respectés et valorisés par leur enseignant sont plus enclins à accepter de relever des défis et à persévérer dans leurs efforts pour les surmonter, ce qui améliore leurs apprentissages (National Research Council [U.S.] et Institute of Medicine [U.S.], 2004; Ryan et Deci, 2000; Stipek, 2006). Dans une étude faite auprès d'environ 1 400 élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire, Reyes, Brackett, Rivers, White et Salovey (2012) ont montré qu'un climat émotionnel de classe positif était relié au rendement scolaire des élèves par le biais de leur engagement. Les élèves engagés se sentaient connectés à leur enseignant et participaient mieux et plus activement, comme l'ont aussi montré d'autres études (Finn et Rock, 1997; Osterman, 2000; Wang et Pomerantz, 2009). Enfin, selon Hamre et Pianta (2005), la qualité des interactions quotidiennes dans la classe, sous forme de soutien émotionnel de l'enseignant, atténuerait le risque d'échec scolaire précoce.

Mais, peu importe la chaleur de la relation entre un élève et son enseignant, celle-ci est essentiellement asymétrique; l'enseignant est une figure d'autorité auprès de l'enfant (Frymier et Houser, 2000). L'élève et l'enseignant se rencontrent, échangent des informations et développent des attentes l'un envers l'autre. Une relation positive est caractérisée par le sentiment qu'a l'élève d'être soutenu, accepté et en partie pris en charge par son enseignant (Wentzel, 1997). Les interactions agissant dans la construction de la relation entre l'élève et son enseignant se concrétisent largement, du côté de l'élève, par des appels et demandes d'aide à l'enseignant, et du côté de ce dernier, par ses réponses à ces demandes, ses atti-

tudes, pratiques et rétroactions envers l'élève. Ce dernier traite ces informations et se fait sa propre interprétation de la relation qu'il perçoit avoir avec son enseignant. Dans une étude réalisée auprès d'environ 1 600 élèves de 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire, Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005) ont montré que la perception, chez les élèves, du soutien de leur enseignant était positivement liée à leurs buts d'apprentissage, à la valeur accordée aux matières scolaires (utilité et intérêt) et à leur perception de compétence, et ce, autant chez ceux disant aimer l'école que ceux disant ne pas l'aimer. Dans le cas particulier de la perception de compétence, plusieurs auteurs lui prêtent un pouvoir de prédiction unique de l'intérêt, de la motivation de l'élève, de sa persévérance devant la difficulté, de son autorégulation et, en bout de piste, de son rendement (Bandura, 1986; Cosnefroy, 2007; Hidi et Renninger, 2006; Schunk et Pajares, 2005; Zimmerman, 2000).

## 2.2 Perception de compétence et biais d'autoévaluation

Dans le contexte scolaire, la perception de compétence (aussi appelée *sentiment d'autoefficacité* quand elle porte sur un objet très précis, par exemple la compréhension d'un texte écrit ou la résolution d'un type particulier de problème mathématique) est définie comme l'évaluation subjective, par l'élève, de sa capacité d'agir efficacement sur son environnement et de réussir les activités que requièrent ses apprentissages (Bandura, 1986). Cette perception a une influence sur l'activation et l'efficacité des processus cognitifs, affectifs et motivationnels requis dans son fonctionnement et sa réussite scolaires (Bandura, 1989; Harter et Pike, 1984).

Afin d'évaluer ses compétences, l'élève utilise plusieurs sources d'information, dont la comparaison sociale (Bandura, 1986; Dijkstra, Gibbons et Buunk, 2010; Festinger, 1954; Mussweiler, Rüter et Epstude, 2006), la perception réfléchie de sa compétence par ses parents (Bordeleau et Bouffard, 1999; Harter, 1999) et par d'autres adultes signifiants, ainsi que la persuasion verbale de son enseignant, sous la forme des rétroactions qu'il lui transmet sur le résultat de ses activités (Bandura, 1986; Stipek, 1988, 2002). C'est le sens que l'élève donne à ces expériences et à ces rétroactions qui détermine la nature positive ou négative de sa perception de compétence (Bandura, 1997). Cela fait que cette perception n'est pas nécessairement un reflet fidèle de la réalité; des distorsions cognitives peuvent conduire à la création de biais dans l'autoévaluation de sa compétence (Vaillancourt, Bouffard et Langlois-Mayer, 2014; Vaillancourt et Bouffard, 2009). Ainsi, certains élèves tendent à surévaluer leur compétence scolaire, ce qu'on appelle un *biais positif*, alors que d'autres tendent à la sous-évaluer, ce qu'on appelle un *biais négatif*.

Plusieurs études ont cherché à déterminer si les biais positifs et négatifs d'autoévaluation nuisaient au fonctionnement des personnes. Dans le cas des biais négatifs, il y a une relative unanimité pour les juger comme des facteurs négatifs dans le fonctionnement des élèves (voir Bouffard, Pansu, Boissicat et Vezeau [2013] pour une recension des écrits). Les conclusions des études sur les biais positifs

sont plus partagées, mais tendent de plus en plus à montrer que, en milieu scolaire du moins, leur caractère serait approprié au bon fonctionnement des élèves (Bouffard, Vezeau, Roy et Lengelé, 2011; Brissette, Scheier et Carver, 2002; Gresham, Lane, MacMillan, Bocian et Ward, 2000; Robins et Beer, 2001). À ce jour, et au mieux de notre connaissance, aucune étude n'a jamais examiné le jugement d'enseignants sur la nature appropriée ou non des biais d'autoévaluation de leur compétence par les élèves. Cette question nous semble importante, car il est probable que la nature de ce jugement aura un impact sur les pratiques de l'enseignant avec ses élèves.

### 2.3 Croyances et pratiques éducatives des enseignants

Selon le modèle classique d'Ajzen et Fishbein (1980), les croyances sur la valeur d'une caractéristique se manifestent en une attitude négative ou positive, qui influence et guide les comportements et les actions. Dans le milieu scolaire, si certains chercheurs considèrent que les croyances des enseignants ne sont pas centrales dans l'adoption de certains comportements (Pajares, 1992; Sigel et McGillicuddy-De Lisi, 2002), d'autres croient, au contraire, que c'est bien le cas (La Paro, Hamre, Locasale-Crouch, Pianta, Bryant, Early et Burchinal, 2009; McMullen, Elicker, Wang, Erdiller, Lee, Lin et Sun, 2005; Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early et Barbarin, 2005; Spear-Swerling et Brucker, 2004). À cet effet, des études ont montré que les attentes et les croyances de l'enseignant conduisaient à des prophéties autoréalisatrices, un phénomène mieux connu dans le domaine scolaire sous l'appellation d'*effet Pygmalion* (Rosenthal et Jacobson, 1968). Ce phénomène se manifesterait lorsque les comportements et attitudes d'un enseignant envers un élève sont modifiés en fonction de ses perceptions et de ses attentes envers lui. Sarrazin, Trouilloud, Tessier, Chanal et Bois (2005) ont observé l'existence d'un traitement différentiel des enseignants en fonction des attentes envers leurs élèves, ces différences ne s'observant pas tant dans le nombre d'interactions que dans leur nature. En effet, les enseignants avaient des interactions plus chaleureuses et de plus longue durée avec les élèves perçus plus positivement qu'avec ceux envers qui leurs attentes étaient moins élevées (Babad, Inbar et Rosenthal, 1982; Brophy et Good, 1974; Martinek et Karper, 1982). D'autres ont observé que les bonnes performances des premiers étaient davantage soulignées (Brophy et Good, 1974), tandis que leurs comportements inadaptés étaient plus souvent ignorés (Martinek et Johnson, 1979).

Certains chercheurs ont avancé l'idée que la conséquence de ces attentes serait plus forte quand elles sont négatives (Babad et al., 1982), d'autres ont soutenu l'inverse (Trouilloud, Sarrazin, Bressoux et Bois, 2006), mais tous indiquent que ces attentes ne sont pas innocentes et ont des répercussions sur les pratiques éducatives des enseignants. Dans cet esprit, on peut penser que si un enseignant croit que surévaluer sa compétence est bénéfique pour l'élève, il devrait agir de manière à générer, ou préserver, chez l'élève l'ayant déjà, une évaluation optimiste

de sa compétence. Au contraire, s'il croit qu'elle est nuisible et risque d'affecter son rendement ou son engagement, il devrait tenter de faire en sorte que l'élève revoie à la baisse son autoévaluation. Nous pouvons appliquer un raisonnement semblable à la croyance de l'enseignant quant à la sous-évaluation; s'il la juge salubre pour l'élève, il devrait l'encourager, alors que s'il l'estime nuisible, il devrait tenter d'amener l'élève à revoir à la hausse l'évaluation de sa compétence. On sait que les actions et pratiques de l'enseignant influent sur sa relation avec ses élèves (Fortin, Plante et Bradley, 2011; Knesting et Waldron, 2006). On peut dès lors croire que celles qu'il utilise pour amener l'élève à aligner son autoévaluation de compétence sur sa croyance de ce qui est bon seront liées à sa perception et celle de l'élève de leur relation.

## 2.4 Objectifs et hypothèses

Le premier objectif de cette étude était d'examiner si les enseignants considèrent qu'il est utile ou nuisible que les élèves surévaluent ou sous-évaluent leur compétence. Le second objectif était d'examiner si la perception, par l'élève, de sa relation avec son enseignant et la perception, par ce dernier, de cette même relation étaient liées au fait que l'enseignant jugeait que le biais d'autoévaluation de cet élève correspondait ou non à celui qu'il croyait préférable d'avoir. Malgré une recension exhaustive des écrits, nous n'avons trouvé aucune étude sur cette question; c'est donc à titre exploratoire que nous avons posé l'hypothèse suivante: les élèves perçus par leur enseignant comme ayant un biais d'autoévaluation de compétence semblable à celui que ce dernier juge préférable devraient rapporter avoir une relation avec leur enseignant plus positive que ceux vus par leur enseignant comme ayant un biais inverse. Un résultat semblable est attendu du côté des enseignants. Leur perception de leur relation avec un élève devrait être plus positive quand ils jugent que ce dernier a un biais d'autoévaluation de sa compétence qu'ils jugent préférable.

## 3. Méthodologie

### 3.1 Sujets

L'échantillon comprenait 49 enseignants de 6<sup>e</sup> année du primaire (42 femmes, 7 hommes), dont la durée de l'expérience professionnelle allait de 1 an à 30 ans. L'échantillon du projet longitudinal plus vaste qui portait sur l'évolution des biais d'autoévaluation de compétence des élèves du milieu du primaire à la fin du secondaire, d'où sont tirés les participants de la présente étude, comprenait 671 élèves en 6<sup>e</sup> année du primaire. À la suite de la réponse des enseignants à la question indiquée à la section 3.2.2.3 un peu plus loin, 394 élèves (dont 169 garçons), considérés comme évaluant correctement leur compétence, n'ont pas été retenus dans cette étude. Parmi les 277 élèves (128 filles) retenus, 95 (88 garçons) étaient considérés par leur enseignant comme surévaluant leur compétence et 182 (61 garçons), comme la sous-évaluant.



### 3.2 Instrumentation

#### 3.2.1 Mesure chez l'élève

Pour mesurer la qualité de la relation avec son enseignant perçue par l'élève, neuf énoncés tirés de la version élève du *Student teacher relationship scale* de Pianta (1992) ont été utilisés. L'élève devait indiquer, sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 4 (beaucoup), à quel point la situation vécue par un élève fictif décrite dans chacun des énoncés était semblable à la sienne. Quatre énoncés portaient sur le rejet ressenti par l'enfant de la part de l'enseignant, comme dans l'exemple qui suit: *Trouve que son prof lui fait sentir qu'il est de trop dans sa classe* ( $\alpha = 0,82$ ). Les cinq autres énoncés portaient sur la chaleur de la relation, comme par exemple: *A un prof qui lui fait sentir qu'il compte pour lui* ( $\alpha = 0,87$ ).

#### 3.2.2 Mesures chez l'enseignant

##### 3.2.2.1 Jugement sur la surévaluation et la sous-évaluation

Le questionnaire destiné à l'enseignant débutait par un énoncé visant à mesurer son jugement sur la surévaluation et la sous-évaluation, par un élève, de sa compétence. Sans référence à un élève en particulier, l'enseignant devait indiquer parmi les deux options qui suivent, celle qu'il jugeait être la meilleure: *Il vaut mieux qu'un élève sous-évalue ses capacités* ou *Il vaut mieux qu'un élève surévalue ses capacités*.

##### 3.2.2.2 Qualité de la relation avec l'élève

Afin de mesurer la qualité de sa relation avec l'élève, quinze énoncés tirés de la version Enseignant du *Student Teacher Relationship Scale* de Pianta (1992) ont été utilisés. L'enseignant devait indiquer à quel degré chaque énoncé s'appliquait à la relation qu'il avait avec l'élève, sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 5 (tout à fait). Neuf énoncés portaient sur la chaleur relationnelle perçue par l'enseignant, comme dans l'exemple suivant: *Cet enfant est attachant* ( $\alpha = 0,91$ ). Les six autres énoncés portaient sur les conflits perçus par l'enseignant à l'intérieur de la relation avec l'élève, par exemple: *Cet enfant est sournois ou manipulateur avec moi* ( $\alpha = 0,88$ ).

##### 3.2.2.3 Autoévaluation de l'élève selon l'enseignant

Un énoncé nous a servi à cerner la perception, par les enseignants, de l'autoévaluation de compétence des élèves. L'enseignant devait indiquer, parmi les trois groupes d'élèves suivants, celui auquel chacun des élèves participant à l'étude appartenait: ceux qui sous-évaluent leurs capacités, ceux qui les évaluent assez bien et ceux qui surévaluent leurs capacités. Comme cette étude portait strictement sur la sous et la surévaluation, les 277 élèves retenus sont ceux qui avaient été classés dans un de ces deux groupes.



### 3.3 Déroulement

Les élèves et leurs enseignants ont été recrutés dans des écoles primaires d'une commission scolaire située dans la Couronne Nord de Montréal. Une sollicitation par écrit a été envoyée à la direction de chacune des écoles participantes, afin de permettre l'organisation des périodes de passation des questionnaires d'une durée approximative d'une heure. Les questionnaires étaient remplis par les élèves pendant les heures régulières de classe, et deux assistants de recherche étaient présents, afin d'assurer le bon déroulement de la passation. Pendant qu'un des assistants lisait à haute voix chacun des énoncés, le second restait disponible pour répondre aux questions des élèves.

Les enseignants qui avaient accepté de façon volontaire de participer à l'étude répondaient à leurs questionnaires pendant cette même période. Ils remplissaient un questionnaire pour chaque élève participant à l'étude. Chaque questionnaire nécessitait moins de cinq minutes à remplir. Un dédommagement de 5 \$ était remis à l'enseignant pour chacun des questionnaires remplis.

### 3.4 Considérations éthiques

Les élèves et les enseignants ont tous été informés que leur participation était tout à fait volontaire, et qu'ils avaient le droit de se retirer de l'étude à n'importe quel moment s'ils le désiraient. Tous les élèves avaient préalablement obtenu le consentement écrit de leurs parents et étaient avisés au moment de la rencontre qu'ils avaient toujours le choix de participer ou non à l'étude. Il a aussi été expliqué clairement aux élèves que leur participation n'aurait aucun impact sur leurs résultats scolaires. Pour assurer la confidentialité des données, un numéro de sujet a été attribué à chaque participant.

### 3.5 Méthode d'analyse des données

Pour examiner la façon dont se répartit le jugement des enseignants au sujet de la sous-évaluation et de la surévaluation, une analyse du  $\chi^2$  a été effectuée. Pour l'examen du second objectif, une analyse de corrélation de Pearson a d'abord été faite, afin de vérifier si l'évaluation de la qualité de la relation réalisée par l'élève et son enseignant était liée. Finalement, une analyse de la variance multivariée (MANOVA) a été effectuée pour comparer la chaleur relationnelle et les conflits selon l'appartenance des élèves aux quatre groupes définis plus loin. Comme les variables ne différaient pas selon le genre des élèves, les données des garçons et des filles ont été regroupées. Toutes les données ont été analysées avec un seuil de signification de 0,05. Le test Newman Keuls ( $p < 0,05$ ) a été utilisé pour examiner là où se situaient les différences de groupes, et les tailles d'effet ( $\eta^2$ ) correspondant à l'éta carré ont été signalées.

## 4. Résultats

### 4.1 Examen du premier objectif

Le premier objectif de notre étude était d'examiner si les enseignants considèrent qu'il est préférable que les élèves surévaluent ou sous-évaluent leur compétence. Le petit nombre d'enseignants masculins n'a toutefois pas permis d'examiner cet objectif en fonction du sexe.

Comme il est possible que le jugement des enseignants puisse différer selon la durée de leur expérience professionnelle, trois catégories d'enseignants ont été déterminées : ceux qui avaient moins de 10 ans d'expérience, ceux qui avaient de 11 à 19 ans d'expérience et ceux qui avaient plus de 20 ans d'expérience. Une analyse de khi-carré a ensuite été utilisée pour vérifier comment se répartissait le jugement des enseignants en ce qui concerne la sous-évaluation et la surévaluation, selon ces catégories. Ces données sont rapportées dans le tableau 1 et indiquent que la majorité des enseignants (67,3 %) considèrent qu'il vaut mieux qu'un élève surévalue sa compétence. Cependant, ce pourcentage diffère selon le nombre d'années d'expérience : les enseignants ayant 10 années et moins d'expérience jugent moins que les autres (54,5 % contre 77,8 %) qu'il est préférable que l'élève surévalue sa compétence ( $p < 0,05$ ).

Tableau 1

#### Fréquence du jugement des enseignants sur la sous et la surévaluation de compétence selon le nombre d'années d'expérience professionnelle

	Années d'expérience					
	10 ans et moins		11 à 19 ans		20 ans et plus	
Il vaut mieux qu'un élève ...	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Sous-évalue sa compétence	45,5	10	17,6	3	30	3
Surévalue sa compétence	54,5	12	82,4	14	70	7

### 4.2 Examen du second objectif

Le second objectif était d'examiner l'hypothèse selon laquelle les élèves perçus par leur enseignant comme ayant un biais d'autoévaluation de compétence semblable à celui que ce dernier juge favorable rapporteraient avoir une relation avec leur enseignant plus positive que ceux perçus par leur enseignant comme ayant un biais qu'il juge défavorable. Un résultat semblable était attendu du côté des enseignants. Leur perception de leur relation avec un élève devrait être plus positive quand ils jugent que ce dernier a un biais d'autoévaluation de sa compétence qu'il croit favorable.

Avant de tester cette hypothèse, nous avons effectué une analyse de corrélation de Pearson pour vérifier si la perception des élèves de chacune des deux dimensions de leur relation avec leur enseignant était liée à la perception que ces derniers avaient de ces mêmes dimensions (voir le tableau 2). Le premier constat est que

la perception de l'élève et celle de l'enseignant à propos de la chaleur de la relation sont bien positivement reliées, comme l'est aussi leur perception de la présence de conflits entre eux. Le second constat est qu'autant chez l'élève que chez l'enseignant, la perception de la chaleur de la relation est négativement liée à la perception de la présence de conflits, cette relation étant cependant significativement ( $z = 2,01$ ;  $p < 0,05$ ) plus élevée chez les élèves que chez les enseignants.

Tableau 2

Corrélations entre la perception de l'élève et de l'enseignant des deux dimensions relationnelles

	E Chaleur/relation	P Chaleur/relation	E Conflits	P Conflits
E Chaleur/relation	1	0,25***	-0,60***	-0,19**
P Chaleur/relation		1	-0,16*	-0,36***
E Conflits			1	0,29***

E mesuré chez l'enfant; P mesuré chez l'enseignant; \* $p < 0,01$ ; \*\* $p < 0,005$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Afin de tester notre hypothèse, nous avons classé les élèves en quatre groupes, en combinant l'opinion de l'enseignant sur les biais d'autoévaluation et son jugement du biais de l'élève. Ainsi, les élèves des enseignants jugeant préférable la sous-évaluation ont été classés dans le groupe appelé *concordant sous-évaluation* ( $n = 35$ ), si l'enseignant les considérait comme des élèves sous-évaluant effectivement leur compétence; et dans le groupe appelé *non concordant sous-évaluation* ( $n = 25$ ), si l'enseignant les considérait comme des élèves surévaluant leur compétence. Les élèves des enseignants jugeant préférable la surévaluation ont été classés dans le groupe appelé *concordant surévaluation* ( $n = 70$ ), si l'enseignant les considérait comme des élèves surévaluant effectivement leur compétence; et dans le groupe appelé *non concordant surévaluation* ( $n = 147$ ), si l'enseignant les considérait comme des élèves sous-évaluant leur compétence. Après avoir vérifié que la perception, par les élèves, de leur relation avec leur enseignant et la perception, par ce dernier, de la relation avec leurs élèves ne différaient pas selon le sexe des élèves, nous avons combiné les données des garçons et des filles dans les analyses pour tester notre hypothèse. Le tableau 3 présente les moyennes et les écarts types des dimensions de la relation élève-enseignant, selon la perception de chacun des partenaires et le classement des élèves.

Une analyse de la variance multivariée (MANOVA) avec le groupe d'appartenance des élèves comme facteur a été réalisée d'après les scores des deux dimensions relationnelles. Cette analyse indique un effet général du groupe d'appartenance (trace de Pillai,  $F_{[12, 816]} = 2,33$ ;  $p < 0,01$ ). Les analyses univariées subséquentes indiquent que l'effet du groupe porte sur la chaleur relationnelle perçue par l'élève ( $F_{[3, 273]} = 3,33$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,035$ ), la chaleur relationnelle perçue par l'enseignant ( $F_{[3, 273]} = 2,84$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,030$ ), ainsi que la

Tableau 3

Moyennes (et écarts types) des mesures de la qualité de la relation élève/enseignant selon la perception de chacun des partenaires et le classement des élèves

	Concordant surévaluation		Concordant sous-évaluation		Non concordant surévaluation		Non concordant sous-évaluation	
	Moyenne	ÉT	Moyenne	ÉT	Moyenne	ÉT	Moyenne	ÉT
E Chaleur/ relation	2,82	0,88	3,34	0,68	3,02	0,78	2,93	0,88
E Conflits	1,45	0,62	1,30	0,47	1,32	0,49	1,49	0,83
P Chaleur/ relation	3,51	0,82	3,75	0,76	3,40	0,86	3,15	0,80
P Conflits	1,65	0,80	1,46	0,60	1,54	0,67	2,05	0,01

E mesuré chez l'enfant; P mesuré chez l'enseignant; É.T. écart type

perception, par l'enseignant, de conflit avec l'élève ( $F_{[3, 273]} = 4,03$ ;  $p < 0,01$ ;  $\eta^2 = 0,042$ ).

Chez les élèves, les analyses post hoc (Newman Keuls,  $p < 0,05$ ) indiquent que ceux du groupe concordant sous-évaluation perçoivent plus positivement la chaleur de leur relation avec leur enseignant que ne le font les élèves des trois autres groupes. Chez les enseignants, les analyses indiquent qu'ils perçoivent aussi plus positivement la chaleur de leur relation avec leurs élèves du groupe concordant sous-évaluation qu'avec ceux des deux groupes non concordant, mais pas ceux du groupe concordant surévaluation. En ce qui concerne ces derniers, les enseignants rapportent avoir avec eux une chaleur relationnelle plus positive qu'avec les élèves du groupe non concordant sous-évaluation. Enfin, sur le plan de leur perception de conflit avec leurs élèves, les analyses indiquent que les enseignants rapportent en avoir le plus avec les élèves du groupe non concordant sous-évaluation qu'avec ceux des trois autres groupes, qui ne se distinguent pas.

## 5. Discussion

Cette étude portait sur le jugement des enseignants à propos de la surévaluation et de la sous-évaluation, par les élèves, de leur compétence, et visait à comprendre comment ce jugement est relié à la qualité relationnelle entre les deux partenaires.

Comme il s'agit de la première étude à explorer ces questions, aucune hypothèse n'a été formulée pour le premier objectif. Selon nos résultats, la majorité des enseignants croit qu'il est mieux qu'un élève surévalue sa compétence. Considérant que la sous-évaluation de sa compétence par l'élève est reconnue comme un facteur nuisible à son fonctionnement et à son rendement scolaires (Bouffard et al., 2013; Phillips, 1984, 1987), ces résultats sont positifs. Cependant, plus de 32 % de ceux-ci et près de la moitié de ceux de moins de 10 années d'expérience jugent que la sous-évaluation est préférable à la surévaluation. Si, comme on peut le penser, ces ensei-

gnants adoptent des attitudes conformes à leur jugement, ils devraient alors se comporter de manière à réduire l'optimisme affiché par certains élèves envers leur compétence. Or, en milieu scolaire, de plus en plus d'études montrent que la surévaluation de sa compétence est liée à une motivation plus élevée, à plus de persévérance, à plus d'attitudes positives face aux défis et à un meilleur rendement scolaire (Bouffard et al., 2013; Bouffard et al., 2011; Brissette et al., 2002; Gresham et al., 2000; Robins et Beer, 2001). Une étude future devrait viser à examiner de façon plus approfondie les pratiques éducatives des enseignants en lien avec leur jugement quant à la sous et la surévaluation, par les élèves, de leur compétence.

L'hypothèse de notre second objectif était que les élèves perçus par leur enseignant comme ayant un biais d'autoévaluation de compétence semblable à celui que ce dernier juge favorable rapporteraient avoir une relation avec leur enseignant plus positive que ceux perçus par leur enseignant comme ayant un biais qu'il juge défavorable. Un résultat semblable était attendu du côté des enseignants.

Le premier constat est que la perception de la qualité relationnelle chez l'élève est liée à celle de son enseignant. Cette concordance des points de vue souligne la clarté de la mesure de la qualité de la relation de part et d'autre, et suggère que les participants ont répondu avec honnêteté. Le second constat est que notre hypothèse n'est confirmée que dans le cas des élèves du groupe concordant sous-évaluation, perçus par les enseignants comme ayant un biais d'autoévaluation conforme à celui que ces derniers jugent préférable d'avoir. Ces élèves rapportent en effet plus de chaleur dans leur relation avec leur enseignant que les élèves des trois autres groupes. Ce sentiment est partagé par leur enseignant qui rapporte aussi que la chaleur de sa relation avec ces élèves est plus élevée qu'avec ceux des trois autres groupes. Même si ces enseignants trouvent que la sous-évaluation de ses capacités est préférable à la surévaluation, on peut penser qu'ils perçoivent chez ces élèves les caractéristiques et comportements habituels de ceux ayant un biais d'autoévaluation négatif. Il est en effet reconnu que la sous-évaluation de compétence s'accompagne d'un manque de confiance en soi, d'anxiété, de découragement, d'une faible estime de soi, etc. (Bouffard et al., 2013; Connell et Ilardi, 1987; Miserandino, 1996; Phillips, 1984, 1987). Cette sensibilité de l'enseignant à ces manifestations pourrait faire en sorte qu'il ait tendance à donner plus de soutien et d'encadrement à ces élèves, ce qui contribue ainsi à bâtir une relation perçue comme plus positive par chacun des partenaires. La réceptivité de ces élèves au soutien et aux comportements d'aide de l'enseignant pourrait expliquer que ce dernier considère que c'est avec les élèves de ce même groupe que les conflits sont le moins présents. Dans une vaste étude auprès d'élèves de 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire, Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005) ont montré que les élèves étaient sensibles au soutien perçu chez leurs enseignants, et y réagissaient par plus de motivation et d'engagement dans leurs apprentissages.

Quant aux élèves du groupe perçus par l'enseignant comme surévaluant leur compétence alors que son jugement sur ce biais est positif, ils jugent leur relation

avec l'enseignant de manière semblable à leurs camarades des deux groupes non concordants. Il se peut que, comme de tels élèves se comportent généralement avec plus d'assurance, participent activement en classe, sont plus motivés et recherchent plus de défis (Bandura, 1986; Gottfried, 1990; Harter, 1990, 1992), les enseignants sentent moins le besoin de leur offrir du soutien et de l'encadrement. Ce qui ferait en sorte que ces élèves jugent leur relation avec leur enseignant comme positive, mais sans plus. Cela dit, le fait que leurs enseignants estiment avoir avec eux une meilleure relation que celle qu'ils estiment avoir avec les élèves des groupes non concordants va dans le sens de notre hypothèse.

## 6. Conclusion

Cette étude réalisée en milieu scolaire à l'aide de questionnaires autorapportés visait à connaître le jugement des enseignants sur la surévaluation et la sous-évaluation de leur compétence par des élèves en fin de primaire. Elle visait aussi à vérifier l'hypothèse selon laquelle les élèves perçus par l'enseignant comme ayant un biais d'autoévaluation semblable à celui qu'il juge favorable rapporteraient une relation avec lui ou elle plus positive que ceux perçus comme ayant un biais jugé défavorable, et qu'il en serait de même des enseignants. Cette hypothèse n'a été confirmée que partiellement dans le cas des élèves. Seuls ceux appartenant au groupe concordant sous-évaluation ont jugé la relation avec leur enseignant de manière plus positive. L'hypothèse a toutefois été confirmée chez les enseignants qui ont estimé avoir une relation plus chaleureuse avec les élèves des deux groupes où le biais d'autoévaluation était celui qu'ils jugeaient préférable d'avoir.

Cette étude présente certaines limites que pourraient pallier des études ultérieures. Notons d'abord la petitesse relative de l'échantillon d'enseignants, et le fait que tous œuvraient au même niveau scolaire. Dans une étude en préparation, l'examen des questions de la présente étude sera repris auprès d'un vaste échantillon d'enseignants des divers cycles du primaire et du secondaire, ce qui permettra aussi d'avoir un nombre plus grand d'hommes, et d'examiner les éventuelles différences selon le sexe.

Le jugement des enseignants quant à la sous et la surévaluation n'était mesuré que par un énoncé, qui était cependant très direct et explicite. Un questionnaire en développement permettra, dans l'étude projetée, de cerner, de manière plus complète, le jugement des enseignants, les arguments par lesquels ils le justifient, de même que leurs attitudes et leurs intentions d'action devant l'élève présentant un biais d'évaluation conforme ou non à celui qu'ils jugent préférable. Cela dit, toute exploratoire soit-elle, en raison du rôle que peut jouer une attitude négative ou positive de l'enseignant envers une caractéristique d'un élève, cette étude met en évidence l'importance de s'intéresser aux pratiques éducatives des enseignants découlant de leurs croyances.

**ENGLISH TITLE • Teachers' judgment of students' self-evaluation bias of competence and the quality of their relationship**

**SUMMARY •** The objective of this study was two-fold: 1) examine the judgment of teachers on the usefulness or harmfulness of students' overvaluation and undervaluation of competence and 2) whether this judgment was related to the quality of the relationship reported by the teachers and their students. 49 teachers and their 277 sixth graders (128 girls) completed a questionnaire in class. The results show that a majority of teachers consider that overestimation of competence is better than the opposite. They also show what students underestimate their academic competence reported having a warmer relationship with their teacher when the latter believes that such undervaluation is adaptive. The quality of the relationship reported by the teachers of these same students was also better than what they reported having with the other students. These results suggest the importance of further examination of teachers' beliefs about students' bias in their self-evaluation of competence.

**KEY WORDS •** teachers' judgment, beliefs, positive self-evaluation bias of competence, negative self-evaluation bias of competence, teacher/student relationship.

**TÍTULO • Las conexiones entre el juicio del profesor sobre los sesgos de la autoevaluación de la competencia del alumno y la calidad de la relación profesor-alumno.**

**RESUMEN •** Este estudio tiene dos objetivos: 1) examinar el juicio que tienen los profesores sobre el carácter útil o perjudicial de los sesgos de la autoevaluación de la competencia de sus alumnos; 2) verificar si este juicio está relacionado con la calidad de la relación descrita por ellos y sus alumnos. 49 profesores de 6º año de primaria y sus 277 alumnos (128 niñas) respondieron a un cuestionario desarrollado en clase. Los resultados indican que una mayoría de profesores considera preferible que un alumno sobrestime sus capacidades a la situación inversa. Nuestros resultados también muestran que los alumnos que subestiman sus capacidades describen una relación más cálida con su profesor cuando éste cree que tal subestimación es positiva. La calidad de la relación descrita por los profesores de estos mismos alumnos también es mejor que la que describen con los otros alumnos. Estos resultados sugieren la importancia de continuar el examen de las creencias de los profesores sobre los sesgos de la autoevaluación de la competencia de sus alumnos.

**PALABRAS CLAVE •** Juicio de los profesores, creencias, sesgo positivo de la autoevaluación de la competencia, sesgo negativo de la autoevaluación de la competencia, calidad relacional.

## **Références**

- Ajzen, I. et Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Ann Arbor, Michigan: Prentice-Hall.
- Archambault, I., Pagani, L. S. and Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and instruction*, 23, 1-9. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.09.003
- Babad, E. Y., Inbar, J. and Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of educational psychology*, 74(4), 459-474. doi: 10.1037/0022-0663.74.4.459
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.



- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184. doi: 10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, New York: W. H. Freeman/ Times Books/Henry Holt and Co.
- Bordeleau, L. et Bouffard, T. (1999). Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année de primaire. *Enfance*, 51(4), 379-395. doi: 10.3406/enfan.1999.3162
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire. Québec, Québec: Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- Bouffard, T., Pansu, P., Boissicat, N. et Vezeau, C. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182(2), 117-140.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M. and Lengelé, A. (2011). Stability of biases in self-evaluation and relations to well-being among elementary school children. *International journal of educational research*, 50(4), 221-229. doi: 10.1016/j.ijer.2011.08.003
- Boutin, G. et Daneau, C. (2004). *Réussir: prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of orthopsychiatry*, 52, 664-678. doi: 10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Brissette, I., Scheier, M. F. and 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*, 82(1), 102-111. doi: 10.1037/0022-3514.82.1.102
- Brophy, J. E. and Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Connell, J. P. and Ilardi, B. C. (1987). Self-System concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child development*, 58(5), 1297-1307. doi: 10.2307/1130622
- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 357-378. doi:10.4000/osp.1459
- Dijkstra, P., Gibbons, F. X. and Buunk, A. P. (2010). Social comparison theory. In J. E. Maddux and J. P. Tangney (eds), *Social psychological foundations of clinical psychology* (p. 195-211). New York, New York: Guilford Press.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7, 117-140. doi: 10.1177/001872675400700202
- Finn, J. D. and Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82(2), 221-234. doi: 10.1037/0021-9010.82.2.221
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M. F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke.

Récupéré du site: [http://www.csr.s.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PE\\_PS/Relation-maitre-eleve.pdf](http://www.csr.s.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PE_PS/Relation-maitre-eleve.pdf)

- Frymier, A. B. and Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication education*, 49(3), 207-219. doi:10.1080/03634520009379209
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *The journal of early adolescence*, 13(1), 21-43. doi: 10.1177/0272431693013001002
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of educational psychology*, 82(3), 525-538. doi: 10.1037/0022-0663.82.3.525
- Gresham, F. M., Lane, K. L., MacMillan, D. L., Bocian, K. M. and Ward, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of school psychology*, 38(2), 151-175. doi: 10.1016/S0022-4405(99)00042-4
- Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. In R. J. Sternberg, J. Kolligian and Jr. (eds), *Competence considered* (p. 67-97). New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change. In A. K. Boggiano and T. S. Pittman (eds), *Achievement and motivation: a social-developmental perspective* (p. 77-114). New York, New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York, New York: Guilford Press.
- Harter, S. and Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child development*, 55(6), 1969-1982. doi: 10.2307/1129772
- Hidi, S. and Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111-127. doi: 10.1207/s15326985ep4102\_4
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In P. A. Alexander and P. H. Winne (eds), *Handbook of educational psychology* (p. 655-674). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Knesting, K. and Waldron, N. (2006). Willing to play the game: how at-risk students persist in school. *Psychology in the schools*, 43(5), 599-611. doi: 10.1002/pits.20174
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D. and Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early education and development*, 20(4), 657-692. doi: 10.1080/10409280802541965

- Martinek, T. J. and Johnson, S. B. (1979). Teacher expectations: effects on dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research quarterly. American alliance for health, physical education, recreation and dance*, 50(1), 60-70. doi: 10.1080/10671315.1979.10615579
- Martinek, T. and Karper, W. (1982). Canonical relationships among motor ability, expression of effort, teacher expectations, and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of teaching in physical education*, 1(2), 26-39.
- Maulana, R., Opendakker, M. C. and Boske, R. (2014). Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: a multilevel growth curve modelling. *British journal of educational psychology*, 84(3), 459-482. doi: 10.1111/bjep.12031
- McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S.-M., Lin, C.-H. and Sun, P.-Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early childhood research quarterly*, 20(4), 451-464. doi: 10.1016/j.ecresq.2005.10.005
- Midgley, C., Feldlaufer, H. and Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child development*, 60(4), 981-992. doi: 10.2307/1131038
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of educational psychology*, 88(2), 203-214. doi: 10.1037/0022-0663.88.2.203
- Murdock, T. B. and Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. *The elementary school journal*, 103(4), 383-399. doi: 10.1086/499732
- Mussweiler, T., Rüter, K. and Epstude, K. (2006). The why, who, and how of social comparison: a social-cognition perspective. In *Social comparison and social psychology: understanding cognition, intergroup relations, and culture* (p. 33-54). New York, New York: Cambridge University Press.
- National Research Council (U.S.) and Institute of Medicine (U.S.). (2004). *Engaging schools: fostering high school students' motivation to learn*. Washington, District of Columbia: National Academies Press.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367. doi: 10.2307/1170786
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. doi: 10.2307/1170741
- Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child development*, 55(6), 2000-2016. doi: 10.2307/1129775
- Phillips, D. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child development*, 58(5), 1308-1320. doi: 10.2307/1130623
- Pianta, R. C. (1992). *The student teacher relationship scale*. Charlottesville, Virginia: University of Virginia.
- Pianta, R. C. and Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458.

- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. and Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied developmental science*, 9(3), 144-159. doi: 10.1207/s1532480xads0903\_2
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. and Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700-712. doi: 10.1037/a0027268
- Robins, R. W. and Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: short-term benefits and long-term costs. *Journal of personality and social psychology*, 80(2), 340-352. doi: 10.1037/0022-3514.80.2.340
- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20. doi: 10.1007/BF02322211
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sarrazin, P., Trouilloud, D., Tessier, D., Chanal, J. and Bois, J. (2005). Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ses élèves: une étude en contexte naturel d'enseignement. *Revue européenne de psychologie appliquée/European review of applied psychology*, 55(2), 111-120. doi: 10.1016/j.erap.2004.06.005
- Schunk, D. H. and Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. *Handbook of competence and motivation*, 85-104.
- Sigel, I. E. and McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: the dynamic belief systems model. In *Handbook of parenting (volume 3): Being and becoming a parent (2<sup>nd</sup> ed.)* (p. 485-508). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Spear-Swerling, L. and Brucker, P. O. (2004). Preparing novice teachers to develop basic reading and spelling skills in children. *Annals of dyslexia*, 54(2), 332-359. doi: 10.1007/s11881-004-0016-x
- Stipek, D. (2006). Relationships matter. *Educational leadership*, 64(1), 46-49.
- Stipek, D. J. (1988). *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P. and Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of educational psychology*, 98(1), 75-86. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.75
- Vaillancourt, M.-È. et Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(3), 151-160. doi: 10.1037/a0014890
- Vaillancourt, M.-È., Bouffard, T. et Langlois-Mayer, M.-P. (2014). Trajectoires jointes des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives et leurs liens avec

- l'estime de soi et l'anxiété des jeunes. *Canadian journal of behavioural science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(4), 514-524. doi: 10.1037/a0033181
- Wang, Q. and Pomerantz, E. M. (2009). The motivational landscape of early adolescence in the United States and China: a longitudinal investigation. *Child development*, 80(4), 1272-1287. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01331.x
- Waters, E. and Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child development*, 71, 164-172. doi: 10.1111/1467-8624.00130
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*, 89(3), 411-419. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.411
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016

**Correspondance**

levesque-guillemette.rebecca@courrier.uqam.ca  
bouffard.therese@uqam.ca  
cvezeau@collanaud.qc.ca

**Contribution des auteures**

Rebecca Lévesque-Guillemette: 45 %  
Thérèse Bouffard: 35 %  
Carole Vezeau: 20 %

Ce texte a été révisé par: Geneviève Falaise

Texte reçu le: 11 janvier 2014  
Version finale reçue le: 17 septembre 2014  
Accepté le: 18 novembre 2014