

Quels sont les liens entre l'évaluation, la perception que les élèves ont d'eux-mêmes et leurs progrès ?¹



PASCAL PANSU

UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES (FRANCE)

Introduction

Un problème souvent évoqué dans les enquêtes à large échelle (Timss, Pirls et Pisa) est la présence de croyances négatives de compétence chez certains élèves, qui peuvent être un frein à l'acquisition des apprentissages fondamentaux indispensables à leur avenir scolaire et à leur insertion sociale future. Ces croyances étant particulièrement marquées chez les élèves français, comprendre leur lien avec les apprentissages est une étape essentielle pour les enseignants, qui à l'instar d'autres personnes significatives dans l'entourage de l'enfant (par exemple parents, fratrie, amis), peuvent involontairement participer à les entretenir.

I. Le soi est embarqué dans les apprentissages

Au-delà de prérequis, réussir une tâche scolaire nécessite non seulement des habiletés pour l'accomplir, mais aussi d'avoir une bonne perception de ces dernières pour les mobiliser correctement. Cette perception correspond au jugement qu'un élève porte sur sa compétence. Elle se construit et évolue au fur et à mesure de ses expériences de réussite ou d'échec, des cibles de comparaison auxquelles l'élève s'identifie, et des feedbacks des personnes importantes pour lui : parents, enseignants, pairs. Une telle perception est conceptualisée dans la littérature à partir de notions différentes, mais proches, comme le concept de soi (Marsh, 1990), le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977, 1986), ou encore le sentiment de compétence (Harter, 1982, 1999)². Bien que certaines nuances soient avancées par les auteurs (par exemple l'orientation temporelle vers le passé ou le futur, la stabilité dans le temps), si on considère ces notions à un même niveau de

¹ Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : Pansu, P. (2023) Quels sont les liens entre l'évaluation, la perception que les élèves ont d'eux-mêmes et leurs progrès ? Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 84-92). Cnesco-Cnam.

² Dans cette note, nous parlons d'auto-évaluation de compétence scolaire et non d'estime de soi qui renvoie à la valeur que les gens s'accordent en tant que personne (Harter, 1999). Cette valeur générale (*global self-worth*) pouvant varier en fonction de ce que les gens valorisent dans leur groupe d'appartenance. Ainsi, un élève en décrochage scolaire ou en marge du système scolaire peut avoir une bonne estime de lui-même s'il n'accorde aucune importance à l'école et valorise des activités qui, à nos yeux, n'ont aucune importance (voire paraissent déviantes), mais sont importantes pour les membres de son groupe (par exemple un gang). Pour cette raison, le lien souvent supposé entre estime de soi et réussite scolaire n'est pas fiable et il serait vraiment imprudent de conclure à une relation de cause à effet. Il relève plus d'une croyance en une position normative – en référence aux valeurs dominantes d'une société que nous partageons – que de faits démontrés. Par conséquent, à la question, « faut-il augmenter l'estime de soi des individus pour leur redonner confiance, indépendamment de leurs résultats [et *a fortiori* lorsqu'ils échouent] ? La réponse scientifique est clairement non » (Martinot, 2008, p. 68).

généralité ou de spécificité, elles sont proches sur un plan empirique (Fleury-Roy & Bouffard, 2006 ; Pajares, 1996 ; Joët, Nurra, Bressoux & Pansu, 2007). Par exemple, Pietsch, Walker et Chapman (2003) ont montré que les énoncés mesurant la dimension cognitive du concept de soi en mathématiques (« j'ai de bonnes notes en mathématiques ») et ceux mesurant le sentiment d'efficacité personnelle (« je suis capable de réussir les exercices qu'on attend de moi en mathématiques ») renvoient à un même facteur. Ce facteur correspond à une auto-évaluation de sa compétence. Et s'il est une conclusion qui fait consensus aujourd'hui, c'est bien celle selon laquelle se percevoir comme une personne ayant peu d'habiletés pour réaliser une tâche peut nuire à l'exécution des actions nécessaires à sa réalisation et, *in fine*, affecter sa réussite, alors que se percevoir comme compétent pour réaliser une tâche peut soutenir la mise en œuvre des comportements nécessaires à l'exécution de celle-ci et, *in fine*, mener à sa réussite (Bandura, 1977, 1986 ; Harter, 1999 ; Marsh & Craven, 2006).

II. L'évaluation qu'un élève fait de sa compétence scolaire est loin d'être toujours réaliste

L'évaluation qu'un élève fait de sa compétence à l'école n'est pas toujours réaliste. Elle peut être biaisée positivement ou négativement et présenter un décalage, plus ou moins marqué, entre sa performance effective et l'évaluation qu'il en fait. L'élève peut alors se percevoir meilleur (on parlera d'illusion de compétence), ou inversement, moins bon qu'il ne l'est (illusion d'incompétence). C'est ce qu'il est convenu d'appeler le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire (Bouffard & Narciss, 2011 ; Bouffard, Pansu & Boissicat, 2013 ; Gramzow *et al.*, 2003 ; Pansu *et al.*, 2021). Parce qu'il traduit un décalage entre la performance effective de l'élève et l'évaluation qu'il en fait, le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire a d'abord été envisagé comme un schéma d'interprétation de la réalité marqué par des distorsions cognitives dans le traitement des informations relatives aux expériences d'apprentissage (Beck, 1967 ; Markus, 1977). Il traduirait donc une tendance générale de la personne à traiter de manière biaisée les informations sur soi. Il serait le reflet de pensées automatiques, négatives ou positives, qui seraient à l'origine d'une déformation des informations sur soi qui conduit à sélectionner préférentiellement des informations erronées. Lorsque ce mode de pensée est négatif, il peut conduire l'élève à interpréter négativement les informations ambiguës et à favoriser le rappel de souvenirs d'échec plutôt que de réussite. Par exemple, Vaillancourt et Bouffard (2009) ont montré que la présence d'un biais négatif d'auto-évaluation était associée à un traitement négatif des situations positives, à une exagération de l'importance des événements négatifs mineurs et à un sentiment de responsabilité accru envers ces événements. Les résultats indiquent aussi que se combinent à ce schéma des croyances relevant de forces incontrôlables. Par exemple, les élèves peuvent croire que leurs résultats sont dus à la chance ou au hasard et qu'ils ne peuvent rien faire pour en changer l'issue. Ils peuvent alors présenter des manifestations proches de ce que Seligman et collaborateurs ont appelé l'impuissance acquise, connue pour générer des déficits aux plans cognitif, affectif et motivationnel (*cf.* Miller, & Seligman, 1975). Au plan cognitif, ce déficit se traduit par un sentiment de non-contrôle (échec perçu comme inévitable) et interfère avec les processus de résolution de problèmes, de réflexion critique, et l'attention que l'élève peut porter à la tâche. Sur le plan émotionnel, il s'exprime dans un état dépressif exprimé par de l'apathie, des sentiments envers soi négatifs, de la passivité, de la colère et/ou de la rébellion. Au plan motivationnel, ce sentiment d'impuissance paralyse l'initiation des efforts et la persévérance à la tâche dès que survient un obstacle au profit de ruminations sur son état. Au fil des années, enfermés dans une telle spirale, les élèves consolident leur système de réponses inappropriées et développent des attitudes peu favorables

envers l'école, des comportements les poussant à s'écarter des apprentissages et pouvant induire chez eux un sentiment d'aliénation scolaire propice à un décrochage prématuré.

S'il est une conclusion bien établie ce jour, c'est bien celle concernant le caractère inadapté du biais négatif d'auto-évaluation de compétence scolaire à un niveau général (Bouffard & Narciss, 2011 ; Bouffard *et al.*, 2013). Depuis les premières études de Phillips (1984, 1987) conduites auprès d'élèves à haut potentiel, les résultats des recherches menées auprès d'élèves ordinaires vont également dans ce sens : un biais d'auto-évaluation de compétence scolaire négative (illusion d'incompétence) est préjudiciable aux apprentissages à l'école et à l'adaptation sociale (Bédard, Bouffard & Pansu, 2014 ; Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003 ; Bouffard, Vezeau, Chouinard & Marcotte, 2006 ; Leduc & Bouffard, 2017 ; Miserandino, 1996 ; Phillips & Zimmerman, 1990). Tant aux plans affectif, cognitif que comportemental, avoir une vision biaisée négativement de sa compétence scolaire est nuisible à l'élève, *a fortiori* lorsque le domaine d'évaluation est important pour lui. Ces élèves sont fréquemment moins motivés, plus passifs dans leurs apprentissages, et ont souvent des attentes de résultats et des résultats effectivement plus faibles (Bouffard *et al.*, 2003 ; Bouffard *et al.*, 2013). Ils se présentent aussi souvent comme moins enclins que leurs pairs à participer en classe, moins capables, moins curieux, voire moins disposés à faire des efforts et à relever des défis que les autres. Leur satisfaction et leur image de soi sont plus faibles que celles des autres élèves (Bouffard *et al.*, 2003). Ils ont souvent du mal à accepter la responsabilité d'un succès, qu'ils attribuent préférentiellement à des facteurs externes, comme la chance, la facilité de la tâche, ou encore à l'indulgence du professeur. En revanche, ils n'ont aucune difficulté, même lorsque cela relève de toute évidence de facteurs externes, à s'attribuer la pleine responsabilité de leur échec, la rejetant directement sur leur inaptitude ou faibles capacités à l'école (un facteur interne et stable). En agissant de la sorte, ils bloquent le processus motivationnel découlant (*a minima*) des perceptions positives de soi, et peuvent aller jusqu'à se convaincre qu'ils ne sont pas faits pour de tels apprentissages, ce qui affecte leur engagement et leur rendement scolaire. En somme, ces travaux dressent un tableau sombre des corrélats de la présence d'une illusion d'incompétence et soutiennent clairement qu'une telle vision est délétère sur le plan des apprentissages et du bien-être psychologique.

Concernant l'évaluation biaisée positivement de sa compétence, les conclusions sont moins consensuelles. Pour certains auteurs, surestimer sa performance peut être nuisible à l'élève au fil du temps, car commettre l'erreur de se croire plus compétent qu'il ne l'est en réalité, peut le conduire à consacrer moins de temps et d'efforts que ne le requiert la tâche à exécuter et à obtenir, *in fine*, une piètre performance (Metcalf, 1998 ; Baumeister *et al.*, 1996). Les tenants de cette position, plutôt défaitiste, focalisent sur l'importance pour l'élève de toujours savoir précisément où il se situe dans ses apprentissages pour mettre en œuvre des actions nécessaires à la réalisation de la tâche et de progresser (Butler & Winne, 1995 ; Butler, 2011). Des attentes trop élevées associées à des échecs répétés pourraient être menaçantes pour le soi, et conduire l'élève à préférer des problèmes posant peu de défis, voire à utiliser des stratégies d'évitement dans le seul but de protéger un sentiment de compétence fragilisé (Harter, 1982 ; Robins & Beer, 2001). Cependant, des résultats récents présentent une autre vision de la surévaluation de sa compétence, assurément plus optimiste. Ils soutiennent qu'avoir une vision biaisée positivement de sa compétence est lié à une meilleure adaptation scolaire qu'avoir une vision réaliste ou biaisée négativement de sa compétence (Bonneville-Roussy, Bouffard & Vezeau, 2017 ; Bouffard & Narciss, 2011 ; Jamain, Bouffard & Pansu, 2020). Ces résultats appuient la thèse d'un schéma de soi fonctionnel sur le plan des apprentissages scolaires et sociaux (Bouffard *et al.*, 2013). Dans cette perspective, une vision optimiste est bénéfique pour au

moins deux raisons : d'une part, elle protège l'élève des émotions négatives, de l'anxiété et de symptômes dépressifs, et d'autre part, elle le pousse à avoir des ambitions, mais aussi à être motivé et à s'autoréguler pour les approcher (Bandura, 1997 ; Bouffard & Narciss, 2011 ; Shin *et al.*, 2007). Les résultats de plusieurs études vont dans ce sens : les élèves qui surestiment leur compétence ont souvent de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades et ont une bonne progression au fil de l'année (Bouffard, Vezeau, Roy, & Lengelé, 2011 ; Dupeyrat *et al.*, 2011). Assidus, ils participent activement en classe et sont motivés (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006 ; Fleury-Roy & Bouffard, 2006). Plutôt satisfaits d'eux-mêmes, ils sont aussi mieux jugés que d'autres par leur enseignant qui tend à les voir plutôt à l'aise dans l'exercice scolaire, peu enclins au doute et comme étant plutôt prêts à relever des défis (Lévesque-Guillemette, Bouffard & Vezeau, 2015 ; Pansu, Brun, Bouffard & Joët, 2013). En somme, ces résultats vont parfaitement dans le sens des conclusions que tirait Kurman (2006), à savoir, que présenter une auto-évaluation biaisée positivement de sa compétence peut être salutaire puisqu'elle accroît la motivation de l'élève et le conduit à s'autoréguler pour s'améliorer suite à un échec.

Quoi qu'il soit, tous ces travaux ont abordé l'évaluation biaisée de compétence scolaire à un niveau global supposant implicitement une tendance chez certains élèves à être biaisé dans l'évaluation de leurs apprentissages scolaires (une caractéristique de leur personne), indépendamment des contenus disciplinaires.

III. Deux facettes du biais d'auto-évaluation de compétence scolaire : générale et spécifique

Si les résultats des travaux évoqués jusque-là permettent de conclure sans ambiguïté que les corrélats d'un biais négatif de compétence générale à l'école sont préjudiciables, ils ont été obtenus à partir d'une mesure globale du biais d'auto-évaluation de compétence scolaire. Cependant, la question de la transposition de ces conclusions aux travaux réalisés à partir d'une mesure spécifique ne va pas de soi – la différence entre auto-évaluation biaisée générale ou spécifique étant loin d'être anodine. En effet, cette distinction renvoie à deux facettes du soi emboîtées hiérarchiquement : le biais général d'auto-évaluation de « sa » compétence scolaire, en englobant le rapport à l'école dans son intégralité, est d'un ordre supérieur, alors que le biais spécifique qui se focalise sur un apprentissage particulier (français, mathématiques, géographie, etc.) est d'un ordre inférieur. Prendre en compte des facettes spécifiques permet d'éviter des généralisations systématiques qui conduiraient à considérer qu'un élève biaisé négativement (ou positivement) dans une matière est nécessairement biaisé négativement (ou positivement) dans d'autres matières. Dans le cadre de cette présentation, nous avancerons quelques résultats récents obtenus dans le programme de recherche *SchoolBias* soutenu par l'ANR 2006 (Pansu, de Place, Bouffard *et al.*, 2021). Ce programme s'est focalisé sur l'examen du développement des biais en français et en mathématiques et leurs conséquences pour les élèves à deux niveaux d'analyse interreliés : intra-individuel (celui de l'élève) et inter-individuel (jugement de l'enseignant sur l'élève). 22 études ont été réalisées dans le cadre de ce programme et ont permis des avancées importantes dans la compréhension de ces deux volets.

Concernant le premier volet, centré sur le niveau intra-individuel, trois grands résultats ressortent. Premièrement, il semble acquis que l'évaluation biaisée de compétence scolaire peut exister tant à un niveau global que spécifique : les élèves peuvent présenter un biais d'auto-évaluation dans une matière, sans fatalement le présenter dans une autre. Par exemple, seuls 29 % des élèves présentant

un biais négatif stable dans le temps, en lecture ou en mathématiques, le présentent aussi dans l'autre matière, alors que lorsque le biais est positif, la concordance entre les deux matières est de 50 % (Jamain, 2019 ; Pansu *et al*, 2021). Ces résultats renforcent l'idée que les élèves ne développent pas automatiquement une même orientation biaisée de leur compétence dans toutes les disciplines scolaires et que le biais général n'est pas réductible à la somme des biais spécifiques dans les matières principales. Ce résultat est important, car il souligne que ce n'est peut-être pas tout le fonctionnement scolaire de l'élève qui est perturbé, mais celui propre à un domaine particulier. Autrement dit, l'évaluation biaisée de sa compétence ne traduit pas dans tous les cas une distorsion cognitive permanente relevant d'une caractéristique propre à la personnalité (un trait), mais peut être dépendante du contexte (par exemple, la discipline scolaire). Deuxièmement, les résultats soulignent, conformément à ceux obtenus avec une mesure de biais général, que cette distorsion n'est délétère que lorsque le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire est négatif ; lorsque l'évaluation est biaisée positivement, elle est bénéfique à l'élève. Une analyse de la structure des schémas de pensée des élèves étaye de manière plus fine ces résultats. Cette structure est différente selon l'orientation du biais : pour les élèves qui se sous-estiment (illusion d'incompétence), elle semble s'organiser surtout autour du pôle évaluation qui apparaît central dans leurs préoccupations, alors qu'elle semble s'organiser autour de deux pôles distincts, l'un lié à l'évaluation et l'autre à l'action, chez les élèves qui se surestiment (illusion de compétence). Cela pourrait être rapproché de préoccupations centrées sur la performance (plutôt orientée évitement) pour les premiers, et de préoccupations centrées à la fois sur la performance (plutôt orientée approche) et la maîtrise pour les seconds. Troisièmement, ils mettent en avant que la comparaison avec les pairs de la classe fournit des informations importantes aux élèves pour s'auto-évaluer, mais aussi que le mécanisme par lequel opère cette comparaison est complexe. Ainsi, lorsque l'élève choisit de se comparer à des camarades qui réussissent effectivement mieux que lui (comparaison absolue), son biais d'auto-évaluation est d'autant plus positif qu'il s'identifie fortement à la cible de comparaison, alors que lorsque la comparaison est relative (perception des écarts de compétence entre les élèves), plus il perçoit sa cible de comparaison comme meilleure que lui, plus son biais d'auto-évaluation est négatif. Cela pointe une fois de plus le rôle des perceptions subjectives et de leur importance pour les élèves et leur construction du soi.

Concernant le second volet, centré sur le niveau inter-individuel, les résultats confirment l'importance de la perception de soi scolaire des élèves dans le jugement des enseignants : plus le biais d'auto-évaluation des élèves est positif, meilleur est le jugement de l'enseignant. Ils suggèrent que les enseignants accordent une plus-value aux élèves qui se surestiment, ces derniers apparaissant plus en conformité avec les attentes du système scolaire que ceux qui se sous-évaluent. Ils apparaissent plutôt à l'aise avec les valeurs des systèmes scolaires méritocratiques et sont perçus par les enseignants comme plus confiants et capables de bien s'autoréguler en classe. Ce résultat n'est pas propre au système éducatif français et se retrouve aussi dans d'autres systèmes culturels. Il est sans doute à rapprocher de ce qui se passe au niveau intra-individuel, ce jugement pouvant enfermer les élèves dans les attentes de leur enseignant (auto-réalisation des prophéties). Enfin un autre point important concerne le manque de discernement des enseignants quant aux élèves biaisés qu'ils ne sont généralement pas toujours capables d'identifier correctement. Un tel résultat peut apparaître surprenant, voire en décalage avec ceux présentés dans le point précédent, à savoir, une plus-value accordée aux élèves qui se surévaluent, d'une part, et une croyance quant à l'effet bénéfique de la surestimation pour leur bon fonctionnement scolaire, d'autre part. Bien qu'une majorité d'enseignants considère qu'il est préférable qu'un élève surévalue ses capacités plutôt que l'inverse, il semblerait

que ce que peut dire un enseignant du biais est loin d'être toujours en rapport avec ce qu'il prend en compte pour émettre son jugement. Comme l'ont suggéré Fleury-Roy et Bouffard (2006), tout semble se passer à un niveau implicite, l'enseignant pouvant repérer des comportements qui lui fournissent des indications sur ce qu'il pourrait attendre ou non de ces profils d'élèves. Cependant, il se peut aussi qu'il soit difficile pour les enseignants, au regard de leur position et des valeurs d'impartialité dont ils doivent faire preuve à l'école, de reconnaître ouvertement qu'ils favorisent un profil d'élève à un autre. Quoi qu'il en soit, ce constat souligne les efforts qui doivent être entrepris sur le plan de la communication et de la formation pour aider le personnel enseignant et éducatif à mieux saisir la complexité de ce processus et de son implication pour les apprentissages des élèves.

IV. Réflexions pour l'action

Sur un plan pragmatique, ces résultats invitent à réfléchir sur les « gestes professionnels » utiles à mettre en place pour prévenir une auto-évaluation biaisée négativement de « sa » compétence, mais aussi sur la manière de restaurer la confiance des élèves touchés par ce phénomène (Pansu *et al.*, 2021). Parmi ces gestes, l'enseignant peut manifester des attentes claires sur l'organisation de la tâche et sur ce que les élèves doivent faire (Hattie, 2008 ; Jamain, Bouffard & Pansu, 2020). L'enseignant favorise ainsi la correspondance entre la définition qu'il donne d'une tâche et celle qu'en a l'élève, ce qui a pour effet de rassurer l'élève et de lui permettre d'avoir une bonne compréhension de ce qu'il faut faire. C'est, non seulement essentiel pour accroître sa confiance, mais aussi un prérequis à la planification des actions à réaliser pour atteindre le but escompté, ce qui, *in fine*, facilite la mise en action de l'élève dans la tâche. Ces résultats appellent également à être vigilant quant à la manière dont les élèves expliquent leur réussite ou leur échec (Pansu, & Sarrazin, 2010) : font-ils des attributions internes (« je suis responsable de mes échecs ») ou externes (responsabilité externe : manque de chance, difficulté de l'exercice, imputation au professeur) ? Présentent-ils une vision fixiste (« je suis nul, je n'y arriverai jamais ») ou malléable de leurs capacités ? Finalement, les résultats des études présentés invitent à réfléchir à différents leviers pour favoriser l'apprentissage des élèves : l'outillage dont les enseignants ont besoin (1) pour être en capacité de repérer les élèves présentant des attributions dysfonctionnelles pour leurs apprentissages ; (2) pour centrer leurs feedbacks sur la tâche et non sur les capacités intrinsèques de l'élève (ce qui reviendrait à renforcer chez lui une vision stable et immuable de l'intelligence) ; (3) pour éviter un climat de trop grande compétitivité et référer l'élève à ses progrès plutôt qu'aux performances des autres (en faisant en sorte de ne pas lui imposer, même involontairement, de comparaison sociale forcée) ; (4) pour procéder par petites étapes, donner des buts proches en ayant des attentes explicites et claires, de manière à permettre aux élèves de mettre en place des stratégies d'autorégulation adaptées pour atteindre leurs objectifs immédiats et futurs.

Références

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (États-Unis): Prentice-Hall.
- Baumeister, R. F., Smart, L. & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5-33. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.103.1.5>
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper & Row.
- Bédard, K., Bouffard, T. & Pansu, P. (2014). The risks for adolescents of negatively biased self-evaluations of social competence: The mediating role of social support. *Journal of Adolescence*, 37(6), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.004>
- Bonneville-Roussy, A., Bouffard, T. & Vezeau, C. (2017). Trajectories of self-evaluation bias in primary and secondary school: Parental antecedents and academic consequences. *Journal of School Psychology*, 63, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.02.002>
- Bouffard, T., Boisvert, M. & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and individual differences*, 14(1), 31-46. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2003.07.001>
- Bouffard, T. & Narciss, S. (2011). Benefits and risks of positive biases in self-evaluation of academic competence: Introduction. *International Journal of Educational Research*, 4(50), 205-208. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.001>
- Bouffard, T., Pansu, P. & Boissicat, N. (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. Recherches en éducation*, (182), 117-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.4020>
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R. & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (155), 9-20. <https://doi.org/10.4000/rfp.61>
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M. & 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.003>
- Butler, R. (2011). Are positive illusions about academic competence always adaptive, under all circumstances: New results and future directions. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 251-256. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.006>
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2006). Self-assessed intelligence and academic performance. *Educational Psychology*, 26, 769-779. <https://doi.org/10.1080/01443410500390921>
- Dupeyrat, C., Escribe, C., Huet, N. & Régner, I. (2011). Positive biases in self-assessment of mathematics competence, achievement goals, and mathematics performance. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 241-250. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.005>

- Fleury-Roy, M. H. & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 149-161. <https://doi.org/10.1007/bf03173574>
- Gramzow, R. H., Elliot, A. J., Asher, E. & McGregor, H. A. (2003). Self-evaluation bias and academic performance: Some ways and some reasons why. *Journal of Research in Personality*, 37(2), 41-61. [https://doi.org/10.1016/s0092-6566\(02\)00535-4](https://doi.org/10.1016/s0092-6566(02)00535-4)
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Harter, S. (1999). *Distinguished contributions in psychology. The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Jamain, L. (2019). *Biais d'auto-évaluation de compétence en français et en mathématiques chez les élèves de primaire: évolution et implications pour l'adaptation et la réussite scolaire des élèves?* Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes.
- Jamain, L., Bouffard, T. & Pansu, P. (2020). Le lien entre le biais d'auto-évaluation de compétence et la performance scolaire: rôle de l'autorégulation et de la compréhension des attentes de l'enseignant par l'élève. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 197-228.
- Joët, G., Nurra, C., Bressoux, P. & Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire: un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie & Education (Dourdan)*, (3), 23-40.
- Kurman, J. (2006). Self-enhancement, self-regulation and self-improvement following failures. *British Journal of Social Psychology*, 45(2), 339-356. <https://doi.org/10.1348/014466605X42912>
- Leduc, C. & Bouffard, T. (2017). The impact of biased self-evaluations of school and social competence on academic and social functioning. *Learning and Individual Differences*, 55, 193-201. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.006>
- 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>
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172. <https://doi.org/10.1007/BF01322177>
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres et la société*. Grenoble : PuG.
- Metcalfe, J. (1998). Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics? *Personality and Social Psychology Review*, 2, 100-110. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0202_3
- Miller, W. R. & Seligman, M. E. (1975). Depression and learned helplessness in man. *Journal of Abnormal Psychology*, 84(3), 228-238. <https://doi.org/10.1037/h0076720>

- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.203>
- OECD Publishing (2013). *PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD Publishing (2020). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD Publishing (2020). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pansu, P., de Place, A. L., Bouffard, T., Blaise, F., Boissicat, N., ... & Vezeau, C (2021). *Le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire (SchoolBias)*. ANR-16-CE28-0011.
- Pansu, P., Brun, L., Bouffard, T. & Joët, G. (2013). Les implications du biais d'évaluation de compétence scolaire des élèves dans le jugement des enseignants. *Communication au 35e congrès de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, organisé à Saguenay (Canada)*.
- Pansu, P. & Sarrazin, M. (2010). Les théories de l'attribution appliquées à l'éducation : L'efficacité des programmes de reconversion attributionnelle à l'université. *La Psychologie Sociale: applicabilité et applications*, 237-266.
- Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55(6), 2000–2016. <https://doi.org/10.2307/1129775>
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58(5), 1308–1320. <https://doi.org/10.2307/1130623>
- Phillips, D. A. & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Ed.), *Competence considered* (pp. 41-66). New York: Yale University Press.
- Pietsch, J., Walker, R. & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589-603. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.589>
- Robins, R. W. & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 340-352. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.2.340>
- Shin, H., Bjorklund, D. F. & Beck, E. F. (2007). The adaptive nature of children's overestimation in a strategic memory task. *Cognitive Development*, 22(2), 197-212. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.10.001>
- Vaillancourt, M. È. & Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(3), 151-160. <https://doi.org/10.1037/a0014890>