

INTENTION D'APPRENDRE, MOTIVATION ET APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ :
LE RÔLE DE LA PERCEPTION DE COMPÉTENCE ET DES ÉMOTIONS

Thérèse Bouffard

Carole Vezeau

Dans M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 66-84).

De Boeck

2010

Sommaire

1. La motivation et l'intention d'apprendre:
 - 1.1. La théorie sociocognitive
 - 1.2. Les postulats de la théorie sociocognitive
2. Apprentissage autorégulé et élève efficace
 - 2.1. Étapes et dimensions de l'apprentissage autorégulé
3. La perception de compétence
 - 3.1 Rôle fonctionnel de la perception de compétence
 - 3.2 Sources de la perception de compétence
 - 3.3 Développement de la perception de compétence
 - 3.4 Biais d'évaluation de la perception de compétence
4. Interférence des émotions dans l'apprentissage autorégulé
 - 4.1 Modèles du rôle des émotions dans le fonctionnement cognitif
 - 4.2 Régulation des émotions et fonctionnement cognitif
5. Résumé

Mots clé : Motivation et intention d'apprendre, apprentissage autorégulé, évaluation de soi, émotions et apprentissage

1. La motivation et l'intention d'apprendre

La motivation est un thème omniprésent en psychologie de l'éducation et la définition qu'en donnent les auteurs est fonction de leur approche théorique. Pour notre part, c'est sans équivoque que nous adhérons à l'approche sociocognitive de la motivation. En ouverture de ce chapitre, nous montrerons comment la théorie sociocognitive rejoint, dans ses postulats mêmes, la théorie métacognitive. Comme un des points de rencontre de ces deux théories, l'apprentissage autorégulé fera l'objet de la deuxième partie du chapitre. Suite à sa définition, nous montrerons pourquoi il est considéré comme une caractéristique de l'élève efficace. La troisième partie du chapitre se focalisera sur la perception de compétence comme déterminant majeur de la motivation. Après quelques considérations sur la distinction ténue entre le sentiment d'efficacité personnelle et la perception de compétence, nous verrons quelles en sont les sources, ses changements avec l'âge et les types de biais auxquels elle peut donner lieu. Enfin, la quatrième partie du chapitre est consacrée aux attentes de réussite et d'échec et à l'interférence des émotions dans l'apprentissage autorégulé.

1.1 La théorie sociocognitive de la motivation

En milieu scolaire, la motivation est au service de l'intention d'apprendre de l'élève. Cette motivation se traduit par un état psychologique caractérisé par une disposition plus ou moins marquée à vouloir s'approprié un contenu d'apprentissage donné. Selon la théorie sociocognitive de Bandura¹ (1986), qui rallie une importante communauté de chercheurs en psychologie de l'éducation, la motivation d'un élève résulte d'une relation causale triadique réciproque impliquant 1) ses caractéristiques individuelles, ce qu'il pense, veut, ressent, etc., 2) son environnement caractérisé par la nature du système social dans lequel il s'insère et les conditions particulières qui balisent le contexte à un moment donné, et 3) les actions et comportements qu'il émet comme moyen d'atteindre un but ou de créer un événement

¹ Il existe d'autres théories de la motivation comme celle des buts, celle de l'autodétermination, celle de l'attente-valeur, etc. Elles sont cependant moins consensuelles.

recherché. Ces trois pôles de la relation sont en interaction continuelle et s'influencent réciproquement. Dans une telle perspective, la motivation scolaire de l'élève n'est pas vue comme un trait identique en toute situation, mais constitue plutôt un état dynamique qui varie dans le temps, qui est activé en réponse à ses perceptions de soi en regard des matières, des situations ou des activités d'apprentissage qui lui sont proposées, et qui détermine sa décision de s'y engager et la profondeur de cet engagement ainsi que sa persévérance dans la poursuite du but à atteindre. Sans nier qu'ils puissent exister chez des personnes une tendance individuelle plus marquée que chez d'autres à s'engager dans des tâches, cette approche considère que les facteurs contextuels jouent un rôle plus important. Cette théorie s'appuie sur un certain nombre de propositions que nous rappelons brièvement.

1.2 Postulats de la théorie sociocognitive

Selon Bandura (1986), rejoignant en cela Piaget (1968), la personne bénéficie de systèmes symboliques lui permettant d'appréhender son environnement, d'interpréter et donner un sens aux événements qui y surviennent et, sans avoir à les poser directement, de se représenter les résultats de ses actions. Dans cet esprit, les composantes de la motivation constituent des cognitions, des croyances et des perceptions de soi construites et revues au fil des expériences d'apprentissage.

En lien avec cette première proposition, Bandura affirme qu'une habileté importante de l'humain est sa capacité d'anticipation. Cette capacité lui permet de se projeter dans l'action future et de prédire comment les choses devraient se passer. La nature de ces anticipations est, en partie du moins, à l'image de ses expériences antérieures, mais n'en est pas nécessairement le reflet fidèle. Le sens prêté à ces expériences peut colorer la valence positive ou négative des anticipations. Si se voir réussir la tâche proposée stimule la motivation de l'élève à s'y engager, s'imaginer l'échouer le conduit plutôt à rechercher des moyens de l'éviter ou, à défaut, de limiter son engagement.

Une troisième proposition pose comme principe que l'observation d'autrui est une autre voie par laquelle, sans avoir là encore à s'engager directement dans l'action, la personne peut obtenir sur elle-même de l'information qui agira sur sa motivation. La personne n'est pas un observateur passif mais traite activement l'action se déroulant sous ses yeux. Dans son observation d'autrui, elle sélectionne certaines informations, les interprète et en déduit des données sur ses capacités personnelles au vu de ce que l'autre est parvenu à accomplir. Le bilan de ce processus intervient dans le jugement qu'elle porte sur sa capacité personnelle en regard de la tâche et sur la pertinence d'y investir des efforts.

Enfin, et c'est sans doute le postulat le plus fondamental de la théorie sociocognitive, l'être humain a la possibilité, s'il le décide, d'être un agent actif dans son propre développement, de contrôler ce qu'il est, ce qu'il fait et ce qu'il devient. Sur ce plan, cette théorie est très apparentée à la théorie métacognitive qui propose aussi que la personne a la possibilité d'exercer un contrôle actif et délibéré sur son fonctionnement et son développement intellectuels (Lefebvre-Pinard & Pinard, 1985).

En effet, les théories sociocognitive et métacognitive affirment la conviction que la personne n'est pas qu'un simple organisme réagissant plus ou moins passivement aux contingences de son environnement. Bien au contraire, la personne a la possibilité, si elle le désire, de prendre en charge de manière consciente et délibérée son fonctionnement intellectuel, social, affectif ou autres. L'humain évoluerait au sein d'un environnement comportant certaines caractéristiques qui s'imposent à lui mais sur lesquelles il peut néanmoins intervenir. Bandura (1986) rappelle à cet effet que l'environnement aussi a des causes, qu'il n'est pas une entité existant par magie et que les humains participent à ce qu'il est. L'enfant très agressif crée autour de lui un environnement hostile où ses pairs le fuient, ce qui renforce sa conviction d'être indésirable. La personne en dépression contribue par ses conduites à modifier de façon drastique son environnement; se mésestimant et se jugeant

indigne de l'affection d'autrui, elle en vient à poser des actes susceptibles de miner cette affection et à structurer autour d'elle un environnement qui paraît valider son opinion d'elle-même.

En somme, les théories sociocognitive et métacognitive proposent une conception de l'humain comme l'agent assumant une large responsabilité de ce qui survient dans son environnement, des actions qu'il pose et de ce qu'il devient comme personne. L'humain disposerait pour ce faire de la capacité de s'autoréguler, c'est-à-dire de contrôler ses pensées et comportements et, de manière à atteindre ses buts, de les modifier selon son évaluation de la situation dans laquelle il se trouve.

Ceci nous mène à la notion d'apprentissage autorégulé, considéré en matière d'apprentissage scolaire, comme la marque distinctive d'un fonctionnement optimal.

2. Apprentissage autorégulé et élève efficace

C'est autour des années 1980, à la faveur de la montée en popularité des théories sociocognitive et métacognitive, que la notion d'apprentissage autorégulé est devenue populaire chez les chercheurs en psychologie de l'éducation (Zimmerman & Schunk, 2001). En mettant l'accent sur la relation entre l'agentivité de l'élève, sa responsabilité dans ses apprentissages et le contexte dans lequel ils se situent, l'apprentissage autorégulé permet alors d'aider à décrire comment l'élève peut, par le biais d'activités autorégulatrices, approcher et définir un problème, planifier et mettre en place les stratégies sélectionnées, superviser ses progrès, gérer son engagement et ses efforts vers la réussite, persévérer en dépit des difficultés et tirer de la réflexion sur le résultat de ses efforts des informations lui permettant de s'améliorer.

L'étude de l'apprentissage autorégulé a donné lieu à un nombre impressionnant de travaux de recherche en psychologie de l'apprentissage et de l'éducation et plusieurs ouvrages lui ont été consacrés. Ces multiples travaux ont pris appui sur divers modèles comme celui de Boekaerts (1997 ; 2006 ; Boekaerts, & Niemivirta, 2000), de Borkowski (1996), fortement

teinté de l'approche métacognitive, ou encore celui de Garcia et Pintrich (1994), de Winne et Hadwin (1998) et de Zimmerman (1990) davantage ancrés dans la théorie sociocognitive. Au-delà de ces différents modèles et des inévitables divergences dans la définition du construit, les points d'accord sont nombreux (Zimmerman & Schunk, 2001).

2.1 Étapes et dimensions de l'apprentissage autorégulé

À cet effet, une définition faisant généralement consensus décrit l'élève autorégulé comme participant activement et délibérément aux plans cognitif, motivationnel et comportemental à ses propres processus d'apprentissage (Zimmerman, 1986). Dans une telle démarche, l'élève agit de manière stratégique en se fixant des buts puis en dirigeant, gérant et contrôlant ses cognitions, ses comportements, ses émotions et sa motivation au service de leur atteinte. La confrontation des résultats obtenus au regard des moyens pris lui permet ensuite de déduire de nouvelles connaissances venant enrichir son savoir initial (Butler & Winne, 1995 ; Corno & Mandinach, 1983 ; Perry, Phillips, & Hutchinson, 2006 ; Pintrich & Zusho, 2002 ; Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 1986 ; 1990). La plupart des définitions inclut l'idée de processus récursifs où l'engagement de l'élève à n'importe quelle étape du processus génère un feedback alimentant le monitoring métacognitif des étapes précédentes ou subséquentes. Ceci peut conduire à poursuivre telle quelle la démarche quand tout semble bien se passer, ou, quand le verdict indique plutôt que la démarche est mal engagée, à la réorienter et même revenir à des étapes précédentes pour choisir de nouvelles stratégies. La démarche autorégulée comprend donc diverses étapes et met en scène plusieurs composantes de nature différentes.

La première étape est celle de la préparation où l'élève réfléchit et analyse la tâche et ses ressources. Ceci fait, il se fixe un but, planifie la manière de l'atteindre, et sélectionne les stratégies lui paraissant pertinentes. Vient alors l'étape de l'exécution où il met son plan en action en activant les stratégies choisies, en supervisant leur application, en évaluant leur efficacité et les progrès qu'elles permettent. Ceci peut le conduire à revoir son analyse première de la tâche et les moyens mis en place pour la résoudre. Tout au long du processus,

il doit garder sous contrôle son attention à la tâche et les émotions émergentes de manière à surmonter les difficultés faisant obstacle à l'atteinte de son but. Enfin, la dernière étape est celle de la réflexion où il évalue le résultat de sa démarche et en tire des conclusions venant enrichir sa base de connaissances initiales.

Au plan des composantes, l'apprentissage autorégulé implique une capacité de réflexion métacognitive s'exerçant à toutes les étapes de la démarche, un répertoire de stratégies cognitives pertinentes à la nature de la tâche à exécuter, un ensemble de stratégies métacognitives permettant d'en superviser l'exécution et de porter un jugement sur la qualité de la solution atteinte, et des mécanismes de contrôle de la motivation et de l'affectivité permettant le maintien des efforts et la poursuite de la tâche jusqu'à sa complétion.

Nombre d'études ont déjà montré les bénéfices d'une démarche d'autorégulée au plan de la qualité des apprentissages, du développement de nouvelles stratégies et du rendement scolaire des élèves (Ablard & Lipschultz, 1998 ; Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée, 1991 ; Cleary & Chen, sous presse ; Dignath & Buttner, 2008 ; Ferrari, Bouffard & Rainville, 1998 ; Pintrich, 2000 ; Winne & Perry, 2000). Quelques études faites chez les élèves à haut potentiel indiquent que la qualité supérieure de leurs accomplissements ne serait pas indépendante de l'adoption d'une démarche autorégulée dans l'exécution de leurs activités (Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée, 1993 ; Greene, Moos, Azevedo, & Winters, 2006 ; McCoach & Siegle, 2003). L'élève efficace se distingue ainsi par l'adoption de démarches d'apprentissage autorégulées. Tant l'écoute d'un cours, la lecture, la compréhension orale ou écrite, la rédaction de textes, etc., exigent en effet pour être efficaces d'être autorégulées explicitement par l'apprenant. Par exemple, lorsqu'un élève lit un texte, personne ne l'interrompt pour lui demander s'il est sûr d'avoir bien compris ce qu'il a lu. De même, l'enseignant ne peut constamment arrêter son cours pour vérifier auprès de chacun de ses élèves s'il a compris ce qu'il explique. Plus l'élève progresse dans son cheminement scolaire, plus les apprentissages

et les travaux requis sont intensifs ou prennent la forme de projets ou d'activités complexes qui nécessitent qu'il fasse preuve d'autonomie et prenne en charge délibérément la réalisation de ses entreprises cognitives (Zimmerman, 2002). Dans le contexte du développement de pédagogies innovantes et la multiplication des offres d'auto-formation facilitée par les technologies de l'information et de la communication, ce type de comportements autonomes est toujours plus sollicité de la part de l'apprenant (Bouffard, Mariné & Chouinard, 2004 ; De Jong & van Joolingen, 1998). Il est vrai que les environnements d'apprentissage assistés par ordinateur peuvent inclure des dispositifs et outils agissant comme déclencheur de comportements autorégulés (Azevedo, 2005). Comme le rappelle toutefois Lajoie (2008), ce contexte d'apprentissage demeure particulier et la personne doit en venir à pouvoir faire les choses sans ce genre d'assistance.

En somme, on reconnaît volontiers que l'élève efficace est celui qui traduit son intention d'apprendre dans l'adoption de démarches d'apprentissage autorégulées. Un tel élève connaît ses forces et ses faiblesses et dispose d'un répertoire de stratégies qu'il applique de manière appropriée à la résolution des défis quotidiennement posés par les diverses tâches scolaires qui lui sont proposées. Il croit que les occasions de se confronter à des défis, de mettre en pratique ce qu'il apprend, de développer une compréhension en profondeur des matières et de déployer des efforts sont des moyens d'obtenir le succès scolaire (Perry et al., 2006). Qu'elle lui ait été enseignée explicitement ou qu'il l'ait découverte spontanément, cette façon d'aborder les activités d'apprentissage est appropriée et effectivement garante des acquis en découlant. Ceci dit, l'adoption d'une démarche autorégulée est coûteuse en temps et énergie et requiert d'être vigilant de sorte que s'y engager nécessite un degré de motivation élevé (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988 ; Zimmerman, 2001 ; Zimmerman & Schunk, 2008). Du reste, les modèles théoriques de l'apprentissage autorégulé reconnaissent l'interdépendance entre les processus stratégiques et motivationnels. Une des sources centrales de la motivation

est le sentiment de compétence de l'élève. La partie qui suit est consacrée à ce facteur.

3. *La perception de compétence*

L'idée du rôle central que joue la perception de sa compétence dans les comportements a des origines assez lointaines en psychologie (James, 1890 ; White, 1959). Se sentir compétent pour agir efficacement dans son environnement, sentir qu'il a du contrôle sur le résultat de ses actions compterait parmi les besoins fondamentaux de l'être humain. Cette position est toujours au cœur de la théorie des auteurs actuellement les plus connus et les plus influents en psychologie de la motivation et de l'éducation (Bandura, 1986 ; Deci & Ryan, 1992 ; Harter, 1986). Le sentiment de compétence, aussi parfois appelé sentiment d'efficacité personnelle, fait référence au jugement qu'un individu porte sur sa capacité d'agir efficacement sur son environnement et de réussir les tâches auxquelles il est confronté (Bandura, 1986). Jusqu'au début des années 1990, il existait une démarcation claire entre perception ou sentiment de compétence et sentiment d'efficacité personnelle. Bandura (1977) réservait ce dernier terme au jugement qu'une personne porte sur sa capacité de s'acquitter avec succès d'une tâche spécifique. De ce fait, cette notion avait une dimension très dynamique puisqu'elle pouvait différer selon les caractéristiques d'une tâche donnée. Du côté de la perception de compétence, on la définissait comme une mesure générale d'estimation de sa compétence couvrant un éventail d'activités relevant d'un même domaine, comme par exemple le domaine cognitif ou social (Harter, 1983). Pouvant ainsi s'appliquer à une diversité de tâches, cette notion apparaissait comme une dimension plus stable et résistante au changement. Dans les deux cas cependant, l'aspect central était bien l'auto-évaluation de sa compétence. Depuis, en particulier dans la recherche en éducation, les deux construits ont évolué : le sentiment d'efficacité personnelle englobe maintenant des situations plus générales comme les mathématiques (au lieu d'activités particulières comme une série de problèmes d'algèbre ou de géométrie), la compréhension de textes (au lieu d'activités particulières comme trouver les idées principales ou repérer les incohérences d'un texte etc.), alors que la perception de

compétence est appliquée à des activités plus spécifiques qu'auparavant comme l'apprentissage de la langue, des mathématiques, la rédaction de textes, etc. Ceci explique, en partie du moins, pourquoi ces construits sont aujourd'hui souvent utilisés de manière interchangeable dans divers travaux. Dans le reste du document, nous utiliserons le terme perception de compétence.

3.1 Rôle fonctionnel de la perception de compétence

Pour Bandura (1986), les enjeux entourant le développement d'une évaluation positive de sa compétence ou de son efficacité sont multiples en ce qu'elle agit sur les émotions, la pensée, la motivation et le comportement. Toujours selon Bandura, le comportement d'une personne est fortement influencé par les scénarii qu'elle improvise pour elle-même dans une situation donnée. Ceux-ci sont à l'image de ses anticipations de réussite ou d'échec, et ils engendrent différents types d'émotions tels que de l'excitation, de l'enthousiasme, un sentiment de défi quand le succès est attendu, de l'anxiété, de la honte, et du découragement quand l'échec paraît probable. L'émotion n'est pas vécue à vide, mais a comme effet en retour de hausser ou diminuer la motivation d'agir de la personne. Les émotions positives associées aux anticipations de réussite, au sentiment que ses actions produiront les résultats escomptés et que l'effort exigé en vaut la peine, stimulent sa tendance à agir. Inversement, des émotions négatives liées aux anticipations d'échec l'incitent à éviter la situation ou à s'en retirer le plus rapidement possible. Reconnaissons que ceci est assez normal et est même une réaction indiquant une certaine santé mentale ; s'acharner à des tâches dont on est convaincu qu'elles se concluront par un inévitable échec n'est pas très adaptatif.

En somme, la perception de compétence est impliquée à la fois dans les processus cognitifs, motivationnels et affectifs. Une perception positive soutient la personne dans sa démarche alors qu'une perception négative, à l'inverse, limite l'accès à ses ressources.

Au plan empirique, plusieurs études ont montré que la perception de compétence des élèves a un impact certain sur leur expérience scolaire, y compris sur leur rendement (Assor &

Connell, 1992 ; Bandura, 1993 ; Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003; Coleman & Karraker, 1997 ; Bouffard & Couture, 2003). Certains auteurs vont même jusqu'à montrer que la perception de compétence d'un élève permet parfois de mieux prédire son rendement scolaire que ses ressources réelles (Bandura, 1997 ; Bouffard-Bouchard et al., 1993). Les résultats de l'étude de Bouffard et Couture (2003) indiquent aussi que, peu importe qu'ils soient en facilité d'apprentissage, en cheminement régulier ou en difficulté d'apprentissage, les élèves qui obtiennent le moins bon rendement sont ceux qui se sentent moins compétents.

Rappelons cependant que la relation entre la perception de compétence et le rendement scolaire est indirecte (Assor & Connell, 1992 ; Bandura, 1986). En effet, c'est bien en raison du degré et de la qualité de l'engagement de l'élève envers l'activité découlant de sa perception de compétence que celle-ci agit sur son rendement. Ainsi, Bouffard et al., (1998) ont montré que la perception de compétence affecte d'abord l'engagement dans la tâche, l'autorégulation en cours de tâche, les efforts fournis pour traiter l'information, la persévérance et les réactions émotives devant les difficultés, lesquelles affectent ensuite le rendement de l'élève. D'autres ont aussi montré qu'en plus de la qualité supérieure de leur engagement et de leur rendement scolaires, les élèves dont la perception de compétence est positive participent activement en classe (Assor & Connell, 1992 ; Carr, Borkowski, & Maxwell, 1991 ; Connell & Ilardi, 1987 ; Harter, 1990 ; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990) et visent des résultats scolaires élevés (Frome & Eccles, 1998). À plus long terme, ces élèves aspirent à un niveau de scolarisation plus élevé (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996) et font une meilleure préparation pour leur choix de carrière en considérant plusieurs options et persévèrent davantage (Lent, Brown, & Hackett, 1994).

En somme, la perception de compétence d'un élève a des répercussions sur de multiples aspects de son fonctionnement comme son choix d'activités et leur niveau de difficulté, son intérêt et les efforts qu'il déploie, son engagement dans des démarches d'apprentissage

autorégulées, sa persistance devant les obstacles, et, en résultat de ceci, sur ses accomplissements scolaires.

3.2 Les sources de la perception de compétence

Dans la perspective sociocognitive, la perception de compétence se construit graduellement sous l'influence de sources diverses d'information dont les plus importantes sont les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la comparaison sociale, la persuasion verbale et les états émotifs devant les tâches.

La source première d'information dont dispose l'enfant pour construire sa perception de compétence est l'ensemble des expériences actives de maîtrise qu'il vit dans son environnement. Comme l'indique Bandura (1977 ; 1986), l'enfant joue un rôle actif et dynamique dans la construction de sa perception de compétence ; ses expériences actives de maîtrise lui fournissent des indications sur ses capacités. Mais, une condition importante pour que ces expériences contribuent au développement de la perception de compétence est que l'enfant s'en attribue la responsabilité ; dans un tel cas, l'expérience de réussite agit positivement sur la perception de compétence alors que l'échec a l'effet contraire. Ces mêmes expériences attribuées à des causes externes, comme la chance, la facilité de la tâche ou l'aide reçue, n'ont pas d'incidence sur la perception de compétence. Si les échecs sont dommageables, ils le sont encore plus quand ils surviennent avant que le sentiment de compétence de l'enfant ne soit clairement établi. D'autre part, il est reconnu que des succès trop faciles et sans effort amènent l'enfant à s'attendre à un résultat aisé ce qui aura pour effet de le décourager rapidement s'il rencontre ultérieurement un obstacle. Dans ce sens, la confrontation à des obstacles et des difficultés est importante dans le développement de la perception de compétence de l'enfant car ces événements lui envoient le message qu'il est important d'être persévérant et de fournir un effort soutenu pour réussir.

L'expérience vicariante fondée sur l'observation de modèles sociaux significatifs pour l'enfant contribue à construire ses perceptions de compétence. Bandura (1997) propose que

l'observation d'une personne réussissant une tâche suggère à l'observateur qu'il peut lui aussi faire de même et a ainsi un effet positif sur sa perception de compétence. C'est l'inverse qui se produit quand le modèle observé échoue. Ceci dit l'impact de l'observation vicariante sur les perceptions de compétence de l'observateur serait d'autant plus marqué que l'observateur se juge semblable au modèle. Voir quelqu'un que l'on juge supérieur à soi réussir une tâche ne renseigne pas forcément sur sa propre capacité, mais voir cette personne échouer est nettement plus informatif quant à ses propres chances de succès.

Étroitement apparentée à l'expérience vicariante, la comparaison sociale est aussi un processus permettant à l'enfant de juger de ses compétences. Selon Marsh (1986), la construction d'une perception de compétence tire ses informations de deux cadres de référence. Le premier est dit externe en ce que la source d'information est extérieure à la personne ; le second est dit interne, la source étant cette fois intérieure à la personne. Ces deux cadres de référence seraient clairement présents en contexte scolaire. L'appartenance à un groupe influence la valeur et les standards de performance utilisés par la personne dans son évaluation de soi (Festinger, 1954). Ainsi, dans le cas du cadre de référence externe, la comparaison sociale se fait par rapport aux autres élèves de la classe et/ou de l'école. Plus précisément, l'élève peut évaluer ses compétences en se comparant à la moyenne de l'école, à la moyenne de la classe, à certains élèves de la classe ou à certains élèves de l'école (Skaalvik & Skaalvik, 2002). Comme le montrent les études de Marsh et ses collègues (Marsh, 1987; Marsh & Parker, 1984 ; Marsh, Trautwein, Lüdtke, & Köller, 2008) sur les perceptions de compétence d'élèves mentalement retardés, les élèves tendent à se définir en relation avec les autres de leur environnement social plutôt que sur la base de critères objectifs. Dans le cas du cadre de référence interne, il réfère à une comparaison utilisant sa propre compétence ou performance dans un autre domaine, ses performances antérieures ou encore les objectifs que l'élève s'est vu assignés ou qu'il s'est lui-même fixés (Skaalvik & Skaalvik, 2002). Par

exemple, il compare ses résultats dans deux matières différentes, ou il les compare à ses résultats antérieurs dans la même matière, ou encore à ceux qu'il aimerait obtenir, etc. Ainsi, l'évaluation de sa compétence résulterait d'un double mécanisme par lequel l'élève se situe en regard de son groupe de pairs, mais aussi en regard de standards personnels et de niveaux d'accomplissement espérés. Ceci fait que les mêmes caractéristiques objectives et les mêmes performances peuvent le mener à une perception de compétence différente selon le cadre de référence ou les standards de comparaison qu'il a utilisés (Skaalvik & Skaalvik, 2002).

Une autre source d'information permettant d'affecter le développement de la perception de compétence est la persuasion verbale d'autrui. Celle-ci fait référence à l'influence qu'une personne peut avoir sur une autre en tentant de la convaincre qu'elle possède ou non les habiletés nécessaires pour réussir. Selon Bandura (1986), il est généralement plus difficile de persuader quelqu'un de sa compétence que de son incompetence. Il explique ce phénomène du fait qu'un encouragement positif relativement à sa compétence est rapidement disqualifié par l'obtention d'un résultat faible. Il ne suffit cependant pas qu'autrui soit persuasif; il doit aussi bien reconnaître les capacités de l'autre de manière à lui proposer des buts réalistes et atteignables évitant alors de l'inciter à entreprendre des activités vouées à l'échec et alors nuisibles à son sentiment de compétence. Cependant, une personne sera d'autant plus convaincante que celle qu'elle tente de convaincre lui accorde du crédit. Pour avoir un impact, la personne tentant de convaincre doit être reconnue par celle qu'elle cherche à influencer comme ayant l'expertise nécessaire pour juger des exigences de la situation à résoudre et des ressources personnelles et cognitives dont dispose l'autre.

Enfin, l'interprétation par la personne de ses états émotionnels ou de certaines sensations ressenties devant une tâche constitue une autre source d'information agissant dans la construction de sa perception de compétence (Bandura, 1986). Par exemple, interpréter son stress devant une tâche comme un signe de vulnérabilité ou comme un indice que les choses

se passeront mal fragilise la perception de compétence de la personne. En revanche, ressentir du défi et de l'excitation devant cette même tâche agit positivement sur cette perception. Ces schémas interprétatifs ne sont bien évidemment pas innés et sont, pour une bonne part, influencés par des processus de médiation sociale des parents et, dans le contexte scolaire, des enseignants,

3.3 Perception de compétence et développement

Comme nous venons de le voir, la perception de compétence n'est pas innée mais résulte de plusieurs sources d'information. Les recherches montrent que durant l'enfance, la perception de compétence est généralement positive et se situe au-delà de l'habileté réelle de l'enfant ; cet optimisme tendrait à persister même lorsqu'il est confronté à plusieurs échecs successifs (Stipek, 1984). Avec l'âge et le début de la scolarisation, cette perception se précise peu à peu et diminue généralement (Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003 ; Coster & Jaffe, 1990 ; Dweck, 1989 ; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993 ; Flink, Boggiano, Main, Barrett & Katz, 1992 ; Frey & Ruble, 1987 ; Harter, 1981, 1992 ; Nicholls, 1978, 1984 ; Stipek, 1992 ; Wigfield & Eccles, 1994) pour s'approcher de la compétence réelle (Harter, 1982 ; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan & Blumenfeld, 1997). C'est vers 8-9 ans que la relation entre la perception de compétence de l'élève et son rendement devient significative (Assor & Connell, 1992 ; Bouffard & Vezeau, 1998 ; Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert & Dumas, 1998). Stipek et MacIver (1989) proposent que la difficulté des enfants plus jeunes à distinguer les notions d'effort, d'habileté et de comportement contribue à leur problème d'auto-évaluation ; ainsi ils ont tendance à se croire compétents dans une tâche lorsqu'ils ont travaillé fort ou qu'ils se sont bien comportés. La scolarisation entraîne davantage d'évaluations objectives et d'occasions de comparaison sociale, ce qui amène les enfants à évaluer et à justifier leur propre rendement par la considération de différents facteurs (Paris, Byrnes & Paris, 2001). D'autres auteurs (Bouffard et al., 1998 ; Harter, 1985 ; Stipek & MacIver, 1989) suggèrent qu'un certain niveau

d'habileté intellectuelle est nécessaire pour effectuer l'intégration des informations à considérer dans l'évaluation de sa compétence. À cet égard, Bouffard et al. (1998) ont montré que les élèves dont le potentiel intellectuel est élevé arrivent plus rapidement que les enfants dont le potentiel intellectuel est plus faible à effectuer une évaluation adéquate de leurs capacités.

En résumé, la perception de compétence du jeune élève est généralement plus positive qu'elle le devrait. Cependant se sentir plus compétent qu'il ne l'est vraiment peut être très motivant et constituer probablement un atout plutôt qu'un problème chez le jeune élève. Ainsi, la plupart des élèves ont probablement 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 ont un rythme de maturation intellectuelle un peu plus lent que les autres. Le maintien d'une perception positive de leur 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. Avec l'âge, l'expérience et le développement cognitif rendant plus efficace le processus d'évaluation de soi, le biais positif diminue et l'évaluation de soi, bien que toujours légèrement optimiste, devient plus exacte. Ceci nous amène à la question des biais dans l'évaluation de sa compétence.

3.4 Biais d'évaluation de sa compétence

La tendance à la surévaluation de soi n'est apparemment pas seulement le lot de l'enfance; elle se retrouve chez la majorité des adultes à un point tel que certains affirment qu'elle serait universelle (Sedikides, Gaertner & Vevea, 2005) et constituerait un des phénomènes les plus solides en psychologie (Mezulis, Abramson, Hyde, & Hankin, 2004). Une question qui reste cependant non résolue et qui est l'objet d'un vif débat est celle des effets, à court et à plus long termes, du maintien d'un biais positif de perception de compétence. Une telle illusion de

sa compétence est-elle adaptative comme le croient certains (Bandura, 1986; Bouffard, Côté, Larouche, Vaillancourt, & Fleury-Roy, 2006 ; Catina & Iso-Ahola, 2004 ; Chamorro-Premuzic, & Furnham, 2006 ; Pajares, 2001 ; Taylor & Brown, 1988 ; 1994 ; Taylor, Lerner, Sherman, Sage & McDowell, 2003), ou, à l'inverse, fait-elle courir un risque à l'élève en l'amenant à endosser des défis excessifs conduisant fatalement à des échecs et aux répercussions négatives de ceux-ci ou en l'incitant à adopter des stratégies d'autodéfense ou d'auto-handicap (Baumeister, Smart & Boden, 1996 ; Gresham, Lane, MacMillan, Bocian, & Ward, 2000 ; Metcalfe, 1998)? Les résultats des études sont souvent divergents et difficiles à intégrer en raison de la diversité des domaines (ex. interpersonnel, scolaire, travail) où la question a été examinée, des designs et échantillons retenus et des procédures différentes utilisées pour mesurer l'illusion de compétence (Gramzow, Elliot, Asher, & McGregor, 2003).

Si le biais positif dans l'évaluation de ses compétences chez le jeune élève est un fait plutôt général dans nos sociétés occidentales, il s'en trouve certains qui dérogent à cette tendance et présentent un biais négatif. Selon Phillips (1984), ces élèves souffrent d'une illusion d'incompétence. En contexte scolaire, l'illusion d'incompétence se caractérise par un décalage négatif marqué entre la compétence ou le potentiel réel de l'élève tel que le révèle son rendement à des tests standardisés mesurant ses habiletés mentales, et l'évaluation qu'il fait de sa compétence. Si on en croit Phillips (1984), le phénomène affecterait entre 20% et 30% des élèves dits à haut potentiel. Si nous ne remettons pas en cause l'existence du phénomène, l'estimation de sa prévalence nous paraît plus incertaine. Phillips 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. Elle a alors considéré que ceux rapportant les perceptions de compétence les plus faibles présentaient une illusion

d'incompétence. Or, il se peut bien que ces élèves, ou certains d'entre eux du moins, n'aient aucunement eu un tel problème 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.

Les études s'étant intéressées au phénomène sont malheureusement encore aujourd'hui beaucoup trop rares. Celles conduites auprès d'élèves à potentiel ordinaire ont montré qu'il s'y retrouve tout aussi bien que chez leurs camarades à plus haut potentiel, et qu'il touche pareillement les garçons et les filles (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003 ; Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006 ; Larouche, Galand, & Bouffard, 2008). Au plan des corrélats du phénomène, les études rapportent des résultats convergents pouvant se résumer comme suit. De tels élèves rapportent un intérêt faible pour l'apprentissage, une anxiété supérieure aux autres lors d'évaluations et se disent peu disposés à entreprendre et à soutenir des efforts dans des tâches difficiles (Phillips & Zimmerman, 1990). Ils présentent des niveaux peu élevés de participation en classe, de fierté et de satisfaction de soi et d'estime de soi (Boisvert, 2001 ; Phillips, 1984). Ils sont aussi plus enclins que les autres à attribuer leurs résultats à des causes hors de leur contrôle comme la chance, l'aide reçue ou des causes inconnues ou non spécifiées (Bouffard, sous presse ; Bouffard, Boisvert et al., 2003 ; Bouffard et al., 2006). En définitive, ils présentent un portrait correspondant assez bien à ce que Abramson, Seligman et Teasdale (1978) ont appelé « l'impuissance acquise » qu'ils ont décrit comme un état psychologique signalant la difficulté d'une personne à faire le lien entre ses actes et ses comportements et les conséquences en résultant. En effet, les manifestations accompagnant l'illusion d'incompétence sont caractéristiques de celles associées à l'impuissance acquise. Ceci laisse croire que l'illusion d'incompétence induit chez l'élève de l'impuissance acquise, ce qui n'implique bien sûr pas que l'inverse soit vrai. En effet, si l'impuissance acquise semble être une des conséquences particulièrement néfastes d'une illusion d'incompétence,

elle peut se développer en l'absence de cette dernière, comme dans le cas d'élèves qui, manquant de stratégies d'apprentissage efficaces, accumulent des échecs et finissent par développer de l'impuissance acquise.

Par ailleurs, les élèves affectés par une illusion d'incompétence croient aussi que leurs parents et leurs enseignants les jugent peu compétents (Bouffard et al., 2006 ; Phillips, 1987). Ceci peut signifier différentes choses. Se trouvant peu compétents, ces élèves projettent leur opinion d'eux-mêmes sur leurs parents et enseignants et croient que ces derniers partagent leur opinion. Une autre possibilité est que les adultes font des remarques, ont des comportements ou des attitudes laissant entendre à l'élève qu'il est peu compétent. Il se peut aussi que l'élève interprète mal ces messages et conclut à tort que les adultes le jugent incompétent. Les résultats de deux études récentes semblent pointer dans cette dernière direction.

Dans l'étude de Boissicat, Bouffard, Pansu et Cottin (2009), il est apparu que les élèves ayant une illusion d'incompétence avaient tendance à s'identifier à des camarades ne réussissant pas bien à l'école et à se distinguer de ceux faisant mieux. Ceci suggère que leur schéma de soi comme apprenant est celui du « mauvais élève ». Quand un élève possède un tel schéma de lui-même, celui-ci agit alors comme un filtre dans l'interprétation des informations relatives à ses expériences d'apprentissage. Comme toute personne a naturellement tendance à sélectionner les informations cohérentes avec son schéma de soi, un tel élève est alors plus susceptible 1) de sélectionner les informations portant sur ses échecs ou ses moins bons résultats au détriment de celles portant sur ses réussites, 2) d'interpréter négativement celles qui sont ambiguës ou incomplètes et 3) d'évoquer plus aisément ses souvenirs d'échec scolaire que ceux de réussite. Certaines de ces distorsions cognitives ont été observées dans l'étude de Vaillancourt et Bouffard (sous presse). De jeunes élèves de fin du primaire ont été invités à lire divers scénarii, puis à dire à quel point la réaction attribuée à un

élève fictif de leur âge correspondait à celle qu'ils auraient dans les mêmes circonstances. Par exemple, dans un scénario, l'élève fictif recevait des félicitations de ses parents ou de son enseignant pour un travail bien réussi. Plus les élèves avaient une illusion d'incompétence, plus ils étaient d'accord avec l'élève fictif pour dire que ces félicitations n'étaient pas sincères, mais visaient juste à l'encourager ou étaient faites par affection. Ils étaient aussi d'accord pour dire qu'en dépit d'un travail généralement bien réussi, c'est la petite erreur qui doit retenir l'attention car elle invalide la réussite. Ou encore, que dans un travail d'équipe où tous les participants ont aussi fait des erreurs, c'est eux qui sont responsables d'une note insatisfaisante car, s'ils avaient été plus intelligents, la note aurait sans doute été meilleure. Ces résultats suggèrent que les élèves ayant une illusion d'incompétence utilisent un schéma interprétatif dans lequel, entre autres choses, la réussite est considérée comme obligatoire et devant aller de soi et où l'importance accordée aux erreurs et aux échecs est amplifiée.

En somme, l'illusion d'incompétence comporte des coûts très élevés au plan du fonctionnement scolaire des élèves qui en sont victimes; dépourvus de la motivation découlant d'une perception positive de leur compétence, ceux-ci en arrivent, en raison de leurs attitudes et comportements d'apprentissage inadéquats, à atteindre un rendement scolaire inférieur à leur capacités réelles (Bouffard, Boisvert et al., 2003 ; Phillips, 1984, 1987). Ceci contribue à confirmer toujours plus leur perception négative initiale et à alimenter un cycle dominé par des émotions négatives interférant avec l'autorégulation de la démarche et contribuant à la réalisation des anticipations négatives. C'est à cet aspect qu'est consacrée la dernière partie de ce chapitre.

4. Interférence des émotions dans l'apprentissage autorégulé

Ressentir l'espoir de réussir son examen, voir la tâche demandée comme excitante et présentant du défi, ou, à l'inverse, avoir peur d'échouer son examen, voir la tâche demandée comme ennuyante ou potentiellement frustrante change-t-il quelque chose dans le fonctionnement et la réussite de l'élève? Intuitivement, on répondra oui à ces questions, et

c'est aussi la réponse offerte par diverses approches théoriques intéressées au rôle des émotions dans le fonctionnement intellectuel (Bandura, 1986 ; Boekaerts, 2006 ; Kuhl, 1985 ; Pekrun, 1992 ; Schulz & Lanehart, 2002). Les émotions sont intimement impliquées dans les apprentissages, dans la manière de s'y préparer, de réagir aux difficultés et aux obstacles et d'appréhender la valeur des résultats obtenus. Bartels et Magun-Jackson (sous presse) ont montré un lien négatif entre la peur de l'échec et l'utilisation de stratégies métacognitives suggérant que la peur de l'échec est associée à un déficit dans l'autorégulation exercée durant la tâche. Artino a trouvé que les élèves efficaces rapportent moins d'émotions négatives (Artino & Stephens, 2007) et tirent plus de satisfactions de leurs expériences d'apprentissage (Artino, 2007). De son côté, Govaerts (2006) a même montré que l'influence de la valeur de la tâche sur la performance en mathématiques était complètement médiatisée par la nature des émotions envers la matière.

4.1 Modèles du rôle des émotions dans le fonctionnement cognitif

Les chercheurs en cognition, en motivation ou encore en éducation reconnaissent maintenant sans équivoque l'importance des émotions associées aux situations d'apprentissage et leur influence sur l'engagement cognitif et l'apprentissage (Bandura, 1986 ; Boekaerts, 1993 ; Govearts, 2006 ; Linnenbrink & Pintrich, 2004 ; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Ceci dit, comme l'ont encore récemment fait remarquer Frenzel, Pekrun et Goetz (2007), la très grande majorité des études faites sur le rôle des émotions dans le fonctionnement scolaire a surtout porté sur l'anxiété.

Voulant élargir la portée des études sur les émotions liées au fonctionnement scolaire, Pekrun et ses collaborateurs (Pekrun, 2006 ; Pekrun et al., 2002) ont proposé une théorie sociocognitive des émotions «académiques». Le modèle développé dans ce cadre met l'accent sur des liens présumés entre des caractéristiques environnementales (qualité de l'enseignement, valeurs privilégiées, feedback et conséquences du rendement et structure de buts dans la classe) pouvant agir sur les croyances motivationnelles de l'élève (perception de

compétence, valeur de la tâche), ses émotions (positives et négatives), ses apprentissages et ses performances. Selon ce modèle, en situation d'apprentissage, les croyances motivationnelles de l'élève contribuent à générer des émotions positives comme le plaisir et l'espoir, et des émotions négatives comme l'ennui et la frustration. Ce modèle est dynamique en ce qu'il stipule que les relations entre les croyances motivationnelles et les émotions sont bidirectionnelles, les émotions ressenties dans une situation donnée pouvant en retour influencer les croyances motivationnelles dans une situation subséquente. Enfin, les auteurs postulent également que les effets des émotions sur l'apprentissage et la performance seraient médiatisés par plusieurs mécanismes cognitifs et motivationnels comme l'utilisation des stratégies, les efforts et la persistance.

Cette théorie est fortement apparentée à celle du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986). Comme nous l'avons vu plus tôt dans la section sur le rôle fonctionnel de la perception de compétence, l'auteur propose que l'évaluation de sa capacité à affronter une situation prend place dans un environnement particulier et génère des émotions. En effet, selon le verdict d'efficacité personnelle rendu, des émotions seront ressenties : négatives comme de l'anxiété ou du découragement quand l'élève se juge incapable de s'acquitter avec succès de la tâche, positives comme de l'excitation ou du plaisir quand il considère pouvoir la réussir. Ces émotions contribuent alors à miner ou à alimenter la motivation soutenant l'utilisation des processus cognitifs et métacognitifs. Pour Bandura, ce processus est essentiellement bidirectionnel ; l'information transmise par les émotions est traitée cognitivement par l'élève et, selon la nature de cette évaluation, elle peut influencer positivement ou négativement le sentiment d'efficacité personnelle subséquent.

De son côté, dans sa théorie du contrôle de l'action, Kuhl (1985) propose que deux étapes se succèdent quand une personne considère un objectif quelconque. La première est une phase de motivation pré décisionnelle, où elle définit son but et décide de s'y investir ou non. La

seconde est celle de l'autorégulation et de l'action où la personne gère son activité et agit de manière à tenter d'atteindre son but. Lors de ces deux phases, la personne doit composer avec des intrusions pouvant faire dérailler la démarche entreprise. Ces interférences peuvent être des buts ou des activités incompatibles avec l'objectif initial ou des pensées, sentiments et émotions liés à leur évaluation de leur état et de la situation. Ces intrusions nuisent à l'action et à l'autorégulation en court-circuitant les processus attentionnels qui devraient leur être dédiés. Ainsi, quand au lieu de chercher des solutions aux obstacles rencontrés durant la tâche, l'élève rumine sur ses échecs passés, se désole de sa situation, se demande s'il va réussir et ce qui risque d'arriver s'il n'y parvient pas, il détourne alors son attention et ses ressources de l'action pour sombrer dans une orientation vers son état. Diverses études ont ainsi montré que la centration de l'attention vers son état contribue à générer de l'affect négatif lors de situations difficiles (Kooze & Jostmann, 2004) et plus d'humeur dépressive lors d'évènements stressants (Rholes, Michas, & Shroff, 1989). Beswick et Mann (1994) ont montré que les élèves orientés vers leur état avaient une plus grande tendance à la procrastination et à des retards dans les échéances scolaires, étaient plus souvent absents lors d'activités facultatives en classe, rapportaient de l'hostilité envers soi et obtenaient de moins bons résultats scolaires.

En somme, les émotions tiennent une place centrale dans l'apprentissage. Dans chacun des trois modèles donnés en exemple, il appert aussi que les relations émotion-cognition sont vues comme réciproques, suggérant de ce fait la possibilité d'une régulation des états affectifs (Scherer, 2003). La dernière section de ce chapitre aborde cette question.

4.2 Régulation des émotions et fonctionnement cognitif

Depuis le milieu des années 1990, des chercheurs se sont intéressés à la notion d'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995) définie comme l'habileté à percevoir, comprendre et réguler ses émotions (Mayer & Salovey, 1997 ; Salovey, & Mayer, 1990; 1997). Des études ont alors montré que l'intelligence émotionnelle permettait de prédire la

réussite des élèves (Lam & Kirby, 2002 ; O'Connor & Little, 2003 ; Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond, & Hogan, 2004). D'autres ont cependant nuancé ces constats en montrant que cette variable apporte peu de contribution supplémentaire quand certaines variables cognitives (i.e. habileté verbale) ou de personnalité (i.e. facteur consciencieux) sont prises en compte dans la prédiction de la réussite scolaire (Barchard, 2003). Enfin, d'autres auteurs ont porté leur attention sur la dimension de la régulation des émotions. La régulation des émotions réfère aux efforts de la personne pour influencer les émotions qu'elle ressent, leur nature, le moment où elles surviennent et comment elles sont vécues et exprimées (Gross, 1998).

Ainsi, des études ont examiné les conséquences cognitives de certaines stratégies de régulation des émotions en particulier celles de la réévaluation cognitive et celles de la suppression de l'expression de l'émotion. La réévaluation cognitive, qui prend place avant que la tendance à la réponse émotionnelle ait été enclenchée, consiste à réinterpréter la situation de manière à la percevoir comme moins chargée au plan émotif. Par exemple, devant un examen, plutôt que le voir comme un jugement sur sa compétence, l'élève choisirait de le voir comme une occasion de savoir où il en est dans la compréhension de sa matière. Ce faisant, la situation perd son caractère menaçant. Gross (2001) a montré que la réévaluation atténue l'expérience de l'émotion négative. La suppression de l'expression de l'émotion consiste à gérer, contrôler la tendance à la réponse émotionnelle suscitée par la situation ; il s'agit ici d'inhiber l'expression de l'émotion ressentie (Gross & Levenson, 1993). Par exemple, devant la peur de l'échec suscitée par un examen, l'élève tente de la cacher et déploie de l'énergie pour simuler de la confiance en soi. L'exercice de ce contrôle exige des efforts et requiert des ressources cognitives qui ne sont dès lors plus disponibles pour mieux fonctionner. Dans une série d'études, Richards et Gross (2000) ont montré que ces deux stratégies ont effectivement des conséquences cognitives différentes. Les participants à qui on

avait demandé d'utiliser la suppression de leurs émotions en visionnant un film suscitant des émotions négatives ont montré une moins bonne mémoire auditive et visuelle du film que ceux n'ayant pas eu une telle directive. De façon semblable, des participants rapportant utiliser spontanément une telle stratégie ont aussi fait preuve d'une moins bonne performance dans une tâche de rappel que ceux utilisant la stratégie de réévaluation. Selon les auteurs, ceci suggère clairement que contrairement à la stratégie de réévaluation, celle consistant à supprimer l'expression émotionnelle comporte des coûts cognitifs aux plans de la reconnaissance et du rappel.

Récemment, Raftery et Bizer (2009) ont montré que l'effet d'un feedback négatif arbitraire était modéré par le type de stratégie de régulation des émotions utilisé par les participants. Chez ceux ayant rapporté utiliser la stratégie de réévaluation, ceux ayant reçu un feedback négatif ont par la suite mieux réussi une tâche subséquente que ceux ayant reçu un feedback relativement neutre ; aucun effet n'a été trouvé chez les participants disant utiliser la stratégie de suppression des émotions. Les auteurs en concluent que la stratégie de réévaluation cognitive peut constituer une ressource positive en situation de feedback négatifs. Comme le font remarquer les auteurs, ceci pourrait avoir des implications importantes en milieu scolaire où l'utilisation de feedback est fréquente. Sachant que les stratégies de régulation des émotions peuvent changer (John & Gross, 2004) et faire l'objet d'intervention, amener les élèves à adopter la réévaluation cognitive pourrait les aider à maintenir ou même améliorer leurs performances suite à un feedback négatif.

En somme, la pertinence de considérer la dimension émotionnelle des apprentissages pour mieux comprendre les facteurs favorisant leurs acquis ne fait plus aucun doute aujourd'hui. Du reste, il existe maintenant un créneau de recherche spécifiquement dédié à la définition et la mise en place de programmes d'intervention visant à développer la compétence émotionnelle des élèves. Selon Hoffman (2009), plus de 200 programmes de ce type seraient

en place dans les écoles américaines. D'autres auteurs (Carlson, 2007 ; Elias & Arnold, 2006 ; Norris, 2003) plaident pour que les programmes de formation des enseignants comprennent un volet focalisant spécifiquement sur l'acquisition de compétences leur permettant d'agir sur des dimensions émotionnelles des élèves reliées à leurs apprentissages et à leur vécu scolaire. Ces préoccupations témoignent bien de la conception actuelle de l'apprentissage vu comme un processus complexe et dynamique mettant en jeu des dimensions d'ordre cognitif, métacognitif, motivationnel et émotionnel en interaction réciproque et continue.

Résumé

Comme Piaget (1950) l'a posé en principe de sa théorie de l'épistémologie génétique, l'intention d'apprendre et le besoin de comprendre son environnement sont des tendances naturelles fortes de l'être humain. Cependant la satisfaction de ces besoins met en jeu un ensemble complexe de facteurs de nature environnementale, cognitive, et émotionnelle. Dans les perspectives sociocognitive et métacognitive qui sous-tendent ce chapitre, on reconnaît à la personne le pouvoir unique qu'elle a d'assumer la responsabilité de ce qui survient dans son environnement, des actions qu'elle choisit d'y poser et de son devenir comme personne. C'est par sa capacité de s'autoréguler, c'est-à-dire de contrôler ses pensées et comportements et, de manière à atteindre ses buts, de les modifier selon son évaluation de la situation qu'elle peut ainsi parvenir à réaliser son rôle d'agent actif de son propre développement. Cependant, l'interférence de plusieurs facteurs peut faciliter ou restreindre l'exercice de cette capacité d'autorégulation. À cet effet, nous avons montré le rôle central de la perception de la personne de sa propre compétence, que cette perception soit juste ou biaisée, dans la mise en oeuvre de cette capacité. Se greffe à cette perception la dimension émotionnelle accompagnant à peu près toute activité d'apprentissage. La nature de ces émotions, mais plus encore peut-être la capacité de les réguler, agit également comme une dimension importante de l'apprentissage. La reconnaissance de ces dimensions complexes entourant l'acte d'apprendre devrait servir de guide dans la programmation des activités de développement professionnel des enseignants.

Notions clé :

Motivation

Théorie sociocognitive

Sentiment d'efficacité personnelle

Perception de compétence

Apprentissage autorégulé

Réflexion métacognitive

Émotions

Régulation des émotions

Biais d'évaluation de sa compétence

Illusion d'incompétence

Illusion de compétence

Questions pour mieux retenir

- Quels sont les trois facteurs qui agissent sur la motivation de l'élève selon la théorie sociocognitive de Bandura ? (p. 2)
- Quels sont les cinq postulats de la théorie sociocognitive de Bandura ? (p. 3-4)
- Quelles sont les composantes de l'apprentissage autorégulé ? (p. 7)
- Quelles sont les sources d'information sur lesquelles se construit la perception de compétence ? (p. 12-13)
- Quelle est la caractéristique de la perception de compétence des jeunes enfants ? Comment évolue généralement la perception de compétence avec l'âge et la scolarisation ? (p. 15)
- Quelles sont les deux étapes impliquées dans la fixation d'un objectif selon la théorie du contrôle de l'action (Kuhl, 1985) ? (p. 22)
- Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle ? (p. 23)
- Quelles stratégies une personne peut-elle utiliser pour réguler ses émotions ? (p.24)

Questions pour mieux réfléchir

- Selon la théorie sociocognitive, l'individu ne subit pas passivement les contingences de son environnement. Montrez, par un exemple personnel, comment une personne peut elle-même créer les conditions du milieu qui vont ensuite l'affecter ? (p. 4)
- Quels seraient les avantages d'une perception positive de ses compétences ? Quels seraient les inconvénients ? (p. 16)
- Montrez comment les effets d'une illusion d'incompétence sont reliés au phénomène de l'impuissance acquise (p. 18)
- Expliquez le rôle du schéma de soi dans l'interprétation que fait l'élève ayant une illusion d'incompétence dans l'interprétation des informations relatives à ses expériences d'apprentissage ? (p. 19)
- Comment s'exprime le caractère dynamique du modèle des émotions académiques de Pekrun (p. 21)
- Montrez comment certaines interférences en cours de tâche ont un impact sur la démarche selon la théorie du contrôle de l'action de Kuhl (1985) ? (p. 22)

- Expliquez les deux stratégies de régulation des émotions (réévaluation cognitive et suppression de l'expression des émotions). Laquelle semble la plus appropriée en contexte scolaire ? Pourquoi ? (p. 23-24)

Références

- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*, 94-101.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Abnormal Psychology 87*, 49-74.
- Artino, A. R. (2007). Online military training: Using a social cognitive view of motivation and self-regulation to understand students' satisfaction, perceived learning, and choice. *Quarterly Review of Distance Education, 8*, 191-202.
- Artino, A. R., & Stephens, J. M. (2007). Cognitive antecedents of boredom and frustration. *Academic Exchange Quarterly, 11*, 17-22.
- Assor, A. & Connell, J.P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. Dans D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp.25-47). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Azevedo, R. (2005). Computer environments as metacognitive tools for researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction, 7*, 161-186.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice- Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New-York: W.H. Freeman and Company.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement, 63*, 840-858.
- Bartels, J.M. & Magun-Jackson, S. (sous presse). Approach–avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learning and Individual Differences*.
- Baumeister, R., Smart, L., & Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review, 103*, 5–33.
- Beswick, G., & Mann, L. (1994). State orientation and procrastination. Dans J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and Personality: Action versus state orientation*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Boekaerts, M. (1993). Anger in relation to school learning. *Learning and Instruction, 3*, 269–280.
- Boekaerts, M. 1997. Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction, 7*, 151–86.
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. Dans E. Sigel, & K. A. Renninger, (Vol. Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 4, Child Psychology in Practice*, (pp. 345-377). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Boekaerts M, Niemivirta M, (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. Dans M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 417-450). San Diego: Academic press.
- Boissicat, N., Bouffard, T., Pansu, P., & Cottin, F. (janvier, 2009). Children's Perceived Competence and social comparison mechanisms. Communication présentée à la *Fifth Self Biennial International Self Conference*, Al-Ain, Émirats Arabes Unis.

- Boisvert, M. (2001). Engagement parental, perceptions de compétence et motivation scolaire: comparaison d'enfants de troisième et cinquième années du primaire. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8, 391-402.
- Bouffard, T. (sous presse). Illusion d'incompétence scolaire et sentiment d'impuissance. Dans M. Crahay et G. Chapelle (Eds.), *Réussir à apprendre*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bouffard, T. & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29, 19-38
- Bouffard, T. & Vezeau, C. (1998). The development of the self-system and self-regulation among primary-school children. Dans M. Ferrari & R.J. Sternberg (Eds) *Self-awareness: its Nature and Development*. New York: Guilford.
- Bouffard, T. & Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). Illusion of incompetence and school functioning among elementary school children. *Learning and Individual Differences*, 14, 31-46.
- Bouffard, T., Mariné, C., & Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX, 3-8.
- Bouffard, T., Marcoux, M.F., Vezeau, C., & Bordeleau, L (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186
- Bouffard, T., Vezeau, C. Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, No155, 9-20

- Bouffard, T., Côté, S., Larouche, M.N., Vaillancourt, M.E. & Fleury-Roy, M.H. (September/October 2006). *Effects of positive illusory biases among elementary school children*. Communication présentée à la 10th International Conference on Motivation, Landau, Germany.
- Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M., Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 321-330.
- Bouffard-Bouchard, T. & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivée, S. (1993). Self-regulation of a concept formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 115-134.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- Butler, D. L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Carlson, D. L. (2007). From Dodge City to Emerald City: The importance of Joseph E. Zins' work in teacher education programs; A commentary on "The scientific base linking social and emotional learning to school success." *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 219-223.
- Carr, M., Borkowski, J. G., & Maxwell, S. E. (1991). Motivational Components of Underachievement. *Developmental Psychology*, 27, 108-118.

- Catina, P. D., & Iso-Ahola, S. E. (2004). Positive illusion and athletic success. *International sports Journal*, 8, 80-93.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Self-Assessed Intelligence and Academic Performance. *Educational Psychology*, 26, 769 – 779.
- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (sous presse). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Connell, J.P. & Ilardi, B.C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, 58, 1297-1307.
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). Using existing classroom data to explore relationships in a theoretical model of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 77, 33-43.
- Coster, W.J., & Jaffe, L.E. (1990). Current concepts of children's perceptions of control. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45, 19-25
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1992). The Initiation and Regulation of Intrinsically Motivated Learning and Achievement. Dans A.K. Boggiano, & T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A social-Developmental Perspective* (pp.9-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- de Jong, T. & van Joolingen, W.R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of educational research*, 68, 179-201.
- Dignath, C., & Buttner, G. (2008). Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level. *Metacognition and Learning*, 3 231-264.

- Dweck, C.S. (1989). Motivation. Dans A. Lesgold & R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education* (pp.87-136). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Elias, M.J. & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ferrari, M., Bouffard, T., & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science*, 26, 473-488.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Flink, C., Boggiano, A.K., Main, D.S., Barrett, M., & Katz, P.H. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. Dans A.K. Boggiano, & T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, (pp.189-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frenzel, A.C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17, 478-493.
- Frey, K.S. & Ruble, D.N. (1987). What children say about classroom performance: Sex and grade differences in perceived competence. *Child Development*, 58, 1066-1078.
- Frome, P.M. & Eccles, J.S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 2, 435-452.
- Garcia, T. & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The rôle of self-schemas and self-regulatory strategies. Dans D.H. Schunk & B.J. Zimmerman

- (Eds.) *Self regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. (pp. 127-153). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Govaerts, S. (2006). Les processus motivationnels émotionnels et cognitifs dans l'apprentissage scolaire: Étude de leurs interrelations. Thèse de doctorat inédite, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Gramzow, R. H., Elliot, A. J., Asher, E., & McGregor, H. A. (2003). Self-evaluation bias in academic performance: Some ways and some reasons why. *Journal of Research in Personality, 37*, 41-61.
- Greene, J. A., Moos, D. C., Azevedo, R., & Winters, F. I. (2006). *Exploring Differences Between Gifted and Grade-Level Students' Use of Self-Regulatory Learning Processes with Hypermedia*. Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences, 210 – 216.
- 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, 38*, 151-175.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271–299.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 214–219.
- Gross, J. J., & Levenson, R.W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 970–986.

- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-systems. Dans P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology (Vol 4): Socialization, personality, and social development* (pp. 275-385) New-York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. Dans R. Leahy (Ed.), *The development of the self*, (pp.55-122). New York: Academic Press.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. Dans J. Suls & A. C. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self (Vol.3)* (pp.137-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. Dans R. J. Sternberg, & J. K. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp.67-97). New-Haven: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A. K. Boggiano, & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective* (pp. 77-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, D.M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 2, 533-556.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality*, *72*, 1301–1334.
- Koole, S. L. & Jostmann, N. B. (2004) Getting a grip on your feelings: Effects of action orientation and external demands on intuitive affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*, 974-990.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. Dans J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (p. 101-128). New York: Springer-Verlag.
- Lajoie, S. P. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: A rose by any other name? *Educational Psychology Review*, *20*, 469-475.
- Lam, L. T., and S. L. Kirby (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, *142*, 133–143.
- Larouche, M.N., Galand, B. & Bouffard, T. (2008). Illusion of incompetence and peer acceptance of elementary school children. *European Journal of Psychology of Education*, *n°1*, 25-39
- Lefebvre-Pinard, M., & Pinard, A. (1985). Taking charge of one's cognitive activity: a moderator of competence. Dans E. Neimark, R. Delisi, & J. Newman (Eds.), *Moderators of competence* (pp. 191-211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behaviour*, *45*, 79-122.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2004). Role of affect in cognitive processing in academic contexts. Dans D. Y Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition:*

- Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 57-87). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H.W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H. W. (1987). The Big-Fish-little-Pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W., & Parker, J.W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Köller, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, 100, 510–524.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- McCoach D. B., & Siegle, D. (2003). Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.
- Metcalf, J. (1998). Cognitive Optimism: Self-Deception or Memory-Based Processing Heuristics? *Personality and Social Psychology Review*, 2, 100-110.
- Mezulis, A.H. , Abramson, L.Y., Hyde, J.S. Hankin, B.L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias? *Psychological Bulletin*, 130, 711-747.
- Nicholls, J. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.

- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328 – 346.
- O'Connor, R. M. J., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report vs ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, *35*, 1893–1902.
- Norris, J.A. (2003). Looking at the classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice*, *42*, 313-318.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, *95*, 27-35.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. Dans B. J. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 253-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, *37*, 1321-1330.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, *41*, 359–376.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*, 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, *37*, 99-105.

- Perry, N.E., Phillips, L., & Hutchinson, L.R. (2006). Preparing student teachers to support for self-regulated learning. *Elementary School Journal*, 106, 237-254.
- Phillips, D.A. (1984). Illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.
- Phillips, D. (1987). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Phillips, D.A. & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Dans R.J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered*, (pp.41-66). New York: Yale University Press.
- Piaget, J. (1968). *La formation du symbole chez l'enfant*. Actualités Pédagogiques et Psychologiques. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P., & Zusho, A. (2002). The development of academic self regulation: The role of cognitive and motivational factors. Dans A. Wigfield, & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
- Raftery, J. N., & Bizer, G. Y. (2009). Negative feedback and performance: The moderating effect of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 47, 481-486.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 410–424.
- Rholes, W.S., Michas, L., & Shroff, J. (1989). Action Control as a Vulnerability Factor in Dysphoria. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 263-274.
- Salovey, P. & Mayer, J .D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 195-211.

- Scherer, K.R. (2003). Introduction. Cognitive components of emotions. Dans R.J. Davidson, K.R. Scherer & H.H. Goldsmith, (Eds.), *Handbook of affective science* (pp. 563-571). London: Oxford University Press.
- Schulz, P.A., & Lanehart, S.L. (2002). Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 125-134.
- Sedikides, C., Gaertner, L., and Vevea, J. L. (2005). Pancultural self-enhancement reloaded: A meta-analytic reply to Heine (2005). *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 539-551.
- Skaalvick, E. & Skaalvick, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist*, 37, 233-244.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Stipek, D.J. (1984). Young children's performance expectations: logical analysis or wishful thinking? Dans J.G. Nicholls, & M.L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 3 (pp. 33-56). Greenwich: JAI Press Inc.
- Stipek, D.J. (1992). The child at school. Dans M.C. Bronstein, & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook, third edition*, (pp. 579-625). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stipek, D., & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social and psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1994). Positive Illusions and Well-Being Revisited: Separating Fact From Fiction. *Psychological Bulletin*, 116, 21-27.

- Taylor, S. E., Lerner, J. S., Sherman, D. K., Sage, R. M., & McDowell, N. K. (2003). Portrait of the self-enhancer: Well adjusted and well liked or maladjusted and friendless? *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*, 165–176.
- Vaillancourt, M.E., & Bouffard, T. (sous presse). Illusion d'incompétence et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*, 297-333.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem : Change across elementary middle school. *Journal of Early Adolescence*, *14*, 107-138
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Suk Yoon, K., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 451-469.
- Winne, P.H. & Hadwin, A.F. (1998). Studying and self-regulated learning. Dans D.J. Hacker & J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277- 304) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Winne, P.H. & Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. Dans P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Seidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 531-566). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key processes. *Contemporary Educational Psychology*, *11*, 307-313.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, *25*, 3-17.

- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Dans B. J. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, (pp. 1-37). (2nd. Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zimmerman, B.J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. Dans F. Pajares & T. Urdan, Editors, *Academic motivation of adolescents, vol. 2* (pp. 1-27). Information Age, Greenwich, CT.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd. Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivation : An essential dimension of self-regulated Learning. Dans B. J., Zimmerman, B. J. & D. H. Schunk (Eds.), *Motivation and self-regulated Learning : Theory, Research and Applications* (pp. 1- 30). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.