

# **Apprentissage en orthographe, estime de soi et performance chez les élèves du primaire de la ville de Man (Côte d'Ivoire)**

**Kouakou Mathias AGOSSOU**

*Docteur en sciences de l'éducation*

*Université de Man /Côte D'Ivoire*

*agossouakm@yahoo.fr*

## **Résumé**

*L'objectif de cette étude est d'analyser les effets de l'estime de soi sur les performances orthographiques chez les élèves du primaire de la ville de Man. Cette étude a été conduite auprès de 78 élèves, âgés de 7 et 9 ans, scolarisés en classes de CE1 et de CM1 en milieu ordinaire. Durant cette étude, ils ont été invités à réaliser un questionnaire d'auto-évaluation de soi basé sur les comparaisons sociales, puis à faire une dictée adaptée à leur âge et à leurs compétences afin d'évaluer leur performance orthographique, lexicale et grammaticale. Les résultats statistiques (ANOVA) révèlent un effet nuancé de l'estime de soi et du niveau de classe sur les performances orthographiques des élèves. Il est donc important de prendre en compte que le milieu scolaire n'est pas uniquement un lieu de développement de compétences et d'accumulation de connaissances. C'est un lieu privilégié pour le développement du concept de soi, de l'estime de soi, et de l'identité des enfants. La difficulté des apprentissages et l'échec scolaire, qui peuvent survenir au fil du cursus scolaire, influent sur l'estime de soi des élèves. Si les résultats concernant l'impact de l'estime de soi sur les performances orthographiques des élèves sont en revanche moins concluants, ils permettent toutefois d'observer que l'estime de soi est un facteur à prendre en compte dans les apprentissages complexes tels que l'acquisition de l'orthographe. L'enseignant peut donc jouer sur les multiples dimensions d'une activité travaillant l'orthographe pour favoriser une bonne estime de soi des élèves.*

**Mots-clés :** Ville de Man, Apprentissage, Orthographe, Estime de soi, Performances scolaire

## **Abstract**

*The objective of this study is to analyze the effects of self-esteem on spelling performance among primary school students in the city of Man. This study was conducted with 78 students, aged 7 and 9, enrolled in CE1 and CM1 classes in a mainstream environment. During this study, they were asked to complete a self-assessment questionnaire based on social comparisons, then to do a dictation adapted to their age and skills in order to assess their spelling, lexical and grammatical performance. The statistical results (ANOVA) reveal a nuanced effect of self-esteem and class level on students' spelling*

*performance. It is therefore important to take into account that the school environment is not only a place for developing skills and accumulating knowledge. It is a privileged place for the development of children's self-concept, self-esteem, and identity. The difficulty of learning and academic failure, which can occur throughout the school curriculum, influence students' self-esteem. While the results concerning the impact of self-esteem on students' spelling performance are less conclusive, they nevertheless allow us to observe that self-esteem is a factor to be taken into account in complex learning such as the acquisition of spelling. The teacher can therefore play on the multiple dimensions of an activity working on spelling to promote good self-esteem in students.*

**Keywords:** City of Man, Learning, Spelling, Self-esteem, School performance

## Introduction

La faible performance de notre système éducatif a engendré des conséquences négatives sur la société ivoirienne. Ainsi, sur le plan social, une société où le système d'éducation est inefficace se justifie par le sous-développement, la misère, la délinquance juvénile, les conflits interethniques, un taux élevé d'analphabétisme. Au niveau des individus, on y observe une perte de l'estime de soi caractérisée par un faible pourcentage du sentiment d'efficacités personnelles et un taux élevé du chômage. En interne, nous pouvons noter un grand nombre de décrochage, l'insuffisance des infrastructures et des effectifs pléthoriques. Pour trouver des solutions à ce phénomène, plusieurs facteurs ont été répertoriés pour les spécialistes de l'éducation : les facteurs économiques et les facteurs humains. Nous nous sommes plus appesantis sur les facteurs humains parce que des études ont montré qu'en Afrique, le faible rendement du système éducatif et par ricochet celle de l'orthographe serait dû à l'effet enseignant. Selon l'Unesco (2005), l'effet maître global est important en Afrique. Il est estimé à 27,4 % en moyenne contre 5 à 10 % dans les pays développés. Selon cette étude l'enseignant est la pièce maîtresse de la qualité de l'enseignement en Afrique. À travers ce choix, nous voulons faire prendre conscience aux parents d'élèves et aux décideurs de l'influence de l'enseignant sur la qualité de l'éducation et son importance dans la performance scolaire en orthographe. Ensuite, contribue à l'investigation de stratégies pédagogiques innovantes destinées au développement de l'orthographe et permettra aux enseignants en situation de classe de se centrer davantage sur l'apprentissage des enfants. Enfin,

cette étude permettra aux décideurs de connaître d'autres dimensions liées à la performance scolaire notamment la formation et l'encadrement des enseignants. Pour mener à bien cette étude, nous allons la présenter dans des rubriques suivantes : la première partie se consacre à la méthodologie, la deuxième porte sur les résultats et la dernière présente la discussion des résultats.

## Quelques repères théoriques

À l'école, l'estime de soi de l'enfant se construit en fonction des expériences qu'il peut vivre, par les interactions sociales, les réussites et les échecs qu'il peut connaître tout au long de sa scolarité. L'école française a pour mission d'assurer l'épanouissement de la personnalité des élèves, mais l'estime de soi de ceux-ci peut être particulièrement touchée par la difficulté scolaire, le jugement de l'enseignant, ou la comparaison aux pairs. Ces perceptions influencent leur motivation, celle-ci affectant directement leur degré d'implication dans les tâches scolaires (A. Florin et P. Vrignaud, 2007). Les apprentissages scolaires ne relèvent donc pas uniquement des compétences et de la mise en œuvre de processus cognitifs, mais ils sont également affectés par les perceptions que l'élève a de lui-même (A. Rambaud, 2009). De plus, P. Bressoux et P. Pansu (2003) avancent l'idée qu'à travers le jugement que l'enseignant porte sur son élève, c'est l'enfant dans sa globalité qui est touché, et non uniquement sa dimension scolaire. La confiance en leur capacité à agir joue donc un rôle crucial dans leur engagement et dans leurs performances. L'étude de D. Martinot et J-M. Monteil (2010) a mis en évidence l'existence d'un lien entre une bonne estime de soi et de bons résultats scolaires. En revanche, selon cette même étude, les élèves en difficulté scolaire auraient des attitudes négatives, comme une réduction de l'effort, voire un abandon lors de la réalisation d'une tâche difficile. Les élèves à faible estime de soi auraient peur d'échouer et ne prendraient donc pas de risques, résonnant à partir de leurs échecs (D. Martinot et J-M. Monteil, 2000). Ce sont généralement des enfants démotivés, qui ont perdu confiance en leurs capacités, et qui peuvent aller jusqu'à se désengager de l'école (B. Galand, 2006). Pourtant, d'autres recherches indiquent des résultats plus nuancés, concluant que la relation entre l'estime de soi d'un élève

et ses performances scolaires n'est pas linéaire et ne s'applique pas à l'ensemble des matières. La confiance en ses capacités peut en effet varier d'une matière à une autre. L'étude de H. W. Marsh (1992) montre que les élèves s'engagent plus facilement dans les matières dans lesquelles ils ont confiance en leurs capacités, cherchant ainsi à se fixer des objectifs d'apprentissage plus élevés, à approfondir leur travail, et persévérent plus facilement face aux difficultés. Ils gèrent mieux leur stress, leur anxiété, se laissent moins distraire et aboutissent généralement à de meilleures performances. En revanche, ils se désintéressent des matières dans lesquelles ils se sentent peu efficaces. Cette manière de faire leur permet de conserver une bonne estime d'eux-mêmes (B. Galand, 2006). Les élèves ayant une mauvaise estime d'eux-mêmes, dans une matière ou en général, auront donc tendance à développer des stratégies de protection de soi. Outre la stratégie d'attribuer peu de valeur aux domaines où ils échouent, les élèves peuvent également utiliser la stratégie de l'auto-handicap. L'auto-handicap se définit selon A. Leyrit (2012) par des comportements négatifs à l'égard d'un domaine particulier. Cela peut se traduire par un manque d'entraînement, une réduction volontaire d'efforts, ou des comportements négatifs à l'égard de ce domaine. Ce sont des élèves qui ne font pas leurs devoirs, qui ne font pas d'efforts pour réussir leurs évaluations, ou qui se laissent facilement distraire par leurs camarades. Il s'agit pour eux de fournir le moindre effort dans ce domaine, dans le but d'excuser un éventuel échec autrement que par le manque d'habiletés (A. Leyrit, 2012).

Le ministère de l'Éducation nationale de Côte d'Ivoire place l'acquisition de l'orthographe au centre des préoccupations ministérielles, rappelant dans les programmes de 2020 que l'étude de la langue conditionne l'aptitude à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, la réussite scolaire dans toutes les disciplines, et l'insertion sociale puis plus tard professionnelle. L'apprentissage de l'orthographe en classe doit donc faire l'objet de choix pédagogiques adaptés et d'une réflexion approfondie en amont de la part de l'enseignant. Acquérir une maîtrise de l'orthographe, c'est-à-dire des connaissances suffisantes pour écrire en respectant les normes orthographiques, tant sur le plan lexical que grammatical, est un enjeu majeur pour l'école d'aujourd'hui (I. Le Brun, M. Bosse et S. Valdois, 2016). Cependant, cette acquisition reste complexe et difficile. En effet, plusieurs études

ont montré une baisse du niveau orthographique des élèves en France depuis plusieurs décennies (D. Manesse et D. Cogis, 2007). Il convient alors de se pencher sur les pratiques pédagogiques et d'évaluer l'efficacité des dispositifs mis en œuvre pour améliorer l'orthographe des élèves (C. Viriot-Goeldel et C. Brissaud, 2019). L'orthographe est une composante majeure de la langue écrite et de son apprentissage, son acquisition demande une attention constante de la part des professeurs. Or, pendant longtemps, il suffisait pour les enseignants de reconnaître les bons et les mauvais en orthographe, ce qui écartait donc le point de vue de l'apprenant et l'importance de penser des démarches et des progressions d'apprentissage adaptées aux élèves (J-L. Chiss et J. David, 2011). Malheureusement, même si les programmes et les textes officiels ont sensiblement évolué, l'enseignement de l'orthographe est encore réduit à des pratiques très répétitives et inscrit dans une logique applicationniste non efficace. Certains auteurs se sont penchés sur la question d'une pédagogie adaptée pour l'enseignement de l'orthographe en classe. D. Cogis (2005) montre la nécessité d'une approche multiple, allant du fonctionnement de la langue à la diversité de sa mise en œuvre dans l'orthographe. Les erreurs orthographiques ne sont pas toujours dues à des ignorances ou des étourderies, elles proviennent souvent de conceptions partielles ou erronées qui font obstacle à l'apprentissage (D. Cogis, 2005). Il est donc important pour les enseignants de travailler sur les représentations initiales des élèves pour lever ces obstacles. D'un point de vue didactique, D. Cogis propose dans son ouvrage quelques pistes de travail afin de favoriser la réussite des élèves en orthographe, et ainsi améliorer leur estime de soi à travers cet enseignement. Par exemple, l'enseignant peut faire écrire des textes aux élèves, permettant de travailler l'orthographe plus ludiquement, sans stigmatiser les difficultés, faire découvrir le système orthographique dans sa cohérence ou encore faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves par des pratiques comme la dictée du jour ou la phrase du jour (D. Cogis, 2005). De plus, il est important pour l'élève de connaître l'objectif et le savoir visé d'emblée. Il peut être également intéressant pour l'enseignant de réfléchir à la place du numérique dans l'acquisition de l'orthographe. Par exemple, des professeurs ont lancé un dispositif d'apprentissage et d'enseignement via le réseau social Twitter : la twictée (C. Viriot-Goeldel et C. Brissaud, 2019).

L'acquisition de l'orthographe est donc le résultat d'une construction lente, qui nécessite de l'observation et de la manipulation, du travail collaboratif et en autonomie, ainsi qu'un long travail de transformation des conceptions antérieures comme énoncé plus haut. L'étude de J. Siaud-Facchin (2005) a montré que l'estime de soi était particulièrement impliquée dans les apprentissages scolaires de la lecture et de l'écriture. Y. Prêteur et E. Louvet-Schmauss (1994) ont fait ressortir qu'une bonne ou une mauvaise image de soi influence positivement ou négativement la performance scolaire qui, elle-même en retour, en fonction des résultats, affecte, renforce ou modifie l'image de soi déjà construite (Rambaud, 2009). Cependant, peu d'études se sont intéressées au lien possible entre l'orthographe et l'estime de soi des élèves. À priori, seule l'étude de S. Strack, P-H. Blaney, R. Ganellen et J-C. Coyne (1985) a montré les effets de l'estime de soi chez des étudiants éprouvant des difficultés en français écrit. Les participants avaient tous une faible estime d'eux-mêmes, souffrant parfois de dépression et d'anxiété. Pourtant, en demandant aux participants de se concentrer sur la tâche à effectuer et non sur leurs habiletés ou sur l'éventuel succès ou échec encouru, leurs performances ont augmenté. Alors qu'en plaçant les participants devant un miroir pendant l'exécution du test, leurs performances ont diminué. Une faible estime de soi interfère donc avec la tâche et fait diminuer les chances de réussir, alors qu'une forte estime de soi amène une augmentation de la motivation pour la tâche, et donc plus de chances de réussir (S. Gélinas, 2001). L'étude de A. Rambaud a, quant à elle, permis d'établir un lien entre la lecture et l'estime de soi des élèves. En effet, selon cette étude, l'estime de soi agirait sur les performances en lecture. De plus, estime de soi et performances en lecture s'influencerait mutuellement (A. Rambaud, 2009). Si les auteurs ont pu mettre en évidence les effets de l'estime de soi sur la lecture, ne doutons pas que de tels effets puissent également exister dans l'activité en miroir qu'est l'écriture. En effet, lire consiste à passer de la lettre au son (du graphème au phonème) et écrire consiste à passer du son à la lettre (du phonème au graphème), la maîtrise du langage écrit se faisant sous un double versant : arriver à le comprendre et arriver à le produire soi-même, et donc orthographier selon les normes. Il est également intéressant de soulever la question des élèves dysorthographiques. Ceux-ci sont confrontés à de grandes

difficultés scolaires pouvant entraîner une baisse de motivation ainsi qu'une baisse de l'estime de soi. On parle de dyslexie-dysorthographie lorsque l'enfant présente un retard d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe d'au moins deux ans par rapport à son développement cognitif général. Il s'agit d'un trouble durable d'acquisition du langage écrit qui affecte des mécanismes d'identification et de production des mots et donc la compréhension et la transcription des textes. (G. Dansette, F. Apedys et M. Plaza, 2003). Selon F. Estienne (2006), la dysorthographie est la conséquence de la dyslexie et relève d'un commun dénominateur : la difficulté d'analyser les sons du langage oral qui entraîne la difficulté d'établir des liens entre sons et lettres (phonèmes-graphèmes). Cette difficulté qui constitue la clé de l'entrée dans l'écrit va bloquer l'apprenti pour la suite de l'apprentissage : l'assimilation du code conventionnel, l'enrichissement du stock lexical orthographique et le manque de disponibilité cognitive pour établir les accords grammaticaux qui exigent que l'on identifie la nature, la fonction des mots, les règles qui gouvernent ces accords (C. Martinez, 2013). M. E. Thomson et G. M. Hartley (1980) ont mis en évidence que les enfants dyslexiques avaient une estime de soi globale et une estime de soi scolaire inférieure à l'estime de soi des enfants sans dyslexie. Plus récemment, N. Frederickson et S. Jacobs (2001) ont fait le même constat dans leur étude. La dyslexie semble donc impacter la perception des compétences cognitives, et l'image de soi en général (T. Léonova et G. Grilo, 2009).

## Problématique

L'encrage théorique a permis de constater l'impact de l'estime de soi sur les performances en orthographe des élèves de CE1 et de CM1. Pennac (2007) parle de terreurs d'enfants à l'approche d'une dictée. Afin d'encourager les élèves à s'améliorer en orthographe, les enseignants doivent principalement veiller à encourager les élèves, valoriser leurs efforts, et favoriser une notation la plus bienveillante possible. D. Pennac (2007) suggère même de faire inventer la dictée par les élèves, en leur imposant par exemple le nombre de lignes, les types de verbes et les temps utilisés, le nombre d'adjectifs etc. Ainsi, avec cette méthode, l'enseignant montre qu'il fait confiance à ses élèves et favorise l'augmentation de leur estime d'eux-mêmes. Les élèves

deviennent actifs et non passifs durant la dictée, et la charge affective augmente leurs capacités de mémorisation (R. Guilloux, 2020). Comme nous venons de le voir, les difficultés scolaires sont donc une préoccupation majeure, en particulier dans les apprentissages fondamentaux tels que la lecture, l'écriture et le calcul. L'écrit est aujourd'hui davantage présent qu'il ne l'a jamais été dans l'école et dans la société. La lutte contre l'illettrisme revient régulièrement dans les propositions d'actions des chercheurs, des politiciens et des enseignants acteurs sur le terrain (A. Rambaud, 2009). A l'école, l'acquisition de l'orthographe reste un enjeu majeur. Une mauvaise orthographe est un facteur de difficulté scolaire, dans toutes les disciplines, et a des répercussions dans le domaine social et professionnel. Or, cette acquisition peut être liée à l'estime de soi des élèves, celle-ci pouvant être influencée par le regard que portent les enseignants sur leurs élèves et par leurs décisions pédagogiques, puisque l'estime de soi impacte positivement ou négativement les performances scolaires (Y. Prêteur et E. Louvet-Schmauss, 1994). Malgré le fait que la prise en compte de l'estime de soi semble nécessaire pour mieux comprendre le fonctionnement des jeunes enfants et agir de manière préventive contre l'échec scolaire, il n'existe pas, à priori, d'échelle de mesure de l'estime de soi pour les élèves de moins de 6 ans, puisqu'il paraît difficile d'évaluer cette représentation affective que l'on se fait de soi-même sur de si jeunes enfants (A. Rambaud, 2009). Or, des recherches ont indiqué que les enfants seraient capables dès 3 ans de s'autoévaluer dans différents domaines (R. L'Ecuyer, 1997). De plus, dès cet âge, soit l'âge de la scolarisation obligatoire, les enfants sont soumis au jugement de l'enseignant ou encore aux interactions entre pairs, qui exercent un effet sur leur perception de leurs compétences scolaires, sociales et comportementales. Dès 6 ans, un élève devrait donc posséder et/ou développer une estime de soi générale, mais aussi des estimes de soi spécifiques (A. Rambaud, 2009). Cette recherche propose d'étudier l'effet de l'estime de soi globale sur les performances orthographiques chez des élèves de cycle 2 et de cycle 3. La question de l'estime de soi a déjà été étudiée dans le cadre de la lecture et de l'écriture, mais très peu de travaux sur les liens possibles entre estime de soi et performance orthographique ont été identifiés, ce qui fait l'objet de cette recherche un thème original et intéressant à explorer. Il est tout à fait envisageable de penser que l'estime de soi, au

même titre que les émotions, puisse impacter les performances orthographiques (P. Largy, A. Simoës-Perlant et L. Soulier, 2018). Dans cette étude nous nous demanderons donc en quoi l'estime de soi influence les performances orthographiques des élèves de Cours Élémentaires 1 et de Cours Moyens 1 ? L'hypothèse générale est que le niveau d'estime de soi a un impact sur les performances orthographiques. Cette hypothèse sera testée au travers d'une étude conduite auprès de classes de CE1 et de CM1 en milieu ordinaire, au cours de laquelle les enfants ont été invités à réaliser un test d'estime de soi, puis une dictée adaptée à leur âge et à leurs compétences. Les hypothèses qui se dégagent sont les suivantes : le nombre d'erreurs à l'épreuve orthographique est significativement moins élevé chez les élèves ayant une forte estime d'eux-mêmes que chez ceux ayant une faible estime d'eux-mêmes. L'estime de soi des élèves est significativement plus élevée chez les élèves de CE1 que chez les élèves de CM1.

## 1-Méthodologie

### 1-1-Site et participants à l'étude

Man est une grande ville de l'Ouest de la Côte d'Ivoire et le chef-lieu de la région du Tonkpi. La ville est surnommée la ville aux 18 montagnes, et est située dans une cuvette entourée d'une chaîne de montagnes. Elle tire le nom Man du sacrifice du patriarche Gbê, chef de canton de Gbêpleu à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Celui-ci a donné en sacrifice sa fille unique prénommée Manlé, enterrée vivante dans la forêt sacrée, pour le développement et la croissance harmonieuse de la ville en création. La forêt de Gbêpleu est aujourd'hui protégée, et est l'habitat de singes sacrés. La ville de Man est située à 570 Km d'Abidjan par la route et 455km par avion. Man est l'une des plus grandes villes de Côte d'Ivoire et la plus grande ville de l'Ouest de la Côte d'Ivoire. Elle fait frontière au Liberia et compte environ 200 000 habitants. Elle est le chef-lieu de la région du Tonkpi. Afin d'examiner les effets du niveau d'estime de soi des élèves sur leurs performances orthographiques au regard des études mentionnées plus haut, il m'a fallu contacter plusieurs écoles du Groupe scolaire Domaine Mistrot de la ville de Man afin de leur expliquer l'objet de l'étude et ainsi constituer une population d'élèves de Cours Élémentaires 1 et de Cours Moyens 1. Pour cela, nous avons pris contact avec

les enseignants, ainsi qu'avec les directeurs de leurs écoles afin de leur présenter plus en détails les objectifs et la méthodologie de cette étude. La population de cette étude est constituée de 78 participants au total (42 filles et 36 garçons) âgés de 7 et 9 ans. Ces élèves sont scolarisés de Cours Elémentaires 1 (N = 34) et de Cours Moyens 1 (N = 44), dans 5 écoles différentes (Ecoles Primaires Publiques Domaine Mistrot 1, 2, 3, 4 et 5) du Groupe Scolaire. L'étude a été réalisée au cours du troisième trimestre scolaire. Voici la répartition des élèves :

Tableau 1 : répartition et caractéristiques des participants

Classes	Age Moyen (écart type)	Etendue	Fille	Garçon	Total
(1) CM1	9 ans et 8 mois (11 mois)	9 ans et 1 mois – 9 ans et 12 mois	9	13	22
(2) CM1	9 ans et 7 mois (10 mois)	9 ans et 1 mois – 9 ans et 11 mois	15	7	22
Total Cours Moyen 1			24	20	44
(1) CE1	7 ans et 6 mois (10 mois)	7 ans et 2 mois – 7 ans et 12 mois	3	5	8
(2) CE1	7 ans et 6 mois (8 mois)	7 ans et 3 mois – 7 ans et 11 mois	3	3	6
(3) CE1	7 ans et 8 mois (10 mois)	7 ans et 2 mois – 7 ans et 12 mois	12	8	20
Total Cours élémentaire 1			18	16	34
Total Participants (Fille et Garçon)			42	36	78

Source : Enquête de terrain 2023, inspiré du modèle de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006 et 2007) sur la validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants

### **1-2-Techniques de collecte des données et Méthodes d'analyse des données**

La première variable indépendante de cette étude est le niveau d'estime de soi (E), à deux modalités : e1 : estime de soi faible et e 2 : estime de soi forte. Cette variable est évaluée par une échelle de Likert en cinq points, adaptée aux enfants, et variant de faible estime de soi à forte estime de soi. La seconde variable indépendante de cette étude est le niveau scolaire des élèves (S), à deux modalités : s 1 : CE1 et s 2 : CM1. Enfin, la variable dépendante de cette étude est la performance orthographique, évaluée par une dictée choisie en accord avec les enseignants de cycle 2 et 3 (nombre d'erreurs en fonction d'un faible ou d'une

forte estime de soi). Afin de mener cette étude, le Questionnaire d'Auto-Evaluation de soi pour enfants de C. Maintier et D. Alaphilipe (2006) a été utilisé dans le but de mesurer l'estime de soi globale des élèves de CE1 et de CM1 en classe ordinaire. C'est un questionnaire qui propose de répondre à neuf affirmations sur soi, qui permettent à l'enfant de se situer sur un continuum en cinq points allant de : « le moins... parmi les enfants de ton âge » à « le plus... parmi les enfants de ton âge ». Par exemple : « Quand tu fais du sport, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge : bien moins bon que les autres, plutôt moins bon, aussi bon, plutôt meilleur, bien meilleur que les autres ». Chaque affirmation correspond à une dimension de l'estime de soi : l'intelligence, les capacités manuelles et artistiques, le sport, la lecture, les capacités relationnelles à l'égard des autres enfants et des adultes, les capacités d'expression verbale, le travail scolaire, et l'évaluation esthétique de son propre physique, ce qui permet d'évaluer l'aspect multidimensionnel de l'estime de soi des élèves. Lors de son élaboration, le questionnaire a été soumis à différentes lectures d'adultes, psychologues, enseignants, et enfants d'école élémentaire (C. Maintier et D. Alaphilipe, 2006). Ce questionnaire a été privilégié au regard d'autres questionnaires qui semblaient toutefois plus complets, tels que le Self-perception Profile for Children (S. Harter, 1985), qui aurait notamment permis d'évaluer trente-six items, soit six items dans chacune des cinq dimensions de l'estime de soi proposées par le test : les aptitudes scolaires, l'acceptation sociale, les aptitudes sportives, l'apparence physique, et le comportement (J. Tremblay, 1998). Le nombre d'items se veut en effet garant d'une certaine fiabilité de l'instrument de mesure, même si R. Robins, H. M. Hendin et K. Trzesniewski (2001) n'hésitent pas à faire référence dans leur étude à une échelle à item unique (C. Maintier et D. Alaphilipe, 2006). Cependant, pour cette recherche, il était nécessaire de choisir un questionnaire d'estime de soi adapté aux capacités des enfants de sept et neuf ans. La question de la méthodologie de l'évaluation de soi est complexe, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'enfants. Le facteur cognitif et langagier sont deux facteurs à prendre en compte dans la mesure de l'estime de soi chez les jeunes enfants. Ainsi, avec un test aussi long que le Self-perception Profile for Children et la multiplication des items, certains élèves auraient rencontré des difficultés à se concentrer, à lire, à comprendre et à répondre aux items du questionnaire. La

longueur de l'instrument induit une fatigabilité et un investissement non envisageable avec de jeunes enfants. Le Questionnaire d'Auto-Evaluation de soi pour enfants de C. Maintier et D. Alaphilipe (2006) a donc permis d'une part, de ne pas abuser du temps des enseignants, et d'autre part, de ne pas fatiguer les enfants et de respecter leurs capacités cognitives et langagières, tout en évaluant toutes les dimensions de l'estime de soi. En plus du questionnaire de mesure de l'estime de soi, une dictée a été réalisée avec les élèves afin d'évaluer leurs performances orthographiques (nombre d'erreurs orthographiques, grammaticales et lexicales). Cette dictée a été choisie avec les enseignants des différentes écoles, en fonction du niveau de leurs élèves, de ce qu'ils avaient déjà travaillé et de la période. Pour l'élaboration des deux dictées (une adaptée aux compétences des élèves de CE1, et une autre adaptée aux compétences des élèves de CM1), il a été nécessaire de prendre en compte le fait que les élèves de cycle 3 avaient déjà des acquis en orthographe, contrairement aux élèves de cycle 2 qui commençaient à apprendre les règles. Ainsi, la dictée réalisée par les CE1 comporte 36 mots, et demande de la part des élèves d'effectuer des accords au sein de différents groupes nominaux simples (sujets/verbes, noms/adjectifs, déterminants/noms), de connaître les mots invariables déjà travaillés au cours de l'année, de connaître la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif ainsi que la distinction entre certains homophones grammaticaux (ou/ou, et/est).

Quant à la dictée réalisée par les CM1, celle-ci comporte 43 mots et demande de la part des élèves d'effectuer des accords au sein de différents groupes nominaux plus complexes (sujets/verbes, noms/adjectifs, déterminants/noms), de connaître les mots invariables déjà travaillés au cours de l'année, de connaître la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif ainsi qu'au passé composé, et de faire la distinction entre certains homophones grammaticaux et lexicaux (ce/se, on/ont, a/à, mes/mais). L'orthographe lexicale a été analysée dans les dictées par le nombre de mots mal orthographiés, soit le nombre d'erreurs lexicales rapporté au nombre total de mots de la dictée. Quant à l'analyse de l'orthographe grammaticale, celle-ci a été appréhendée à travers six types d'erreurs : les erreurs concernant l'accord au pluriel du nom et de l'adjectif, le pluriel des verbes, la conjugaison des verbes au présent et au passé simple de

l'indicatif (pour les CM1 uniquement), la bonne orthographe des mots invariables connus, la distinction des homophones grammaticaux et lexicaux déjà travaillés, ainsi que l'infinitif -er des verbes du premier groupe. Les résultats qui suivent, présentés dans ce second chapitre, vont nous permettre de constater les effets de l'estime de soi, mesurée par le Questionnaire d'Auto-Evaluation de soi pour enfants de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006), sur la performance orthographique mesurée par le relevé du nombre d'erreurs dans une dictée, en fonction du niveau de classe : CE1 ou CM1.

## 2-Résultats

### 2-1-Résultats du niveau d'estime de soi des élèves

Un codage des réponses de type Likert a été appliqué à chaque item de 1 (bien moins bon que les autres) à 5 (bien meilleur que les autres). Le calcul du niveau d'autoévaluation des élèves est construit à partir de la somme du niveau d'évaluation pour chaque item. L'échelle comprenant neuf affirmations, le niveau global d'auto-évaluation peut donc être compris entre 9 et 45 points C. (Maintier et D. Alaphilippe, 2007).

Tableau 2 : Scores moyens (et écarts types) du niveau d'estime de soi global des cinq classes d'élèves (sur 45 points) et scores moyens (et écarts types) d'évaluation de soi par domaine

Scores moyens (et écarts types)				
Classe 1 de CM1	Classe 2 de CM1	Classe 1 de CE1	Classe 2 de CE1	Classe 3 de CE1
29,8181	29	26,125	32,50	34
(5,61)	(4,23)	(5,59)	(9,64)	(6,94)
Scores moyens (et écarts types)				
Domaines de l'estime de soi			Classes de CM1	Classes de CE2
Intelligence			2,86 (1,05)	3,65 (1,12)
Activités manuelle et artistiques			3,72 (0,99)	3,38 (1,37)
Sport			3,48 (1,17)	3,67 (1,32)
Lecture			3,43 (1,24)	3,70 (1,36)
Relations amicales			3,41	3,5

	(1,47)	(1,35)
Relations avec les adultes	3,27	3,41
	(1,28)	(1,28)
Expression verbale	3,45	3,67
	(1,15)	(1,34)
Travail scolaire	2,88	3,64
	(1,10)	(1,43)
Apparence physique	3	3,44
	(1,38)	(1,05)

Source : Enquête de terrain 2023, inspiré du modèle de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006 et 2007) sur la validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants

Ce résultat dans ce tableau, nous montre un effet de dépendance entre le niveau scolaire et l'estime de soi des élèves. En effet, le niveau d'estime de soi est plus élevé chez les élèves de CE1 ( $m = 31,88$ ) que chez les élèves de CM1 ( $m = 29,40$ ). En revanche, on n'observe pas un effet de la variable indépendante « niveau de classe » sur les jugements d'importance des différents domaines. On constate tout de même que les domaines « travail scolaire » et « intelligence » différencient les élèves de CM1 et de CE1. De plus, cette analyse par domaine fait apparaître que pour trois modalités, la différence garçons-filles se révèle significative : les activités manuelles ( $m G = 3,12$  ;  $m F = 4,49$ ), les rapports aux adultes ( $m G = 3,43$  ;  $m F = 3,98$ ) et la beauté ( $m G = 2,65$  ;  $m F = 3,92$ ). Cela rejoint les résultats trouvés par C. Maintier et D. Alaphilippe (2007) dans leur étude.

## 2-2-Résultats des performances en dictée des élèves de CM1 et CE1

Tableau 3 : Nombre d'erreurs orthographiques moyen des élèves de CM1 (sur 43 mots) et comparaison du nombre d'erreurs orthographiques moyen entre les filles et les garçons de CM1 (sur 43 mots)

Nombre d'erreurs orthographiques moyen des élèves du Cours Moyen 1				
Elèves de cours Moyens 1	Moyenne du nombre d'erreurs au total (orthographe globale)	Moyenne du nombre d'erreurs lexicales	Moyenne du nombre d'erreurs grammaticales	
Classe 1 de CM1	15,5	6,3636	9,1363	
Classe 2 de CM1	13,0454	4,2772	8,8181	
Moyenne des deux classes	14,2727	5,3204	17,9544	
Comparaison du nombre d'erreurs orthographiques moyen entre les filles et les garçons du Cours Moyen 1				
Elèves de cours Moyens 1	Moyenne du nombre d'erreurs au total (orthographe globale)	Moyenne du nombre d'erreurs lexicales	Moyenne du nombre d'erreurs grammaticales	
Sexe	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Classe 1 de CM1	16	15,15	6,78	6,08
Classe 2 de CM1	10,93	17,57	3,13	6,57
Moyenne des deux classes	13,465	16,36	4,955	12,65
			8,51	10,04

Source : Enquête de terrain 2023, inspiré du modèle de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006 et 2007) sur la validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants

Tableau 4 : Nombre d'erreurs orthographiques moyen des élèves de CE1 (sur 36 mots) et comparaison du nombre d'erreurs orthographiques moyen entre les filles et les garçons de CE1 (sur 36 mots)

Nombre d'erreurs orthographiques moyen des élèves du Cours Elémentaire 1			
Elèves de cours Elémentaire 1	Moyenne du nombre d'erreurs au total (orthographe globale)	Moyenne du nombre d'erreurs lexicales	Moyenne du nombre d'erreurs grammaticales
Classe 1 de CE1	11,625	5,5	6,125
Classe 2 de CE1	11,6666	5,6666	6
Classe 3 de CE1	15,9	9,05	6,85

Moyenne des deux classes	13,0637	6,7389	6,325			
Comparaison du nombre d'erreurs orthographiques moyen entre les filles et les garçons du Cours Elémentaire 1						
Elèves de cours Elémentaire 1	Moyenne du nombre d'erreurs au total (orthographe globale)	Moyenne du nombre d'erreurs lexicales	Moyenne du nombre d'erreurs grammaticales			
Sexe	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Classe 1 de CE1	12	11,4	6	5,2	6	6,2
Classe 2 de CE1	15,33	8	7,66	3,66	7,66	4,33
Classes 3 de CE1	15,5	16,5	8,92	9,25	6,58	7,25
Moyenne des deux classes	13,465	11,967	7,567	6,037	6,747	5,927

Source : Enquête de terrain 2023, inspiré du modèle de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006 et 2007) sur la validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants

Les résultats des tableaux 3 et 4 montrent que, pour les deux niveaux de classe, le nombre d'erreurs en orthographe grammaticale est significativement plus élevé que le nombre d'erreurs en orthographe lexicale. Les résultats révèlent également un effet significatif du niveau de classe sur le nombre d'erreurs lexicales et grammaticales. Le nombre d'erreurs lexicales semble décroître avec l'avancée dans la scolarité (m CE1 = 6,7 ; m CM1 = 5,3). En revanche, le nombre d'erreurs grammaticales augmente avec l'avancée dans la scolarité (m CE1 = 6,3 ; m CM1 = 17,9). Cela peut s'expliquer par le nombre de mots plus important dans la dictée des CM1, mais aussi par le fait que les élèves de cycle 3 apprennent de nouvelles notions grammaticales (le passé simple de l'indicatif par exemple, les accords avec un sujet inversé et/ou éloigné etc.). De plus, chez les enfants de cet âge, la production d'un certain nombre de mots (orthographe lexicale) est déjà automatisée alors que la production des accords (orthographe grammaticale) nécessite encore le recours à la règle. Les premiers automatismes de production de l'accord verbal ne sont repérés qu'en fin d'école primaire (M. Fayol, F. Hupet et M. Largy, 1999). Il est également intéressant de remarquer que les filles font plus d'erreurs en orthographe globale, lexicale et grammaticale que les garçons en CE1 (mF = 14,2 ; mG = 11,9), et qu'à l'inverse, elles font moins

d'erreurs en orthographe globale, lexicale et grammaticale en CM1 (mF =13,4 ; mG = 16,36).

**2-3-Analyse ANOVA : analyse des effets de l'estime de soi et du niveau de classe sur les performances orthographiques**

Tableau 5 : Analyse de l'effet de l'estime de soi sur les performances orthographiques en fonction du niveau CM1

ANOVA						
Alpha 0,05						
Groupe	Nombre d'échantillon	Somme	Moyenne	Variance		
1 colonne (orthographe)	44	943	21,4318182	110,34408		
1 colonne (estime de soi)	44	979	22,25	86,6104651		
Source de variation	SS	df	MS	F	Valeur P	Critique F
Entre les groupes	14,7272727	1	14,7272727	0,14954997	0,69992103	3,95188241
A travers les groupes	8469,04545	86	98,4772727			
Total	8483,77273	87				

Source : Enquête de terrain 2023, inspiré du modèle de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006 et 2007) sur la validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants

Tableau 6 : Analyse de l'effet de l'estime de soi sur les performances orthographiques en fonction du niveau CE1

ANOVA						
Alpha 0,05						
Groupe	Nombre d'échantillon	Somme	Moyenne	Variance		
1 colonne (orthographe)	34	481	14,1470588	33,2201426		
1 colonne (estime de soi)	44	1084	31,8823529	59,3190731		
Source de variation	SS	df	MS	F	Valeur P	Critique F
Entre les groupes	5347,19118	1	5347,19118	115,56595	3,82E-16	3,98626948
A travers les groupes	3053,79412	66	46,2696078			
Total	8400,98529	67				

Source : Enquête de terrain 2023, inspiré du modèle de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006 et 2007) sur la validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants

Les tableaux 5 et 6 des moyennes indiquent la variation des performances orthographiques en fonction du niveau d'estime de soi des élèves (élevé ou faible) et de leur niveau scolaire (CE1 ou CM1). Les résultats révèlent un effet significatif du niveau d'estime de soi des élèves sur les performances orthographiques chez les CE1 ( $p < \square$  ;  $p = 3,82e-16 < 0,05$ ). En revanche, les résultats ne sont pas significatifs pour les élèves de CM1 ( $p > \square$  ;  $p = 0,7 > 0,05$ ). Il serait peut-être nécessaire de vérifier que le test d'hypothèse est assez puissant pour détecter une influence significative entre l'estime de soi et la performance orthographique des élèves de CM1 (en augmentant les échantillons par exemple). La moyenne de la variable quantitative « performance orthographique » est homogène sur l'ensemble des modalités des variables qualitatives « estime de soi » (e1 : faible estime de soi ; e2 : forte estime de soi) et « niveau de classe » (s1 : CE1 ; s2 : CM1). Lorsque l'on regarde les résultats plus en détails, on remarque tout de même que plus le niveau d'estime de soi est élevé (supérieur ou égal à 30 points sur un total de 45), moins les élèves font d'erreurs orthographiques (grammaticales ou lexicales). En effet, pour les CM1, les élèves ayant un score supérieur ou égal à 30 points ont fait en moyenne 12,7 fautes d'orthographe dans la dictée, alors que les élèves ayant un score inférieur à 30 points au test d'estime de soi ont fait en moyenne 15,75 fautes d'orthographes dans la dictée. Pareillement, pour les CE1, les élèves ayant un score supérieur ou égal à 30 points ont fait en moyenne 11,31 fautes d'orthographes, alors que les élèves ayant un score inférieur à 30 points au test d'estime de soi ont fait en moyenne 15,03 fautes d'orthographe. Ces résultats mettent donc en évidence que le niveau d'estime de soi peut influer sur les performances orthographiques des élèves.

### **3-Discussion**

L'objectif principal de cette étude était de tester l'impact d'une bonne ou mauvaise estime de soi sur les performances orthographiques, en fonction du niveau de classe (CE1 ou CM1 en

scolarisation ordinaire). L'hypothèse générale était que le niveau d'estime de soi a en effet un impact sur les performances orthographiques. Les hypothèses opérationnelles étaient que le nombre d'erreurs à l'épreuve orthographique serait significativement moins élevé chez les élèves ayant une forte estime de soi que chez ceux ayant une faible estime de soi, et que l'estime de soi des élèves serait significativement plus élevé chez les élèves de CE1 que chez les élèves de CM1 au regard des études mentionnées dans la revue de littérature. Les résultats de cette recherche montrent en effet que le niveau d'estime de soi des élèves a un impact sur leur performance orthographique. Si les résultats sont significatifs pour les élèves de CE1, ils ne le sont pas réellement pour les élèves de CM1 selon le test de l'Anova, ce qui ne nous permet pas de valider notre première hypothèse opérationnelle. Cependant, lorsque l'on s'intéresse aux résultats dans le détail et à la variation des performances orthographiques en fonction du score obtenu au test d'estime de soi (élevé ou faible) et du niveau scolaire, on remarque que plus le niveau d'estime de soi est élevé, moins les élèves font d'erreurs orthographiques dans la dictée (grammaticales ou lexicales), que ce soit en CE1 ou en CM1. Ces résultats nous permettent de nuancer nos interprétations au sujet de la première hypothèse opérationnelle de cette étude. En ce qui concerne la seconde hypothèse opérationnelle de cette étude, nous pouvons observer que les élèves de CE1 ont une évaluation plus optimiste d'eux-mêmes que les élèves de CM1. Cette hypothèse opérationnelle est donc validée. Ces résultats confortent les recherches développementales qui ont mis en évidence que plus l'enfant grandit, plus il a une meilleure compréhension de son environnement, une utilisation plus fréquente de la comparaison sociale entre pairs, et une capacité à être plus réaliste vis à vis de ses propres compétences (J. Eccles et al. 1993). De plus, comme mentionné plus haut, la période de la préadolescence et de l'adolescence apporte de profondes modifications physiques, psychologiques et sociales qui affectent cette phase de développement de la personne. Il est toutefois important de noter que pour la majorité des élèves de CE1 et de CM1, l'ensemble des appréciations correspond globalement à des auto-évaluations positives. Ceci peut s'expliquer par le biais de désirabilité sociale induisant que l'individu veut se présenter de manière positive (A. Baptiste, 2011). Les individus ont le désir de

se percevoir positivement pour leur bien-être personnel (D. Martinot, 2001) et pour favoriser de bonnes relations sociales (V. Jendoubi, 2002). En revanche, nous pouvons constater que l'estime de soi diffère selon le niveau des élèves dans les dimensions de l'intelligence et du travail scolaire. De plus, il y a une réelle différence d'estime de soi entre les filles et les garçons dans les domaines des activités manuelles, des rapports aux adultes, et de la beauté physique, les filles ayant une plus forte estime d'elles-mêmes dans ces trois dimensions. Au moins deux de ces trois items relèvent d'une estime de soi plutôt relationnelle. Ces résultats sont en accord avec ceux trouvés par C. Maintier et D. Alaphilippe (2007) dans leur étude.

Au regard de ces résultats, nous pouvons donc constater que l'estime de soi peut en effet jouer un rôle dans l'acquisition de l'orthographe, tout comme il joue un rôle essentiel dans la maîtrise de la lecture, et plus généralement dans les apprentissages. Cette étude montre cependant les intérêts et les limites de ce protocole expérimental. En effet, le nombre de sujets dans chaque niveau n'est pas égal : 44 CM1 contre 34 CE1. De plus, afin d'augmenter les chances d'obtenir des résultats significatifs, il serait nécessaire de créer des échantillons beaucoup plus importants. Certains élèves souffraient également de dyslexie, de dysorthographie, ou encore de troubles de l'attention et du comportement, ce qui a pu créer un biais supplémentaire concernant les résultats de la dictée ou encore en ce qui concerne les résultats du test d'estime de soi, car comme nous le savons, les élèves dyslexiques et dysorthographiques ont tendance à avoir une estime d'eux-mêmes plus faible que les élèves sans difficultés (N. Frederickson et S. Jacobs, 2001 ; T. Léonova et G. Grilo, 2009). L'analyse des résultats aurait pu être davantage exploitée avec un test d'hypothèse qui puisse permettre une réelle influence significative entre l'estime de soi et la performance orthographique des élèves. De plus, il serait tout à fait intéressant d'observer les effets de l'estime de soi des élèves dans d'autres situations de production écrite. Cependant, il faudrait prendre en compte que la production de texte libre rend complexe l'analyse de variables linguistiques telles que les structures linguistiques, les temps verbaux utilisés ou encore la proportion de pluriel dans les textes (P. Largy, A. L. Simoës Perlant et Soulier, 2018). Or, ces variables sont à considérer pour une analyse complète de leur production orthographique (R.

Gagnon, 2013 ; R. Gagnon, S. Érard et C. Laenzlinger, 2017). En ce qui concerne le questionnaire, certains élèves ont eu tendance à toujours cocher la même case pour chacun des neufs items du questionnaire, ce qui induit un biais dans les réponses. En effet, cinq élèves de la classe 2 de CM1 ont évalué tous items du questionnaire à 3 (autant que les autres), et trois élèves de la classe 3 de CE1 ont évalué tous les items du questionnaire à 5 (bien meilleur que les autres). Ces comportements posent la question de la bonne compréhension de la tâche à réaliser ou de la compréhension du fonctionnement du Questionnaire d'Auto-Evaluation de soi pour enfants de C. Maintier et D. Alaphilippe (2006). Bien que la compréhension de la consigne ait été vérifiée avant la passation du test, certains élèves, certainement trop timides pour demander de réexpliquer les consignes, n'ont pas su répondre avec exactitude aux neufs items du questionnaire. C. Maintier et D. Alaphilippe (2006) ont également précisé que la construction de ce questionnaire était encore à poursuivre, et qu'il serait possible d'insister sur l'importance du domaine dans l'auto-évaluation. Une hypothèse explicative peut être évoquée pour expliquer ce biais. S. Harter (1982) postule en effet qu'avant 8 ans, l'estime de soi générale n'existe pas mais que, sous l'influence des interactions sociales et des perceptions des compétences, l'enfant a déjà développé une estime de soi sociale et une estime de soi cognitive. Pourtant, selon les études de H. W. Marsh (1992), dès 5 ans les enfants auraient déjà formé une estime de soi générale et pourraient différencier jusqu'à sept domaines spécifiques du soi. De plus, selon les études de R. L'Ecuyer (1997), les enfants seraient capables dès 3 ans de s'autoévaluer dans différents domaines. En effet, dès cet âge, soit l'âge de la scolarisation obligatoire, les enfants sont soumis au jugement de l'enseignant ou encore aux interactions entre pairs qui exercent un effet sur leur perception de leurs compétences scolaires, sociales et comportementales. Dès 6 ans, un élève devrait donc posséder et/ou développer une estime de soi générale, mais aussi des estimes de soi spécifiques (A. Rambaud, 2009). Or, le manque d'instruments de mesure et la pauvreté des recherches sur ce sujet ont conduit de nombreux auteurs à considérer que l'estime de soi générale n'existant pas avant 8 ans et que les dimensions spécifiques étaient peu différencierées. Cependant, dans cette étude, la majorité des élèves a réussi à s'autoévaluer différemment en fonction des domaines de l'estime

de soi. Ces résultats semblent confirmer qu'avant 8 ans, les jeunes enfants auraient les capacités de différencier certains domaines mais aussi de généraliser leur conception de soi. Pour poursuivre sur les biais de cette étude, il aurait été également intéressant de s'intéresser aux pratiques pédagogiques des professeurs au sein de leur classe et à leur impact sur le niveau d'estime de soi de leurs élèves. En effet, comme nous l'avons mentionné dans la première partie de ce mémoire, les attitudes et attentes des enseignants ont des conséquences sur l'estime de soi de leurs élèves et sur leurs comportements. De plus, des variables non contrôlées, pouvant influer sur l'estime de soi des élèves, n'ont pas été prises en compte dans cette étude, telles que la situation familiale de l'élève ou les pratiques éducatives des parents. D'autres variables, pouvant cette fois influer sur les performances orthographiques, n'ont pas non plus été prises en compte dans cette étude, comme le fait que certains élèves puissent bénéficier de cours particuliers en dehors de l'école. Cependant, ce sont des différences interindividuelles qui permettent la diversité des individus, nous pouvons donc supposer un certain équilibre entre tous les élèves (A. Baptiste, 2011).

## Conclusion

Au regard de tous les biais mentionnés ci-dessus, il serait souhaitable d'améliorer cette recherche en veillant à prendre en compte le contexte familial des élèves, les pratiques pédagogiques des enseignants et l'importance du domaine de l'autoévaluation pour l'élève dans la mesure de l'estime de soi. De plus, il serait nécessaire d'augmenter le nombre de participants à cette étude pour que les résultats soient réellement significatifs. Enfin, l'ambiance de la classe, les relations inter-élèves, et l'intégration des élèves en difficulté par la classe et par le professeur lui-même pourraient également être observées afin de mener des recherches plus approfondies sur les liens entre estime de soi et contexte scolaire. Cette étude a toutefois permis de constater que l'estime de soi pouvait jouer un rôle important dans la maîtrise de l'orthographe. Elle a également permis de mieux comprendre comment les relations l'entre estime de soi et la performance orthographique s'organisent, qui plus est à un

moment crucial de la construction identitaire et des acquisitions scolaires. Cette question a été peu étudiée par les chercheurs, peu de travaux sur les liens possibles entre estime de soi et performance orthographique ont été identifiés, ce qui fait de rendre cette étude originale et intéressante. Enfin, en tant qu'enseignant, cette étude m'a permis de constater la véritable importance d'une bonne estime de soi des élèves dans leurs apprentissages et dans leur réussite scolaire. Le système éducatif joue donc un rôle non négligeable dans la construction et le développement de l'identité des élèves, mais aussi dans la transmission des savoirs et des connaissances. Acquérir une maîtrise de l'orthographe, c'est-à-dire des connaissances suffisantes pour écrire en respectant les normes orthographiques, tant sur le plan lexical que grammatical, est un enjeu majeur pour l'école d'aujourd'hui.

## Références bibliographiques

- BAPTISTE Adeline**, 2011. Estime de soi et élèves en difficulté scolaire, IUFM, Université d'Orléans
- BRESSOUX Pascal et PANSU Pascal**, 2003. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHIIS Jean Louis et DAVID Jacques**, 2011. *Didactique du français et étude de la langue. L'orthographe du français et son apprentissage*, Paris, Armand Colin
- COGIS Danièle**, 2005. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*, Delagrave, Collection, pédagogie et formation, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance, Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire, Note information n°28.
- DANSETTE Geneviève, APEDYS France et PLAZA Monique**, 2003. *Dyslexie*, Paris, Josette Lyon, 255p.
- DE LANDSHEERE Gilbert, 1992. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ECCLES Jacqueline, WIGFIELD Allan, HAROLD Rena et BLUMENFELD Phyllis**, 1993. « Age and gender difference in children's self and task perceptions during elementary school », *Child Development*, 64, 830-847. 45

**ESTIENNE Françoise**, 2006. *Dysorthographie et dysgraphie 285 exercices, Comprendre, évaluer, remédier, s'entraîner*, Issy-les-Moulineaux, Masson, 184p.

**FAYOL Michel, GRIMAUD Frédérique et JACQUIER Marianne**, 2013. « Une expérience de l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale », ANAE, *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*. N° 123, pp 156-163

**FLORIN Agnès et VRIGNAUD Pierre**, 2007. Réussir à l'école : *Les effets des dimensions conatives en éducation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

**FREDERICKSON Nora et JACOBS Sarah**, 2001. « Controllability attributions for academic performance and the perceived scholastic competence, global self-worth and achievement of children with dyslexia », *School Psychology International*, 22, 401-416.

**GALAND Benoît**, 2006. « Réussite scolaire et estime de soi ». Article de la rubrique, L'école en questions du magazine *Sciences humaines*, N° Spécial N° 5.

**GAGNON Roxane**, 2013. « De l'analyse de productions écrites d'élèves et de ses usages potentiels pour la formation des enseignants du secondaire en grammaire », *Revue de Linguistique et de didactique des langues*, 47, 21-40.

**GAGNON Roxane, ERARD Serge et LAENZLINGER Christopher**, 2017. Valeurs et usages du temps et de l'aspect dans les productions écrites. Pistes pour traiter en formation un phénomène grammatical complexe, In Bulea Bronckart, E. et Gagnon, R. (Éd.) *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 185-206), Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.

**GELINAS Stéphane**, 2001. Impact d'un suivi au centre d'aide en français sur la performance scolaire et l'estime de soi d'étudiants éprouvant des difficultés en français écrit. Mémoire de Recherche, Université du Québec.

**GUILLOUX Roselyne**, 2020. Estime de soi et troubles des apprentissages, cycles 2 et 3. Rapport sur les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : Examen de quelques situations départementales. Inspection générale de l'Education nationale.

**HARTER Susan**, 1982. « The Perceived Competence Scale for Children », *Child Development*, 53, 87- 97.

**HARTER Susan**, 1985. *Manual for the Self-Perception Profile for Children*, Denver, University of Denver.

**HARTER Susan**, 1998. « Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : Considérations historiques, théoriques et méthodologies ». In M. Bolognini, & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi : Perspectives développementales* (pp. 57-81), Lausanne, Delachaux et Niestlé

**JENDOUBI Verena**, 2002. « Estime de soi et éducation scolaire ». *Document de travail* n° 3, Genève, Service de la recherche en éducation.

**LARGY Pierre, SIMOËS-PERLANT Aurèle et SOULIER Lucille**, 2018. « Effet de l'émotion sur l'orthographe d'élèves d'école primaire », *Revue suisse des sciences de l'éducation, Société suisse pour la recherche en éducation* (SSRE-Fribourg), 40, 1, S. 191-216

**L'ECUYER René**, 1978. *Le concept de soi*, Paris, Presses Universitaires de France.

**L'ECUYER René**, 1990. *Le développement du concept de soi de 0 à 100 ans : Cent ans après William James*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

**L'ECUYER René**, 1997. *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

**LE BRUN Isabelle, BOSSE Marie lyne et VALDOIS Sylviane**, 2016. « Améliorer l'orthographe chez les élèves de 10 à 13 ans : entraînement par dictées guidées », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3), 55-71.

**LEONNOVA Tamara et GRILO Gaëlle**, 2009. « La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité ? », *L'Année psychologique*, vol. 109(3), 431-462.

**LEYRIT Alexandra**, 2012. « Comprendre le rôle des stratégies de protection de soi dans la relation entre facteurs scolaires et estime de soi : un enjeu pour la prévention de l'échec scolaire chez les adolescents », *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, Volume 22, Issue 4, 161-168

**MAINTIER Christine et ALAPHILIPPE Daniel**, 2006. « Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants », *L'année psychologique*. Vol. 106, n°4. pp. 513-542.

**MAINTIER Christine et ALAPHILIPPE Daniel**, 2007. « Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation », *Bulletin de psychologie*, 2(2), 115-120.

**MANESSE Danielle et COGIS Danièle**, 2007. *Orthographe : à qui la faute ?* Paris, ESF.

**MARTINOT Delphine et MONTEIL Jean-Marc**, 2000. « Differences between good and poor French pupils in the use of the self in forming preferences » *Journal of Social Psychology*, 140, 119-131.

**MARSH Herbert**, 1992. « Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept », *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35-42.

**MARTINEZ Cloé**.2013. L'intérêt d'une prise en charge de groupe d'adolescents dyslexiques - dysorthographiques : impact sur l'estime de soi, la motivation scolaire et orthophonique, l'appétence au langage écrit et la connaissance de son trouble, Médecine humaine et pathologie, Mémoire d'orthophonie, Université de Lorraine

**PENNAC Daniel**, 2007. *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard.

**PRETEUR Yves et LOUVET-SCHMAUSS Eva**, 1994. « Image de soi scolaire et acquisition de la lecture-écriture chez des enfants de cours préparatoire », *Psychologie et Education*, AFPS, *La Pensée sauvage*, 16, 33-48.

**RAMBAUD Angélique**, 2009. Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal. Thèse de doctorat, Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale, Centre de recherche en éducation de Nantes Psychologie.

**ROBINS Richard, HENDIN Holly et TRZESNIEWSKI Kali**, 2001. « Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale », *Personality and Social Psychology Bulletin* 27(2) :151-161

**SIAUD-FACCHIN Jeanne**, 2005. « Trouble des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ? », *A.N.A.E, Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant*, 81, 7-15

**STRACK Stephan, BLANEY Paul, GANELLEN Ronald et COYNE James**, 1985. « Pessimistic Self-Preoccupation, Performance Deficits, and Depression », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 49, no. 4, 1985, 1076-1085.

**TREMBLAY Janie**, 1998. Traduction et validation transculturelle du « self-perception profile for children » de Susan Harter. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 112 p.

**THOMSON Michael et HARTLEY Gill**, 1980. « Self-concept in children with dyslexia ». *Academic Therapy*, 16, 19-36

**VIRIOT-GOELDEL Caroline et BRISSAUD Catherine**, 2019. *Enseigner l'orthographe : quelles pratiques efficaces ?* Ecole Normale Supérieure/Institut Français de l'Education