

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Titre du mémoire

Présenté par

Mémoire encadré par

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut

Soutenu le :

/2021



ENSEIGNER

ÉDQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, ...*POUYET Marine*

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

.....*Les effets de l'estime de soi sur les performances orthographiques chez les élèves de CE1 et de CM1*.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

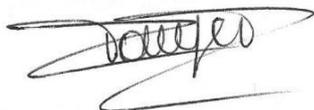
Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil>

Fait à*ALBI*....., le ...*14/06/2021*,

Signature de l'étudiant.e



Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur Largy Pierre pour les conseils qu'il a pu me prodiguer tout au long de ce travail de recherche. Je remercie également Madame Simoës-Perlant Aurélie d'avoir accepté d'être membre du jury pour la soutenance de ce mémoire.

Je remercie les élèves, les enseignants, les directeurs des différentes écoles du département pour leur accueil et pour m'avoir permis de mener à bien cette étude.

Je remercie également les étudiants professeurs des écoles stagiaires de Master 2 MEEF premier degré, pour leur contribution à la collecte des données, sans qui ce travail n'aurait pas été possible.

Enfin, je remercie mon compagnon, mes proches, amis et familles de leur compréhension pour mes absences, et pour leur soutien tout au long de cette année éprouvante.

Résumé

Cette étude a pour but d'examiner les effets de l'estime de soi sur les performances orthographiques chez les élèves de CE1 et de CM1. L'hypothèse générale de cette recherche est que le niveau d'estime de soi a un impact sur les performances orthographiques. Cette hypothèse a été testée au travers d'une étude 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 de cette recherche révèlent un effet nuancé de l'estime de soi et du niveau de classe sur les performances orthographiques des élèves.

Mots clés : estime de soi, difficulté scolaire, réussite scolaire, performance orthographique, école primaire.

Summary :

The purpose of this study is to examine the effects of self-esteem on orthographic performance in CE1 and CM1 students. The general assumption of this research is that self-esteem has an impact on orthographic performance. This hypothesis was tested in a study conducted among 78 students aged 7 and 9, schooled in classrooms of CE1 and CM1 in ordinary environment. During this study, they were asked to complete a self-assessment questionnaire based on social comparisons, and then to make a dictation adapted to their age and skills in order to assess their lexical and grammatical orthographic performance. The results of this research reveal a nuanced effect of self-esteem and class level on student spelling performance.

Keywords : self-esteem, academic difficulty, academic success, spelling performance, primary school.

Sommaire

Introduction générale : présentation du thème.....	5 -
Première Partie : Cadre théorique.....	8 -
I. L'échec scolaire au sein du système éducatif français	8 -
I.1. Définition de la notion d'échec scolaire.....	8 -
I.2. Le traitement de l'échec scolaire dans le premier degré en France	9 -
I.3. La question de l'efficacité des mesures mises en place pour traiter l'échec scolaire en France	11 -
II. L'estime de soi et la réussite scolaire	13 -
II.1. Définition de la notion d'estime de soi.....	13 -
II.2. Le développement de l'estime de soi.....	14 -
II.3. Estime de soi et contexte scolaire	16 -
II.4. L'influence des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi	17 -
III. L'apprentissage de l'orthographe, ses difficultés et son lien avec l'estime de soi	19 -
III.1. L'acquisition de l'orthographe et ses difficultés	19 -
III.2. L'enseignement de l'orthographe.....	20 -
III.3. Performance en orthographe et estime de soi	21 -
IV. Problématique et hypothèse générale	24 -
Deuxième partie : Approche empirique.....	26 -
I. Méthodologie	26 -
I.1. Population de l'étude.....	26 -
I.2. Variables dépendantes et indépendantes	27 -
I.3. Hypothèses opérationnelles.....	27 -
I.4. Matériel de l'étude	28 -
I.5. Procédure.....	30 -
II. Résultats.....	32 -
II.1. Résultats du niveau d'estime de soi des élèves.....	32 -
II.2. Résultats des performances en dictée des élèves de CM1	33 -
II.3. Résultats des performances en dictée des élèves de CE1	34 -
II.4. Analyse ANOVA : analyse des effets de l'estime de soi et du niveau de classe sur les performances orthographiques.....	35 -
III. Discussion	37 -

Conclusion	- 42 -
Bibliographie	- 43 -
Mes lectures pour réaliser ce document	- 43 -
Bibliographie issue des documents lus.....	- 45 -
Annexes	- 49 -
Annexe 1 : Autorisation parentale pour la passation du questionnaire et de la dictée	- 49 -
Annexe 2 : Dictées proposées aux élèves de CE1 et de CM1	- 50 -
Annexe 3 : <i>Questionnaire d'Auto-Evaluation de soi pour enfants</i> de Maintier et Alaphilipe (2006)	- 51 -
Annexe 4 : Consignes de passation données à l'oral aux élèves avant la réalisation questionnaire d'estime de soi	- 53 -

Introduction générale : présentation du thème

Il n'est désir plus naturel que le désir de connaissance – Montaigne.

Selon le rapport de l'Institut Montaigne de 2010 sur l'échec scolaire, chaque année en France, sur 800 000 élèves d'une classe d'âge, 20 % quittent l'école primaire sans aucune formation scolaire. Cela représente 150 000 laissés pour-compte annuels, soit 3 millions d'individus en 20 ans. Le rapport du Haut Conseil de l'Éducation en 2007 a également pointé du doigt ce phénomène : « quatre écoliers sur dix, soit environ 300 000 élèves, sortent du CM2 avec de graves lacunes : près de 200 000 d'entre eux ont des acquis fragiles et insuffisants en lecture, écriture et calcul » (Suchaut, 2007). Malgré les nombreuses réformes proposées par l'Éducation Nationale ces dernières années, et les dépenses élevées de notre pays pour l'éducation, des enquêtes internationales telles que PISA et PIRLS montrent que le niveau moyen des écoliers français est médiocre par rapport à celui des pays voisins, et continue de se dégrader (Rachline, 2010).

Face à cette brutale réalité, de nombreuses mesures d'aides se sont déployées dans le système éducatif français ces dernières années pour les élèves les plus en difficulté. L'efficacité de ces mesures varie, comme le redoublement par exemple, jugé inefficace et inéquitable selon plusieurs études. En effet, il a été prouvé que le redoublement est inéquitable, inefficace, qu'il détériore l'estime de soi des élèves et qu'il change leur perception d'eux-mêmes. L'étude de Leboulanger (1995), réalisée auprès de collégiens, montre que le redoublement modifie la représentation que les élèves ont de leur « métier d'élève ». Chez la moitié d'entre eux, l'estime de soi s'est détériorée un an après leur redoublement (Leboulanger, 1995).

Or, plusieurs auteurs ont mis en évidence un lien étroit entre l'estime de soi des élèves et la réussite scolaire. De nombreux auteurs considèrent que l'estime de soi est directement impliquée dans l'évolution des apprentissages scolaires et en particulier dans ceux de l'écrit (Giasson, 1990 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1994 ; Siaud-Facchin, 2005). Les professeurs français ont donc tout intérêt à favoriser et restaurer l'estime de

soi de leurs élèves, afin de contribuer à leur réussite scolaire, plutôt que de pointer les écarts à la norme et d'isoler davantage les enfants en difficulté.

Ainsi, cette étude a pour but d'examiner les relations entre l'estime de soi et la réussite en orthographe chez des élèves de CE1 et de CM1 en classe ordinaire. Dès le cycle 2, l'étude de la langue française, dont l'orthographe, constitue un objet d'apprentissage central selon les programmes scolaires de 2018, réactualisés en juillet 2020. Au cycle 3, selon ces mêmes programmes, l'étude de la langue demeure essentielle et conditionne l'aptitude à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, la réussite scolaire dans toutes les disciplines, et l'insertion sociale. La maîtrise de l'orthographe est absolument nécessaire à l'insertion sociale, culturelle et professionnelle des jeunes. Or, en 2015, le ministère de l'Éducation Nationale a publié un rapport constatant une baisse du niveau orthographique chez les élèves de CM2 depuis 1987. En effet, ce rapport montre que les élèves de CM2 de 2015 ont fait en moyenne 17,8 fautes dans une dictée test, contre 14,3 en 2007 et 10,6 en 1987 (DEPP, 2016). De plus, les dernières évaluations nationales de 2020 en CE1 montrent que les performances des élèves de cette classe d'âge ont également baissé en français entre 2018 et 2020, particulièrement dans les domaines de la lecture et de l'écriture.

A travers cette étude, nous tenterons donc de montrer l'impact que l'estime de soi des élèves peut avoir dans les performances scolaires, et plus particulièrement dans les performances orthographiques. Cette recherche devrait alors permettre de mieux comprendre comment les relations entre estime de soi et 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, particulièrement parce qu'il est difficile d'évaluer l'estime de soi chez les jeunes enfants (Rambaud, 2009). De plus, très peu de travaux sur les liens possibles entre estime de soi et performance orthographique ont été identifiés. En revanche, cette recherche s'inscrit dans la continuité des travaux de Rambaud (2009) qui ont permis de constater les effets de l'estime de soi sur la maîtrise de la lecture. Si de tels liens ont été mis en évidence sur la lecture, ne doutons pas que les mêmes effets puissent également exister dans l'activité en miroir qu'est l'écriture.

Ce mémoire de recherche tentera donc d'apporter des éléments de réponse et des pistes de réflexion sur ce sujet. Pour ce faire, une première partie est consacrée à la présentation du cadre théorique et des notions centrales abordées dans cette recherche. Elle s'intéresse à la notion d'échec scolaire, aux différents dispositifs mis en place pour remédier aux difficultés scolaires des élèves, et à la notion d'estime de soi, ainsi qu'au lien existant entre estime de soi et réussite scolaire, mais aussi entre estime de soi et orthographe. La seconde partie est, quant à elle, consacrée à l'approche empirique, permettant de répondre à la problématique posée par cette étude. Elle présente l'étude menée pour la réalisation de ce mémoire, la population, la procédure, et les outils méthodologiques de l'ensemble de ce travail. Elle permet de nous centrer plus précisément sur les relations entre estime de soi et maîtrise de l'orthographe. Pour terminer, la conclusion à la fin de ce mémoire identifiera les principaux apports et limites de cette recherche et proposera des pistes de réflexion pour permettre de formuler des perspectives de recherche.

Première Partie : Cadre théorique

I. L'échec scolaire au sein du système éducatif français

1.1. Définition de la notion d'échec scolaire

L'échec scolaire ne fait pas l'objet d'une définition admise par tous, puisque celui-ci dépend de la culture, du système d'enseignement au sein duquel il se produit, et du moment historique considéré (Rambaud, 2009). En France, la notion d'échec scolaire est relativement récente. Apparue au cours des années 60, avec la massification scolaire, elle concernait principalement les familles bourgeoises dont les enfants ne parvenaient pas à finir leurs longues études (Isambert-Jamati, 1992). Depuis la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite loi Jospin, qui garantit l'égalité des chances et la réussite scolaire pour tous, l'échec scolaire peut concerner tous les milieux sociaux-économiques, même si de nos jours, celui-ci aurait tendance à concerner davantage les familles issues de milieux défavorisés (Caille, 2000).

De nombreuses études ont tenté de définir les critères qui peuvent expliquer l'échec scolaire. Selon Best (1997), l'échec scolaire serait défini par des critères purement scolaires : le redoublement, les résultats aux évaluations, etc. (Rambaud, 2009). L'étude de Chauveau (1996) montre quant à elle que l'échec scolaire repose sur six types de problèmes tels que les difficultés d'adaptation à la structure, les difficultés d'apprentissage, les orientations négatives (redoublement), le nonaccès au lycée ou à l'enseignement supérieur, les difficultés d'insertion professionnelle et sociale et l'absence de certification scolaire. Enfin, l'étude de De Landsheere (1992) définit l'échec scolaire comme « la situation où un objectif éducatif n'a pas été atteint ». Ces trois études montrent donc qu'un élève est en échec scolaire lorsque son niveau de compétence réel est en décalage avec les attendus et les objectifs d'enseignement de son âge (Rambaud, 2009). Aujourd'hui, il est d'ailleurs préférable d'employer le terme de « difficulté scolaire » plutôt que le terme d'échec scolaire.

Les chercheurs s'accordent à dire qu'il est possible d'agir contre l'échec scolaire en intervenant le plus tôt possible auprès des élèves en difficulté. L'école primaire a pour objectif principal la prévention précoce des difficultés dans les apprentissages fondamentaux (Rambaud, 2009). Afin de pallier ces difficultés scolaires, le ministère français souligne l'importance d'un suivi plus soutenu des élèves en difficulté et l'adaptation de leurs travaux. Dans cette perspective, de nombreuses mesures d'aides se sont multipliées dans le premier degré.

1.2. Le traitement de l'échec scolaire dans le premier degré en France

Afin de lutter contre l'échec scolaire en France, de nombreux dispositifs se sont mis en place dans le premier degré. Le redoublement, devenu actuellement le « maintien dans le cycle », permet de prolonger le cycle d'une année supplémentaire afin d'acquérir les apprentissages attendus en fin de cycle. La loi impose un seul maintien pendant l'école primaire, celui-ci devant s'effectuer uniquement en fin de cycle. Le redoublement d'une classe est une pratique laissée de côté depuis quelques années, car de nombreuses études ont montré que celui-ci ne favorise pas les acquisitions scolaires (Caille, 2004 ; Crahay, 2007), n'augmente en aucun cas les chances de réussir, et amplifie les inégalités (Cosnefroy et Rocher, 2005). Malgré son inefficacité avérée, cette pratique reste néanmoins ancrée dans le système éducatif français, et les enseignants comme les parents ne doutent pas de sa légitimité et de son utilité (Rachline, 2010).

Un deuxième dispositif largement utilisé dans les écoles élémentaires est le PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative). Cette aide permet aux élèves en difficulté de leur donner les moyens de combler leurs lacunes. Le PPRE est élaboré et rédigé par l'enseignant pour des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissages ciblées qui pourraient les empêcher de maîtriser les compétences du socle commun. C'est un soutien de courte durée, ciblé sur une action spécifique adaptée à l'élève. Il a pour objectif d'éviter aux élèves le maintien dans le cycle. Cependant, les enseignants peuvent rencontrer des difficultés dans son élaboration, d'ordre pédagogique, méthodologique ou encore relationnelle, limitant ainsi l'efficacité de ce dispositif (Potier, 2012). Sa préparation demande du temps aux enseignants, qui doivent se concerter, en discuter avec l'élève concerné et ses parents, et enfin le rédiger.

Le PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) est également un dispositif mis en place dans le premier degré dans le but de lutter contre l'échec scolaire. C'est un programme qui permet aux élèves ayant des difficultés scolaires durables – dont l'origine serait un ou plusieurs troubles des apprentissages – de bénéficier d'aménagements spécifiques afin de leur assurer un meilleur parcours scolaire répondant aux objectifs fixés. Il est mis en place sous la responsabilité du directeur de l'école après avis du médecin scolaire, et est révisé tous les ans. Ce plan vise l'autonomie de l'élève, par un suivi continu qui peut durer plusieurs années. Ce dispositif possède cependant quelques limites notables, notamment en ce qui concerne les délais de mise en place qui peuvent parfois être très longs, ou encore dans le coût important qu'engendrent les différents bilans qui sont demandés régulièrement aux familles (orthophoniste, psychomotricien etc.).

Les RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté) sont également des dispositifs permettant de ne pas exclure du système éducatif les élèves souffrant de difficultés scolaires. Ces réseaux, composés de psychologues scolaires et de professeurs spécialisés, ont pour finalité de prévenir les difficultés d'apprentissages que peuvent rencontrer certains élèves scolarisés dans les structures scolaires ordinaires (Lesain-Delabarre & Pons, 2000). Lorsque les aménagements pédagogiques des enseignants ne sont plus suffisants, un contrat d'aide est élaboré faisant intervenir différents membres du réseau, les enseignants et les parents. Les actions proposées peuvent être à dominante pédagogique ou rééducative et se font à l'école, individuellement ou en petits groupes (Rambaud, 2009). Cependant un rapport de l'IGEN (Gossot, 1997) émet des mises en garde vis-à-vis des signalements au RASED. Les enfants nés à la fin de l'année seraient plus fréquemment pris en charge par le RASED (Rambaud, 2009).

Un dernier dispositif mis en place dans le premier degré concerne les classes ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire). Les ULIS sont des dispositifs de scolarisation pour les élèves en situation de handicap (troubles des fonctions cognitives ou mentales, troubles spécifiques du langage et des apprentissages, troubles envahissants du développement - dont l'autisme -, troubles des fonctions motrices, troubles de la

fonction auditive, troubles de la fonction visuelle ou troubles multiples associés - pluri-handicap ou maladies invalidantes -). Ces élèves sont scolarisés avec un PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) et bénéficient d'un enseignement adapté. Cependant, ce dispositif reste discriminant aux yeux de nombreux professeurs, les élèves en ULIS étant séparés des élèves « normaux », sans difficultés.

1.3. La question de l'efficacité des mesures mises en place pour traiter l'échec scolaire en France

Nous pouvons donc constater que de nombreuses mesures d'aides sont proposées aux enfants ayant des difficultés scolaires à l'école primaire dans le système éducatif français. Cependant, dans les systèmes éducatifs d'autres pays, ces dispositifs n'existent pas toujours, et les politiques de passage des élèves sont parfois différentes. Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) a évalué, en mai 2000, dans 32 pays différents, les performances de lycéens dans trois domaines distincts : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Les résultats de ces évaluations montrent que les pays adeptes du passage automatique arrivent en tête des palmarès (Cosnefroy & Rocher, 2004). Ils affichent globalement de meilleurs scores que les pays qui ont recours au redoublement. À l'inverse, les pays qui pratiquent massivement le redoublement affichent de faibles performances dans ces trois domaines (Rambaud, 2009). Le retard scolaire est donc pour ces pays le facteur le plus explicatif des différences de performance entre les élèves. En ce qui concerne les autres types de dispositifs (RASED, ULIS, PPRE...), le peu de travaux scientifiques abordant la question de leur efficacité dans le premier degré ne permet pas d'avoir le même degré d'information que sur la question du redoublement.

Or, malgré tous les dispositifs proposés dans le système éducatif français, le taux d'élèves en grande difficulté scolaire augmente avec le niveau scolaire (Rambaud, 2009). La première raison à cela est l'incohérence pédagogique des différents dispositifs cités précédemment (Rachline, 2010). Une deuxième raison pourrait être fournie par l'étude de Crahay (2007), qui montre que « la réussite et l'échec résultent en dernier ressort d'un jugement opéré par des acteurs scolaires et notamment par des maîtres ». Même si le professeur est sûrement le mieux placé pour pouvoir dépister des difficultés scolaires

concernant les jeunes enfants, il est impossible d'affirmer que les jugements des enseignants sont toujours exacts et neutres.

Bressoux et Pansu (2003) ont réalisé une étude mettant en évidence les éléments qui peuvent influencer le jugement scolaire et qui peuvent intervenir dans sa construction (origines sociales, retard scolaire, performances des élèves, attractivité physique, habiletés sociales...). Selon les auteurs, ces caractéristiques peuvent agir comme des marqueurs sociaux pouvant activer des stéréotypes, entraîner des biais de perception et affecter ainsi le jugement de l'enseignant (Rambaud, 2009). Or, nous savons que le regard et le jugement que porte l'enseignant sur ses élèves impactent fortement l'estime de soi de ceux-ci et leur perception d'eux-mêmes.

L'école contribue donc à la formation de la personnalité, au développement des besoins fondamentaux et des compétences, mais elle peut aussi, parfois, entamer l'estime de soi des élèves avec des dispositifs inadaptés à leurs réels besoins, ou encore avec un regard négatif porté par l'enseignant sur ses élèves (Garbellini, 1998). Les travaux récents en psychologie montrent que l'estime de soi est fortement impliquée dans les apprentissages scolaires et en particulier ceux de l'écrit (Siaud-Facchin, 2005). C'est pourquoi le lien entre estime de soi et réussite scolaire sera abordé dans le second chapitre de cette partie.

II. L'estime de soi et la réussite scolaire

II.1. Définition de la notion d'estime de soi

Le concept d'estime de soi est difficile à définir explicitement. En effet, nombreux sont les termes associés au soi utilisés par de multiples articles scientifiques : conscience de soi (*self-consciousness*), contrôle de soi (*self-control*), révélation de soi (*self-disclosure*), image de soi (*self-image*), schéma de soi (*self-schema*), valeur de soi (*self-worth*), perception de soi (*self-perception*), concept de soi (*self-concept*), ou encore estime de soi (*self-esteem*) (Rambaud, 2009). Cette abondance d'expressions est entrée dans le langage courant sans distinction aucune, et surgit souvent pour expliquer un comportement ou un état mental.

Selon Verrier (2004), la notion de concept de soi se définit comme « une représentation mentale d'un individu à propos de lui-même, qui englobe toutes les connaissances descriptives sur soi, appelées également représentation de soi ou image de soi, qui se développent dans le temps et sont organisées en mémoire ». La notion d'estime de soi renvoie quant à elle, à « l'ensemble des jugements positifs ou négatifs, correspondant à la dimension évaluative du concept de soi, c'est-à-dire l'ensemble des représentations dont l'individu dispose à propos de lui-même et à l'approbation ou à la désapprobation qu'un sujet porte sur lui-même » (Bardou, Oubrayrie-Roussel & Lescarret, 2012). Autrement dit, le concept de soi est surtout descriptif, et l'estime de soi est principalement évaluative (Rambaud, 2009). L'estime de soi est une représentation affective que l'on se fait de soi-même, c'est le jugement positif ou négatif à son propre égard concernant ses qualités et ses habiletés.

C'est un dispositif dynamique, continu, et multidimensionnel, qui se construit en fonction de la manière dont l'enfant perçoit ses compétences et en fonction de ses interactions sociales. La dimension multidimensionnelle indique qu'un individu peut avoir une très bonne estime de lui-même dans un certain domaine et une plus faible estime de lui-même dans un autre. Le *Self Perception Profile for Children*, échelle de mesure de l'estime de soi s'adressant aux enfants (Harter, 1982), propose six dimensions de l'estime de soi : les capacités sociales, les capacités physiques, l'apparence physique, la conduite,

la valeur de soi - c'est à dire la satisfaction de soi et de sa vie - et les capacités scolaires (Baptiste, 2011). L'estime de soi ne se distribue pas dans chacune de ces dimensions de manière égale ; un enfant peut par exemple avoir une forte estime de soi dans son apparence physique, mais s'auto-évaluer négativement en matière de résultats scolaires ou de conduites. Un autre phénomène intervient également, c'est l'importance qu'il accorde à chacun de ces domaines. S'il ne juge pas nécessaire à sa bonne estime de soi d'avoir une conduite correcte, les remarques qu'il pourrait recevoir sur son comportement de la part de son entourage ou de l'enseignant n'affecteront pas son estime de soi (André, 2005). Enfin, le regard que pose son environnement immédiat sur lui-même représente l'un des mécanismes fondamentaux d'ajustement de l'estime de soi.

II.2. Le développement de l'estime de soi

De nombreux facteurs interviennent dans le développement de l'estime de soi des enfants. Un premier facteur serait la perception des compétences propres à chaque individu. Selon James (1890), l'estime de soi est déterminée par le rapport entre les résultats que nous obtenons et ceux que nous pensons pouvoir obtenir. Selon les résultats de cette étude, un individu n'aurait une forte estime de lui-même que lorsqu'il atteint voire dépasse ses objectifs de réussite. Au contraire, s'il n'atteint pas ses objectifs et que ses ambitions dépassent ses réussites effectives, alors il aura une faible estime de lui-même (Rambaud, 2009). Ainsi, il est tout à fait envisageable de penser que les élèves ayant une forte estime d'eux-mêmes se perçoivent comme compétents, et arrivent à atteindre leurs propres objectifs, mais qu'à l'inverse les élèves ayant une faible estime d'eux-mêmes se perçoivent comme non compétents, et n'arrivent pas à atteindre leurs propres objectifs.

Le second facteur qui entrerait en jeu dans le développement de l'estime de soi des enfants serait les interactions sociales. Cooley (1902) stipule dans ses recherches que tout au long de l'enfance et de l'adolescence, l'estime de soi se construirait en partie par l'intériorisation des jugements des autres, les autres étant des personnes importantes présentes dans l'environnement de l'enfant comme les parents, les enseignants, les camarades de classe ou encore les amis proches. Cooley postule que nous sommes ce que les autres pensent de notre apparence, de notre caractère, de nos capacités, de nos faits et

gestes (Rambaud, 2009). De plus, Rosenberg (1979) montre dans sa recherche que l'estime de soi d'un enfant dépendrait également de la perception par l'enfant des compétences d'autrui, permettant à cet enfant de pouvoir s'auto-évaluer en fonction de ses propres capacités et des capacités des autres enfants du même âge. L'auteur fait donc référence à la comparaison sociale, qui semble également intervenir dans la construction de l'estime de soi (Brinthaupt & Erwin, 1992).

Le troisième facteur qui interviendrait dans le développement de l'estime de soi des enfants est l'environnement familiale. Winnicott, pédiatre et psychanalyste britannique, a particulièrement insisté dans ses études sur le rôle des interactions mère-enfant dans le développement du soi. Une mère qui répond rapidement et de manière appropriée aux besoins de l'enfant, favoriserait le développement d'une bonne estime de soi (Gandillot, Wendland, & Moisselin, 2012). Cassidy (1988) a également montré dans son étude que l'estime de soi était liée à la qualité de l'attachement à la mère. Il est donc tout à fait pensable que les enfants vivant avec des parents attentionnés et proches de leurs besoins fondamentaux développent plus facilement une estime de soi positive, et qu'à l'inverse, les enfants vivant avec des parents peu soucieux de leurs besoins fondamentaux développent une estime de soi plus négative, se représentant comme incompetents et peu dignes d'intérêts (Rambaud, 2009).

Enfin, le dernier facteur qui surviendrait dans le développement de l'estime de soi des enfants serait l'effet de l'âge. De nombreuses études montrent que l'estime de soi diminuerait progressivement pendant la période de la préadolescence et de l'adolescence pour finalement réaugmenter dès les premières années de la vie adulte (Caille & O'Prey, 2005 ; Trzesniewski, Brent, & Robins, 2003). L'estime de soi baisserait donc au fur et à mesure que les enfants avancent dans les niveaux scolaires. Maintier et Alaphilippe (2007) ont également mis en évidence que les élèves de CE1 ont une évaluation plus optimiste d'eux-mêmes que les élèves de CM1 plus âgés de deux ans, en pleine période de préadolescence. Ainsi, l'estime de soi varie selon l'âge des enfants. Plus l'enfant grandit, plus son estime de soi diminue, ce qui s'explique par sa capacité à être plus réaliste vis-à-vis de ses propres compétences, mais aussi par la période de préadolescence puis d'adolescence qui apportent des bouleversements hormonaux, et de profondes

modifications physiques, psychologiques et sociales qui affectent cette phase de développement de la personne.

II.3. Estime de soi et contexte scolaire

A 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 (Florin & 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 (Rambaud, 2009).

De plus, Bressoux et 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 Martinot et 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 (Martinot & 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 (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 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 persévèrent 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 (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 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 (Leyrit, 2012).

II.4. L'influence des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi

Afin de revaloriser l'estime de soi des élèves et d'influencer ces stratégies de protection de soi, il est nécessaire d'avoir conscience de l'impact de l'attitude de l'enseignant, de ses choix pédagogiques et plus généralement du contexte scolaire sur l'estime de soi. Les études de Pierrehumbert, Bernasconi, et Geldof (1998) permettent de comparer l'estime de soi de différents groupes d'élèves, appartenant à un contexte scolaire différent : d'une part, des élèves d'école primaire en cursus normal, et d'autre part des élèves bénéficiant d'un cursus spécialisé (Rambaud, 2009). Ils ont mis en évidence que les bons élèves du cursus normal de l'école primaire ont une meilleure estime de soi que les élèves faibles de ce même cursus. En revanche, les élèves bénéficiant d'un cursus spécialisé ont une estime de soi bien plus forte que les bons élèves du cursus normal. Les auteurs expliquent ceci par le fait que les enseignants sont plus exigeants avec les élèves

du cursus normal, et les évaluent plus sévèrement. De plus, les auteurs de cette étude ont également constaté que plus le niveau de la classe est considéré comme fort, plus les élèves de cette classe ont une estime de soi élevée. Le contexte scolaire et le climat instaurés par l'enseignant dans sa classe sont donc des enjeux majeurs à la construction de l'estime de soi des élèves. C'est pourquoi une décision pédagogique ne doit pas se prendre à la légère et nécessite une réflexion approfondie (Rambaud, 2009).

Il est donc essentiel que les enseignants restent vigilants et puissent détecter les fragilités de leurs élèves, afin d'enrayer leur dévalorisation et d'assurer des apprentissages plus valorisants (Cockenpot & Cartau, 2017). Il est de leur devoir de restaurer l'estime de soi de leurs élèves, afin d'assurer la réussite scolaire de tous (principe d'éducabilité). Concrètement, selon le séminaire académique de Toulouse sur le décrochage scolaire de 2019, restaurer l'estime de soi des élèves se traduit par : contribuer à instaurer un climat de sérénité et de sécurité au sein de la classe, garantir des relations interindividuelles de qualité (connaissance et reconnaissance, attention, respect, confiance), assurer la sécurité physique, émotionnelle et cognitive des élèves, développer leur bien-être au sein de la classe et au sein de l'établissement en général et répondre à leurs besoins de motivation, de sens, de compréhension et de stimulation. De plus, selon ce même séminaire, les enseignants doivent favoriser leur besoin d'appartenance à un groupe, et encourager le besoin de considération entre pairs. Les élèves doivent se sentir intégrés au sein de la classe, afin de permettre la construction de leur identité. Les enseignants doivent donc être vigilants aux marques de discrimination, de harcèlement ou de stigmatisation. Ils doivent également favoriser la justice, le respect, l'égalité et le mérite, l'injustice pouvant être vécue avec une violence très vive et engager l'élève dans une spirale de rejet d'une discipline ou, plus largement, de l'école et de son système.

Étant au centre des apprentissages, les enseignants doivent donc développer une bonne estime de soi chez leurs élèves afin de favoriser leur réussite dans les apprentissages scolaires et en particulier leur réussite en orthographe, qui est l'objet de cette étude. C'est pourquoi le lien entre l'estime de soi et la performance orthographique sera abordé dans le troisième chapitre de cette partie.

III. L'apprentissage de l'orthographe, ses difficultés et son lien avec l'estime de soi

III.1. L'acquisition de l'orthographe et ses difficultés

Ecrire le français est une tâche très complexe. Ziegler, Jacobs, et Stone (1996) rapportent dans leur étude qu'un mot monosyllabique français possède en moyenne 3,67 possibilités d'écriture (Chaves, Totereau & Bosse, 2012). Cette complexité de la langue française écrite renvoie à la notion de « consistance orthographique », définie par Bonin, Collay, et Fayol (2008) comme « la stabilité des correspondances qui existent entre deux ensembles de codes : les codes orthographiques et les codes phonologiques ». L'écriture est donc beaucoup plus « inconsistante » que la lecture car les correspondances phonographémiques sont plus complexes que les correspondances grapho-phonémiques, ce qui explique pourquoi il est plus facile d'apprendre à lire que d'apprendre à orthographier (Chaves, Totereau & Bosse, 2012).

Pourtant, l'acquisition de l'orthographe passe par l'apprentissage de la lecture. Dans son ouvrage, Charmeux (1976) met en évidence le lien entre orthographe et lecture. Elle explique qu'à partir du moment où « apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre avec les yeux », c'est-à-dire passer d'une lettre seule à une interprétation, « on peut dire qu'apprendre à lire, c'est apprendre l'orthographe » (Guignard, 2014). Apprendre l'orthographe, c'est donc savoir utiliser les codes qui régissent l'écrit, facilitant le déchiffrement et la compréhension de textes. La lecture et la variété des supports aident ainsi à l'établissement de constatations et permettent un apprentissage implicite des codes orthographiques (Guignard, 2014).

Outre la lecture, l'apprentissage de l'orthographe résulte surtout de processus cognitifs qui se développent sous l'influence de multiples facteurs tels que des facteurs sociaux, cognitifs, culturels... (Bousquet, 1999). L'apprentissage et l'acquisition de l'orthographe (lexicale ou grammaticale) reposent sur deux grands processus qui agissent conjointement (Largy, Simoës-Perlant & Soulier, 2018) : d'une part, un processus conscient, qui bénéficie de l'enseignement et d'un apprentissage explicite (Fayol, Grimaud & Jacquier, 2013). C'est celui qui rentre en jeu dans les cas de l'application d'un

principe ou d'une règle, verbalisables par le scripteur (Largy, Simoës-Perlant & Soulier, 2018). Et d'autre part, un processus non conscient, qui relève d'un apprentissage implicite (Perruchet & Pacton, 2004). Chez les enfants, 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 (Fayol, Hupet & Largy, 1999).

III.2. L'enseignement de l'orthographe

Le ministère de l'Éducation nationale 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 (Le Brun, Bosse & 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 (Manesse & 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 (Viriot-Goeldel & 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 » orthographes, 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 (Chiss & 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. 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 (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, 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 (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 (Viriot-Goedel & 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.

III.3. Performance en orthographe et estime de soi

L'étude de de Siaud-Facchin (2005) a montré que l'estime de soi était particulièrement impliquée dans les apprentissages scolaires de la lecture et de l'écriture. Prêteur et 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. A priori, seule l'étude de Strack, Blaney, Ganelen et 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 (Gélinas, 2001).

L'étude de 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'influenceraient mutuellement (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. (Dansette, Apedys & Plaza, 2003). Selon 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 » (Martinez, 2013). Thomson et 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, Frederickson et 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 (Léonova & Grilo, 2009).

Ainsi, cette étude permettra 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. Pennac 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 (Guilloux, 2020).

IV. Problématique et hypothèse générale

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 (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 (Prêteur & 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 (Rambaud, 2009). Or, des recherches ont indiqué que les enfants seraient capables dès 3 ans de s'auto-évaluer dans différents domaines (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 (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 (Largy, Simoës-Perlant & Soulier, 2018).

Dans cette étude nous nous demanderons donc **en quoi l'estime de soi influence les performances orthographiques des élèves de CE1 et de CM1 en classe ordinaire.** 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. Cette étude est décrite dans la seconde partie de ce mémoire.

Deuxième partie : Approche empirique

En lien avec les objectifs théoriques de ce mémoire, des outils méthodologiques ont été sélectionnés afin de percevoir, pour chaque élève participant, le niveau de son estime de soi et sa performance orthographique en fonction de son estime de soi et de son niveau scolaire. Cette partie permet de préciser de quelle manière et par quel moyen ces outils ont été administrés, ainsi que les caractéristiques de la population concernée. Elle permettra également de détailler les résultats obtenus pour chacun des participants.

I. Méthodologie

1.1. Population de l'étude

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 département afin de leur expliquer l'objet de ma recherche et ainsi constituer une population d'élèves de CE1 et de CM1 en classe ordinaire. Pour cela, j'ai pris contact avec des professeurs des écoles stagiaires avec qui j'ai passé mon année de Master 1, ainsi qu'avec les directeurs. rices de leurs écoles afin de leur présenter plus en détails les objectifs et la méthodologie de cette étude. Lors de l'entretien téléphonique, il a été précisé qu'il ne s'agissait aucunement d'un contrôle de l'action des enseignants, ni d'une évaluation de l'atteinte des objectifs fixés par les programmes du premier degré, et que l'anonymat des élèves était garanti. De plus, une autorisation parentale a été transmise aux enseignants puis aux parents avant la passation des tests (cf. annexe 1, p.47). Il a également été précisé qu'une copie de cette étude pourrait être donnée aux professeurs et aux parents qui le souhaiteraient.

La population de cette recherche est constituée de 78 participants au total (42 filles et 36 garçons) âgés de 7 et 9 ans. Ces élèves sont scolarisés en classe ordinaire de CE1 (N = 34) et de CM1 (N = 44), dans 5 écoles différentes du département Tarnais. L'étude a été réalisée au cours du troisième trimestre scolaire. Voici la répartition des élèves :

Tableau 1 : Caractéristiques des participants

Classes	Age moyen (écart type)	Etendue	Genre	N
(1) CM1	9 ans et 8 mois (11 mois)	9 ans et 1 mois – 9 ans et 12 mois	9F/13G	22
(2) CM1	9 ans et 7 mois (10 mois)	9 ans et 1 mois – 9 ans et 11 mois	15F/7G	22
(1) CE1	7 ans et 6 mois (10 mois)	7 ans et 2 mois – 7 ans et 12 mois	3F/5G	8
(2) CE1	7 ans et 6 mois (8 mois)	7 ans et 3 mois – 7 ans et 11 mois	3F/3G	6
(3) CE1	7 ans et 8 mois (10 mois)	7 ans et 2 mois – 7 ans et 12 mois	12F/8G	20

1.2. Variables dépendantes et indépendantes

La première variable indépendante de cette étude est le niveau d'estime de soi (E), à deux modalités : e1 : estime de soi faible et e2 : 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 : s1 : CE1 et s2 : 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'une faible ou d'une forte estime de soi).

1.3. Hypothèses opérationnelles

En réponse à la problématique que pose cette étude, et au regard de toutes les recherches lues pour effectuer ce mémoire, la première hypothèse opérationnelle est que le nombre d'erreurs à l'épreuve orthographique sera significativement moins élevé chez les élèves ayant une forte estime d'eux-mêmes (e2) que chez ceux ayant une faible estime d'eux-mêmes (e1).

La seconde hypothèse opérationnelle est que l'estime de soi des élèves sera significativement plus élevée chez les élèves de CE1 (s1) que chez les élèves de CM1 (s2). En effet, en rappel des études mentionnées dans la partie 1 de ce mémoire, plus l'enfant grandit, plus son estime de soi diminue, ce qui s'explique par sa capacité à être plus réaliste vis-à-vis de ses propres compétences, mais aussi par la période de

préadolescence puis d'adolescence qui apportent des bouleversements hormonaux, et de profondes modifications physiques, psychologiques et sociales qui affectent cette phase de développement de la personne.

1.4. Matériel de l'étude

Afin de mener cette étude, le *Questionnaire d'Auto-Evaluation de soi pour enfants* de Maintier et 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 (Maintier et 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* (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 (Tremblay, 1998). Le nombre d'items se veut en effet garant d'une certaine fiabilité de l'instrument de mesure, même si Robins, Hendin et Trzesniewski (2003) n'hésitent pas à faire référence dans leur étude à une échelle à item unique (Maintier et 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 Maintier et 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/où, et/est) (cf. annexe 2, p.48). 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) (cf. annexe 2, p.48).

1.5. Procédure

Dans un premier temps, le *Questionnaire d'Auto-Evaluation de soi pour enfants* de Maintier et Alaphilipe (2006) a été administré de façon collective à tous les élèves, afin de mesurer leur estime de soi globale. La passation du test s'est déroulée comme suit : tout d'abord une explication de la tâche à réaliser a été précisée aux élèves, en leur signalant que ce test n'était pas une évaluation, qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, et que les enfants étaient tous très différents les uns des autres, donc qu'il était normal que chacun d'entre eux cochant des affirmations différentes. Ensuite, les élèves se sont entraînés sur l'exemple de question noté (A) (cf. annexe 3, p.49) afin de comprendre le fonctionnement du test. Enfin, ils ont réalisé le test individuellement, en mettant une croix au niveau de l'affirmation qui leur correspondait le plus.

Il a été important de rassurer les élèves, en leur expliquant que ce test n'avait pas pour objectif de porter un jugement négatif à leur égard. De plus, lors de la passation, il a été également important d'instaurer un climat de confiance avec les élèves en leur précisant tout le déroulé des épreuves, et en les guidant dans chacune des questions (cf. annexe 4, p.51). Pour les élèves de CE1, et certaines classes de CM1, il a été préférable de projeter le questionnaire au tableau afin de faciliter la lecture et le bon suivi du questionnaire. Enfin, pour éviter que la tâche ne constitue un vecteur émotionnel potentiel, aucune contrainte temporelle n'a été indiquée aux élèves.

Dans un second temps, les élèves ont réalisé une dictée, adaptée à leur niveau et à leurs compétences, élaborée en collaboration avec les enseignants des différentes classes. Les enseignants avaient pour consigne de ne pas faire d'étayage, et de ne pas apporter d'aide quelconque aux élèves. Les élèves, quant à eux, avaient la possibilité d'utiliser les affichages dans la classe, mais cela devait venir d'eux, et ne devait pas être rappelé par l'enseignant ni par le chercheur.

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 Maintier et Alaphilipe (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.

II. Résultats

Les données ont été analysées en vue de tester l'effet de l'estime de soi (2 modalités : e1 : estime de soi faible et e2 : estime de soi forte) sur les performances orthographiques, en fonction du niveau de classe (2 niveaux : CE1 et CM1). Pour juger de cet effet, une analyse de l'impact de l'estime de soi a été menée en suivant la procédure d'évaluation de l'estime de soi proposée par Maintier et Alaphilippe (2007).

II.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'auto-évaluation 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 (Maintier & Alaphilippe, 2007).

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

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	32,5	34
(5,61)	(4,23)	(5,59)	(9,64)	(6,94)

Tableau 3 : Scores moyens (et écarts types) d'évaluation de soi par domaine

Domaines de l'estime de soi	Classes de CM1	Classes de CE1
Intelligence	2,86 (1,05)	3,65 (1,12)
Activités manuelles 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 (1,47)	3,5 (1,35)
Relations avec les adultes	3,27 (1,28)	3,41 (1,28)

Expression verbale	3,45 (1,15)	3,67 (1,34)
Travail scolaire	2,88 (1,10)	3,64 (1,43)
Apparence physique	3 (1,38)	3,44 (1,05)

Les résultats du tableau 1 montrent 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 ($mG = 3,12$; $mF = 4,49$), les rapports aux adultes ($mG = 3,43$; $mF = 3,98$) et la beauté ($mG = 2,65$; $mF = 3,92$). Cela rejoint les résultats trouvés par Maintier et Alaphilippe (2007) dans leur étude.

II.2. Résultats des performances en dictée des élèves de CM1

Tableau 4 : Nombre d'erreurs orthographiques moyen des élèves de CM1 (sur 43 mots)

	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

Tableau 5 : Comparaison du nombre d'erreurs orthographiques moyen entre les filles et les garçons de CM1 (sur 43 mots)

	Moyenne du nombre d'erreurs au total (orthographe globale)		Moyenne du nombre d'erreurs lexicales		Moyenne du nombre d'erreurs grammaticales	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Classe 1 de CM1	16	15,15	6,78	6,08	9,22	9,08
Classe 2 de CM1	10,93	17,57	3,13	6,57	7,8	11
Moyenne des deux classes	13,465	16,36	4,955	12,65	8,51	10,04

II.3. Résultats des performances en dictée des élèves de CE1

Tableau 6 : Nombre d'erreurs orthographiques moyen des élèves de CE1 (sur 36 mots)

	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 trois classes	13,0637	6,7389	6,325

Tableau 7 : Comparaison du nombre d'erreurs orthographiques moyen entre les filles et les garçons de CE1 (sur 36 mots)

	Moyenne du nombre d'erreurs au total (orthographe globale)		Moyenne du nombre d'erreurs lexicales		Moyenne du nombre d'erreurs grammaticales	
	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
Classe 3 de CE1	15,5	16,5	8,92	9,25	6,58	7,25
Moyenne des trois classes	14,277	11,967	7,567	6,037	6,747	5,927

Les résultats 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 (Fayol, Hupet & 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).

II.4. Analyse ANOVA : analyse des effets de l'estime de soi et du niveau de classe sur les performances orthographiques

Tableau 8 : Analyse de l'effet de l'estime de soi sur les performances orthographiques en fonction du niveau CM1

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

Tableau 9 : Analyse de l'effet de l'estime de soi sur les performances orthographiques en fonction du niveau CE1

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

Le tableau des moyennes indique 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 ($p < \alpha$; $p = 3,82e-16 < 0,05$). En revanche, les résultats ne sont pas significatifs pour les élèves de CM1 ($p > \alpha$; $p = 0,7 > 0,05$). 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 « performances orthographiques » 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'orthographe 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'orthographe, 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 influencer sur les performances orthographiques des élèves.

III. 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 (e2) que chez ceux ayant une faible estime de soi (e1), et que l'estime de soi des élèves serait significativement plus élevé chez les élèves de CE1 (s1) que chez les élèves de CM1 (s2) au regard des études mentionnées dans la partie 1 de ce mémoire.

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 (Eccles, 1993 ; Frey & Ruble, 1990). De plus, comme mentionné dans la partie 1 de ce mémoire, la période de la préadolescence et de

l'adolescence apportent 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 (Baptiste, 2011). Les individus ont le désir de se percevoir positivement pour leur bien-être personnel (Martinot, 2001) et pour favoriser de bonnes relations sociales (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 Maintier et 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 dysorthographe, 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 (Frederickson & Jacobs, 2001 ; Léonova & Grilo, 2009).

L'analyse des résultats aurait pu être d'avantage 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 (Largy, Simoës-Perlant & Soulier, 2018). Or, ces variables sont à considérer pour une analyse complète de leur production orthographique (Gagnon, 2013 ; Gagnon, Érard & Laenzlinger, 2017).

En ce qui concerne le questionnaire, certains élèves ont eu tendance à toujours cocher la même case pour chacun des neuf 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 Maintier et 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 neuf items du questionnaire. Maintier et 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. Harter (1882) 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 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 L'Ecuyer (1997), les enfants seraient capables dès 3 ans de s'auto-évaluer 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 (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'existait pas avant 8 ans et que les dimensions spécifiques étaient peu différenciées. Cependant, dans cette étude, la majorité des élèves a réussi à s'auto-évaluer 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 influencer 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 influencer 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 (Baptiste, 2011).

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 rend cette étude originale et intéressante.

Enfin, en tant que future professeure des écoles, 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 (Le Brun, Bosse & Valdois, 2016).

Conclusion

Pour conclure ce mémoire de recherche, il semble 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 comme le rappellent les études de Leboulanger (1995) et de Rambaud (2009).

Cette recherche permet de confirmer les observations expérimentales de Maintier et Alaphilippe (2006) concernant le niveau d'estime de soi plus élevé chez les élèves de CE1 que chez les élèves de CM1. 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.

Cette recherche ne prétend pas révolutionner les pratiques enseignantes, mais peut contribuer à éclairer les relations entre orthographe et estime de soi. Un élève avec une faible estime de lui-même peut rencontrer des difficultés dans ses apprentissages, et notamment dans l'apprentissage de l'orthographe, qui reste une activité très complexe. L'enseignant peut donc jouer sur les multiples dimensions d'une activité travaillant l'orthographe pour favoriser une bonne estime de soi des élèves.

Bibliographie

Mes lectures pour réaliser ce document

- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 26-30.
- Baptiste, A. (2011). Estime de soi et élèves en difficulté scolaire. *Education*.
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilité scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J., & Jaffre, J. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française De Pédagogie*, (126), 23-37.
- Caille, J-P. (2000). Qui sort sans qualification du système éducatif? *Éducation & Formations*, n°57.
- Chaves, N., Totereau, C., Bosse, M-L. (2012). Acquérir l'orthographe lexicale : quand savoir lire ne suffit pas. ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant.
- Cockenpot, A., Cartau, M-L. (2017). Estime de soi et apprentissages scolaires : de la revalorisation à la gestion de la classe. *Mémoire de Recherche, Université de Montpellier*.
- Cogis, D. (2005). Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles. Delagrave, Collection « *Pédagogie et formation* ».
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). *Note d'information n°28*.
- Field, S., Kuczera, M., Pont, B. (2007). En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable.
- Galand, B. (2006). Réussite scolaire et estime de soi. Article de la rubrique « *L'école en questions* » du magazine *Sciences humaines*, N° Spécial N° 5.
- Gelinas, S. (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*.
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. *Paris : De Boeck Université*.
- Guignard, A. (2014). L'acquisition informelle de l'orthographe. La construction d'une graphie raisonnée ou partiellement raisonnée à partir de connaissances en cours de construction chez l'élève de Cours Préparatoire. *Mémoire de Recherche, Université de Nantes*.
- Guilloux, R. (2020). Estime de soi et troubles des apprentissages, cycles 2 et 3.
- Hardy, M.C. (2014). Liens entre motivation, sentiment d'efficacité personnelle et environnement familial dans l'apprentissage de l'orthographe. *Éducation*.

- Largy, P., Simoës-Perlant, A., Soulier, L. (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)*.
- Leonova, T. & Grilo, G. (2009). La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité ? *L'Année psychologique*, vol. 109(3), 431-462.
- Leyrit, A. (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.
- Maintier, C., Alaphilipe, D. (2006). Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants. *L'année psychologique*. Vol. 106, n°4. pp. 513-542.
- Maintier, C. & Alaphilippe, D. (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.
- Martinez, C. (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*.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Bulletins officiels récupérés sur le site du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse.
- Potier, S. (2012). Quels sont les intérêts et les limites des programmes personnalisés de réussite éducative à l'école élémentaire ? *Mémoire de Recherche. Université d'Artois*.
- Prêteur, Y. & Louvet-Schmauss, E. (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.
- Rachline, F. (2010). Vaincre l'échec à l'école primaire. *Rapport de l'Institut Montaigne*.
- Rambaud, A. (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. *Psychologie. Université de Nantes. Français*.
- Séminaire Académique Toulouse. (2019). Décrochage scolaire, leviers éducatifs et pédagogiques pour une prévention précoce et efficace.
- Tremblay, J. (1998). Traduction et validation transculturelle du « self-perception profile for children » de Susan Harter. *Université du Québec*.
- Viriot-Goeldel, C., Brissaud, C. (2019). Enseigner l'orthographe : quelles pratiques efficaces ?

Bibliographie issue des documents lus

- Best, F. (1997). L'échec scolaire. *Paris : Presse Universitaire de France.*
- Blanchard, E. Casagrande, M. & McCulloch, P. (Eds.), Échec scolaire : Nouvelles perspectives systémiques (2èmeéd.). *Paris : ESF, 2ème édition,169-190.*
- Bonin, P., Collay, S. & Fayol, M. (2008). La consistance orthographique en production verbale écrite : une brève synthèse. *L'année psychologique, 108, 517-546.*
- Brinthaupt, T.M. & Erwin, L.J. (1992). Reporting about the self: Issues and implications. In T.M. Brinthaupt & R.P. Lipka (Eds.), the self: Definitional and methodological issues. *New York: State University of New York Press.*
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). Quand les enseignants jugent leurs élèves. *Paris : Presse Universitaire de France.*
- Caille, J.P. (2004). Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : Evolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000. *Education & Formation (No. 69).* Paris : MEN-DEP.
- Caille, J.P. & O'Prey, S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Education et Formation, 72, 25-52.*
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development, 59, 121-134*
- Chaix, Y., Trabanino, M., Taylor, M. & Demonet, J.F. (2005). La Dyslexie développementale : Apports récents de la génétique et de la neuro-imagerie.
- Charmeux, E. (1976). Construire une pédagogie de la lecture. *Communication et langages, N°31.*
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1996). L'échec scolaire existe-t-il ? *Migrants Formation, 6-21.*
- Chiss, J-L. & David, J. (2011). Didactique du français et étude de la langue. L'orthographe du français et son apprentissage.
- Cooley, C. H. (1902). Human nature and social order. *New York : Scribner's.*
- Cosnefroy, O. & Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : Nouvelles analyses, mêmes constats. *Education & Formation, 70, 73-82.*
- Crahay, M. (2007). Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Bruxelles : De Boeck.
- Dansette G., Apedys F. & Plaza M. (2003). Dyslexie. *Paris : Josette Lyon, 255p.*
- De Landsheere, G. (1992). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : *Presse Universitaire de France.*
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender difference in children's self and task perceptions during elementary school, *Child Development, 64, 830-847.*

- Estienne F. (2006). Dysorthographe et dysgraphie 285 exercices, Comprendre, évaluer, remédier, s'entraîner. *Issy-les-Moulineaux : Masson*, 184p.
- Famose, J. P. & Guerin, F. (2002). La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport. Paris : *Armand Colin*.
- Fartoukh, M., Chanquoy, L. & Piolat, A. (2014). Influence d'une induction émotionnelle sur le ressenti émotionnel et la production orthographique d'enfants de CM1 et de CM2. *L'Année psychologique*, 114, (2), 251-288
- Fayol, M., Grimaud, F. & Jacquier, M. (2013). Une expérience de l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. *ANAE*.
- Florin, A. & Vrignaud, P. (2007). Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. *Rennes : P.U.R.*
- Frederickson, N. & Jacobs, S. (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.
- Frey, K.S. & Ruble, D. N. (1990). Strategies for comparative evaluation : maintaining a sense of competence across the life span. *Competence considered*, Yale university press, New Haven, 1990, 167-189.
- Gagnon, R. (2013). De l'analyse de productions écrites d'élèves et de ses usages potentiels pour la formation des enseignants du secondaire en grammaire. *Lidil*, 47, 21-40.
- Gagnon, R., Érard, S. & Laenzlinger, C. (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. & Gagnon, R. (Éd.) *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 185-206). *Lille, France: Presses universitaires du Septentrion*.
- Galand, B. (2006). Réussite scolaire et estime de soi. *Article de la rubrique «L'école en questions» du magazine Sciences humaines, N° Spécial N° 5*.
- Gandillot, S., Wendland, J., Wolff, M. & Moisselin, P. (2012). Etude comparative des interactions précoces des mères psychotiques et déprimées avec leur bébé. *Devenir*, 2(2), 141-169.
- Garbellini, M. (1998). La construction sociale de l'échec scolaire.
- Gossot, B. (1997). Rapport sur les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : Examen de quelques situations départementales. *Inspection générale de l'Education nationale*.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87- 97.
- Harter, S. (1985). Manual for the Self-Perception Profile for Children. *Denver: University of Denver*.

- Harter, S. (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
- Hussenet, A. & Santana, P. (2004). Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire. *Rapport du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole*.
- Isambert-Jamati, V. (1992). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. In P. Pierrehumbert (Dir.), *L'échec à l'école : échec de l'école ?* (pp. 27-42). Paris : Delachaux et Niestlé.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Co.
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: PUF.
- L'Ecuyer, R. (1990). Le développement du concept de soi de 0 à 100 ans : Cent ans après William James. *Sherbrooke : Université de Sherbrooke*.
- L'Ecuyer, R. (1997). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Leboulanger, M. (1995). Le redoublement au collège. Des représentations des enseignants à une autre réalité sociale et psychologique. *Centre Départemental de Documentation Pédagogique de l'Aube*.
- Le Brun, I., Bosse, M. & Valdois, S. (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.
- Lesain-Delabarre, J. M. & Pons, M. H. (2000). Aperçu de l'éducation adaptée ou spécialisée en France. *La Nouvelle Revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaire*, 11(3e trimestre), 115-128.
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : ESF.
- Martinot, D. & Monteil, J.M. (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, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, vol. LXXXIV, n°1.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris, Gallimard.
- Perruchet, P. & Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? *L'Année psychologique*, 104, (1), 121-146
- Pierrehumbert, B., Bernasconi, K. T. & Geldof, S. (1998). Estime de soi et alternatives pédagogiques.
- Preteur, Y. & Louvet-Schmauss, E. (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.

- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Siaud-Facchin, J. (2005). Troubles des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ? *A.N.A.E*, 81, 7-15
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept : Validation of construct interpretations.
- Strack, S., Blaney, P.H., Ganellen, R. & Coyne, J.C. (1985). *Pessimistic Self-Preoccupation, Performance Deficits, and Depression*. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 49, no. 4, 1985, 1076-1085.
- Suchaut, B. (2007). Éléments d'évaluation de l'école primaire française. *Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation, Institut de Recherche sur l'Éducation, IREDU-CNRS*.
- Thomson, M.E. & Hartley, G.M. (1980). Self-concept in children with dyslexia. *Academic Therapy*, 16, 19-36
- Trzesniewski, K. H., Brent, D. & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205-220.
- Verrier, N. (2004). Compétences en langage et perception de soi des jeunes enfants : Etude longitudinale. *Revue de Psychoéducation*, 33(1), 13-39.
- Ziegler, J., Jacobs, A. M. & Stone, G. (1996). Statistical analysis of the bidirectional inconsistency of spelling and sound in French. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 28, 504-515.

Annexes

Annexe 1 : Autorisation parentale pour la passation du questionnaire et de la dictée



Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, je dois mener une recherche sur les parcours scolaires et les attitudes des élèves en CE1 et CM1. L'école de votre enfant a donné son accord pour y participer. J'aimerais que votre enfant prête son concours à ce travail qui se déroulera dans l'école en mars 2021, sous la responsabilité de l'enseignant(e) Pour ce faire, j'ai besoin de votre accord.

Je tiens à vous préciser que l'anonymat de ses réponses sera préservé. Je vous demande donc de me retourner le coupon ci-joint par l'intermédiaire de l'enseignant **si vous refusez** que votre enfant participe à ce travail.

En vous remerciant de votre compréhension, veuillez recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Marine POUYET
Etudiante en Master MEEF 1^{er} degré
Sous la responsabilité de : Pierre LARGY,
encadrant de mémoire
INSPE Albi – Université Toulouse Jean
Jaurès

Je soussignée, responsable légal de, scolarisé en classe de refuse que mon enfant participe à la recherche.

A....., le

Signature :

Annexe 2 : Dictées proposées aux élèves de CE1 et de CM1

Dictée élaborée pour les élèves de CE1 :

La pomme est un fruit rouge, vert, ou jaune qui pousse dans les arbres. Pour ramasser les pommes, les enfants utilisent toujours un grand panier blanc. Les animaux peuvent les manger si elles tombent des arbres.

Dictée élaborée pour les élèves de CM1 :

Ce matin, je vais à l'école. Une nouvelle journée commence. J'ai retrouvé mes copains, ils m'ont raconté beaucoup de choses ! Mais la maîtresse arrive, on ne doit plus parler. Nous avons sorti nos petits cahiers rouges pour faire les longs exercices de conjugaison.

Annexe 3 : Questionnaire d'Auto-Evaluation de soi pour enfants de Maintier et Alaphilipe (2006)

QUESTIONNAIRE D'AUTO-EVALUATION DE SOI (POUR ENFANTS) de Maintier & Alaphilipe, 2006

COMMENT JE SUIS ?

Date de naissance :/...../.....

Niveau scolaire :

Fille

Garçon

A Pour jouer au ballon, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

- | | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien moins bon que les autres | Moins bon que les autres | Aussi bon que les autres | Meilleur que les autres | Bien meilleur que les autres |

1 Pour l'intelligence, tu trouves que tu es, par rapport aux enfants de ton âge :

- | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien moins intelligent que les autres | Moins intelligent que les autres | Autant intelligent que les autres | Plus intelligent que les autres | Beaucoup plus intelligent que les autres |

2 Pour faire du dessin, de la musique, ou du bricolage, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

- | | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien moins bon que les autres | Moins bon que les autres | Aussi bon que les autres | Meilleur que les autres | Bien meilleur que les autres |

3 Quand tu fais du sport, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

- | | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien moins bon que les autres | Moins bon que les autres | Aussi bon que les autres | Meilleur que les autres | Bien meilleur que les autres |

4 Parmi les enfants de ton âge, tu trouves que tu aimes lire :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins que les autres	Moins que les autres	Autant que les autres	Plus que les autres	Bien plus que les autres

5 Pour te faire des copains, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins à l'aise que les autres	Moins à l'aise que les autres	Autant à l'aise que les autres	Plus à l'aise que les autres	Bien plus à l'aise que les autres

6 Pour te faire apprécier des adultes, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins à l'aise que les autres	Moins à l'aise que les autres	Autant à l'aise que les autres	Plus à l'aise que les autres	Bien plus à l'aise que les autres

7 Pour dire des choses, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins à l'aise que les autres	Moins à l'aise que les autres	Autant à l'aise que les autres	Plus à l'aise que les autres	Bien plus à l'aise que les autres

8 Pour ton travail à l'école, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins bon que les autres	Moins bon que les autres	Aussi bon que les autres	Meilleur que les autres	Bien meilleur que les autres

9 Quand tu penses à ta beauté, parmi les enfants de ton âge, tu trouves que tu es :

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien moins beau que les autres	Moins beau que les autres	Aussi beau que les autres	Plus beau que les autres	Bien plus beau que les autres

Annexe 4 : Consignes de passation données à l'oral aux élèves avant la réalisation questionnaire d'estime de soi

Voici une feuille intitulée « Comment je suis ». C'est un petit questionnaire, qui nous permet de savoir quel genre d'enfant vous êtes. Ce n'est pas une évaluation. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Puisque les enfants sont tous très différents les uns des autres, chacun de vous répondra quelque chose de différent.

Je vous explique comment ça marche : Il y a un exemple de question en haut, marqué (A) et encadré en pointillé. Je vais le lire la question à haute voix et vous allez me suivre. (L'examineur lit la question A.) Cette question demande comment tu penses que tu es quand tu joues au ballon. Vous devez mettre une croix dans la case qui vous correspond le plus. Je le rappelle, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponse. Vous êtes tous différents, vous allez tous avoir des réponses différentes. Pour chaque phrase, vous ne devez cocher qu'une seule case. Parfois cela sera d'un côté de la page, parfois de l'autre. Et ce n'est pas grave.

Ok, celui-là était juste pour s'entraîner. Maintenant, nous allons faire le questionnaire que je vais lire à voix haute. Pour chacune des questions, cochez simplement une seule case : celle qui correspond à ce que vous êtes le plus. Remercier les élèves de leur participation à la fin du test.

Pour les CE1 : il est possible de projeter le questionnaire au tableau pour les aider à suivre et à mettre une croix où il faut (idem pour les CM1 si difficultés).