



**HAL**  
open science

## Questionnaires d'estime de soi et dyslexie : une étude préliminaire

Hélène Baris, Marine Cordier-Schatz

► **To cite this version:**

Hélène Baris, Marine Cordier-Schatz. Questionnaires d'estime de soi et dyslexie : une étude préliminaire. Sciences cognitives. 2022. dumas-03920480

**HAL Id: dumas-03920480**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03920480>**

Submitted on 3 Jan 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



ACADÉMIE DE PARIS  
FACULTÉ SORBONNE UNIVERSITÉ  
MÉMOIRE POUR LE CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

**Questionnaires d'estime de soi et dyslexie : une étude préliminaire**

Mémoire sous la direction de Gilles LELOUP

Année universitaire 2021-2022

## **REMERCIEMENTS**

Nous souhaitons tout d'abord remercier Gilles Leloup de nous avoir accompagnées dans la définition et la réalisation de cette étude pendant ces deux années. Nous voulons également remercier Anne Soares-Deredjian qui a accepté d'être notre rapporteur. Nos remerciements vont aussi à Audrey Sayaque qui a lancé le premier protocole de l'étude à Nice. Nous tenons enfin à remercier chaleureusement les directeurs et directrices d'écoles des 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> arrondissements de Paris, les enseignantes, les enfants et leurs parents qui ont tous participé avec énergie et enthousiasme à cette étude et sans qui rien n'aurait pu se faire.

## **ATTESTATION DE NON-PLAGIAT**

Je, soussignée Hélène BARIS, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Je, soussignée Marine CORDIER-SCHATZ, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

## SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
MÉTHODE.....	2
RÉSULTATS.....	9
DISCUSSION.....	14
CONCLUSION.....	19
BIBLIOGRAPHIE.....	21
ANNEXES.....	23

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

**Tableau 1.** Scores aux pré-tests de l'échantillon normolecteur.

**Tableau 2.** Structure et nombre d'items par dimension des trois QES.

**Tableau 3.** Scores moyens par dimension des QES Enfant, Parent et Enseignant.

**Tableau 4.** Coefficients alpha de Cronbach des QES Enfant, Parent et Enseignant.

**Figure 1.** Scores médians par dimension des trois QES.

## LISTE DES ANNEXES

**Annexe A.** Correspondance entre les items des QES Enfant, Parent et Enseignant.

**Annexe B.** Origine des items du QES Enfant.

**Annexe C.** Scores totaux par dimension des QES Enfant, Parent et Enseignant.

**Annexe D.** Matrice de corrélation entre les dimensions des QES Enfant, Parent et Enseignant.

## ABRÉVIATIONS

BALE : Batterie Analytique du Langage Écrit

CNIL : Commission nationale de l'informatique et des libertés

QES : Questionnaire d'évaluation de l'Estime de Soi

E.T. : Écart-Type

MCLM : Mots correctement lus en une minute

MCL : Mots correctement lus

NS : Note standard

## RÉSUMÉ

**Objectif :** l'estime de soi, conscience qu'un individu a de sa valeur personnelle, est un construit psychique, cognitif et social qui associe plusieurs dimensions et émerge vers l'âge de 7-8 ans. Depuis vingt ans, des questionnaires anglo-saxons ont permis de démontrer une altération de l'estime de soi scolaire des enfants dyslexiques. Parallèlement, des études ont attesté que renforcer l'estime de soi constitue l'un des facteurs de protection de la dyslexie. Le lien entre ces deux notions renforce la nécessité de compléter les évaluations de la lecture par une évaluation normée de l'estime de soi. Cette étude préliminaire vise à créer et valider un questionnaire d'évaluation d'estime de soi (QES), en français, chez l'enfant normolecteur âgé de 8-9 ans, avant une validation ultérieure auprès de l'enfant dyslexique. **Méthode :** les trois QES créés ont été auto-administrés auprès de 79 enfants normolecteurs de CE2-CM1, de leurs parents et enseignants, collectivement en classe (enfants) ou individuellement (adultes). Des analyses statistiques ont été menées sur les données recueillies. **Résultats :** conformément à la littérature, l'enfant normolecteur a une bonne estime de soi par dimension et, notamment, une bonne estime de soi scolaire. La consistance interne des trois QES, d'acceptable à bonne, a été vérifiée. La corrélation des dimensions inter-questionnaires est significative, d'intensité modérée. **Conclusion :** l'étude a permis la création de trois questionnaires qui, une fois testés, validés et normés auprès d'une population générale plus large et des enfants lecteurs dyslexiques, pourraient être utilisés en clinique orthophonique.

*243 mots*

**MOTS-CLÉS :** estime de soi ; évaluation ; questionnaire ; dyslexie ; enfant

## **ABSTRACT**

**Objective:** Self-esteem, the awareness of one's self-worth, is a multi-dimensional mental, cognitive and social construct which emerges around the ages of 7 to 8. In the last twenty years, Anglo-Saxon questionnaires have demonstrated an alteration in academic self-esteem amongst dyslexic children. Simultaneously, other studies have demonstrated that reinforcing self-esteem is a way to protect from dyslexia. The link between these findings confirms the need to supplement reading-skills assessments with a standardized assessment of self-esteem. This preliminary study aims at creating and validating a self-esteem assessment (SEA), in French, for children 8 to 9 with no specific reading difficulties, in view of later validating the assessment with dyslexic children. **Method:** The three SEAs developed were self-administered to 79 Year-4 and Year-5 pupils displaying no reading difficulties, and to their parents and teachers, either collectively, in the case of the children, or individually, in the case of the adults. Statistical analysis was conducted on the data obtained. **Results:** As confirmed in existing literature, children with no reading difficulties display good levels of self-esteem relative to each dimension and more generally a good level of academic self-esteem. The internal consistency of each of the three SEAs, from acceptable to good, has been verified. The correlation of dimensions between questionnaires is significant and moderate. **Conclusion:** The study enabled the creation of three questionnaires, which could, once fully tested, validated and standardized with a larger sample of the general public and with dyslexic children, be used in speech-therapy clinics.

*244 words*

**KEYWORDS:** self-esteem; assessment; questionnaire; dyslexia; children

## INTRODUCTION (Marine CORDIER-SCHATZ)

L'estime de soi, conscience qu'un individu a de sa valeur personnelle (Duclos, 2004), est une notion multidimensionnelle qui associe les dimensions scolaire, sociale, sportive, physique, comportementale et globale. Ce construit psychique, cognitif et social émerge vers 7-8 ans (Harter, 1990). La difficulté de mesurer avec fiabilité un concept aussi complexe fait consensus (Davis-Kean et Sandler, 2001) et obtenir une évaluation fiable de l'estime de soi nécessite une définition théorique précise et robuste. À ce jour, les modèles multidimensionnels répondent à ces exigences, l'approche développementale interactionniste de Harter (« théorie du soi », 1982) fait notamment consensus (Burden, 2008).

L'estime de soi des enfants dyslexiques a été particulièrement étudiée ces vingt dernières années. Malgré des limites méthodologiques et une absence de consensus sur le lien entre dyslexie et estime de soi globale, ces études, essentiellement anglo-saxonnes, montrent une altération de l'estime de soi scolaire des enfants lecteurs dyslexiques (Gibby-Leversuch et al., 2021 ; Novita, 2016 ; Terras et al., 2009 ; Zeleke, 2004). Cette faible estime de soi scolaire les entraînerait dans un cercle vicieux d'impuissance apprise et d'échec scolaire et favoriserait un risque plus élevé de troubles anxieux (Alexander-Passe, 2006). Parallèlement, des études (Gibby-Leversuch et al., 2021 ; Haft et al., 2016) ont démontré qu'une estime de soi scolaire renforcée figurait parmi les facteurs de protection de la dyslexie.

Ainsi, disposer d'une mesure fiable de l'estime de soi en français pour l'enfant lecteur dyslexique constitue un enjeu majeur pour la clinique orthophonique. Mais à ce jour, aucune échelle validée et normée n'existe en français (Fiasse et Nader-Grosbois, 2016).

L'un des enjeux du questionnaire d'évaluation de l'estime de soi (QES) créé dans le cadre de cette étude préliminaire sera donc de pouvoir mesurer à terme la potentielle dissociation entre estime de soi scolaire et globale chez les enfants lecteurs dyslexiques français. La revue des questionnaires existants nous a conduit à nous référer aux échelles de Harter : le *Self-Perception Profile for Children*, SPPC (Harter, 1985, 2012) ; le *Self-Perception Profile for Learning Disabled Children*, SPPLD (Renick et Harter, 1988, 2012) et le *Teacher Rating Scale of Actual Competence and Social Acceptance*, TRS (Harter, 1985, 2012, cité dans Fiasse et Nader-Grosbois, 2016). Sur cette base, nous avons développé un QES en trois volets (Enfant, Parent, Enseignant), spécifique à la population dyslexique, qui puisse mesurer objectivement l'estime de soi grâce à une comparaison systématique des données d'auto- et d'hétéroperception, la manière la plus fiable de mesurer la perception de soi (Harter, 1990).

Cette étude préliminaire vise à valider ce QES, en français, chez l'enfant normolecteur âgé de 8-9 ans, avant une validation ultérieure auprès de l'enfant lecteur dyslexique. Cette étude expérimentale quantitative porte sur un recueil multicentrique (écoles primaires parisiennes) de données auprès de 79 enfants normolecteurs de CE2-CM1, de leurs parents et de leurs enseignants. Les trois questions de recherche sont définies ainsi : (1) les enfants normolecteurs ont-ils une bonne estime de soi et, plus spécifiquement, une bonne estime de soi scolaire ? ; (2) les trois QES ont-ils un bon niveau de consistance interne par dimension ? ; (3) existe-t-il une relation entre les QES Enfant, Parent et Enseignant dimension par dimension ?

## **MÉTHODE** (Marine CORDIER-SCHATZ)

### **1. Design de l'étude**

Cette étude expérimentale quantitative porte sur la création et la validation d'un questionnaire d'évaluation de l'estime de soi, en français, chez l'enfant normolecteur âgé de 8-9 ans. Cette étude constitue une phase exploratoire afin, dans un second temps, de valider ce QES auprès de l'enfant lecteur dyslexique de même âge. Le recueil des données est multicentrique. Un avis favorable de la CNIL (n° 2217748) a été obtenu à la suite du dépôt de la déclaration MR-003 le 01/04/2021.

### **2. Population de l'étude**

Les participants sont recrutés directement dans quatre écoles élémentaires parisiennes des 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> arrondissements sur la base du recueil d'un formulaire de consentement, signé à la fois par les titulaires de l'autorité parentale et par les enfants.

#### 2.1. Critères d'inclusion et de non-exclusion des enfants normolecteurs

Sont inclus les enfants normolecteurs, scolarisés en CE2 et en CM1, âgés de 8 à 9 ans. En accord avec les modèles de prédiction (Lefevre et al., 2021) et le critère B du DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), leurs performances en lecture ne sont pas inférieures à -1,5 E.T. aux épreuves leximétriques et de lecture de mots irréguliers, réguliers et de pseudo mots en temps et en précision. Parmi les 84 enfants recrutés, 79 enfants ont été inclus et cinq enfants exclus, au vu de ces critères.

Aucun enfant de cet échantillon ne présente de handicap intellectuel, de trouble neurologique, de trouble du spectre autistique, de trouble psychiatrique, de trouble



développemental du langage oral, de troubles non corrigés de l'acuité visuelle ou auditive ou de carences éducatives. Ces informations ont été relevées grâce à un questionnaire parental, complété et remis en même temps que le consentement signé.

## 2.2. Caractéristiques de l'échantillon

Suite aux pré-tests de lecture, 79 enfants normolecteurs (41 filles, 38 garçons, âge moyen de 9 ans, écart-type de 0,62 an) ont été inclus dans l'étude : leurs performances en lecture se situent entre - 0,25 E.T. et + 1,46 E.T. par rapport à la norme attendue pour leurs classes d'âges respectives (se référer au Tableau 1). Les enfants sont scolarisés dans deux classes de CE2 (30 enfants) et trois classes de CM1 (49 enfants). 77 % sont issus d'un milieu socioculturel favorisé en référence au niveau d'études de la mère (niveau Bac + 3 et plus).

*Tableau 1. Scores aux pré-tests de l'échantillon normolecteur.*

	CE2 (N = 30)				CM1 (N = 49)			
	Moyenne	(E.T.)	Norme	(NS)	Moyenne	(E.T.)	Norme	(NS)
Âge moyen : 9 ans (0,62)								
<b>Alouette - Temps (sec)</b>	160,50	(24,7)	175,00	(1,32)	149,30	(28,6)	171,00	(1,35)
<b>Alouette - MCL</b>	218,30	(44,8)	189,00	(0,53)	236,90	(32,5)	200,00	(1,46)
<b>Bale - MCLM (« Géant Egoïste »)</b>	108,00	(31,57)	84,55	(0,97)	132,27	(39,52)	102,92	(0,99)
<b>Bale - MCLM (« Monsieur Petit »)</b>	120,75	(39,99)	95,45	(0,98)	152,52	(33,88)	115,80	(1,13)
<b>Bale - Mots irréguliers MCL</b>	16,03	(3,27)	16,70	(-0,25)	18,57	(1,63)	18,25	(0,21)
<b>Bale - Mots irréguliers Temps (sec)</b>	22,27	(15,02)	32,59	(0,74)	15,71	(4,41)	20,31	(0,70)
<b>Bale - Mots réguliers MCL</b>	19,27	(0,94)	19,14	(0,09)	19,80	(0,54)	19,67	(0,18)
<b>Bale - Mots réguliers Temps (sec)</b>	17,53	(6,11)	26,17	(0,89)	14,63	(3,77)	18,66	(0,70)
<b>Bale - Pseudo-mots MCL</b>	17,03	(1,65)	16,92	(0,04)	17,73	(2,1)	17,27	(0,21)
<b>Bale - Pseudo-mots Temps (sec)</b>	26,47	(9,02)	37,73	(0,78)	23,14	(6,66)	27,44	(0,48)
<b>Ecosse - Compréhension orale</b>	16,67	(1,47)	16,60	(0,03)	17,59	(1,86)	16,88	(0,34)

MCL : nombre de mots correctement lus avec limite de temps, en une minute (MCLM, BALE) ou en trois minutes (Alouette), ou sans limite de temps (mots irréguliers, réguliers, pseudomots). Sec : secondes. E.T. : Écart-type. NS : Note Standard (écart à la norme attendue).

## 3. Matériel et procédure

L'étude comporte deux étapes : la phase de prétests et celle d'administration des QES.

### 3.1. Les prétests

Trois tests de lecture et une épreuve de compréhension orale, normés et standardisés, sont administrés de façon individuelle. L'ordre de passation des épreuves, d'une durée globale de 15 minutes environ, est identique pour tous les enfants. Les passations ont lieu dans une salle calme et familière de leur école. Les examinatrices réalisent chacune la moitié des passations individuelles. Les épreuves de la BALE pouvant être utilisées en milieu scolaire, les examinatrices ont vérifié que les textes n'avaient pas été lus dans les six derniers mois afin d'éviter tout effet retest.

- **Lecture d'un texte non signifiant : l'Alouette-R (Lefavrais, 2005)**

Ce test leximétrique de 265 mots évalue les processus d'identification des mots écrits en calculant un indice de vitesse, un indice de précision (nombre de mots lus correctement en trois minutes, MCL) et un âge lexique. Cette épreuve sans signification ou hors contexte limite une anticipation sémantique du sens des mots contenus dans le texte. De plus, certains items proches visuellement ou phonologiquement (poison vs poisson) peuvent induire des erreurs de décodage. Les données recueillies sont le temps de lecture, le nombre de mots lus en 3 minutes (ou moins) et le nombre d'erreurs (mots mal lus, mots non lus).

- **Lecture d'un texte signifiant : la BALE (Jacquier-Roux et al., 2010)**

Cette épreuve propose deux textes (« Monsieur Petit », 352 mots, ou « Le géant égoïste », 274 mots) qui évaluent la vitesse et la précision en lecture en calculant le nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM) et le nombre d'erreurs (mots mal lus et non lus).

- **Lecture de mots et de pseudo-mots : la BALE (Jacquier-Roux et al., 2010)**

La lecture de mots est évaluée uniquement par les trois listes de mots irréguliers, réguliers et pseudomots de « haute fréquence » (20 mots par liste). Les données recueillies sont le temps de lecture et le nombre de mots correctement lus (score sur 20).

- **Compréhension orale : l'E.CO.S.SE (Lecocq, 1998)**

Cette épreuve non chronométrée évalue la compréhension orale avec vingt phrases : à la suite de l'énoncé oral d'une phrase par l'examinatrice, l'enfant désigne l'image qui correspond à la phrase parmi les quatre images proposées. Les données recueillies sont un score de réussite sur 20.

### 3.2. Les questionnaires d'évaluation de l'estime de soi (QES)

#### *Structure des construits*

Les trois QES créés, Enfant, Parent et Enseignant, font référence aux questionnaires de Harter, le *Self-Perception Profile for Children*, SPPC (Harter, 1985, 2012), le *Self-Perception Profile for Learning Disabled Children*, SPPLD (Renick et Harter, 1988, 2012), et le *Teacher Rating Scale of Actual Competence and Social Acceptance*, TRS (Harter, 1985, 2012). Nos QES évaluent l'estime de soi selon un modèle multidimensionnel.

L'estime de soi a en effet plusieurs facettes ou dimensions :

- Dimension scolaire (cognitif, sentiment de réussite académique), évaluée dans le QES Enfant avec des items comme : « a. Tu es bon en mathématiques OU b. Tu as des difficultés en mathématiques » ; « a. Tu lis facilement des histoires OU b. Tu as beaucoup de difficultés à lire des histoires » ; « a. Tu travailles lentement en classe OU b. Tu travailles vite en classe ».
- Dimension sociale (acceptation par les pairs, degré d'intégration), évaluée dans le QES Enfant avec des items comme : « a. Tu as beaucoup d'amis OU b. Tu n'as pas beaucoup d'amis » ; « a. Tu préfères jouer avec plein d'autres enfants OU b. Tu préfères jouer tout seul ou avec un ami » ; « a. Tu es populaire OU b. Tu n'es pas très populaire ».
- Dimension sportive (compétences athlétiques), évaluée dans le QES Enfant avec des items comme : « a. Tu aimerais être meilleur en sport OU b. Tu te trouves assez bon en sport » ; « a. Tu penses être moins bon en sport que tes amis OU b. Tu penses être meilleur en sport que tes amis ».
- Dimension physique (apparence, sentiment d'être beau), évaluée dans le QES Enfant avec des items comme : « a. Tu aimerais avoir un corps différent OU b. Tu aimes ton corps comme il est » ; « a. Tu te trouves beau OU b. Tu ne trouves pas très beau ».
- Dimension comportementale (fait d'agir bien ou mal en fonction des attentes des adultes), évaluée dans le QES Enfant avec des items comme : « a. Tu n'es pas un enfant sage OU b. Tu es un enfant sage » ; « a. Tu arrives facilement à te contrôler OU b. Tu trouves difficile de te contrôler ».
- Et dimension globale (satisfaction d'être qui l'on est, d'avoir la vie que l'on a), évaluée dans le QES Enfant avec des items comme : « a. Souvent, tu n'es pas content de toi OU b. Tu es plutôt content de toi » ; « a. Tu t'aimes bien OU b. Tu ne t'aimes pas trop ».

Parmi les six dimensions mesurées, en accord avec la littérature sur l'enfant d'âge primaire, la dimension scolaire est privilégiée dans cette étude, elle comporte donc le plus d'items (cf. Tableau 2). Les autres dimensions permettent de pondérer son évaluation.

Le QES Enfant permet de définir un profil par dimension d'estime de soi (autoperception) qui peut être comparé au profil déterminé par les réponses aux QES Parent et Enseignant (hétéroperception). Les QES Parent et Enseignant évaluent les compétences de l'enfant dans cinq mêmes dimensions. La dimension globale de l'estime de soi n'est pas évaluée, comme dans le TRS (Harter, 1985, 2012), l'hétéroperception n'étant pas pertinente à prendre en compte dans ce cas (cf. Tableau 2).

*Tableau 2. Structure et nombre d'items par dimension des trois QES.*

<b>Dimensions</b>	<b>QES Enfant (45 items)</b>	<b>QES Parent (20 items)</b>	<b>QES Enseignant (20 items)</b>
<b>Scolaire</b>	15	8	8
<b>Sociale</b>	6	3	3
<b>Sportive</b>	6	3	3
<b>Apparence physique</b>	6	3	3
<b>Comportementale</b>	6	3	3
<b>Globale</b>	6	Non évalué (N/A)	Non évalué (N/A)

Pour cette phase exploratoire, en accord avec les recommandations en matière de création d'échelles (Roussel, 2005) et afin de garantir l'efficacité de l'analyse de fiabilité de cohérence interne, six items au minimum par dimension (ou sous-échelle) de l'estime de soi ont été définis pour le QES Enfant. En miroir du QES Enfant, la dimension scolaire des QES Parent et Enseignant comporte davantage d'items que les autres dimensions (trois items chacune, comme dans le TRS).

Enfin, les QES alternent systématiquement les items de chaque dimension de manière à disperser ceux d'une même dimension tout au long de l'outil (se référer à l'Annexe A pour la distribution aléatoire des items).

#### *Création et formulation des items, modalités de réponse et cotation*

Les 45 items du QES Enfant sont créés à partir des questionnaires SPPC et SPPLD, traduits et reformulés dans un français courant, compréhensible par des enfants de 8-9 ans : 6 proviennent du SPPC, 13 du SPPLD et 26 sont communs aux deux (cf. Annexe B).

Les 20 items des QES Parent et Enseignant sont similaires mais adaptés à chaque cible. Huit de ces 20 items sont créés à partir du TRS, traduits et rédigés pour correspondre aux formulations du QES Enfant. Les douze autres items sont une déclinaison d'items du QES

Enfant de la même manière que le TRS a été construit à partir du SPPC. L'ensemble permet de comparer auto- et hétéroperceptions.

La version initiale du QES Enfant utilisait la formulation « Certains enfants... MAIS D'autres enfants... », traduite des questionnaires SPPC/SPPLD. Cette formulation s'est avérée ambiguë lors d'un test auprès de dix enfants scolarisés en CE2-CM1. L'utilisation du pronom personnel « Tu » lui a donc été préférée, même si certains auteurs (Bariaud, 2006) considèrent qu'elle empêcherait une prise de recul suffisante de l'enfant pour répondre de façon à la fois spontanée et moins émotionnelle.

Chaque item des trois QES consiste en deux propositions a. et b. antagonistes, l'une à connotation positive, et l'autre, à connotation négative. Par exemple, dans le QES Enfant « a. Tu sais écrire presque tous les mots que tu rencontres OU b. Tu as des difficultés pour écrire les mots que tu rencontres » : l'enfant doit d'abord choisir la proposition a. OU b. qui lui correspond le plus. Puis, il est invité à pondérer son choix entre « Te ressemble assez » ou « Te ressemble beaucoup ». Cela se traduit dans le QES Enseignant par « a. Cet élève travaille bien en classe OU b. Cet élève ne travaille pas bien en classe ». L'enseignant doit ensuite pondérer son choix entre « Correspond assez » ou « Correspond beaucoup ». « Mon enfant » remplace « Cet élève » dans le QES Parent.

L'évaluation en deux étapes permet de définir une échelle de Likert pondérée à quatre niveaux, l'évaluation est ainsi plus nuancée qu'une simple réponse binaire de type « oui/non » et favorise la limitation du biais de désirabilité sociale, à savoir la tendance à choisir la réponse socialement attendue, à connotation positive (Bariaud, 2006). Un score allant de 1 (faible estime de soi) à 4 (bonne estime de soi) est attribué à chaque item évaluant la perception de soi.

Toujours afin de limiter le biais de désirabilité sociale, les énoncés à connotations positive ou négative sont présentés alternativement en première ou en deuxième positions au cours des trois QES. Ainsi, sur les 45 items du QES Enfant, les items à connotation positive sont en première position à 24 reprises, ceux à connotation négative, à 21 reprises. De plus, certains items volontairement redondants visent à s'assurer de la spontanéité des réponses données par l'enfant comme, par exemple, dans la dimension scolaire du QES Enfant : « a. Tu es bon en mathématiques OU b. Tu as des difficultés en mathématiques » et « a. Tu as du mal à faire les problèmes de mathématiques OU b. Tu fais facilement les problèmes de mathématiques ».

### 3.3. Passations

#### *QES Enfant*

Les passations se sont déroulées dans les écoles entre novembre 2021 et janvier 2022, sur le temps scolaire. Cinq passations collectives ont lieu, d'une durée de 45 minutes à une heure chacune, selon la taille des groupes (de 14 à 23 enfants) et la rapidité de compréhension et de complétion du questionnaire par les enfants.

Une passation individuelle du QES Enfant avait initialement été privilégiée mais ce choix n'a pas pu être mis en œuvre en raison des trop nombreuses contraintes organisationnelles pour les enseignantes dans un contexte sanitaire déjà complexe (Covid 19). Le QES Enfant est donc auto-administré collectivement. Le questionnaire en version papier est remis à chaque enfant. Les deux examinatrices en expliquent les objectifs, donnent les consignes et répondent aux questions des enfants. Pour s'assurer de la bonne compréhension de la manière de remplir le questionnaire, l'exemple (« a. Tu préfères jouer dehors quand tu as le temps OU b. Tu préfères regarder la télévision. ») puis les trois premiers items sont complétés collectivement. Ensuite, chaque enfant lit et remplit le questionnaire à son rythme. Les examinatrices restent à la disposition des enfants tout au long de la passation. La consigne donnée aux enfants est : « J'aimerais savoir quel genre d'enfants vous êtes. Comme on ne se connaît pas, vous allez répondre à des questions. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, ce n'est pas un devoir d'école. Il n'y a pas de note. Je vais vous lire deux phrases. J'aimerais que vous me disiez celle qui est la plus comme vous, celle qui vous ressemble le plus : la phrase de droite ou la phrase de gauche sur la feuille ? Puis, une fois que vous avez choisi la phrase qui vous ressemble le plus, dites si elle vous « Ressemble beaucoup » ou vous « Ressemble assez » en mettant une croix dans l'une des quatre cases. Il doit y avoir une seule croix par ligne. Nous allons compléter quelques questions ensemble pour que vous compreniez bien comment fonctionne le questionnaire puis vous pourrez continuer tout seuls, à votre rythme. »

#### *QES Parent et Enseignant*

Les deux QES sont auto-administrés et complétés directement sur la base des consignes écrites données. Le choix d'une passation individuelle avec les 84 parents et les cinq enseignantes n'a pas été retenu car trop complexe à organiser. Chaque enseignante se voit remettre une version papier des deux QES. Elle coordonne leur complétion et récupération puis les remet aux examinatrices. Une première analyse des QES Parent complétés a conduit à revenir vers une dizaine d'entre eux (données manquantes, double réponse).

La consigne donnée aux parents est la suivante : « Nous aimerions savoir comment fonctionne votre enfant selon vous. Pensez à lui dans chaque situation évoquée et situez-le en fonction de ce que vous observez de ses aptitudes/attitudes à l'école et à la maison. Pour chacun des 20 items du questionnaire, choisissez entre deux phrases, la proposition (a) OU la proposition (b), celle qui correspond le plus à votre enfant. Ensuite, demandez-vous si la phrase sélectionnée lui correspond « Beaucoup » ou « Assez ». Cochez la case correspondante. Finalement, une seule case par ligne doit être cochée. »

La consigne donnée aux enseignants est identique, adaptée à leur perspective, en remplaçant le terme « enfant » par celui de « élève ».

#### **4. La démarche statistique**

Les données collectées sont analysées avec les logiciels JMP Pro 16.2.0 et Jasp 0.16.1. L'analyse descriptive porte sur la distribution des réponses aux items pris individuellement et par dimension pour chacun des QES. Cette analyse permet de répondre à la première question de recherche : les enfants normolecteurs ont-ils une bonne estime de soi et, plus spécifiquement, une bonne estime de soi scolaire ?

La fiabilité de la consistance interne des questionnaires est mesurée par le calcul des coefficients alpha de Cronbach ( $\alpha$ ). Cette analyse correspond à la deuxième question de recherche : les QES Enfant, Parent et Enseignant ont-ils un bon niveau de consistance interne par dimension ?

Le test de corrélation de rang de Spearman permet de répondre à la troisième question de recherche : existe-t-il une relation entre les QES Enfant, Parent et Enseignant dimension par dimension ?

Dans cette phase exploratoire de validation des QES, une analyse factorielle n'a pas été jugée prioritaire : les QES ont conservé la structure de construit des outils développés par Harter, pour lesquels la structure factorielle a été validée (subdivision en six sous-échelles ou dimensions pour le QES Enfant et en cinq pour les QES Parent et Enseignant).

### **RÉSULTATS (Hélène BARIS)**

#### **1. Analyse descriptive de la distribution des items**

L'analyse quantitative des réponses aux QES Enfant, Parent et Enseignant concerne à la fois les items pris individuellement et les dimensions de l'estime de soi (scolaire, sociale, sportive, physique, comportementale mais également globale, chez l'enfant uniquement).

Pour rappel, chaque item des questionnaires se voit attribuer une cotation de 1, 2, 3 ou 4 (score maximal possible), ce qui permet de définir des scores totaux et moyens par dimension. Les paramètres suivants, moyenne, écart-type, médiane, minimum et maximum ont été établis pour chaque item, pour les scores totaux par dimension (cf. Annexe C) et pour les scores moyens par dimension (cf. Tableau 3).

### 1.1. Distribution des items pris individuellement

**QES Enfant (45 items).** Les scores médians par item s'élèvent majoritairement à 3 pour 24 items (53,4 %) et à 4 pour 19 items (42,2 %), 2 items (4,4 %) étant évalués à 2, ce qui détermine une médiane à 3,38 sur l'ensemble du questionnaire. Les scores moyens par item oscillent entre 2,45 et 3,57 avec une dispersion importante (écarts-types compris entre 0,64 et 1,25).

**QES Parent (20 items).** Les scores médians par item se répartissent pour moitié entre les scores 3 et 4 (médiane globale à 3,5). Les scores moyens par item se situent entre 2,83 et 3,64 et les écarts-types entre 0,59 et 0,96.

**QES Enseignant (20 items).** Les scores médians se partagent également entre les scores de 3 pour huit items (40 %) et 4 pour douze items (60 %) avec une médiane à 3,6 au global. Les scores moyens par item se situent entre 2,91 et 3,71, les écarts-types entre 0,51 et 1,06.

Dans les trois QES, les réponses sont fortement polarisées sur les scores supérieurs, 3 et 4, soit sur ceux qui correspondent à une « assez bonne » et à une « bonne » estime de soi. Les réponses des parents et des enseignants sont par ailleurs moins dispersées et supérieures à celles des enfants.

### 1.2. Distribution par dimension

Les QES évaluent les dimensions scolaire, sociale, sportive, physique, comportementale et, chez les enfants, globale.

**QES Enfant.** Les scores médians par dimension se répartissent entre 2,83/4 (dimension sociale) et 3,5/4 (dimensions physique et globale). La dimension scolaire se situe au milieu de cet intervalle à 3,2/4.

**QES Parent.** Les scores médians par dimension se répartissent entre 3,25/4 (dimension scolaire) et le score maximal 4/4 (dimension comportementale).

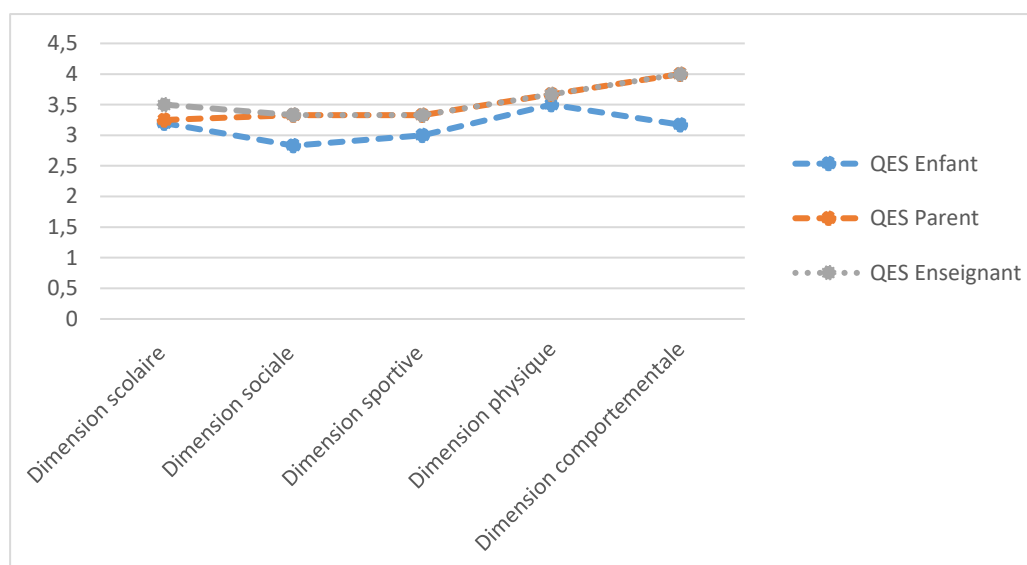


**QES Enseignant.** Les scores médians par dimension sont moins dispersés, identiques à ceux des parents, hormis pour la dimension scolaire, évaluée plus favorablement à 3,5/4.

L'hétéro-évaluation est supérieure à l'auto-évaluation sur l'ensemble des dimensions (cf. Figure 1) : de + 0,05 (dimension scolaire évaluée par les parents, signe d'une bonne adéquation entre auto- et hétéroperceptions, quand les enseignants la surévaluent de 0,3) à + 0,83 (dimension comportementale évaluée plus favorablement par les parents et les enseignants).

*Tableau 3. Scores moyens par dimension des QES Enfant, Parent et Enseignant.*

Dimensions	QES Enfant			QES Parent			QES Enseignant		
	Moyenne	E.T.	Médiane	Moyenne	E.T.	Médiane	Moyenne	E.T.	Médiane
Scolaire	3,14	0,52	3,2	3,20	0,58	3,25	3,23	0,73	3,5
Sociale	2,84	0,66	2,83	3,30	0,6	3,33	3,33	0,67	3,33
Sportive	2,91	0,68	3	3,34	0,49	3,33	3,29	0,6	3,33
Apparence physique	3,33	0,68	3,5	3,49	0,53	3,67	3,52	0,49	3,67
Comportementale	3,20	0,59	3,17	3,63	0,58	4	3,49	0,8	4
Globale	3,41	0,55	3,5	Non évalué			Non évalué		



*Figure 1. Scores médians par dimension des trois QES.*

## 2. Analyse de la fiabilité de consistance interne

Dans cette phase exploratoire, l'analyse des propriétés psychométriques des trois QES consiste en la mesure de la fiabilité de consistance interne. La notion de consistance ou cohérence interne renvoie à l'homogénéité des éléments d'une échelle de mesure. Une échelle est considérée comme cohérente quand tous ses éléments convergent vers la même intensité de réponse : plus les réponses aux items sont corrélées entre elles et au score total de l'échelle, plus l'échelle est cohérente. La consistance interne constitue un élément

essentiel de la validité interne d'une échelle de mesure, ou questionnaire : plus celle-ci est élevée, plus les items de l'échelle semblent mesurer un seul et même construit. La consistance interne est mesurée par le calcul du coefficient alpha de Cronbach. Ce coefficient évalue la corrélation positive entre toutes les variables d'une échelle, par un ajustement de la corrélation moyenne entre chaque variable et toutes les autres variables de l'échelle.

**Tableau 4.** Coefficients alpha de Cronbach des QES Enfant, Parent et Enseignant.

	QES Enfant	QES Parent	QES Enseignant
Dimension scolaire	0,837	0,841	0,918
Dimension sociale	0,676	0,712	0,836
Dimension physique	0,867	0,634	0,677
Dimension comportementale	0,771	0,886	0,946
Dimension sportive	0,784	0,486	0,766
Dimension globale	0,776		

Niveau de consistance : bon ( $\alpha$  entre 0,80 et 0,90), acceptable ( $\alpha$  à partir de 0,70), questionnable ( $\alpha$  entre 0,60 et 0,69), pauvre ( $\alpha$  entre 0,50 à 0,59), inacceptable ( $\alpha$  inférieur à 0,50).

**QES Enfant.** Les coefficients alpha de Cronbach se situent entre 0,676 pour la dimension sociale et 0,867 pour la dimension physique. Les niveaux de corrélation sont globalement élevés, acceptables et proches de bons (seuil à 0,80) pour les dimensions comportementale, sportive et globale. Ces niveaux sont bons pour les dimensions scolaire et physique. Seule la dimension sociale présente un niveau questionnable, bien que proche de la zone d'acceptabilité ( $\alpha$  à partir de 0,70).

**QES Parent.** Les coefficients alpha de Cronbach sont plus dispersés que ceux du QES Enfant et sont répartis entre 0,486 (dimension sportive) et 0,886 (dimension comportementale). Le niveau de consistance est acceptable pour la dimension sociale et bon pour les dimensions scolaire et comportementale mais questionnable pour la dimension physique ( $\alpha = 0,634$ ). En revanche, ce niveau est inacceptable pour la dimension sportive.

**QES Enseignant.** Les coefficients alpha de Cronbach se situent entre 0,677 (dimension physique) et 0,946 (dimension comportementale, score le plus élevé comme pour le QES Parent). Le niveau de corrélation est bon pour les dimensions scolaire, sociale et comportementale ; il est acceptable, proche de bon ( $\alpha = 0,766$ ), pour la dimension sportive et questionnable pour la dimension physique (bien que proche de la zone d'acceptabilité).

### 3. Analyse de corrélation entre les dimensions des trois QES

L'analyse descriptive des résultats par dimension a mis en évidence une forte cohérence entre les réponses d'autoperception (QES Enfant) et celles d'hétéroperception (QES Parent et Enseignant), comme l'illustre la Figure 1. Une analyse préliminaire des relations inter-questionnaires pour chacune des dimensions (sociale, scolaire, sportive, physique et comportementale) a donc été effectuée. Pour une même dimension évaluée à la fois par les enfants, les parents, les enseignants, il s'agit de définir le lien existant entre chaque couple d'évaluations : Enfant-Parent, Enfant-Enseignant et Parent-Enseignant. La dimension globale de l'estime de soi, évaluée uniquement pour le QES Enfant, n'est pas concernée par cette analyse.

Afin de déterminer l'intensité, le sens et la significativité des liens inter-questionnaires par dimension, les coefficients de corrélation de Spearman ont été calculés (cf. Annexe D). Les résultats sont considérés comme significatifs quand  $p$  (la  $p$ -value)  $< 0,05$ . Le niveau de corrélation est jugé très élevé entre  $\pm 0,91$  et  $\pm 1$  ; élevé entre  $\pm 0,71$  et  $\pm 0,90$  ; modéré entre  $\pm 0,41$  et  $\pm 0,70$  ; faible entre  $\pm 0,21$  et  $\pm 0,40$  et négligeable entre  $0,00$  et  $\pm 0,20$ .

L'analyse de corrélation met en évidence l'existence d'une corrélation positive, d'intensité modérée, très significative (\*\*\*)  $p < 0,001$ ) pour la dimension scolaire : coefficient de corrélation à  $0,63^{***}$  entre les QES Parent et Enseignant, à  $0,62^{***}$  entre les QES Enfant et Parent et à  $0,60^{***}$  entre les QES Enfant et Enseignant. Les autres dimensions présentent des niveaux de corrélation positive inférieurs à ceux de la dimension scolaire, modérés ou faibles. Une absence de relation significative est observée uniquement pour la dimension physique entre les QES Enfant et Parent et entre les QES Parent et Enseignant.

Outre la dimension scolaire, des niveaux modérés de corrélation sont observés pour :

- la dimension comportementale, à  $0,54^{***}$  entre les QES Parent et Enseignant ;
- la dimension sportive, à  $0,49^{***}$  entre les QES Enfant et Parent et à  $0,44^{***}$  entre les QES Enfant et Enseignant ;
- la dimension sociale, à  $0,46^{***}$  entre les QES Enfant et Parent.

Les corrélations entre les dimensions d'un même QES, également présentées en annexe D, ne sont pas commentées dans cette étude : elles sont fournies à titre indicatif et seront analysées de manière plus approfondie dans une seconde phase, après la réalisation d'une analyse factorielle confirmatoire.

## DISCUSSION (Hélène BARIS)

L'objectif de la phase exploratoire de cette étude préliminaire est la création et la validation d'un QES en français chez l'enfant normolecteur âgé de 8-9 ans, avant sa validation ultérieure auprès de l'enfant lecteur dyslexique. Cette phase cherche à répondre à trois questions de recherche : (1) les enfants normolecteurs ont-ils une bonne estime de soi et, plus spécifiquement, une bonne estime de soi scolaire ? (2) Les QES Enfant, Parent et Enseignant ont-ils un bon niveau de consistance interne par dimension ? (3) Existe-t-il une relation entre les QES Enfant, Parent et Enseignant dimension par dimension ?

### 1. Réponses aux questions de recherche

#### 1.1. Hypothèse 1 : une bonne estime de soi scolaire de l'enfant normolecteur

Les scores obtenus par les enfants de l'échantillon (N = 79) témoignent d'une bonne estime de soi autoperçue par dimension. Les dimensions dans lesquelles leur estime de soi est la plus élevée, au vu des scores médians, sont les dimensions physique et globale (3,5/4), scolaire (3,2/4) et comportementale (3,17/4). Ces premiers résultats confirment l'hypothèse d'une bonne estime de soi scolaire chez l'enfant normolecteur et corroborent ceux recueillis par Pierrehumbert (1987) lors de sa validation en français suisse du SPPC auprès d'un échantillon d'enfants tout-venant de 9-13 ans.

Cependant, les études sont en grande majorité anglo-saxonnes et s'intéressent principalement à l'estime de soi globale et scolaire, négligeant les autres dimensions. C'est ce qui explique une absence relative de données sur ces dernières dans les études qui comparent l'estime de soi des enfants dyslexiques à celle des enfants normolecteurs (Leonova et Grilo, 2009).

Par ailleurs, selon Potvin et Paradis (2000, cité dans Fiasse et Nader-Grosbois, 2016), les élèves en réussite scolaire présentent une bonne estime de soi globale, plus élevée que celle des élèves en difficultés. Chez l'enfant d'âge primaire, la réussite scolaire serait comme « la colonne vertébrale de la construction de soi » (Speranza, 2015). Plus un enfant est performant au niveau scolaire, meilleures sont la perception de ses compétences cognitives et son estime de soi scolaire (Marsh et Craven, 2006), ce qui impacte son estime de soi globale. Les résultats de notre étude confirment la littérature : les enfants de l'échantillon présentent à la fois une bonne estime de soi scolaire, une bonne estime de soi globale et de bonnes performances académiques selon les évaluations des parents et enseignants recueillies en début de protocole.

La bonne estime de soi auto-perçue sur l'ensemble des dimensions est confirmée par les QES Parent et Enseignant qui ont donné des scores même supérieurs à l'évaluation des enfants (globalement autour de 3,5/4 en moyenne). En accord avec la littérature, la concordance observée entre les scores d'auto- et d'hétéroperceptions semble montrer que les enfants sont capables de s'évaluer de manière réaliste et spécifique, dimension par dimension, dès 8-9 ans (L'Ecuyer, 1990, cité dans Fiasse et Nader-Grosbois, 2016). D'ailleurs, selon Harter (1990), la capacité à s'auto-évaluer émerge vers l'âge charnière de 7-8 ans et s'affirme par la suite, d'où la tranche d'âge retenue pour cette étude.

## 1.2. Hypothèse 2 : une bonne consistance interne des trois questionnaires par dimension

**QES Enfant.** Dans la présente étude, hormis la dimension sociale ( $\alpha = 0,676$ ), toutes les dimensions du questionnaire présentent une bonne consistance interne. Les coefficients alpha de Cronbach sont tous acceptables ou bons : respectivement  $\alpha = 0,771$  (comportementale) ;  $\alpha = 0,776$  (globale) ;  $\alpha = 0,784$  (sportive) ;  $\alpha = 0,837$  (scolaire) et  $\alpha = 0,867$  (physique). La bonne consistance interne du QES Enfant est validée pour l'ensemble des dimensions, sauf pour la dimension sociale, dont le niveau de consistance interne est toutefois proche de la zone d'acceptabilité.

À titre de comparaison, le SPPC (questionnaire validé sur un échantillon américain d'enfants tout-venant de 8-15 ans) sur lequel repose la création du QES Enfant, présente des coefficients alphas de Cronbach de mêmes niveaux (Harter, 1985). Ceux du questionnaire de Pierrehumbert (1987), version validée en français suisse du SPPC auprès d'un échantillon d'enfants tout-venant de 9-13 ans, sont moins élevés (de 0,64 pour la dimension comportementale/ « conduite » à 0,77 pour la dimension sociale).

En accord avec la méta-analyse de Davis-Kean et Sandler (2001) sur l'évaluation de l'estime de soi chez les enfants d'âge préscolaire ou de début de primaire (5-8 ans), plusieurs facteurs renforcent la fiabilité de consistance interne du QES Enfant qui :

- augmente avec l'âge des enfants (en lien avec leurs niveaux de maturation cognitive et langagière). Pour rappel, l'âge moyen de l'échantillon de l'étude est de 9 ans.
- est corrélée avec le contexte d'administration : l'école serait ainsi le cadre le plus adapté pour auto-évaluer les compétences scolaires, leur remémoration étant plus aisée. Les passations du QES Enfant ont systématiquement été réalisées en classe.
- augmente avec la proposition d'items courts et simples. D'où la préférence de la formulation en « Tu » lors de la création des items du QES Enfant.
- s'élève également avec le nombre d'items (Roussel, 2005). Selon Marsh et al. (1991), cité dans Davis-Kean et Sandler (2001), la longueur de l'outil de mesure favoriserait plutôt un

effet d'« apprentissage », une meilleure compréhension des énoncés au cours de la passation et donc des réponses plus fiables des enfants. Avec 45 items, le niveau de cohérence interne du QES Enfant est renforcé.

**QES Parent.** La consistance interne par dimension est bonne sauf pour les dimensions physique (niveau questionnable,  $\alpha = 0,634$ ) et sportive (niveau inacceptable,  $\alpha = 0,486$ ). La dimension scolaire présente un bon niveau de consistance interne  $\alpha = 0,841$ . La consistance interne du QES Parent est validée pour les dimensions sociale, scolaire et comportementale.

**QES Enseignant.** La consistance interne par dimension est bonne sauf pour la dimension physique (niveau questionnable,  $\alpha = 0,677$ , bien que proche de la zone d'acceptabilité). Là encore, la dimension scolaire présente un très bon niveau de consistance interne  $\alpha = 0,918$ . La consistance interne du QES Enseignant est validée pour l'ensemble des dimensions sauf pour la dimension physique.

Les QES Parent et Enseignant comportent un moins grand nombre d'items par dimension (trois) que le QES Enfant (six), hormis pour la dimension scolaire. Cela peut expliquer leur moins grande fiabilité de consistance interne sur les dimensions physique et sportive par rapport au QES Enfant. L'impact d'un seul item sur le coefficient alpha de Cronbach est très significatif pour une dimension de trois items. Par exemple, la dimension sportive du QES Parent passe d'un coefficient  $\alpha = 0,486$  (inacceptable) à  $\alpha = 0,793$  (bon) en excluant l'item 3 « a. En sport ou à la récréation, mon enfant préfère regarder plutôt que jouer OU b. Mon enfant préfère jouer plutôt que regarder ». Retirer un item peu spécifique ou le reformuler permettrait d'améliorer fortement la consistance interne de la dimension.

En résumé, la deuxième hypothèse de recherche est partiellement validée : alors que le QES Enfant fait preuve d'une bonne consistance interne par dimension, celle des QES Parent et Enseignant est en partie questionnable. La dimension scolaire, objet privilégié de cette étude, fait par ailleurs preuve d'une bonne consistance interne dans les trois QES.

### 1.3. Hypothèse 3 : existence d'une corrélation entre les dimensions des trois questionnaires

L'analyse du lien pouvant exister entre l'évaluation d'une même dimension par les enfants, les parents et les enseignants met en évidence une corrélation positive d'intensité modérée et très significative (\*\*\*) ( $p < 0,001$ ) pour la dimension scolaire, objet d'étude privilégié des trois QES créés. Pour cette dimension, les coefficients s'élèvent à 0,63 \*\*\* entre les QES

Parent et Enseignant, à 0,62<sup>\*\*\*</sup> entre les QES Enfant et Parent et à 0,60<sup>\*\*\*</sup> entre les QES Enfant et Enseignant. Les autres dimensions présentent toutes des niveaux de corrélation positive modérés à faibles, mais significatifs (au minimum  $p < 0,05$ ), hormis pour la dimension physique (absence de relation significative entre les QES Enfant et Parent et entre les QES Parent et Enseignant).

Ces premiers résultats répondent à la troisième question de recherche : une corrélation significative par dimension existe entre auto- et hétéroperceptions. L'intérêt clinique de coupler ces deux types d'évaluation (Harter, 1990), à l'origine de la création des trois QES, est validé statistiquement par ces résultats préliminaires. Ces résultats sont en adéquation avec l'approche développementale interactionniste de Harter (« théorie du soi »). L'absence d'études portant spécifiquement sur l'estime de soi autoperçue et hétéroperçue ne nous permet pas de disposer de référentiel de comparaison.

## **2. Limites de l'étude**

### **2.1. Validité interne**

Plusieurs biais de validité interne ne concernent pas cette étude du fait même de son design : les biais de sélection (un seul groupe donc absence d'enjeu de comparabilité), d'histoire, de maturation, d'attrition (aucun perdu de vue), de réaction à la mesure (pas de mesures répétées donc absence d'effet d'apprentissage).

Le biais d'instrumentation est potentiellement le plus important avec la création des QES Enfant, Parent et Enseignant. Pour le limiter, des énoncés comprenant une seule idée et compréhensibles par chaque public cible sont proposés. Les modalités de réponse sous forme d'échelle de Likert permettent une évaluation plus fine de l'estime de soi. Et, afin de minimiser le biais de désirabilité sociale inhérent à la mesure de tout construit psychologique, les items à connotations positive/négative sont présentés aléatoirement. Enfin, les énoncés d'une même dimension sont distribués au fil du questionnaire.

Cependant, les items d'une même dimension n'ont pas toujours été rédigés de manière suffisamment différente, ce qui a pu contribuer à renforcer artificiellement la fiabilité de consistance interne. Cela concerne principalement la dimension globale du QES Enfant (« Souvent, tu n'es pas content de toi/ Tu n'es pas très content de toi et aimerais être différent »).

Par ailleurs, les QES Parent et Enseignant sont plus courts (20 items chacun) et, chaque dimension n'est constituée que de trois items (hormis la dimension scolaire). Ce qui est insuffisant en phase exploratoire pour mesurer la fiabilité de consistance interne de ces deux questionnaires ; le double d'items aurait dû être proposé.

Si les examinatrices ont défini et standardisé en amont les modalités de cotation et les consignes de passation, elles n'ont pas effectué de double cotation. La passation collective, finalement proposée aux enfants pour des raisons logistiques et sanitaires, fait qu'il est difficile de confirmer la bonne compréhension de l'ensemble des items par tous. Du côté des parents et des enseignantes, une auto-administration sur la seule base des consignes écrites a également pu entraîner des erreurs d'interprétation des items. Enfin, le QES Enseignant compte cinq répondants, les enseignantes des cinq classes incluses dans l'étude qui ont évalué l'échantillon (N = 79), ce qui a potentiellement pu gonfler artificiellement la consistance interne.

## 2.2. Validité externe

Le biais de sélection est celui qui entraverait le plus la validité externe du QES Enfant. En effet, l'échantillon a été recruté uniquement dans des écoles des 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> arrondissements de Paris : le niveau socio-culturel des enfants, en référence au niveau d'études de la mère, est plutôt élevé (77 % à bac + 3 et plus) et donc insuffisamment représentatif de la population générale.

En revanche, la taille de l'échantillon (N = 79) correspond aux recommandations en matière d'analyse de données. Selon Churchill (1979), cité dans Roussel (2005), un échantillon représentatif doit comporter cinq à dix fois plus de personnes que d'items soumis à une même analyse factorielle, c'est-à-dire d'items d'une sous-échelle. La sous-échelle (ou dimension) la plus importante du QES Enfant, la dimension scolaire, comporte 15 items : un échantillon d'au moins 75 personnes était ainsi attendu.

## 3. **Implications de l'étude**

Cette étude préliminaire est en phase exploratoire, ses implications doivent être définies avec prudence. Les résultats de cette recherche confirment cependant d'ores et déjà la pertinence de l'approche développementale interactionniste (modèle multidimensionnel et, notamment, la « théorie du soi » de Harter) pour construire un outil de mesure fiable de l'estime de soi chez l'enfant. L'approche multidimensionnelle permet une analyse fine de ce qui influence l'estime de soi de l'enfant en évaluant individuellement chaque dimension. Par ailleurs, les trois QES de l'étude permettent de comparer auto- et hétéroperceptions, dimension par dimension, et ainsi de disposer d'un profil de l'estime de soi de l'enfant le plus fiable possible. Les QES pourraient constituer, à terme, un outil thérapeutique intéressant, permettant une remédiation de l'estime de soi complémentaire à une prise en soins orthophonique des enfants lecteurs dyslexiques. En effet, selon la méta-analyse de Gibby-



Leversuch et al. (2021), dès le début de l'école primaire, les enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage écrit présenteraient une estime de soi scolaire significativement inférieure à celles des enfants normolecteurs.

#### **4. Pistes de recherche**

La phase exploratoire de cette étude préliminaire sera suivie d'analyses complémentaires pour confirmer la validité interne des trois QES (analyse factorielle, validités convergente et discriminante). Une analyse factorielle devra être réalisée afin de s'assurer que les dimensions des trois QES sont bien les facteurs ou composantes principales de cette échelle d'évaluation de l'estime de soi en français. Cette analyse sera menée après révision des items des dimensions présentant une consistance interne insuffisante.

Il serait également intéressant de mener l'étude sur une population de même âge (8-9 ans) plus représentative de la population générale puis sur des échantillons plus âgés pour couvrir l'ensemble de l'âge primaire.

Les QES devront également être validés auprès des enfants lecteurs dyslexiques.

#### **CONCLUSION (Hélène BARIS)**

Cette étude préliminaire vise à valider un QES chez l'enfant normolecteur âgé de 8-9 ans, avant une validation ultérieure auprès de l'enfant dyslexique.

En administrant ce QES aux 79 enfants normolecteurs inclus dans l'étude, à leurs parents et à leurs enseignants, nous avons pu montrer que, conformément à la littérature, l'enfant normolecteur a une bonne estime de soi par dimension et, notamment, une bonne estime de soi scolaire. Les résultats de l'auto-évaluation de l'enfant sont corroborés par les scores des hétéro-évaluations des parents et des enseignants. Nous avons également vérifié la consistance interne des trois QES : celle du QES Enfant est validée pour toutes les dimensions, sauf pour la dimension sociale, proche cependant du seuil d'acceptabilité ; celle du QES Parent est validée pour les dimensions sociale, scolaire et comportementale uniquement ; celle du QES Enseignant est validée pour toutes les dimensions sauf pour la dimension physique. Nous avons enfin confirmé l'existence d'une corrélation significative par dimension entre auto- (QES Enfant) et hétéroperceptions (QES Parent et Enseignant), sauf pour la dimension sportive. Et notamment celle d'une corrélation positive très significative d'intensité modérée pour la dimension scolaire, objet d'étude privilégié des trois QES créés.

L'apport principal de l'étude est donc la création de trois questionnaires qui, une fois testés, validés puis normés auprès d'une population générale plus large et de la population dyslexique cible pourraient être utilisés en clinique orthophonique.

Outre un biais de sélection, la principale limite de l'étude serait l'existence d'un biais d'instrumentation. Néanmoins, celui-ci a été minimisé grâce à la création d'items facilement compréhensibles, l'utilisation d'une échelle de Likert à quatre niveaux et l'atténuation du biais de désirabilité sociale par une distribution aléatoire des énoncés.

Les perspectives à envisager consistent à confirmer la validité interne des trois QES (analyse factorielle, validités convergente et discriminante) en menant l'étude sur des populations normolectrices plus larges et sur une population d'enfants dyslexiques.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), 256-275.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5<sup>e</sup> ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bariaud, F. (2006). Le Self-Perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter. Un questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 282-295.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14(3), 188-196.
- Davis-Kean, P. E. et Sandler, H. M. (2001). A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: A framework for future measures. *Child Development*, 72(3), 887-906.
- Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Hôpital Sainte-Justine.
- Fiasse, C. et Nader-Grosbois, N. (2016). *De la perception à l'estime de soi : concept, évaluation et intervention*. De Boeck Supérieur.
- Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B. K. et Wright, S. (2021). Dyslexia, literacy difficulties and the self-perceptions of children and young people: a systematic review. *Current Psychology*, 40, 5595-5612.
- Haft, S. L., Myers, C. A. et Hoeft, F. (2016). Socio-emotional and cognitive resilience in children with reading disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 133-141.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. Dans S.S. Feldman et G.R. Elliot (dir), *At the threshold: The developing adolescent* (p. 352-387). Harvard University Press.
- Jacquier-Roux, M., Lequette, C., Pouget, G., Valdois, S. et Zorman, M. (2010). *BALE. Batterie analytique du langage écrit*. Groupe Cognisciences.
- Lecocq, P. (1998). *L'É.co.s.se : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (manuel et épreuves) : Deux volumes*. Presses Univ. Septentrion.
- Lefavrais, P. (2005). *Alouette-R: test d'analyse de la vitesse en lecture à partir d'un texte*. Les éditions du centre de psychologie appliquée.
- Lefevre, E., Leloup, G., Bréthes, H., Brossette, B. et Cavalli, E. (2021). Profils déficitaires et procédure de dépistage chez les adolescents francophones présentant une dyslexie développementale. *A.N.A.E.*, 173, 475-484.
- Leonova, T. et Grilo, G. (2009). La faible estime de soi des enfants dyslexiques : mythe ou réalité ? *L'Année psychologique*, 109, 431-462.

- Marsh, H. W. et Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279-288.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B. et Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant : Présentation d'un questionnaire récent d'estime de soi pour enfants. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37(4), 359-377.
- Renick, M. J. et Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for learning disabled students*. University of Denver.
- Roussel, P. (2005). Méthodes de développement d'échelles pour questionnaires d'enquête. Dans P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Management des ressources humaines* (p. 245-276). De Boeck Supérieur.
- Speranza, M. (2015). Troubles des apprentissages et construction de soi chez l'enfant et l'adolescent. *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, 199(6), 869-877.
- Terras, M. M., Thompson, L. C. et Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 145-170.

## ANNEXES

### Annexe A. Correspondance entre les items des QES Enfant, Parent et Enseignant.

<b>Dimensions</b>	<b>QES Enfant</b> (45 items)	<b>QES Parent</b> (20 items)	<b>QES Enseignant</b> (20 items)
<b>Scolaire</b>	<b>15 items</b> : 1 ; 3 ; 8 ; 9 ; 15 ; 16 ; 20 ; 23 ; 26 ; 30 ; 31 ; 32 ; 34 ; 39 ; 41	<b>8 items</b> : 1 ; 4 ; 7 ; 8 ; 11 ; 14 ; 17 ; 20	<b>8 items</b> : 1 ; 4 ; 7 ; 8 ; 11 ; 14 ; 17 ; 20
<b>Sociale</b>	<b>6 items</b> : 2 ; 10 ; 17 ; 24 ; 33 ; 40	<b>3 items</b> : 2 ; 9 ; 15	<b>3 items</b> : 2 ; 9 ; 15
<b>Sportive</b>	<b>6 items</b> : 4 ; 11 ; 18 ; 25 ; 35 ; 42	<b>3 items</b> : 3 ; 10 ; 16	<b>3 items</b> : 3 ; 10 ; 16
<b>Apparence physique</b>	<b>6 items</b> : 5 ; 12 ; 19 ; 27 ; 36 ; 43	<b>3 items</b> : 5 ; 12 ; 18	<b>3 items</b> : 5 ; 12 ; 18
<b>Comportementale</b>	<b>6 items</b> : 6 ; 13 ; 21 ; 28 ; 37 ; 44	<b>3 items</b> : 6 ; 13 ; 19	<b>3 items</b> : 6 ; 13 ; 19
<b>Globale</b>	<b>6 items</b> : 7 ; 14 ; 22 ; 29 ; 38 ; 45	Non évalué (N/A)	Non évalué (N/A)

Ce tableau présente la distribution aléatoire des items par dimension au sein de chacun des trois questionnaires.

**Annexe B.** Origine des items du QES Enfant.

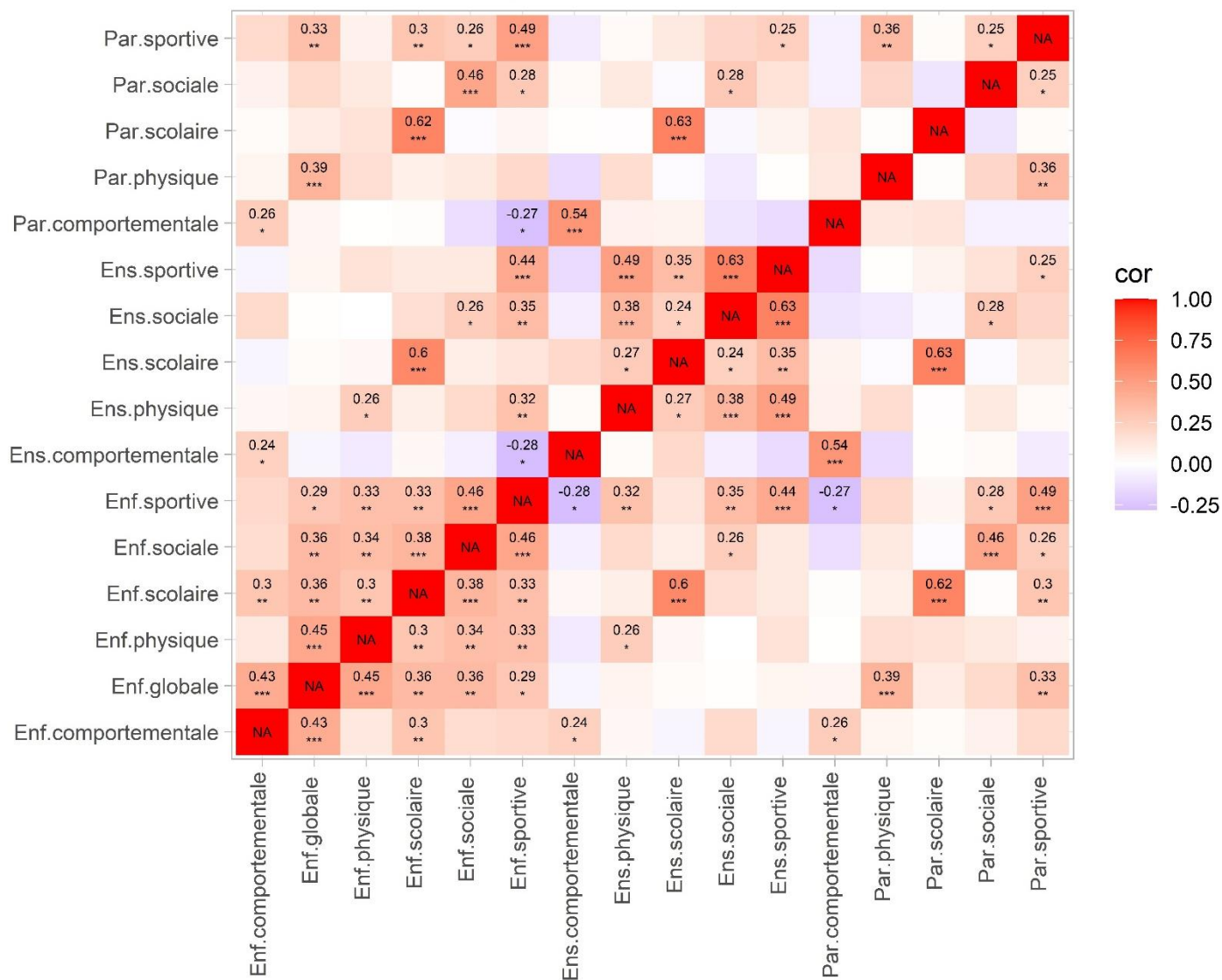
<b>Dimensions</b>	<b>SPPLD</b>	<b>SPPC</b>	<b>SPPLD-SPPC</b>
<b>Scolaire</b>	1 ; 3 ; 8 ; 9 ; 15 ; 20 ; 23 ; 30 ; 31 ; 34 ; 39	26 ; 41	16 ; 32
<b>Sociale</b>		33	2 ; 10 ; 17 ; 24 ; 40
<b>Sportive</b>		18 ; 25	4 ; 11 ; 35 ; 42
<b>Apparence physique</b>	27	12	5 ; 19 ; 36 ; 43
<b>Comportementale</b>	28		6 ; 13 ; 21 ; 37 ; 44
<b>Globale</b>			7 ; 14 ; 22 ; 29 ; 38 ; 45

SPPLD: *Self-Perception Profile for Learning Disabled Children* (Renick et Harter, 1988, 2012). SPPC: *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985, 2012). TRS: *Teacher Rating Scale of Actual Competence and Social Acceptance* (Harter, 1985, 2012, cité dans Fiasse et Nader-Grosbois, 2016).

**Annexe C.** Scores totaux par dimension des QES Enfant, Parent et Enseignant.

Dimensions	QES Enfant			QES Parent			QES Enseignant		
	Moyenne	E.T.	Médiane	Moyenne	E.T.	Médiane	Moyenne	E.T.	Médiane
<b>Scolaire</b>	47,13/60	7,74	48	25,64/32	4,61	26	25,83	5,85	28
<b>Sociale</b>	17,01/24	3,94	17	9,91/12	1,81	10	9,99	2	10
<b>Sportive</b>	17,46/24	4,06	18	10,01/12	1,46	10	9,86	1,79	10
<b>Apparence physique</b>	20/24	4,07	21	10,46/12	1,59	11	10,57	1,47	11
<b>Comportementale</b>	19,22/24	3,54	19	10,88/12	1,75	12	10,48	2,4	12
<b>Globale</b>	20,46/24	3,3	21	Non évalué			Non évalué		

**Annexe D.** Matrice de corrélation entre les dimensions des QES Enfant, Parent et Enseignant.



Par. : QES Parent. Ens. : QES Enseignant. Enf. : QES Enfant. Cor. : niveau de corrélation. \* p-value < 0,05 ; \*\* p-value < 0,01 ; \*\*\* p-value < 0,001.