

Estime de soi et dyslexie développementale Self-esteem and developmental dyslexia

Sarah Pakzad and Bernadette Rogé

Volume 34, Number 1, 2005

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097568ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097568ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pakzad, S. & Rogé, B. (2005). Estime de soi et dyslexie développementale. *Revue de psychoéducation*, 34(1), 71–92. <https://doi.org/10.7202/1097568ar>

Article abstract

The goal of the present study was to evaluate the different dimensions of self-esteem of dyslexic and non-dyslexic children (N=96) using a French version of Harter's Perceived Competence Scale for Children (PCSC). Three groups of children (33 dyslexics, 31 with poor school performance, and 32 with good school performance) were matched according to age and academic level. They were compared on the cognitive, social, physical, and general dimensions of self-esteem as measured by the test. The examiner read each question to each child individually. The children responded by checking their answers from a possibility of four answers to each question. Manova and Tukey analyses were conducted. Results indicate that the dyslexic children perceived themselves to be as competent as the children from the two other groups on social, physical, and general dimensions of self-esteem. However, the dyslexic children reported a significantly lower level of perceived competence on the cognitive dimension than those of the two other groups. They perceived themselves as less intelligent because of their reading difficulties. Children with poor school performance perceived themselves as competent as those with good school performance on all the dimensions of the PCSC. The implications of these results for remedial programmes are discussed.

Estime de soi et dyslexie développementale

Self-esteem and developmental dyslexia

S. Pakzad¹

B. Rogé²

1. École de psychologie
Université de Moncton,
moncton, N.B., Canada
2. Département de
psychologie, Université de
Toulouse-le Mirail,
Toulouse, France

Résumé

La présente étude porte sur l'évaluation de différentes dimensions de la mesure d'estime de soi chez les dyslexiques et non-dyslexiques (N=96), en utilisant la version française de Perceived Competence Scale for Children (PCSC) de Harter. Notre échantillon comprend 33 enfants dyslexiques, 31 enfants en difficulté scolaire et 32 enfants ayant de bonnes performances scolaires, appariés sur les critères de l'âge et du niveau scolaire. Ils ont été testés pour les dimensions cognitive, sociale, physique et générale de l'estime de soi de ce test. La lecture des questions se fait par l'adulte, l'enfant dispose d'une liste de cases à cocher et il a quatre possibilités de réponse pour chaque question. Une analyse de la variance multivariée (Manova) suivie des analyses post hoc (Tukey) ont été menées. Les résultats montrent que les dyslexiques s'estiment aussi compétents que les deux autres groupes d'enfants pour les dimensions physique, sociale et générale. Ils ont par contre une faible estime de soi cognitive par rapport aux deux autres groupes d'enfants. Ce qui révèle une perception très défavorable de leur intelligence due à leurs difficultés en lecture. Les enfants en difficulté scolaire s'estiment aussi compétents que les enfants ayant de bonnes performances scolaires, quelle que soit la dimension envisagée

Mots clés : Estime de soi, dyslexie, test de harter

Abstract

The goal of the present study was to evaluate the different dimensions of self-esteem of dyslexic and non-dyslexic children (N=96) using a French version of Harter's Perceived Competence Scale for Children (PCSC). Three groups of children (33 dyslexics, 31 with poor school performance, and 32 with good school performance) were matched according to age and academic level. They were compared on the cognitive, social, physical, and general dimensions of self-esteem as measured by the test. The examiner read each question to each child individually. The children responded by checking their answers from a possibility of four answers to each question. Manova and Tukey analyses were conducted. Results indicate that the dyslexic children perceived themselves to be as competent as the children from the two other groups on social, physical, and general dimensions of

Correspondance :

Sarah Pakzad
École de psychologie
Université de Moncton
Moncton, New-Brunswick,
Canada
pakzads@umoncton.ca

self-esteem. However, the dyslexic children reported a significantly lower level of perceived competence on the cognitive dimension than those of the two other groups. They perceived themselves as less intelligent because of their reading difficulties. Children with poor school performance perceived themselves as competent as those with good school performance on all the dimensions of the PCSC. The implications of these results for remedial programmes are discussed.

Key Words : Self-esteem, dyslexia, Harter's test

Introduction

L'estime de soi est un concept qui a depuis longtemps fait l'objet de nombreuses études en psychologie (e.g., Gordon, 1968, 1969 ; Harter, 1983, 1985; Hartley, 1980 ; Keith, Pottebaum, & Ebehart, 1986 ; Korman, 1966 ; L'Écuyer, 1978 ; Moosman & Ziller, 1968 ; Oubrayrie, Safont, & Tap, 1991 ; Perron, Aublé, & Compas, 1998 ; Safont, 1992 ; Zazzo, 1975 ; Ziller, Hagey, Smith, & Long, 1969).

En fait, le verbe estimer signifie évaluer, juger et aussi apprécier (Petit Larousse). Ainsi, estime de soi peut signifier «la valeur que l'on attribue à soi-même». Autrement dit, ce concept met en évidence le degré d'assurance que nous avons en chacun de nos actes et gouverne notre façon de nous comporter dans différentes situations. C'est ainsi qu'il peut être envisagé comme une dimension essentielle de l'identité (Oubrayrie, 1992). Effectivement, nous réagissons envers l'autre ou dans une situation donnée en fonction de ce que nous pensons avoir comme capacités et donc en fonction de l'image que nous avons de nous.

Le concept de soi est fondamental dans le développement de la personnalité. En effet, la conviction que peut avoir un enfant de posséder des compétences appropriées lui permet des réponses conformes à différentes situations. Cette conviction devient un facteur de confiance qui l'aide non seulement à développer une assurance comportementale et cognitive mais aussi à jouir d'une affectivité équilibrée (Pakzad, 2001).

Estime de soi et dyslexie développementale

La Dyslexie développementale

La dyslexie développementale, objet de notre étude, contrairement à la dyslexie acquise (qui fait suite à des lésions cérébrales survenues après l'apprentissage de la lecture et, souvent à l'âge adulte), désigne généralement l'ensemble des troubles spécifiques de la lecture qui peuvent survenir *lors* de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant.

Selon le DSM-IV, (1995) (*Diagnostic and Statistical Manual of mental disorder*, Manuel de Diagnostic et de Statistiques des troubles mentaux), la dyslexie développementale est une difficulté d'apprentissage de la lecture en dépit d'une intelligence suffisante et d'un enseignement classique. L'enfant doit être indemne de troubles sensoriels et neurologiques et ne pas être issu d'un milieu trop défavorisé. Cela rejoint parfaitement la définition retenue par la Fédération Mondiale de Neurologie : « *Il s'agit d'un désordre manifesté par une difficulté à apprendre à lire en*

dépit d'une scolarisation normale, d'une intelligence adéquate et de bonnes conditions socioculturelles » (Habib, 1997).

Estime de soi chez les dyslexiques

De nombreuses études font état d'un faible niveau d'estime de soi chez les dyslexiques¹ (e.g., Frederisckson & Jacobs, 2001; Lafrance, 1997 ; Riddiick, Sterling, Famer, & Morgan, 1999; Rose, 1999 ; Sadovnik, 2000 ; Serrano, 1992). Cependant, les études qui testent ce concept dans ses différentes dimensions pour mieux le situer chez les dyslexiques sont peu nombreuses.

Serrano (1992) constate chez les enfants dyslexiques des sentiments de faible estime de soi. Il souligne que «*la faible estime de soi chez ces enfants est en rapport avec la représentation que l'entourage se fait d'eux*». Pour lui, la crainte de l'échec scolaire qui est installée très tôt et qui est renforcée par le discours de l'entourage accentue des sentiments d'*insécurité et d'anxiété* chez l'enfant. Ainsi, l'anxiété interfère avec le processus cognitif (l'apprentissage, le raisonnement, la logique entre autres) et augmente les difficultés d'attention et de mémoire à court terme.

Lors d'une recherche menée auprès d'enfants dyslexiques dits «*surdoués*» (avec un QI supérieur à celui obtenu par la majorité des enfants du même âge), Lafrance (1997) conclut que même si ces enfants se savent «*surdoués*», ils ont une faible estime de soi et une faible motivation. Sadovnik (2000) arrive au même résultat avec d'autres enfants dyslexiques en soulignant que ces enfants se montrent, en plus, agressifs. Pour lui, cette agressivité est là tout simplement pour cacher le sentiment de faible estime de soi. De leur côté, Frederisckson et Jacobs (2001) soulignent que même si les enfants dyslexiques ont une estime de soi globale similaire aux non-dyslexiques, ils ont une perception de leur compétence scolaire qui est significativement plus faible que ces derniers.

Ces troubles peuvent être perceptibles chez un public plus âgé. Ainsi, Riddiick et al. (1999) ont étudié l'estime de soi et l'anxiété chez de jeunes adultes dyslexiques. Ils rapportent que les dyslexiques ont un niveau d'estime de soi qui est significativement plus faible que les non-dyslexiques et qu'ils se déclarent être moins compétents globalement pour le cursus scolaire et particulièrement pour le travail écrit. Dans une étude, concernant également des étudiants dyslexiques, Rose (1999) met en évidence une faible estime de soi *générale* chez ces sujets et met l'accent sur des éléments clefs pour la réussite scolaire : être discipliné et bénéficier de l'aide du contexte familial et social.

Susan Harter (1985a), considère le *soi* comme un concept multidimensionnel où *l'autre* joue un rôle déterminant. Selon elle, il n'y aurait pas une réalité psychologique assimilable à la notion de soi mais autant de sentiments de satisfaction ou d'insatisfaction de soi que de contextes dans lesquels l'enfant est susceptible d'exercer ses compétences. Pour elle, les enfants peuvent très tôt distinguer différents niveaux de compétences. Elle propose donc une échelle multidimensionnelle :

1. Désormais, nous utiliserons le terme «*dyslexiques*» pour faire référence à ceux qui sont atteints de dyslexique développementale.

Perceived Competence Scale for Children (PCSC) pour mesurer l'estime de soi dans différents domaines.

Harter (1985) distingue quatre dimensions dans ce concept :

- La dimension cognitive : c'est la capacité de l'enfant à comprendre, à apprendre et à mémoriser. Elle lui confère une réputation intellectuelle propre à le cataloguer parmi les bons élèves vis-à-vis de l'enseignant.

- La dimension physique : elle ne concerne pas uniquement l'aspect sportif mais aussi l'attitude de l'enfant en général. Elle englobe les postures et l'attitude face à une tâche.

- La dimension sociale : limitée au départ à la famille, elle s'élargit très rapidement aux camarades et aux enseignants avec l'entrée à l'école.

- La dimension générale : elle reflète une satisfaction ou une insatisfaction générale que l'on nommera l'estime de soi générale.

Le rôle déterminant des contextes sociaux dans l'évaluation de l'estime de soi fait que celle-ci n'est pas uniquement une sorte de miroir dans lequel se contemplerait l'enfant. L'évaluation de l'estime de soi passe donc par l'évaluation séparée des quatre dimensions citées.

Parmi les études qui ont été consacrées aux différentes dimensions de ce concept chez les dyslexiques, certaines vont jusqu'à mettre l'accent sur le fait que l'enfant dyslexique a une image de soi positive dans les domaines physique (e.g., performances sportives, jeux corporels...), social et général (Bardy, 1998 ; Boetsch, Green, & Pennington, 1996 ; Casey, Levy, Brown, & Brooks-Gunn, 1992 ; Chapman, 1988). Plus spécialement, Bardy rapporte que les dyslexiques s'estiment aussi compétents que les non-dyslexiques pour les dimensions sociale, physique et générale, mais qu'ils s'estiment significativement moins intelligents que les non-dyslexiques. Par ailleurs, Casey et ses collègues, en utilisant Harter's Self-Perception Profile, mettent l'accent sur le fait que les parents des enfants étudiés considèrent eux-mêmes leurs enfants comme étant moins compétents que les non-dyslexiques et cela dans *toutes les dimensions* de ce test.

Il faut cependant souligner que même si un test d'estime de soi unidimensionnelle peut nous permettre de nous rassurer quant au niveau de l'estime de soi générale chez les dyslexiques, un test multidimensionnel nous aide à mettre en évidence les domaines spécifiques où ces enfants se sous estiment véritablement et qui leur posent problème (Vallerand, Pelletier, & Gagné, 1991).

Une conclusion générale transparaît clairement à travers les travaux de Bardy (1998), Boetsch et al. (1996), Casey et al. (1992) et Chapman (1988) : les dyslexiques auraient globalement une bonne estime de soi dans les domaines social, physique et général. Ils auraient par contre une estime de soi significativement plus faible sur la dimension cognitive.

Nous partons du postulat que les enfants dyslexiques auraient, toutes dimensions confondues, une estime de soi bien meilleure que les enfants en difficulté dans la mesure où, en général, les dyslexiques n'ont de difficulté qu'en lecture.

L'originalité de notre étude réside dans la comparaison de l'appréciation des enfants dyslexiques et des enfants en difficulté scolaire d'une part, et la comparaison de l'appréciation des enfants dyslexiques et des enfants de bonnes performances scolaires d'autre part et cela pour les quatre dimensions d'estime de soi de Harter (estime de soi cognitive, estime de soi sociale, estime de soi physique et estime de soi générale). Cette comparaison permettra de mettre à jour les difficultés spécifiques des dyslexiques, pour différentes dimensions d'estime de soi, par rapport aux deux groupes d'enfants du même âge (les enfants en difficulté scolaire et ceux de bonnes performances scolaires). En effet, comparer la population des dyslexiques à des enfants n'ayant aucune difficulté (normaux), procédé couramment utilisé, ne permettrait pas, selon nous, de voir cette spécificité. De même lorsqu'on compare différents groupes d'enfants à l'aide d'une approche unidimensionnelle de l'estime de soi, on ne pourrait pas voir la spécificité de l'estime de soi sous ses différents aspects, comme cela est le cas dans une approche multidimensionnelle (Vallerand et al., 1991). Les difficultés en lecture pour les enfants dyslexiques et les difficultés scolaires chez les enfants en difficulté peuvent influencer différemment les multiples dimensions d'estime de soi. En quoi, l'incidence de ces difficultés (de nature différente selon la population) sur l'estime de soi est-elle différente chez les dyslexiques et chez les enfants en difficulté scolaire ? C'est ce que nous tenterons d'étudier.

Le but de la présente étude est d'utiliser la version française du test d'estime de soi de Harter, afin d'examiner l'image que les enfants de différents groupes ont d'eux-mêmes pour chaque dimension.

Méthodologie

Participants

Nous avons testé 96 enfants (47 garçons et 49 filles) répartis en trois groupes âgés de 7 à 10 ans (moyenne d'âge de 8,48). Ces groupes sont composés de 33 enfants dyslexiques, 31 enfants en difficulté scolaire et 32 enfants avec de bonnes performances scolaires. Pour apparier les enfants, nous nous sommes servis du critère de l'âge et du niveau scolaire (l'année scolaire) uniquement.

Tableau 1
Description de la population

Population	Nombre	Sexe		Moyenne d'âge en mois
		Masculin	Féminin	
Dyslexiques	33	14	19	99,89 (8,25)
En difficulté scolaire	31	19	12	98,4 (6,91)
Bonnes performances scolaires	32	14	18	99,2 (7,48)
Total	96	47	49	99,8 (8,25)

La catégorisation des enfants des deux groupes témoins était basée sur l'appréciation des maîtres qui, vu la date de la passation (fin d'année scolaire), avaient une connaissance suffisante des capacités scolaires de leurs élèves. En effet, les résultats obtenus par les élèves au cours des deux premiers trimestres leur ont servi de base pour déterminer le seuil à partir duquel on devait considérer qu'un enfant est de bonnes performances scolaires ou pas. Par ailleurs, pour éviter tout recouvrement avec le groupe des dyslexiques, nous avons apporté une attention particulière aux origines des difficultés scolaires de ces enfants. En effet, nous nous sommes assurées auprès de la psychologue de cette école que leurs troubles scolaires n'avaient rien à voir de près ou de loin avec un trouble dyslexique.

Ainsi, pour les enseignants, et partant pour nous, est dit enfant en difficulté scolaire tout enfant ayant des difficultés de compréhension, d'attention, d'autonomie et d'attitude disciplinée, responsables de ses mauvais résultats en classe et dont la moyenne générale se situe en dessous de 10 sur 20.

En outre, selon les professeurs, un enfant de bonnes performances scolaires est celui qui participe en classe et qui fait régulièrement et convenablement ses devoirs et dont la moyenne générale se situe au-dessus de 12 sur 20.

Concernant le groupe d'enfants dyslexiques, c'est les orthophonistes de l'école qui nous ont bien aidé, premièrement, à recruter les enfants dyslexiques répondant à nos critères, ensuite, à nous assurer, encore une fois, que les enfants en difficulté scolaire de cette école n'étaient pas dyslexiques. Rappelons que dans cette étude, est appelé dyslexique tout enfant répondant aux critères de DSM-IV (1995).

Les enfants dont les difficultés scolaires pouvaient s'expliquer par une déficience intellectuelle, les enfants présentant des troubles mentaux caractérisés (trisomiques ou attardés mentaux) ainsi que les enfants ayant redoublé ont été exclus de l'étude. Tous les enfants qui ont participé à notre recherche présentent un QI (WISC-III) témoignant d'un niveau intellectuel normal.

Enfin, tous les enfants qui ont participé à nos recherches sont issus d'un milieu social favorisé de Toulouse (France), ils sont d'origine française et fréquentent une école primaire privée très réputée. Nous avons fait le choix de mener ce travail dans cette école afin d'éviter tout biais susceptible d'intervenir dans une école moins favorisée.

Instrument de mesure

L'instrument utilisé dans ce travail, comme nous l'avons déjà mentionné, est la version française du test d'estime de soi de Harter (1985). Ce test est constitué de 28 items englobant les dimensions cognitive, physique, sociale et générale de l'estime de soi. Chacune de ces dimensions est constituée de 7 items. Chaque item contient deux déclarations. L'une reflétant un haut degré d'estime de soi, l'autre représentant un niveau plus bas. L'enfant choisit la proposition qui correspond le mieux à sa propre perception (cercle ou carré) et indique quel niveau lui semble conforme (très vrai ou un peu vrai). Ainsi, chaque item peut totaliser une note de 1 à 4 (Cf. annexes II et III).

Dans la mesure où chaque dimension est constituée de sept items et que chaque item peut donner lieu à des points allant d'un à quatre, le maximum de points qu'on peut obtenir pour chaque dimension est donc de 28 et le minimum est de 7. Cette valeur correspondrait au maximum que pourrait obtenir un enfant pour chaque dimension.

Procédure

La séance de passation du test pour les enfants dyslexiques s'est déroulée au cabinet même de leur orthophoniste. Quant aux non-dyslexiques (les enfants de bonnes performances scolaires et les enfants en difficulté scolaire), la passation a eu lieu dans la propre classe de l'enfant.

Pour tous les enfants, la passation du test se fait en une seule séance. L'examinateur a en sa possession le questionnaire (Cf. annexe II). Chaque enfant possède un carnet contenant les choix de réponses (Cf. annexe III). L'enfant s'installe à côté de l'examinateur. Les explications (Cf. annexe I) lui sont données, suivies de deux exemples pour s'assurer de sa compréhension. L'examinateur allume le magnétophone et lit (sur sa feuille) une par une les deux propositions de chaque item et les choix proposés (sur le carnet de l'enfant), il appartient à l'enfant à ce moment-là de cocher sur son carnet la réponse choisie.

Résultats

Une analyse de la variance multivariée (MANOVA) a été menée dans le but d'évaluer le lien entre les variables indépendantes « les trois groupes d'enfants » et les variables dépendantes, « les quatre dimensions d'estime de soi ». Selon les résultats, un effet multivarié a été obtenu (Wilk's Lambda = .79, $F(8,180) = 2.78$, $p < .01$, $\eta^2 = .11$). En d'autres termes, les trois groupes se différencient pour les quatre dimensions de façon globale. Afin de savoir à quel niveau se situe cette différence, nous avons procédé à une analyse de la variance univariée. Selon cette analyse, la « variable indépendante » est associée à la dimension cognitive uniquement ($F(2,93) = 8.26$, $p < .01$). Aucune différence significative n'a été obtenue pour ce qui est des dimensions physique ($F(2,93) = .82$, $p > .05$), sociale ($F(2,93) = .22$, $p > .05$) et générale ($F(2,93) = 1.81$, $p > .05$).

Pour plus de précision, des analyses post hoc ont été menées, selon la technique de la différence franchement significative de Tukey (HSD), afin de préciser à quel niveau se situent les différences. Selon le tableau 2, la comparaison de moyennes des trois groupes met en évidence des différences significatives, uniquement pour la dimension cognitive, entre les enfants de bonnes performances scolaires et les dyslexiques ($p < .001$) d'une part et entre les enfants en difficulté scolaire et les enfants dyslexiques d'autre part ($p < .05$).

Le tableau 2 nous permet d'avoir un aperçu des moyennes obtenues pour chacune de ces dimensions, par les trois groupes d'enfants.

Ainsi, comme on peut le constater la moyenne obtenue par les dyslexiques pour la dimension cognitive est significativement inférieure à celles des enfants des deux autres groupes. Par contre pour les autres dimensions on peut simplement constater

Tableau 2
Résultats globaux
Les moyennes et les écarts-types pour chaque dimension
pour chaque catégorie d'enfants

	Bonnes performances scolaires	En difficulté	Dyslexiques	p
Cognitive	2,52 (,27) ^a	2,42 (,37) ^a	2,17 (,39) ^b	<.001
Physique	2,64 (,26)	2,53 (,42)	2,56 (,28)	>.05
Sociale	2,25 (,32)	2,26 (,45)	2,31 (,37)	>.05
Générale	2,41 (,39)	2,53 (,36)	2,37 (,30)	>.05

Les moyennes qui sont accompagnées de lettres différentes expriment une différence de probabilité <.05

une certaine tendance non significative entre les trois groupes. On en conclut que ces comparaisons font apparaître des différences significatives uniquement pour la dimension cognitive et seulement quand on compare les enfants dyslexiques aux enfants de bonnes performances scolaires d'un côté, et aux enfants en difficulté scolaire de l'autre.

Discussion

Nos prédictions laissent supposer que les difficultés en lecture pour les enfants dyslexiques et les difficultés scolaires chez les enfants en difficulté scolaire peuvent influencer différemment les multiples dimensions d'estime de soi.

Concernant les enfants dyslexiques, nos résultats indiquent que ces derniers se différencient significativement des enfants de bonnes performances scolaires et des enfants en difficulté scolaire pour la dimension cognitive. D'autres recherches ont déjà abouti aux mêmes résultats (Bardy, 1998; Green, & Pennington, 1996; Chapman, 1988; Boetsch).

Pour ce qui est des dimensions physique, sociale et générale, les résultats de nos analyses ont montré que les dyslexiques s'estiment aussi compétents que les enfants de bonnes performances scolaires (aucune différence significative n'a été mise en évidence entre ces deux groupes). Cela va dans le même sens que ce que Bardy (1998) a rapporté.

Si la dimension physique n'est pas touchée chez les dyslexiques, cela s'expliquerait par le fait que, dans les activités physiques, les dyslexiques seraient à même de démontrer facilement leurs performances aux autres sans que leurs déficits en lecture viennent interférer. Rien de surprenant à cela car en règle générale, les activités physiques et sportives ne demandent pas de «savoir-faire» scolaire. Autrement dit, pendant ces activités, les dyslexiques n'ont ni à exposer leurs déficits ni à faire d'efforts au niveau du langage écrit et cela leur donne de la confiance et de la motivation.

Par ailleurs, pour la dimension sociale, dans la mesure où les activités sportives ont lieu avec les autres enfants, le fait d'être performant, lors de ces activités, donne aux enfants dyslexiques une aisance dans leur relation avec les autres. Ils se sentent donc socialement aussi compétents que les autres enfants.

Nous avons vu que les enfants atteints de dyslexie se perçoivent physiquement et socialement aussi compétents que les autres enfants. Cela contribue largement à construire une bonne estime de soi générale et qui a été mis en évidence à travers les résultats que nous avons obtenus dans notre enquête. En cela, nous rejoignons les résultats de Frederisckson et Jacobs (2001), pour qui les dyslexiques ont une estime de soi générale comparable aux non-dyslexiques. En effet, il existe des relations très prononcées entre ces différentes dimensions (Pakzad, 2001) et le fait que les enfants dyslexiques développent une certaine assurance dans une ou plusieurs d'entre elles ne peut que les aider dans les domaines où, à tort ou à raison, ils se sentent déficitaires. Partant de cette constatation, tout pédagogue ou psychologue scolaire devrait en tenir compte dans sa façon d'appréhender les domaines posant problème aux dyslexiques.

Concernant les enfants en difficulté scolaire, aucune différence significative n'a été relevée entre eux et les enfants de bonnes performances scolaires et cela pour toutes les dimensions étudiées. Nous remarquons ainsi que les enfants en difficulté scolaire n'ont pas la même perception de leur niveau d'estime de soi, que les enfants dyslexiques, pour différentes dimensions de ce test.

Nous l'avons vu, les enfants en difficulté scolaire ont une estime de soi cognitive significativement plus élevée que les enfants dyslexiques. Réussir à lire convenablement et ne pas avoir de problème particulier par rapport au langage écrit, contrairement aux dyslexiques, peut certainement être une des raisons qui expliquerait cette auto-évaluation favorable des enfants en difficulté scolaire.

En effet, l'intelligence est, à tort ou à raison, considérée comme une des valeurs majeures de notre civilisation et elle est à la base de l'ensemble des capacités d'acquisition des savoirs et des habiletés qui permettront la réussite dans la vie adulte. Ne pas savoir lire, quelle qu'en soit la cause, ici la dyslexie, peut être perçu comme l'indicateur d'une intelligence défaillante qui augure un statut social médiocre (Habib, 1997). L'enfant concerné, qui apparaît de ce fait à son entourage et à ses propres yeux intellectuellement inférieur aux autres, est ainsi sérieusement dévalorisé dans son être (Perron et al., 1998).

Le fait que les dyslexiques passent le test dans le cabinet de leur orthophoniste et que les deux autres groupes d'enfants non-dyslexiques le passent dans leur propre classe peut être considéré, au premier abord, comme une limite potentielle à nos résultats. Cependant, cela semble peu probable car dans ce cas, on devrait constater une différence, non seulement sur la dimension cognitive entre les trois groupes, mais également une différence entre les trois groupes pour toutes les autres dimensions.

Un autre point à souligner est de remarquer que nos résultats soutiennent l'utilisation d'un test multidimensionnelle, tel que suggéré par Vallerand et ses collègues (1991). En effet, les trois groupes d'enfants ne se différencient pas pour la dimension d'estime de soi générale. Ainsi, en utilisant un test unidimensionnel, nous aurions risqué de ne trouver aucune différence entre les trois groupes.

Conclusion

Les dyslexiques s'estiment aussi compétents que les autres enfants pour les dimensions physique, sociale et générale. Ils ont par contre une perception très défavorable de leur intelligence de par leurs échecs en lecture en comparaison avec les enfants de bonnes performances scolaires et ceux avec des difficultés scolaires. Pour nous, la faible estime de soi cognitive ne pourrait être que le reflet de la perception de leurs performances en lecture.

Les enfants avec des difficultés scolaires s'estiment aussi compétents que les enfants de bonnes performances scolaires et ce, quelle que soit la dimension étudiée. L'avantage de comparer les enfants dyslexiques, non seulement à des enfants de bonnes performances scolaires, mais également à des enfants en difficulté scolaire, donne la mesure de l'importance de l'apprentissage de la lecture et de l'urgence de mettre en œuvre des stratégies d'aide et d'encadrement spécifique pour les dyslexiques.

Notons enfin que notre étude fait apparaître que les difficultés des dyslexiques en lecture n'ont pas d'impact significatif sur leur sentiment d'estime de soi dans les autres dimensions étudiées. Une étude plus poussée et sur un échantillon beaucoup plus important donnerait certainement des résultats allant dans ce sens.

Références

- Bardy, S. (1998). *L'estime de soi chez l'enfant dysphasique et dyslexique*. Toulouse : Mémoire de D.E.A., Université de Toulouse - Le Mirail.
- Boetsch, E.A., Green, P.A., & Pennington, B.F. (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8(3), 539-562.
- Casey, R., Levy, S.E., Brown, K., & Brooks-Gunn, J. (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13(4), 187-201.
- Chapman, J.W. (1988). Learning disabled children's self-concept. *Review of Educational Research*, 58(3), 347-371.
- 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(4), 401-416, England: Sage Publications.
- Gordon, C. (1968). Self conception : configuration of content. In C. Gordon & K.J. Gergen (Eds.), *The self social interaction, Classic and contemporary perspectives*, 1, (pp.115-136). New York: Wiley.
- Gordon, C. (1969). Self conception methodologies. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 148(4), 328-364.
- Habib, M. (1997). *Dyslexie : le cerveau singulier*. Marseille : Solal.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on self-esteem. In P.H. Mussen & E.M. Hetherington (Eds.), *Socialization, personality, and social development: Handbook of child psychology*, (pp.275-385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation : Toward a comprehensive model of self-worth. In R. Leahy (Ed.), *The development of the self*. New York: Academic press.
- Hartley, J.F. (1980). The impact of unemployment upon the self-esteem of managers. *Journal of Occupational Psychology*, 53, 14-155.
- Keith, Z., Pottebaum, S.M., & Ebehart, S. (1986). Effects of self-concept and locus of control on academic achievement : a large-sample path analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 4, 62-72.
- Korman, A.K. (1966). The self-esteem variable in vocational choice. *Journal of Applied Psychology*, 50, 479-486.

- L'Écuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris : Seuil.
- Lafrance, E.B. (1997). The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses. *Annals of Dyslexia*, 47, 163-182.
- Moosman, B.M., & Ziller, R.C. (1968). Self-esteem and consistency of social behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 363-367.
- Oubrayrie, N. (1992). *Le contrôle dans l'évaluation et l'orientation de soi de l'enfance à l'adolescence*. Toulouse : Thèse de doctorat, Université de Toulouse-le Mirail.
- Oubrayrie, N., Safont, C., & Tap, P. (1991). Identité personnelle et intelligence sociale : à propos de l'estime de soi (sociale). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 9 et 10, 63-76.
- Pakzad, S. (2001). *La dyslexie développementale et l'influence des interlocuteurs*. Toulouse : Thèse de doctorat, Université de Toulouse-le Mirail.
- Perron, R., Aublé, J.-P., & Compas, Y. (1998). *L'enfant en difficulté ; l'aide psychologique à l'école*. Paris : Dunod.
- Riddiick, B., Sterling, C., Famer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia : The journal of the British Dyslexia Association*, 5 (4), 227-248.
- Rose, Z. (1999). *A study of college Graduates with dyslexia*. U.S.A : Thèse de doctorat, Université La Verne.
- Sadovnik, J. (2000). A program design to improve self-esteem and aggression in dyslexic children. *Dissertation Abstracts International : Section B : the Sciences & Engineering. USA*, 61 (5-B).
- Safont, C. (1992). *Orientation de soi à l'adolescence : ses relations avec l'estime de soi et la compétence sociale*. Toulouse : Thèse de doctorat, Université de Toulouse-le Mirail.
- Serrano, J. A. (1992). Psychotherapeutic interventions with disabled children and their parents. *International Congress of the International Association of Group Psychotherapy*, Montreal.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Gagné, F. (1991). On the multidimensional versus unidimensional perspective of self-esteem: A test using the group-comparison approach. *Social Behavior and Personality*, 19, 121-132.
- Zazzo, R. (1975). La genèse de la connaissance de soi. *In Symposium A.P.S.L.F.*, 145-204, Paris: PUF.
- Ziller, R.C., Hagey, J., Smith., J., & Long, B.H. (1969). Self-esteem : a self-social construct. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 84-95.

Annexe I

Autoévaluation du concept de soi
version française du PCSC de Harter (1985)CONSIGNES POUR REMPLIR LE QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION DE
HARTER

Voici l'activité que nous allons faire ensemble. Tu vois sur cette feuille, il y a deux camps : celui des cercles et celui des carrés (en montrant à l'enfant). Tu vas avoir à répondre à plusieurs questions en faisant une croix (ou un X) sur des carrés ou sur des cercles.

Mes questions parlent toujours de deux sortes d'enfants et tu devras décider, entre les deux, à qui tu ressembles le plus. Ce n'est pas un contrôle, il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses. Ce qui m'intéresse c'est de savoir comment tu es et ce que tu penses à propos de différentes choses.

Nous allons faire les deux premiers exemples ensemble pour voir si tu as bien compris. S'il y a des mots ou des phrases que tu ne comprends pas, n'hésite surtout pas à me demander.

Prenons le premier exemple. Regarde la première ligne en haut, la ligne A. Ici (en montrant), il y a le camp des cercles. Et là (montrant), il y a le camp des carrés. Je vais te poser une question et tu vas décider si tu es plutôt dans le camp des cercles ou plutôt dans le camp des carrés. Parfois tu seras dans le camp des cercles et parfois dans le camp des carrés.

QUESTION A : Dans le camp des cercles, il y a les enfants qui préfèrent jouer dehors. Dans le camp des carrés, il y a les enfants qui préfèrent regarder la télévision.

Tu dois décider à quels enfants tu ressembles le plus : jouer dehors ou regarder la télévision ?

Pour cette question-là, si tu préfères jouer dehors, tu es dans le camp des cercles. Si tu préfères regarder la télévision, tu es dans le camp des carrés.

Est-ce que toi, tu ressembles plutôt aux enfants qui préfèrent jouer dehors (montrer les cercles), ou tu ressembles plutôt à ceux qui préfèrent regarder la télévision (montrer les carrés) ?

Je voudrais savoir maintenant si ce que tu as choisi, c'est très très vrai pour toi ou seulement un petit peu vrai. Le grand cercle et le grand carré veulent toujours dire que c'est très très vrai. Le petit cercle ou le petit carré veulent dire que c'est seulement un petit peu vrai.

Nous allons faire un deuxième exemple ensemble. Regarde la 2e ligne.

La QUESTION B : Dans le camp des cercles, il y a les enfants qui ne s'inquiètent jamais. Dans le camp des carrés, il y a les enfants qui s'inquiètent souvent. (Même démarche que pour le premier exemple).

Nous avons fait deux exemples ensemble. Maintenant, je vais te lire les questions et te laisser réfléchir tout seul. Pour chaque question, choisis la phrase qui correspond à ce que tu es (camp des cercles ou camp des carrés) et fais un X dans la case qui te représente le plus (très très vrai ou un petit peu vrai). Nous allons commencer avec la question numéro 1 maintenant.

Annexe II

Autoévaluation du concept de soi
Autoévaluation du concept de soi
version française du PCSC de Harter

QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION

Question 1 :

Dans le camp des cercles, les enfants réussissent bien à l'école.
Dans le camp des carrés, les enfants ne réussissent pas bien à l'école.

Question 2 :

Dans le camp des cercles, les enfants trouvent difficile de se faire des copains.
Dans le camp des carrés, les enfants trouvent facile de se faire des copains.

Question 3 :

Dans le camp des cercles, les enfants sont très bons en sport.
Dans le camp des carrés, les enfants ne sont pas très bons en sport.

Question 4 :

Dans le camp des cercles, les enfants aimeraient changer beaucoup de choses en eux s'ils le pouvaient.
Dans le camp des carrés, les enfants veulent rester comme ils sont.

Question 5 :

Dans le camp des cercles, les enfants sont aussi intelligents que les autres enfants du même âge.
Dans le camp des carrés, les enfants sont moins intelligents que les autres enfants du même âge.

Question 6 :

Dans le camp des cercles, les enfants ont beaucoup de copains.
Dans le camp des carrés, les enfants n'ont pas beaucoup de copains.

Question 7 :

Dans le camp des cercles, les enfants voudraient être meilleurs en sport.
Dans le camp des carrés, les enfants sont déjà bons en sport.

Question 8 :

Dans le camp des cercles, les enfants ont beaucoup confiance en eux-mêmes.
Dans le camp des carrés, les enfants n'ont pas beaucoup confiance en eux-mêmes.

Question 9 :

Dans le camp des cercles, les enfants sont lents à terminer leurs devoirs.
Dans le camp des carrés, les enfants font leurs devoirs assez vite.

Question 10 :

Dans le camp des cercles, les enfants ne sont pas très importants pour leurs copains d'école.
Dans le camp des carrés, les enfants sont très importants pour leurs copains d'école.

Question 11 :

Dans le camp des cercles, les enfants réussissent dans les nouveaux jeux dehors.
Dans le camp des carrés, les enfants ne réussissent pas dans les nouveaux jeux dehors.

Question 12 :

Dans le camp des cercles, les enfants aiment bien leur façon de faire les choses.
Dans le camp des carrés, les enfants aimeraient faire les choses d'une autre façon.

Question 13 :

Dans le camp des cercles, les enfants oublient souvent ce qu'ils apprennent.
Dans le camp des carrés, les enfants se rappellent facilement de ce qu'ils apprennent.

Question 14 :

Dans le camp des cercles, les enfants font toujours des choses avec beaucoup d'enfants.
Dans le camp des carrés, les enfants font toujours des choses tout seul.

Question 15 :

Dans le camp des cercles, les enfants sont meilleurs en sport que les autres enfants du même âge.
Dans le camp des carrés, les enfants sont moins bons que les autres enfants du même âge.

Question 16 :

Dans le camp des cercles, les enfants ne sont pas de très bonnes personnes.
Dans le camp des carrés, les enfants sont de très bonnes personnes.

Question 17 :

Dans le camp des cercles, les enfants aiment l'école car ils ont de bonnes notes en classe.
Dans le camp des carrés, les enfants n'aiment pas l'école car ils n'ont pas de bonnes notes en classe.

Question 18 :

Dans le camp des cercles, les enfants aimeraient que plus d'enfants les aiment.
Dans le camp des carrés, les enfants sont déjà aimés par beaucoup d'enfants.

Question 19 :

Dans le camp des cercles, les enfants regardent les autres enfants au lieu de jouer avec eux.
Dans le camp des carrés, les enfants jouent avec les autres enfants au lieu de les regarder.

Question 20 :

Dans le camp des cercles, les enfants sont très contents d'être comme ils sont.
Dans le camp des carrés, les enfants aimeraient être différents.

Question 21 :

Dans le camp des cercles, les enfants aimeraient comprendre plus facilement ce qu'ils lisent.

Dans le camp des carrés, les enfants comprennent très bien ce qu'ils lisent.

Question 22 :

Dans le camp des cercles, les enfants sont souvent invités à jouer et à goûter par les autres enfants du même âge.

Dans le camp des carrés, les enfants ne sont pas souvent invités à jouer et à goûter par les autres enfants du même âge.

Question 23 :

Dans le camp des cercles, les enfants ne réussissent pas bien dans les nouveaux jeux dehors.

Dans le camp des carrés, les enfants apprennent vite les nouveaux jeux dehors.

Question 24 :

Dans le camp des cercles, les enfants ne sont pas très contents de leur façon de faire les choses.

Dans le camp des carrés, les enfants sont très contents de leur façon de faire les choses.

Question 25 :

Dans le camp des cercles, les enfants trouvent difficile de donner les réponses en classe.

Dans le camp des carrés, les enfants trouvent toujours les réponses en classe.

Question 26 :

Dans le camp des cercles, les enfants trouvent très facile de se faire aimer.

Dans le camp des carrés, les enfants ne trouvent pas facile de se faire aimer.

Question 27 :

Dans le camp des cercles, les enfants sont choisis en dernier quand on fait des équipes pour les jeux.

Dans le camp des carrés, les enfants sont choisis en premier quand on fait des équipes pour les jeux.

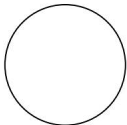


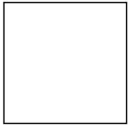
Question 28 :

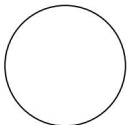


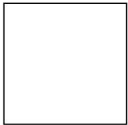
Dans le camp des cercles, les enfants font les choses comme il faut.



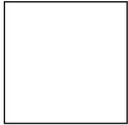
Dans le camp des carrés, les enfants ne font pas les choses comme il faut.

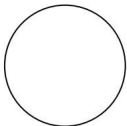


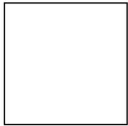
Annexe III

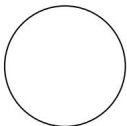


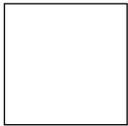
AUTO-ÉVALUATION : FORME COMPLÉTÉE PAR L'ENFANT

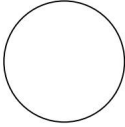


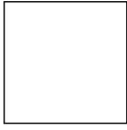
préférer jouer dehors			préférer regarder la télévision
		A	 

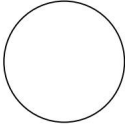


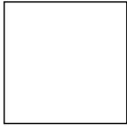
ne jamais s'inquiéter			s'inquiéter souvent
		B	 

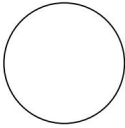


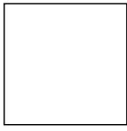
bien réussir à l'école			ne pas bien réussir à l'école
		1	 

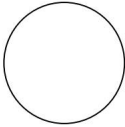


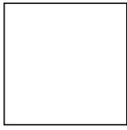
difficile de se faire des copains			facile de se faire des copains
		2	 

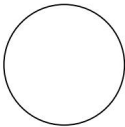


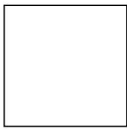
être très bon en sport			ne pas être très bon en sport
		3	 

changer beaucoup de choses	rester comme on est
 	 
4	

être aussi intelligent que les autres enfants	être moins intelligent que les autres enfants
 	 
5	

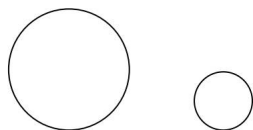
avoir beaucoup de copains	ne pas avoir beaucoup de copains
 	 
6	

vouloir être meilleur en sport	être déjà bon en sport
 	 
7	

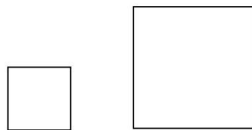
avoir beaucoup confiance en soi-même	ne pas avoir beaucoup confiance en soi-même
 	 
8	

être lent à terminer les devoirs

faire assez vite les devoirs

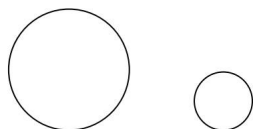


9

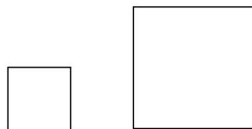


ne pas être très important

être très important

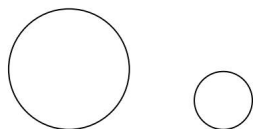


10

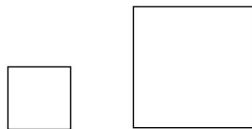


réussir dans les nouveaux
jeux dehors

ne pas réussir dans les
nouveaux jeux dehors

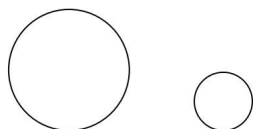


11

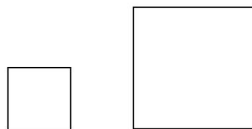


bien aimer la façon de faire
les choses

vouloir faire les choses
d'une autre façon

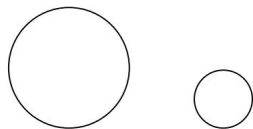


12

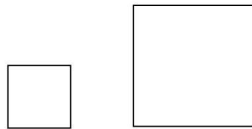


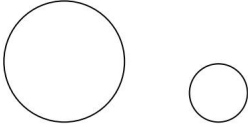
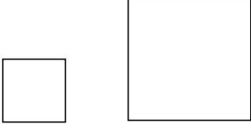
oublier souvent ce qu'on apprend

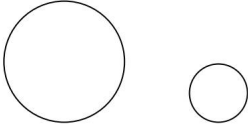
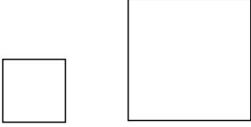
se rappeler facilement de ce
qu'on apprend

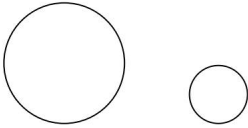
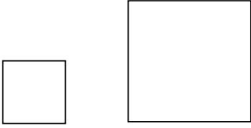


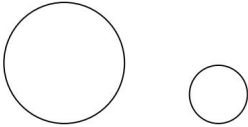
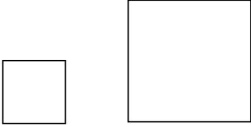
13

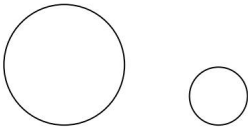
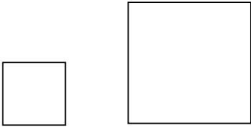




faire toujours des activités avec beaucoup d'enfants	faire toujours des activités tout seul
	
14	

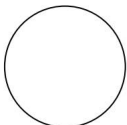



meilleur en sport que les autres enfants	moins bon en sport que les autres enfants
	
15	

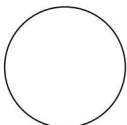



ne pas être une très bonne personne	être une très bonne personne
	
16	

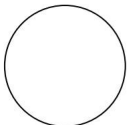


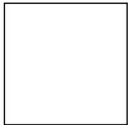
aimer l'école car on a de bonnes notes	ne pas aimer l'école car on n'a pas de bonnes notes
	
17	

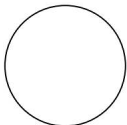


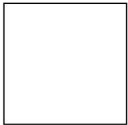
vouloir que plus d'enfants nous aiment	être déjà aimé par beaucoup d'enfants
	
18	

regarder les enfants jouer	jouer avec les enfants
 	 
19	

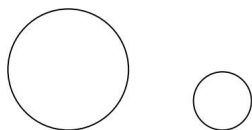
content d'être comme on est	aimer être différent
 	 
20	

aimer comprendre plus facilement ce qu'on lit	comprend très bien ce qu'on lit
 	 
21	

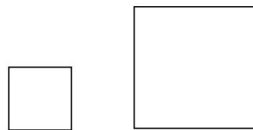
être souvent invité chez les autres enfants	ne pas être souvent invité chez les autres enfants
 	 
22	

ne pas apprendre vite les nouveaux jeux dehors	apprendre vite les nouveaux jeux dehors
 	 
23	

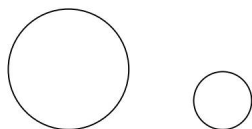
ne pas être content de sa
façon de faire les choses

**24**

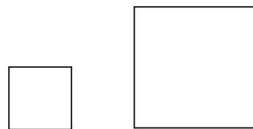
être content de sa façon
de faire les choses



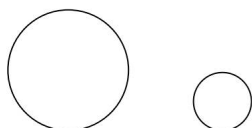
difficile de trouver les réponses
à l'école

**25**

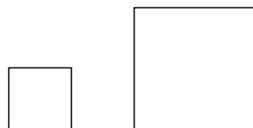
trouver toujours les réponses
à l'école



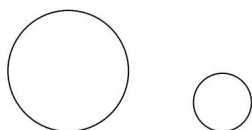
trouver facile de se faire
aimer

**26**

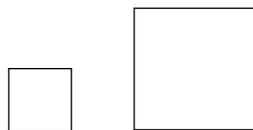
trouver difficile de se faire
aimer



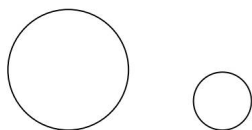
être choisi le dernier pour
les jeux

**27**

être choisi le premier pour
les jeux



faire les choses comme
il faut

**28**

ne pas faire les choses comme
il faut

