

## TRAITEMENT DE L'ERREUR ET ESTIME DE SOI CHEZ DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE EN CÔTE D'IVOIRE. APPROCHE PSYCHOLOGIQUE

**Justin Yves KOFFI**

Université Félix Houphouët-Boigny, Côte-d'Ivoire

[ykoffyves74@yahoo.fr](mailto:ykoffyves74@yahoo.fr) /

&

**Kouamé Tanoh-N'DIAMOI**

Université Félix Houphouët-Boigny, Côte-d'Ivoire.

[ndiamoi@yahoo.fr](mailto:ndiamoi@yahoo.fr).

&

**Martine GOUDENON Espe BLEY**

Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS), Abidjan/Côte-d'Ivoire.

[bleymartine@gmail.com](mailto:bleymartine@gmail.com)

**Résumé :** Cette étude vise à analyser comment le traitement de l'erreur impacte l'estime de soi chez les apprenants du premier cycle du secondaire. Elle émet l'hypothèse générale selon laquelle le niveau d'estime de soi de l'apprenant est fonction du mode de traitement de l'erreur par l'enseignant. Les données sont recueillies à partir de l'observation des classes, d'un questionnaire et d'un entretien individuel semi-directif en utilisant le test de Rosenberg Marshall (1997) sur l'estime de soi, sur un échantillon probabiliste de dix (10) enseignants, et celui à choix raisonné de deux cents-quatre-vingt (280) élèves. Une analyse de contenu et un traitement statistique ont été effectués. Les résultats indiquent que les élèves bénéficiant de discours valorisants avec une aide appropriée induisent une forte estime de soi.

**Mots clés :** Erreur ; traitement de l'erreur ; estime de soi ; confiance en soi ; auto-efficacité.

## TREATMENT OF ERROR AND SELF-ESTEEM AMONG SECONDARY PUPILS IN IVORY COAST. PSYCHOLOGICAL APPROACH

**Abstract:** This study aims to show how error processing impacts self-esteem in lower secondary school learners. It hypothesizes that the learner's level of self-esteem depends on the way the teacher handles errors. The data are collected from the observation of classes, a questionnaire and a semi-structured individual interview using the Rosenberg Marshall test (1997) on self-esteem, on a probability sample of ten (10) teachers, and the reasoned choice of two hundred and eighty (280) students. Content analysis and statistical processing are carried out. The results show that students benefiting from valuing speeches with appropriate support induce strong self-esteem.

**Keywords:** Error; error handling; self-confidence ; The results show that students benefiting from valuing speeches with appropriate support induce strong self-esteem.

## Introduction

La personnalité se construit tout au long de la vie à partir du cadre familial, de l'environnement ou de l'école. Pour Françoise Bariaud, Claude Bourcet, (1998) ; Maltais Claire, Herry Thierry (1997) ; Pierre Humbert, Zanone, Kauer Tchicaloff, Plancherel, (1988)<sup>1</sup>, s'il est reconnu que l'école contribue à l'édification du soi, réciproquement, une faible estime de soi peut entraîner des résultats scolaires médiocres. Cooper Smith (1967) définit l'estime de soi comme « *l'évaluation que l'individu fait de lui et qu'il entretient habituellement : elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation, et indique le degré selon lequel il se croit lui-même capable, important, en pleine réussite et digne. L'estime de soi est un jugement personnel de mérite, qui s'exprime dans les attitudes que l'individu véhicule vers les autres par des communications verbales et par d'autres comportements expressifs* ». Pour (Segaud Nicole, p. 40), elle se développe en fonction des deux sources : une extrinsèque (rétroactions positives exprimées par des personnes ayant de l'importance aux yeux de l'individu) ; et l'autre, intrinsèque (intériorisation de l'estime construite par les rétroactions et l'évolution de cette dernière par les propres considérations de la personne. Il s'agit respectivement de « *la confiance en soi ou le self confidence* » qui est la valeur qu'on s'attribue dans les différents aspects de la vie, et l'*auto-efficacité* qui est la croyance en la capacité de réussir ou d'accomplir une tâche selon Bandura Albert (1997). Pour Moutinot Frascarolo (2010), elle « *est constituée de l'ensemble des jugements que l'on porte sur soi* » (p.9). L'auteure précise qu'elle peut s'établir en se comparant à un idéal, aux autres ou en se fondant sur une appréciation de soi-même. De Saint-Paul (1999) indique que l'estime de soi est l'évaluation positive de soi-même, fondée sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain ». Dans cette perspective, Bergeron Marc (2011), cité par Martin Sadia et Amlan Kouakou (2018), définit l'estime de soi comme un « regard-jugement » que l'on porterait sur soi. Ils mentionnent que ce jugement peut être positif ou négatif. C'est « *l'attitude plus ou moins favorable qu'à chaque individu de lui-même, la considération et le respect qu'il se porte, le sentiment qu'il se fait de sa propre valeur en tant que personne* » (Rosenberg Marshall, 1979). Poletti Rosette et Dobbs Barbara (2019) la décrivent comme un composé de deux aspects complémentaires, la « perception d'une compétence personnelle » et la « conviction intime d'avoir de la valeur en tant que personne » ; pour eux, « l'estime de soi parle de l'être et de l'agir ». Duclos Germain, Laporte Danielle et Ross Jacques (2002), la décrivent comme *perception de soi*, qui se construit et se transforme tout au long de notre vie. Pour Duclos (2018), c'est par l'interaction avec son environnement (enseignants, pairs et parents) que l'enfant prend conscience de sa valeur personnelle. Elle varie en fonction de différents facteurs, dont les réussites et les échecs de l'enfant. C'est une construction lente et répétée qui contribue et appartient au cycle dynamique de l'apprentissage.

Pour Harter Susan (1982), les difficultés scolaires sont associées à une faible valorisation de soi. L'école, en plus de la formation de qualité qu'elle offre aux apprenants demeure sélective par les pratiques d'évaluation avec son corollaire d'échec scolaire (Tsafak Gilbert, 2001). La sélection des bons et mauvais par l'école a toujours conduit non seulement

---

<sup>1</sup> Humbert, B. P. Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., Plancherel, B. 1988. Échec scolaire et image de soi. Bulletin de psychologie, 7-333-345, Lusanne, Suisse. Consulté le 23/12/2022 à 20 h 05 sur le site : <https://books.openedition.org/pur/60118?lang=fr>

aux échecs, mais aussi, à des frustrations au sein des élèves. Les différentes formes d'évaluations scolaires et spécifiquement les discours autour du traitement de l'erreur sont des pratiques quotidiennes qui impactent considérablement l'estime de soi chez des élèves. Reason James (1993) distingue trois types d'erreurs : les automatismes (les ratés). Elles ne sont perçues que dans l'action ; Celles fondées sur les règles (lapsus); les erreurs fondées sur les connaissances (fautes). Guignard Nicole (1998, citée par Blanc Cynthia, 2013) laisse entendre qu'un enfant en échec se sent souvent coupable, rejeté et mal aimé. Pour Godefroid Jo (2011), lorsque le sentiment d'auto-efficacité d'un élève est effrité, celui-ci ne croit plus en ses propres compétences. Une image de soi dévalorisée provoque une diminution de l'estime de soi chez les élèves. Il est dans l'incapacité d'accomplir les tâches de façon efficace, et ne peut exécuter les lignes de conduite requise pour produire des résultats souhaités (Bandura Albert, 2007). Aussi, est-il nécessaire de porter un regard critique sur le statut que certains paradigmes confèrent à l'erreur et les pratiques enseignantes qui en découlent. Pour les *modèles transmissif et comportementaliste* (Watson John, 1913), le travail de l'élève est guidé pas à pas, afin que celui-ci puisse contourner les erreurs. Pour ces deux modèles, l'erreur peut être évitée par l'élève. Ils attribuent un statut négatif à l'erreur. Par contre, les constructivistes (Piaget Jean, 1968), (Boujon *et al.*, 2004) lui confèrent un statut plus optimiste, donc positif. Léa Baumard (2015) note que : « *l'erreur commise par l'élève doit être analysée ; elle a un sens caché dû à l'expérience personnelle de l'élève et de ses représentations* » (p. 9). Le modèle constructiviste déculpabilise le concept d'erreur en la valorisant. Dans ce cadre, l'erreur est un indicateur qui rend compte des obstacles du processus enseignement/apprentissage. C'est donc un défi cognitif à relever par l'élève. Celui-ci a besoin de l'expertise de l'enseignant.

Selon les modèles *transmissif et comportementaliste*, le mode de traitement de l'erreur, consiste souvent en des évaluations scolaires *a posteriori* pour sanctionner et prévenir l'erreur. Le modèle pédagogique constructiviste retient le travail *in situ* pour le traitement de l'erreur. Alexandre Danielle (2014) estime que l'erreur n'est pas une faute, elle fait partie du processus même de l'apprentissage. Dans le même sens, Astolfi Jean-Pierre (2020) affirme : « *Vos erreurs m'intéressent* ». Pour cet auteur, l'erreur est un outil pour enseigner, des objets précieux et intéressants pour les enseignants. C'est des occasions utiles qu'il faut saisir pour trouver les causes et les formes mentales qui les produisent, comme l'attestent Carette Vincent et Rey Bernard (2010). Du statut de faute culpabilisante imputée à l'élève ; l'erreur, de nos jours, est considérée comme un atout dans le processus d'apprentissage (Astolfi Jean-Pierre, 2020). Bachelard Gaston (1938, p.289) évoque d'ailleurs un « *processus de rectification discursive qui paraît être le processus fondamental de la connaissance objective* ».

Au total, l'état des travaux décrit l'estime de soi à partir de la correction d'une erreur commise par l'apprenant. Elle indique aussi les différents que prend l'erreur selon les approches pédagogiques. Cependant, cette revue n'indique pas de façon formelle comment le traitement de l'erreur impacte l'estime de soi chez l'apprenant. Notre étude s'inscrit dans ce registre. Elle s'appuie sur deux théories, à savoir la théorie de l'étayage de Bruner Jerome (1983) qui stipule que la guidance de l'expert contribue à la réalisation d'une tâche par l'apprenant qui n'y arrivait pas auparavant. Cette théorie permet de comprendre en quoi l'étayage ou l'aide de l'enseignant lors du traitement de l'erreur renforce la confiance en soi.

L'étude s'appuie également sur la théorie de l'auto-efficacité de Bandura Albert (2003) qui stipule que la persuasion verbale peut amener les apprenants vers la croyance qu'ils possèdent un potentiel pour effectuer avec succès le comportement qui, autrefois les embarrassait. Cette théorie permet d'analyser comment le discours de l'enseignant peut agir sur l'auto-efficacité des apprenants.

En effet, Meirieu Philippe (1997) affirme que « *l'école est un lieu où l'on doit pouvoir se tromper sans risque* ». C'est dans ce contexte que Astolfi Jean-Pierre (2020) est que n'erreur ne doit plus être perçue comme un élément négatif mais productif. Ainsi, pour Popper Karl (1998, p. 133), le développement de la connaissance consiste en la modification de celle antérieure. Ces avis ne font pas l'unanimité sur cette question. Par exemple, Reuter Yves (2013) précise que : « *s'il y a un responsable de l'erreur, ce n'est peut-être que l'élève. Que le fautif soit l'élève est d'autant plus évident que c'est lui qui a commis l'erreur, c'est donc sa faute, la faute de l'élève* ». Pour l'auteur, l'élève est coupable d'un manque de savoir. Si une erreur est commise, celui-ci est tenu pour responsable. L'on suppose qu'il a manqué d'attention et d'une bonne attention. Dans cette même perspective Léa Baumard (2015) soutient que l'élève est fautif. Par conséquent, il est sanctionné par l'enseignant. Tandis que Chalvin Dominique (2012) fait observer que les élèves avancent dans les apprentissages si les obstacles sont franchis, les problèmes sont résolus et les erreurs sont acceptées. Cependant, jusqu'à une époque relativement récente, commettre une *erreur* dans la quête du savoir à l'école était considéré comme une fatalité au point où l'apprenant qui en était l'auteur était violemment réprimandé. Les pensionnaires de l'école dite traditionnelle se souviennent de certaines pratiques : « quatre gaillards, pieds contre le mur, poulet malade, les pompes, etc. » dont ils portent encore les stigmates. Certains propos tels que : cancre, bougre, idiot, nul, pas du tout intelligent sont encore entendus dans des salles de classes à l'école. Les perceptions des élèves découlent de ses situations qui effrite inévitablement leur estime de soi (Blanc Cynthia, 2013). À cet effet, Bandura Albert (2007) affirme que : « *l'école est un lieu dans lequel l'erreur est porteuse d'échecs qui atteignent l'estime des élèves et le sentiment d'efficacité personnelle* ». Fort de ce qui précède, l'erreur assimilée à une faute est punie par l'école ; elle est perçue et ressentie comme un poids lourd à supporter lors du processus d'enseignement-apprentissage. Il s'installe en l'élève qui la commet, une crainte qui engendre un malaise, diminuant ainsi son estime de soi (Léa Baumard, op.cit). Le quotidien scolaire rencontre, de cette façon, des réticentes face à la valorisation de l'erreur. Ceci crée l'indignation chez Meirieu Philippe (2008) qui s'exclame en ces termes : « *Hélas, l'école s'est au fil de l'an éloignée de cette importante considération, les enfants ont peur de se tromper* ».

Cet état de faits laisse percevoir des problèmes sur la question du traitement de l'erreur à l'école et appelle à s'interroger :

*Comment le traitement de l'erreur par l'enseignant peut-il influencer l'estime de soi chez l'apprenant ?*

*En d'autres termes, de quelle manière l'attitude de l'enseignant lors du traitement de l'erreur peut-elle agir sur la confiance en soi de l'apprenant ?*

*En d'autres termes, en quoi le discours de l'enseignant peut-il influencer le sentiment d'auto-efficacité chez l'apprenant ?*

L'étude vise à établir une relation entre l'attitude de l'enseignant au cours du traitement de l'erreur et l'estime de soi chez l'apprenant.

Il s'agit d'expliquer comment l'attitude de l'enseignant dans le traitement de l'erreur et l'estime de soi de l'élève.

L'étude vise également à mettre en évidence les effets du mode de traitement de l'erreur sur le sentiment d'auto efficacité chez l'apprenant.

L'hypothèse générale stipule que le niveau de l'estime de soi de l'apprenant est fonction du mode de traitement de l'erreur par l'enseignant.

De façons spécifiques :

- la confiance en soi chez l'apprenant dépend de la qualité du discours de l'enseignant lors du traitement de l'erreur.
- l'auto-efficacité chez l'apprenant varie selon l'aide apportée par l'enseignant lors du traitement de l'erreur.
- 

## 1. Considérations d'ordre méthodologique

### 1.1. Site et participants à l'enquête.

Cette étude porte sur des élèves du secondaire résidant dans le District autonome d'Abidjan, précisément dans les communes de Port-Bouët et Grand-Bassam. Le choix de ces deux communes se justifie par le fait de nuancer les caractéristiques individuelles des sujets enquêtés, Grand-Bassam étant une ville de l'intérieur du pays. L'enquête a connu des interruptions compte tenu de la crise sanitaire due à la COVID-19. Elle a été menée sur un échantillon à choix probabiliste de dix (10) enseignants, puis celui à choix raisonné de 280 lycéens. L'âge moyen des élèves varie entre 10 et 20 ans.

### 1.2. Caractéristique des enquêtés

Tableau 1 : Caractéristiques des enseignants

	6 <sup>ème</sup>		5 <sup>ème</sup>		4 <sup>ème</sup>		3 <sup>ème</sup>		Total
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	hommes	femmes	hommes	femmes	
français	1	0	1	0	1	1	1	0	5
Maths	0	0	0	1	1	0	0	1	3
anglais	0	0	1	0	0	1	0	0	2
Total	1	0	2	1	2	2	1	1	10

Source : enquête2020

La majorité des enseignants interrogés, est composée d'enseignants du français. Seulement trois femmes sont interrogées.

Tableau 2 : Caractéristiques des élèves

	6 <sup>ème</sup>		5 <sup>ème</sup>		4 <sup>ème</sup>		3 <sup>ème</sup>		Total
	Redoublants	non	redoublants	non	redoublants	non	redoublants	non	
Garçons	5	34	9	23	11	26	8	20	136
Filles	6	44	20	9	17	6	20	5	144
Total	11	78	29	32	28	32	28	25	280

Source : enquête 2020

Parmi les élèves de notre échantillon figurent des redoublants ; cependant les non redoublants sont en grand nombre.

### 1.3. Méthodes et instruments de collecte des données

La méthode clinique a été utilisée en référence à l'entretien clinique. L'échelle de Rosenberg Marshall (1979) a été utilisée pour la collecte des données. Le test de l'estime de soi de Rosenberg Marshall (1979) comporte 10 items pour une durée de dix à quinze minutes. C'est de façon collective que le test a été administré à chaque groupe d'élèves par niveau des deux établissements choisis pour l'étude. Un entretien semi-directif a permis de recueillir les opinions, les ressentis des interviewés. Il reprend les thèmes généraux de notre questionnaire et subdivisé en sous-thèmes. Il s'agit entre autres des discours produits par les enseignants lors du traitement de l'erreur et leurs effets sur l'estime de soi chez des élèves. La collecte des données a aussi nécessité l'observation des classes, pour décrire les comportements des enseignants lors du traitement de l'erreur.

### 1.4. Méthodes de traitement et d'analyse des données.

L'exploitation des différentes cotations de l'échelle de Rosenberg Marshall (1979) a permis d'obtenir plusieurs niveaux d'estime de soi. Pour le traitement des données, nous privilégions deux niveaux à savoir l'estime de soi faible et l'estime de soi forte. Eu égard à la nature des données à la fois qualitatives et quantitatives, une analyse mixte (quantitative et qualitative) est effectuée. L'analyse qualitative met l'accent sur les expériences vécues par les élèves. Celle quantitative fait usage des statistiques descriptives et inférentielles. L'utilisation du Khi carré prouve un lien statistique significatif entre les variables à l'étude. Pour apprécier la force du lien entre les variables, le calcul du coefficient Phi ( $\Phi$ ) a été effectué.

Cette méthodologie a conduit aux résultats suivants :

## 2. Résultats

### 2.1. Traitement de l'erreur par l'enseignant et estime de soi chez l'apprenant

#### 2.1.1. Type de discours de l'enseignant et confiance en soi chez les apprenants

**Tableau 3 : Type de discours et niveau de confiance en soi chez les apprenants**

	Discours valorisants de l'enseignant	Discours non valorisants de l'enseignant	Total
Forte confiance en soi	55%	04,28%	59,28%
Faible confiance en soi	11,42 %	29,28%	40,7%
Total	66,42%	33,57%	100%

Source : enquête de terrain 2020.

Plus de la moitié développe une confiance en soi lorsque le discours de l'enseignant est valorisant lors des feed-back. Plus du quart des élèves subissent des discours dévalorisants. Pour cet apprenant du Lycée de Port-Bouët en classe de 4<sup>ème</sup> « lorsque le professeur encourage, même si tu comprends un peu, tu as le courage de répondre. Mais s'il insulte parce que tu ne comprends bien, je suis souvent choqué et cela laisse une amertume pour la matière, et je me dis que je n'y arriverai jamais ; c'est par exemple le cas des mathématiques que je ne parviens toujours pas à maîtriser et dont j'ai eu peur depuis la classe de 5<sup>ème</sup> ».

### 2.1.2. Étayage des enseignants et sentiment d'auto efficacité chez les apprenants

**Tableau 4 : Niveau d'aide des enseignants et auto-efficacité chez les apprenants**

	aide de l'enseignant	absence d' aide	Total
Forte auto efficacité	48,57%	14,28%	62,85%
Faible auto efficacité	09,27%	27,99%	37,15%
Total	57,85%	42,14%	100%

Source : enquête de terrain 2020.

Quand une aide est apportée, la grande majorité des apprenants, en difficultés, (48,57%) développent une forte auto-efficacité. Cet enseignant de plus de cinq ans d'ancienneté en français estime que « l'aide lors de la correction est possible si l'effectif de la classe le permet. Sinon, il procède par une correction collective ». Par contre, l'enseignant de mathématiques au Lycée de Grand-Bassam insiste sur l'insuffisance du temps, et même sa non prévision sur l'emploi du temps pour faire bénéficier de l'aide à chaque apprenant en difficultés. Cet élève de 5ème au Lycée de Port-Bouet plaide : « je souhaite que les professeurs prennent en compte les difficultés individuelles pour nous faire comprendre et aimer la matière lors de la correction, quand je ne comprends pas. Sinon, c'est difficile de se sentir rabaissé parce qu'on n'a pas compris et cela fait que tu doutes de toi, tu n'as plus confiance surtout quand tu poses une question et le professeur ne t'éclaire pas suffisamment ».

### 2.1.1 Traitement de l'erreur et estime de soi chez les élèves

**Tableau 5 : Traitement de l'erreur par l'enseignant et estime de soi chez les élèves**

	Discours dévalorisants sans aide	Discours dévalorisants avec aide	Discours Valorisants avec aide	Discours valorisants sans aide	Total
forte Estime de soi	1.78%	3.57%	30 %	10.71%	46.06%
faible Estime de soi	25%	16.07%	5.35%	7.5%	53.92%
Total	26.78%	19.64%	43.21%	18.21%	100%

Source : Enquête de terrain 2020.

La majorité des élèves à forte estime de soi sont ceux qui bénéficient à la fois d'un discours valorisant et d'une aide de la part des enseignants. Chez cet enseignant d'anglais de la classe de 4<sup>ème</sup> de Grand-Bassam « la classe à grand effectif ne permet pas un traitement d'erreur individualisé ; cela suscite des bavardages du fait que ceux qui n'ont pas compris le travail ne sont pas occupés pendant que l'on devra s'occuper d'un seul. D'où la nervosité de l'enseignant qui utilise des propos parfois dévalorisants avec ces derniers ». Plus de la moitié présente une forte estime de soi de façon générale, tandis que la mauvaise estime de soi s'observe en grande quantité lorsqu'il n'y a pas d'aide et que les discours sont dévalorisants. Pour cet apprenant en 5<sup>e</sup> au lycée de Port-Bouet : « même si le professeur ne vient pas sur ta table et qu'il te félicite après la correction parce que tu as bien fait, tu es content. Tu es fier de toi, tu veux même montrer que tu es fort et que tu peux bien faire encore. Mais lorsqu'il ne t'aide pas et il te traumatise par des mots violents ou des moqueries, à force d'avoir peur, tu ne peux pas risquer ». Plus de la moitié présente une forte estime de soi de façon générale, tandis que la mauvaise estime de soi s'observe en grande quantité lorsqu'il n'y a pas d'aide et que les discours sont dévalorisants. Pour cette apprenante de 5<sup>ème</sup> dans la commune de Port-Bouët ayant bénéficié de discours valorisant, « je suis fière car ne comprenais pas l'exercice, j'étais même bloquée et mon prof m'a aidé. Cela m'a permis de surmonter mes difficultés ».

Lorsque les élèves subissent un discours dévalorisant et ne bénéficient pas d'aide, une faible estime de soi est manifestée par le quart des enquêtés, et seulement 1.78% présentent une forte estime de soi. Comme le stipule cet élève, tout triste, de la classe de grand Bassam : « lorsque tu ne comprends pas, et que le professeur refuse de comprendre tes difficultés, tu es humilié et du coup tu te sens inutile dans la classe ». Par contre avec l'aide de l'enseignant et le discours dévalorisant, la fréquence de forte estime de soi augmente de 2%. Pour cette élève en 6<sup>ème</sup> au lycée de Port-Bouët, « l'aide de l'enseignant pèse plus que ses paroles. S'il peut m'aider après s'être plaint de moi, je bénéficie toujours ».

## 2.2. Analyse inférentielle.

2.2.1. Test de Khi-deux d'indépendance au seuil de 0.05 ; ddl=1 ; Khi-deux lu= 3,841.

Le test de Khi-deux a conduit au résultat suivant : Khi-deux cal= 49, 97 donc Khi-deux cal (49, 97) > Khi-deux lu (3,841).

L'hypothèse selon laquelle « l'estime de soi chez l'apprenant est fonction du traitement de l'erreur par l'enseignement » est donc confirmée. À cet effet, nous pouvons dire qu'il existe une liaison statistique significative entre le type de traitement de l'erreur par l'enseignant et le niveau de l'estime de soi chez les élèves lors du traitement de l'erreur dans le processus enseignement-apprentissage. Pour apprécier la force du lien qui existe entre les variables à l'étude, l'on a recours au calcul du coefficient Phi ( $\Phi$ ).

2.2.1 Force du lien entre les deux variables à l'étude

Le Coefficient Phi ( $\Phi$ )=  $\sqrt{\text{Khi-deux}/N}$ = 0,422 sur une valeur maximale de 1. On peut donc dire que la valeur du test est significative ( $p < 0.05$ ). Alors, les chances d'obtenir une valeur de 0,422 par hasard est très faible. Le résultat du test de Khi est de ce fait confirmé. Par conséquent, la relation entre le traitement de l'erreur et l'estime de soi chez les élèves est statistiquement significative et forte.

Au total, les discours valorisants et l'aide apportée par l'enseignant au cours du traitement de l'erreur ont une importance dans le développement de la confiance en soi et de l'auto-efficacité chez l'apprenant lors du traitement de l'erreur. Leur absence effrite l'estime de soi chez les apprenants.

## 3. Discussion et suggestions

### 3.1. Discussion

L'étude vise à expliquer comment le traitement de l'erreur par l'enseignant peut influencer l'estime de soi chez l'apprenant. Pour y parvenir, nous avons procédé à l'analyse de l'impact du type de discours sur la confiance en soi et de la présence de l'aide de l'enseignant sur l'auto-efficacité chez l'apprenant. Les résultats indiquent que la confiance en soi est développée par un discours valorisant et l'aide ou la guidance de l'enseignant favorisent l'auto-efficacité chez l'apprenant. Le traitement de l'erreur influence l'estime de soi chez l'apprenant à travers la qualité du discours de l'enseignant et son étayage. L'objectif général de l'étude est atteint, eu égard à ces résultats.

La théorie socioconstructiviste d'étayage de Bruner Jerome (1983) stipule que l'enfant apprend sous l'étayage d'un expert. Pour l'auteur, l'étayage est l'ensemble des interactions, d'assistance de l'adulte permettant à l'apprenant d'apprendre à organiser des



conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne pouvait traiter au départ. Pour l'auteur, le processus d'apprentissage doit être guidé par un tuteur. Dans le cadre du traitement de l'erreur l'étayage se fait avec l'aide de l'enseignant qui crée une motivation favorise une confiance en soi de celui qui n'y croit pas, augmentant en lui son engagement, sa persévérance et son désir de vaincre la difficulté. Cette théorie renforce le sentiment de sécurité et de l'estime de soi de l'apprenant. Il devient alors possible pour ce dernier de surmonter les limitations qui survenaient dans l'éducation traditionnelle selon Carette Vincent et Rey Bernard (2010). En lui faisant faire et en le guidant, l'apprenant découvre ce qu'il est capable de faire et cela favorise son auto-efficacité. La première hypothèse pose que l'apport de l'aide de l'enseignant lors du traitement de l'erreur a un impact sur l'auto-efficacité des apprenants. Les résultats indiquent que l'apport ou l'aide de l'enseignant lors du traitement de l'erreur augmente leur auto-efficacité. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Godefroid Jo (2011), qui estime que lorsque le sentiment d'auto-efficacité d'un élève est effrité, celui-ci ne croit plus en ses propres compétences.

La théorie de la persuasion de Bandura Albert (2003) stipule qu'à travers les suggestions, les avertissements, les conseils, les interrogations, les apprenants peuvent être amenés vers la croyance en leurs capacités et potentiels qu'ils possèdent pour effectuer avec succès le comportement qui les embarrasse. Au niveau de l'école, non seulement le traitement de l'erreur permet une interaction entre l'élève et l'enseignant, mais permet aussi d'instaurer un débat parmi les élèves ; Ce conflit sociocognitif leur permet de s'engager dans un dialogue constructif comme l'indique Duclos Germain (2018), parlant de l'interaction avec son environnement. L'enseignant peut ainsi identifier facilement ce qui fait obstacle chez ceux en difficultés. L'apprenant peut alors maximiser le développement des stratégies métacognitives. La seconde hypothèse établit que la nature du discours de l'enseignant agit sur la confiance en soi chez l'apprenant. Valorisant, le discours de l'enseignant peut être un stimulant et favoriser un engagement cognitif, un dépassement de soi chez l'apprenant. Les résultats de notre étude montrent que les discours valorisants lors du traitement de l'erreur facilitent la confiance en soi chez l'apprenant. Ces deux hypothèses démontrent que le mode de traitement de l'erreur par l'enseignant exerce un impact sur le niveau d'estime de soi chez l'apprenant qui est un composé de deux aspects complémentaires, que sont la perception d'une compétence personnelle et la conviction intime d'avoir de la valeur en tant que personne (Poletti et Dobbs, Op. cit.).

### 3.2. *Suggestions:*

- Au niveau de l'enseignant : diagnostiquer l'erreur au cours de la correction à travers des questionnements sur le comment et le pourquoi de l'erreur.
- Développer une écoute attentive lors des interactions avec les apprenants
- Mettre en place une évaluation à visée formative qui se déroulerait en trois étapes : la première étape serait l'évaluation elle-même à traiter par les apprenants, suivie ensuite d'un feed-back provenant de l'enseignant qui consisterait en une interaction avec les apprenants pour une meilleure compréhension par tous, du sujet traité ; enfin, suivra l'activité de régulation par les élèves à travers l'inter correction ;
- Au niveau de la méthode de l'enseignement : Favoriser la pédagogie par erreur

## Conclusion

L'objectif de cette étude est d'expliquer comment le traitement de l'erreur par l'enseignant peut impacter l'estime de soi chez l'apprenant au premier cycle du secondaire. Pour cela, l'hypothèse stipule que le niveau d'estime de soi de l'apprenant est fonction du mode traitement de l'erreur par l'enseignant. Elle s'est appuyée sur la théorie socioconstructiviste d'étayage de Bruner Jérôme (1983) et sur celle de la persuasion verbale de Bandura Albert (2003). Elle a utilisé l'observation directe des classes et l'entretien individuel semi-dirigé et un questionnaire. Les résultats d'une analyse mixte indiquent que l'impact du traitement de l'erreur sur l'estime de soi des apprenants s'observe à travers les niveaux de la confiance en soi et de l'auto efficacité chez l'apprenant, qui sont provoqués par la qualité du discours et la présence ou non de l'aide apportée par l'enseignant. Quelques suggestions sont destinées à l'endroit des enseignants pour une pratique d'une écoute active des apprenants en difficultés lors de l'étayage avec un discours plus valorisant lors du feed-back, de sorte à renforcer l'estime de soi déjà effritée par la difficulté de compréhension et d'exécution de l'habileté ciblée. Au niveau de la méthode pédagogique, il est suggéré une pédagogie de l'erreur qui habituerait l'apprenant et l'enseignant à se confronter aux interactions dans le processus enseignement-apprentissage. En somme, les objectifs de notre étude sont atteints.

Toutefois, l'existence d'un lien entre l'expérience de l'enseignant et le traitement de l'erreur par celui-ci pourrait être prise en compte, ainsi que le niveau de résilience de l'apprenant en erreur, pour une appréhension plus approfondie du phénomène étudié. Donc, un enfant ayant des difficultés d'apprentissage risque de voir son estime de soi s'effriter si l'erreur n'est pas traitée de sorte à favoriser son auto-efficacité.

## Références bibliographiques

- Alexandre, Danielle. 2014. Les méthodes qui font réussir les élèves. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur : 2ème édition.
- Astolfi, J.-P. 2020. L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF, 13ème édition.
- Astolfi, J.-P. 1999. Chercheurs et enseignants : Repères pour enseigner aujourd'hui. Paris : INRP.
- Bachelard, G. 1934. La formation de l'esprit scientifique. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 5e édition. Édition numérique réalisée le 18 septembre 2012, révisée le 27 février 2015 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec. En ligne : [https://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/formation\\_esprit.pdf](https://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/formation_esprit.pdf). Consulté le 21/11/2022 à 11 h 25 min.
- Bandura, A. 2003. Auto efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : éditions de Boeck, université.
- Bandura, A. 1997. Self efficiency : the exercise of contrôle, New York : Freeman
- Bariaud, F., & Bourcet, C. 1998. L'estime de soi à l'adolescence Estime de soi. Perspectives développementales. Paris: Delachaux et Niestlé S.A., Lausanne (Switzerland)
- Baumard, L. 2015. Quelle place l'erreur a-t-elle dans les apprentissages ? Mémoire professionnel en vue de l'obtention du grade de Master. En ligne : <https://dune.univ-angers.fr/fichiers/20136721/2015LMEFSD3634/fichier/3634F.pdf> . Consulté le 11/10/2022 à 15h47min.
- Blanc, C. 2013. La perception des erreurs chez les élèves. « Quelle est la représentation de l'erreur chez les jeunes élèves âgés de 6 à 7 ans ? ». Mémoire professionnel. En ligne : <https://core.ac.uk/download/pdf/43666165.pdf> Consulté le 11/10/2022 à 11h45min.
- Boujon, C. & Poupet, S. 2004. Pour une meilleure attention à l'école. Comment améliorer l'attention des élèves, aujourd'hui fragmentée par un excès de stimulations ? En ligne : <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/apprentissage/pourune-meilleure-attention-a-l-ecole-6916.php>. Consulté le 11/10/2022 à 16 h 03 min.
- Bruner, J. 1983. Le développement de l'enfant : Savoir -faire, savoir lire. PUF : Psychologie d'aujourd'hui.
- Carette, V. & Rey, B. 2010. L'approche par compétences. In Savoir enseigner dans le secondaire. Didactique générale (pp. 63-104). En ligne [https://spip.telug.ca/ted6210\\_v3/IMG/pdf/TED6210\\_Carrette\\_2010.pdf](https://spip.telug.ca/ted6210_v3/IMG/pdf/TED6210_Carrette_2010.pdf) Consulté le 11/10/2022 à 15 h55 min.
- Chalvin, D. 2012. Histoire des courants pédagogiques. Paris: ESF
- Duclos, G. 2018. L'estime de soi, un passeport pour la vie. 3ème édition, collections parlons parents.
- Cooper Smith, S. 1984. Manuel : inventaire d'estime de soi. Paris: SEI & ECPA. En ligne : [http://theses.univlyon2.fr/documents/gpart.php?id=lyon2.2010.abang\\_sako\\_a&part=362875](http://theses.univlyon2.fr/documents/gpart.php?id=lyon2.2010.abang_sako_a&part=362875) Consulté le .....
- Duclos, G. ; Laporte, D. & Ross, J. 2002. L'estime de soi, un passeport pour la vie des adolescents. Collection du CHU Ste Justine.
- Godefroid, J. 2012. Psychologie: Science humaine et science cognitive. Bruxelles: De Boeck.

- Guex, B., Puozzo, I. & Didier J. 2013. Estime de soi et traitement de l'erreur : quelles influences ? Mémoire professionnel. En ligne : <https://patrinum.ch/record/17058?ln=fr>  
DOI : 10.22005/bcu.17058. Consulté le 10/11/2022
- Harter, S. 1982. L'échelle de compétence perçue pour les enfants. *Développement de l'enfant*, 53 (1), 87-97. En ligne: <https://doi.org/10.2307/1129640>. Consulté le 21/11/2020 à 11 h 30 min
- Harter, S. 1988. *Comprendre l'estime de soi de l'enfant l'adolescent*. Paris de-la-Chaux et Nestlé.
- Humbert, B. P. Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., Plancherel, B. 1988. Échec scolaire et image de soi. *Bulletin de psychologie*, 7-333-345, Luisanne, Suisse. Consulté le 23/12/2022 à 20 h 05 sur le site : <https://books.openedition.org/pur/60118?lang=fr> ;
- Maltais, C. & Herry, T. 1997. Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 25(2), 64-76. URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1080660ar>. DOI: <https://doi.org/10.7202/1080660ar>. Consulté le 21/11/2022 à 15 h 02 min.
- Meirieu, P. 1997. Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. In : *Revue française de pédagogie*, volume 120. *Penser la pédagogie*. pp. 25-37. DOI : <https://doi.org/10.3917/rfp.120.025>
- Meirieu, P. 1993. *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?*. Paris : ESF, 3ème édition.
- Mohamed, A. 2019. *Le traitement des erreurs des élèves dans la formation des enseignants de mathématiques du second degré*, thèse de doctorat de didactiques des mathématiques, Université de Nantes, France.
- Moutinot, F. F. 2010. *L'estime de soi chez l'enfant*. Edition Nathan France. 92 pages.
- Poletti, R. & Dobbs B. 2019. *L'estime de soi*. Edition : Jouvence. 63 p.
- Popper, K. 1998. *La connaissance objective*. Paris : Flammarion.
- Rosenberg, M. 1979. *Composantes de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. Concevoir soi-même*. New York. Livres de base.
- Reuter, Y. 2013. *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion
- Vygostky, L.S. 1997. *Pensée et Langage*. Paris: La dispute
- Watson, J. B. 1913. La psychologie telle que la considèrent les comportementalistes, *revue psychologique* 20 (2) -158-177.