

Chronique didactique

Le rapport à l'orthographe des élèves québécois en fin de primaire

Caroline BÉGIN

Université Laval

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Lauréate du prix 2009 de la meilleure thèse

de doctorat en éducation au Québec,

prix décerné par l'Association des doyens,

doyennes et directeurs, directrices pour l'étude

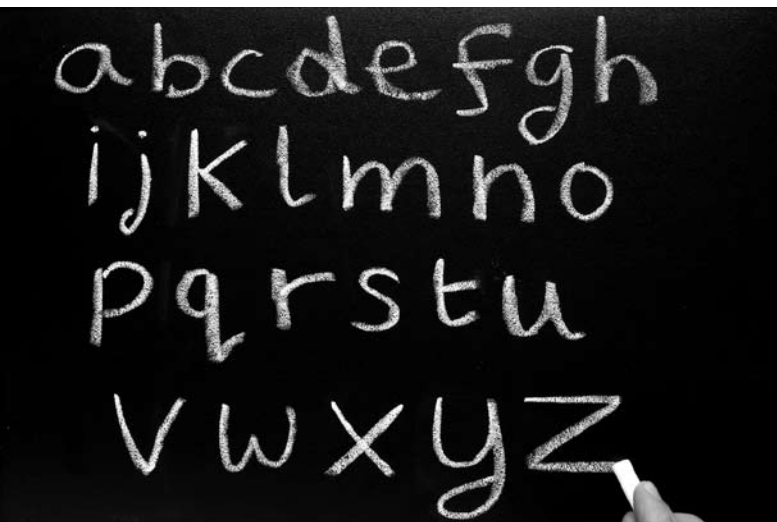
et la recherche en éducation au Québec

(ADEREQ)

La notion de « rapport à » occupe une place de plus en plus prépondérante en didactique des disciplines, comme en témoignent les articles parus dans les numéros précédents de ce bulletin, portant notamment sur le rapport au manuel scolaire (D'Avila Maheu, 2007), aux objets d'apprentissage (Saint-Jacques, 2007) ou à la culture (Falardeau et Simard, 2009), pour ne nommer que ceux-ci. Par « rapport à », nous entendons l'ensemble des significations que se construit un individu à propos de tout objet de savoir.

Dans le cadre d'une étude doctorale (Bégin, 2008), nous avons entrepris de questionner 242 élèves québécois de 6^e année du primaire provenant d'un milieu favorisé de la région de Québec afin de comprendre les facteurs contribuant à leur réussite en orthographe d'usage. En fait, en plus d'évaluer l'état de leurs connaissances orthographiques sous plusieurs angles (Catach, 2003), nous les avons interrogés sur la perception de leur compétence en orthographe et sur leur motivation à apprendre cette norme écrite. Bien que notre cadre théorique ait puisé ses sources dans la psychologie sociale, plusieurs questions posées aux élèves peuvent aider à préciser le rapport à l'orthographe qu'entretiennent les élèves.

Dans la foulée des travaux portant sur le rapport à l'écriture (Barré-DeMiniac, 2000), le rapport à l'orthographe peut être défini comme l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'orthographe, de son apprentissage et de ses usages. Chartrand et Blaser (2008) en distinguent quatre dimensions : affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique. Dans le texte qui suit, nous analyserons les deux premières, à savoir la dimension affective et la dimension axiologique, tout en présentant des résultats issus de notre étude portant



sur le rôle de la perception de soi dans la construction du rapport à l'orthographe.

L'objet d'apprentissage qu'est l'orthographe française, construction sociale par excellence et produit d'une longue évolution historique, soulève bien des passions chez les locuteurs francophones. En fait, quelle autre société peut se targuer d'avoir des activités ludiques dans lesquelles l'orthographe est la vedette, comme les dictées de Pivot ou celle des Amériques, l'émission *Des chiffres et des lettres* ou le jeu du *Scrabble*? L'orthographe du français est également un objet culturel sur lequel chacun donne son avis lorsqu'il s'agit de son enseignement ou de son apprentissage. Comme le fait remarquer Danièle Manesse (2007) :

L'orthographe est le domaine le plus emblématique de l'école. N'importe quelle personne instruite dans l'école française aura sans doute peu à dire de l'enseignement de l'algèbre ou de celui de la reproduction des champignons; à coup sûr, en revanche, elle se prononcera sur l'orthographe, citant à profusion des expériences personnelles ou familiales, des souvenirs glorieux ou malheureux.

C'est pourquoi la prise en compte du rapport à l'orthographe qu'entretiennent les apprenants est intéressante dans la mesure où cette notion tient compte de l'aspect affectif et social de cet apprentissage. Ainsi, la dimension affective de ce rapport concerne les sentiments et les émotions entourant l'apprentissage de l'orthographe. Dans notre étude, les résultats montrent que seulement le tiers des élèves disent éprouver du plaisir à apprendre l'orthographe de nouveaux mots (32,6 %) ou s'en montrent intéressés (27,7 %). Quant à la dimension axiologique, elle fait référence aux valeurs que l'apprenant attribue à l'orthographe pour vivre et s'épanouir dans son milieu et pour réussir à l'école. La majorité des élèves de notre étude disent orthographier selon la norme parce qu'ils y accordent beaucoup de valeur (70,2 %), que c'est utile pour se faire comprendre (81,8 %) ou qu'« il est important d'orthographier les mots comme ils sont écrits dans le dictionnaire » (87,1 %). Ces résultats suggèrent donc que les élèves québécois, rendus en fin de primaire, n'aiment pas particulièrement apprendre l'orthographe d'usage, mais accordent déjà une grande

importance à sa maîtrise pour la réussite de leur vie scolaire et de leur future vie professionnelle.

Mais qu'est-ce qui contribue à la construction d'un tel rapport à cet aspect de l'écrit? En amont de cette représentation émerge toute la question de la perception de soi en tant qu'orthographeur. Ainsi, des recherches anglo-saxonnes ont montré que les élèves qui ne maîtrisent pas l'orthographe d'usage se considèrent comme de mauvais scripteurs au point de refuser d'écrire (Berninger, Mozokawa et Bragg, 1991). On peut donc supposer que les élèves souffrant d'une faible estime d'eux-mêmes en orthographe risquent de vivre un rapport chaotique avec la langue écrite.

C'est pourquoi nous avons demandé aux élèves de notre étude s'ils se trouvaient bons en orthographe. Parmi eux, 70,2 % étaient *d'accord* ou *tout à fait d'accord* avec cet énoncé. Or, en croisant ce résultat avec le rendement en orthographe des élèves, une forte relation est obtenue entre la compétence orthographique des élèves et la perception de ces derniers en tant qu'orthographeurs ($r = 0,55$). Autrement dit, les élèves ayant obtenu un faible score en orthographe se perçoivent comme étant les moins compétents en orthographe, tandis que les élèves ayant obtenu un score élevé se perçoivent généralement comme étant de bons orthographeurs. Ainsi, les élèves âgés de 12 ans sont non seulement pleinement conscients de leur niveau de compétence dans une matière scolaire, en l'occurrence le français, mais également de leur niveau de compétence dans un aspect encore plus précis de l'activité langagière, qui est l'orthographe d'usage.

La perception de la compétence orthographique des élèves est également liée à leur motivation à apprendre l'orthographe de nouveaux mots. Ceci laisse entendre que les élèves se jugeant peu compétents en orthographe n'aiment guère en apprendre davantage et n'en valorisent pas la maîtrise, et vice versa. Qui d'entre nous est motivé à pratiquer une activité lorsqu'il ne se sent pas compétent, n'éprouve pas de plaisir ou n'accorde pas de valeur à sa pratique ou à sa réalisation? Comment dès lors demander à l'élève faible à l'écrit de réviser ses textes, d'autoévaluer ses connaissances, d'en douter au bon moment et de consulter un dictionnaire chaque fois qu'il hésite? Ne vaut-il pas mieux travailler avec lui son sentiment de compétence en orthographe et lui faire

automatiser le plus vite possible l'encodage de mots irréguliers mais fréquemment utilisés pour lui montrer ensuite qu'il sait dès lors comment écrire ces mots?

Amoureux de l'orthographe française, nos jeunes élèves québécois? Au terme de cette étude, nous constatons qu'ils ne le sont pas outre mesure. Par contre, ils y accordent déjà une valeur certaine et comprennent que le respect de ce code permet à leurs lecteurs une meilleure compréhension de ce qu'ils ont écrit. Rappelons toutefois que l'étude a été menée dans un milieu favorisé. Il serait intéressant de poursuivre les travaux afin de vérifier si le milieu socioéconomique a un effet sur le rapport à l'orthographe des élèves. Dans une perspective didactique, on peut souhaiter que les enseignantes et enseignants partent des conceptions et des perceptions que se font les élèves de l'orthographe et d'eux-mêmes pour contribuer à façonner avec eux un rapport à l'orthographe des plus favorables.

Références

- Barré-DeMiniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Bégin, C. (2008). *Les compétences en orthographe lexicale des élèves de 6^e année du primaire : rôle des facteurs linguistiques et motivationnels*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec, Canada. Récupéré le 10 juillet 2009 de <http://www.theses.ulaval.ca/2008/25668/25668.pdf>
- Berninger, V., Mozokawa, D. et Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology*, 29(1), 57-79.
- Catach, N. (2003). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris, France : Nathan.
- Chartrand, S. G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S. G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-127). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- D'Avila Maheu, C. (2007). Le rapport des enseignants au manuel scolaire brésilien (entre les prescriptions et l'autonomie). *Formation et profession*, 14(1), 37-39. Récupéré le 10 juillet 2009 de <http://crifpe.ca/formationetprofession>
- Falardeau, É. et Simard, D. (2009). Des pratiques concrètes pour réhabiliter la grammaire en classe de français. *Formation et profession*, 16(1), 41-43. Récupéré le 10 juillet 2009 de <http://crifpe.ca/formationetprofession>
- Manesse, D. (2007). L'orthographe, un savoir populaire. Dans D. Manesse et D. Cogis (dir.), *Orthographe, à qui la faute?* (p. 21-30). Issy-les-Moulinaux, France : ESF éditeur.
- Saint-Jacques, D. (2007). Le rapport aux objets d'apprentissage des nouveaux programmes de formation, un défi didactique. *Formation et profession*, 13(2), 45-47. Récupéré le 10 juillet 2009 de <http://crifpe.ca/formationetprofession>