Document generated on 08/11/2025 1:01 p.m.

Québec français

Le rôle de la motivation à apprendre l'orthographe chez les élèves de 6e année du primaire québécois

Caroline Bégin

Number 154, Summer 2009

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1845ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Bégin, C. (2009). Le rôle de la motivation à apprendre l'orthographe chez les élèves de 6e année du primaire québécois. *Québec français*, (154), 146–147.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2009

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Le rôle de la motivation à apprendre l'orthographe chez les élèves de 6e année du primaire québécois[1]

par Caroline Bégin*

Si certains se souviennent avec bonheur de l'heure de la dictée ou de leur apprentissage de l'orthographe, d'autres en gardent des souvenirs amers et douloureux. Peut-on être motivé à apprendre l'orthographe ? Si oui, comment décrire cette motivation ? Quel rôle l'enseignant[2] a-t-il dans cet apprentissage ? Ces questions sont au cœur d'une recherche menée pendant plus de trois ans portant entre autres sur le rôle des facteurs socioaffectifs dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale (ou d'usage) chez les élèves québécois de 6e année du primaire.

Dans le domaine de la psychologie sociale, la motivation a fait l'objet d'un nombre considérable de recherches et nombreuses sont les théories développées (Viau, 1999). Une des approches motivationnelles, la théorie de l'autodétermination, se distingue des autres, notamment parce qu'elle propose une approche qualitative et multidimensionnelle de la motivation. Ainsi, au lieu de considérer celle-ci de manière quantitative (être *très* ou *peu* motivé), cette théorie distingue plutôt plusieurs niveaux de motivation qui peuvent se situer selon un continuum, allant de la motivation *extrinsèque* à la motivation *intrinsèque*, en passant par la motivation *identifiée*[3].

Dans cet article, nous expliquerons brièvement la théorie de l'autodétermination, puis présenterons quelques résultats issus de notre étude doctorale et montrerons en quoi ils peuvent être utiles aux enseignants dans leurs pratiques quotidiennes.

Les théories de la motivation

Selon la théorie de l'autodétermination, tout être humain a besoin de se sentir à la fois compétent et autonome pour être motivé à pratiquer une activité. Si ces deux besoins sont comblés, meilleures sont les chances qu'il soit animé par une motivation autodéterminée. La motivation la plus autodéterminée correspond à la motivation *intrinsèque*, qui consiste à faire une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant la pratique de celle-ci. Vient ensuite la motivation *identifiée*, qui fait référence à la pratique d'une activité, non pas parce qu'on la trouve plaisante en soi, mais parce qu'on la juge comme étant importante et on en valorise sa réalisation et son résultat. Est animée à l'inverse par une motivation *extrinsèque* (appelée également par *régulation externe*) toute personne qui pratique une activité pour des raisons purement instrumentales, comme pour obtenir une récompense (ou éviter une punition) ou pour montrer aux autres sa compétence. Plus le niveau d'autodétermination est élevé, plus les conséquences sont positives (Vallerand, 2006). Par ailleurs, cette théorie motivationnelle reconnaît le rôle primordial de l'entourage social, en l'occurrence les parents et les enseignants, dans la perception de compétence et la motivation de l'enfant envers les apprentissages scolaires. Lorsque l'entourage de l'élève soutient son autonomie, s'engage auprès de lui et lui fournit des rétroactions positives, meilleures sont les chances que celui-ci ait une motivation davantage autodéterminée.

Que nous révèle notre étude sur la motivation des élèves à apprendre l'orthographe et sur le rôle de l'enseignant dans cet apprentissage ?

Nous avons interrogé 242 élèves de 6e année provenant de dix classes d'un milieu favorisé de la région de Québec et les avons répartis en trois groupes en fonction du résultat qu'ils ont obtenu à une épreuve d'orthographe lexicale (dictée de 40 mots) tirée de la batterie BELEC (Mousty *et al.*, 1994) dans le but de former un groupe d'élèves faibles (n=34), un autre d'élèves moyens (n=170) et un dernier d'élèves forts (n=36) en orthographe. Tous les élèves ont également rempli l'*Échelle de motivation à l'égard de l'orthographe* (EMO) et une autre échelle adaptée qui a mesuré la perception qu'ils ont de leur enseignant au regard de cette composante de l'écrit.

Les résultats montrent que les élèves se perçoivent relativement compétents en orthographe, puisqu'ils se disent en majorité *d'accord* ou *tout à fait d'accord* avec les énoncés « Je me trouve bon en orthographe » (70,2 %) ou « Je trouve que j'apprends rapidement à écrire correctement de nouveaux mots » (77,7 %). Ils sont par contre moins motivés intrinsèquement à apprendre le code orthographique. À cet effet, quelque 61,2 % affirment ne pas éprouver un certain « plaisir à orthographier correctement les mots » et plus de 67,8 % des élèves rapportent que l'orthographe ne les intéresse pas trop. En ce qui concerne la motivation identifiée, nombreux sont ceux qui affirment orthographier selon la norme soit parce qu'ils trouvent cela « utile de bien se faire comprendre » (81,8 %), soit parce qu'ils accordent « beaucoup de valeur à ce que les mots qu'ils écrivent soient correctement orthographiés » (70,2 %) ou parce qu'il est important dans la vie, selon eux, d'écrire les mots selon la norme (87,1 %). En ce qui a trait à la motivation extrinsèque des élèves, 60,7 % d'entre eux se montrent en *désaccord* ou *tout à fait en désaccord* avec l'énoncé « J'écris mes mots correctement pour faire plaisir à mon enseignant ». Par contre, ils sont plus de 90,9 % à être *d'accord* ou *tout à fait d'accord* pour dire qu'ils se soucient d'orthographier correctement les mots qu'ils produisent par écrit « pour obtenir une bonne note en français ».

En ce qui a trait aux diverses perceptions qu'ont les élèves de leur enseignant, peu d'entre eux rapportent que ce dernier les fait sentir incompétents en orthographe (33,3 %). Ils se disent en majorité *d'accord*

ou *tout à fait d'accord* avec des énoncés comme « Mon enseignant m'encourage à trouver des stratégies ou des trucs par moi-même pour écrire mes mots correctement » (79,8 %) ou « Mon enseignant m'invite souvent à chercher dans le dictionnaire pour vérifier mon orthographe » (85,1 %). Enfin, quelque 77,2 % d'entre eux déclarent que leur enseignant se soucie de leur enseigner les mots de vocabulaire à l'étude pour la semaine.

Que nous apprennent les perceptions des élèves en fonction de leur niveau d'habileté orthographique ? Les analyses montrent que ce sont les élèves forts en orthographe qui se perçoivent les plus compétents. Ces élèves affirment également ressentir davantage une motivation intrinsèque envers l'orthographe, un « plaisir » à orthographier les mots, tout en se distinguant des élèves moyens en disant accorder plus de valeur à l'orthographe. Toutefois, aucune différence statistiquement significative n'a été obtenue entre les trois groupes d'élèves en ce qui concerne l'importance, dans la vie scolaire et la future vie professionnelle, d'orthographier les mots selon la norme. C'est comme si les élèves ont conscience du fait que la maîtrise de l'orthographe est un vecteur puissant de la réussite scolaire et professionnelle, mais que seuls les meilleurs d'entre eux y accordent une certaine valeur. Enfin, les élèves faibles en orthographe se distinguent des élèves forts en éprouvant une motivation extrinsèque plus élevée, affirmant orthographier correctement pour faire plaisir à leur enseignant ou pour montrer aux autres leur compétence. Ainsi, plus un élève est motivé pour des raisons autodéterminées, meilleur est son rendement en orthographe. À l'opposé, plus il éprouve une motivation non autodéterminée, moins son rendement en orthographe est élevé. Ce résultat confirme la théorie de l'autodétermination.

En ce qui concerne la perception qu'ont les élèves des commentaires qui leur sont faits à propos de leur apprentissage de l'orthographe, les trois groupes se distinguent de façon significative. Plus l'élève est apte à orthographier correctement, plus les commentaires qu'il reçoit sont positifs et, à l'inverse, moins il est compétent en orthographe, plus les commentaires qu'il entend sont négatifs. Ce résultat laisse croire que, si l'élève développe son sentiment de compétence en se basant sur ses performances antérieures en orthographe dans un premier temps, il peut, dans un second temps, s'appuyer sur la rétroaction qu'on lui donne par rapport à cette performance. Pour ce qui est des perceptions des élèves du soutien à l'autonomie fourni par leur enseignant, les résultats de notre étude montrent que ce type de comportement est lié à la motivation autodéterminée des élèves, en l'occurrence leur motivation intrinsèque et identifiée. Ce résultat appuie les principes de la théorie de l'autodétermination stipulant que l'autonomie est un besoin essentiel sous-jacent à la motivation chez les individus. Aucune différence significative n'est toutefois révélée en fonction du niveau orthographique de l'élève. Cela suggère que les enseignants accordent le même degré de soutien à leurs élèves, qu'ils soient de faibles ou de bons orthographieurs, ce qui constitue un résultat rassurant.

Des pistes d'intervention ?

Cette étude fournit des informations aux enseignants pour les aider à devenir des agents positifs au regard de la motivation de leurs élèves à apprendre l'orthographe. Elle suggère tout d'abord leur importance dans l'acquisition de l'orthographe chez l'élève, même en 6e année. Ainsi, nos données suggèrent qu'il peut s'avérer pertinent d'aider l'élève à développer un sentiment de compétence positif envers l'apprentissage de l'orthographe pour qu'il puisse par la suite être motivé à utiliser des stratégies diversifiées et efficientes pour orthographier et à valoriser la maîtrise du code orthographique. Quelques pistes d'intervention possibles pourraient être exploitées. Par exemple, les enseignants auraient avantage à exprimer à l'élève faible et démotivé la confiance qu'ils ont en sa capacité de réussir. Il convient également de souligner ses progrès et de ne pas porter une attention démesurée aux erreurs orthographiques produites au détriment de ce qu'il écrit. Le fait de ne pas être mal jugé en raison de ses erreurs d'orthographe donnerait d'emblée une autre place à l'élève faible en orthographe. En amenant celui-ci à percevoir que l'apprentissage de l'orthographe est un apprentissage comme un autre et que les graphies non conformes à la norme sont des savoirs provisoires, le sentiment d'insécurité orthographique disparaîtra ou, du moins, s'atténuera. Par la qualité et la nature de leurs commentaires, les enseignants sont donc en mesure d'influencer significativement le sentiment de compétence orthographique de leurs élèves. De plus, en les laissant autonomes dans leur apprentissage de l'orthographe, ils sont susceptibles d'augmenter leur motivation. En somme, une perception positive de l'implication de l'entourage social chez l'enfant est ce qui favorise le mieux le sentiment de compétence et la motivation de ce dernier à apprendre l'orthographe lexicale. Enseigner aux élèves à réfléchir sur la langue sans qu'ils soient stigmatisés pour leurs erreurs d'orthographe tout en les accompagnant à construire un autre rapport à l'orthographe, voilà ce que nous apprend l'analyse des perceptions des élèves québécois à la fin du primaire au sujet de l'apprentissage de cet aspect de l'écrit. □

* *Étudiante postdoctorante en didactique du français à l'Université de Sorbonne (Paris-3)*

Notes

1 En publiant dans la rubrique « Échos de la recherche en didactique du français », des chercheurs, membres de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) souhaitent communiquer les résultats de leurs recherches qui ont des retombées concrètes sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans toutes ses dimensions et à tous les ordres d'enseignement.

2 Le masculin servant de genre épicène en français, son emploi dans ce document n'a aucune connotation discriminante.

3 D'autres types de motivation sont décrits dans cette théorie, notamment l'*amotivation*, la motivation *introjectée* et la motivation *intégrée*, mais, pour les besoins de cet article, nous n'en tiendrons pas compte ici. Pour plus d'informations, voir Deci et Ryan (1985).

Références

BÉGIN, C., « Les compétences en orthographe lexicale des élèves de 6e année du primaire : Rôle des facteurs cognitifs et motivationnels ». Thèse de doctorat non publiée. Québec, Université Laval. [En ligne : www.theses.ulaval.ca/2008/25668/25668.pdf].

DECI, E.L., et R. M. RYAN, *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York, Plenum, 1985.

MOUSTY, P. *et al.*, *BELEC. Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles*, Bruxelles, Laboratoire de Psychologie expérimentale, 1994.

VALLERAND, R. J., *Les fondements de la psychologie sociale*, 2e édition, Montréal, Gaëtan Morin, 2006.

VIAU, R., *La motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent, ERPI, 1999.