

ANNEXE E

RÉSULTATS AUX ENTRETIENS INDIVIDUELS AVEC LES ORTHOPÉDAGOGUES

Résultats des analyses d'entretiens individuels avec les orthopédagogues

Dans cette partie du rapport, les résultats obtenus à la suite de l'analyse qualitative des entretiens avec huit orthopédagogues seront présentés en lien avec le 4^e objectif de la recherche, qui consistait à identifier des pistes d'action, des besoins de formation et des modes de collaboration entre les enseignants, les orthopédagogues, les conseillers pédagogiques et les directions d'école. Le tableau 1 présente l'échantillon.

Tableau 1. Orthopédagogues interrogés par niveau

Nombre d'orthopédagogues selon le niveau	
Niveau	Nombre
6 ^e année	4
Secondaire	4

Les huit entretiens réalisés avec des orthopédagogues autant du primaire que du secondaire ont été analysés et les résultats obtenus sont présentés en relation avec différents thèmes. Des tableaux présenteront les catégories de réponses, auxquels s'ajouteront des extraits de verbatim portant sur l'orthographe grammaticale, tirés des entretiens avec les orthopédagogues.

Thématique : Les difficultés des élèves

La toute première question de l'entretien, qui a pour thème l'orthographe grammaticale, porte sur l'identification, par les orthopédagogues, des **principales difficultés en écriture des élèves du troisième cycle du primaire ou de première secondaire**, toutes catégories confondues. Le nombre de cas est le nombre d'orthopédagogues qui souligne cette difficulté, tandis que la fréquence représente le nombre de fois où cet item est revenu dans les entretiens.

Tableau 2. Principales difficultés des élèves en écriture selon les orthopédagogues

Quelles sont les principales difficultés en écriture des élèves ?			
Catégories	Nombre de cas	Fréquence	Pourcentage
Structure de la phrase	4/8	5	50%
Classes de mots	4/8	4	50 %
Accords	3/8	4	37,5%
Ponctuation	2/8	3	25%
Code de correction difficulté	2/8	2	25%
Cohérence	2/8	2	25%
Orthographe lexicale	2/8	2	25%
Vocabulaire	2/8	2	25%
Procédure	1/8	3	12,5%
Liens-mots de relation	1/8	2	12,5%
Analyser des phrases	1/8	1	12,5%
Conjugaison des verbes	1/8	1	12,5%
Intention d'écriture	1/8	1	12,5%
Organisation du texte	1/8	1	12,5%

Les deux principales difficultés ciblées par les orthopédagogues touchent donc la structure de la phrase et la difficulté des élèves à identifier les classes de mots. Voici des extraits de verbatim qui élaborent sur cette dernière difficulté, en lien avec l'orthographe grammaticale. « *Je pense que ça n'a pas été nécessairement compris bien les classes de mots et pourquoi on fait des flèches et pourquoi...* » (orthopédagogue au primaire).

« *Être capable d'identifier l'adjectif, donc de déterminer la nature des mots. Les classes de mot, c'est pas facile non plus. Même quand on le travaille... moi je le travaille de façon assez intensive ici avec les enfants. On va travailler mettons identifier les noms, identifier le déterminant, identifier l'adjectif s'il y en a un. Même avec répétition et entraînement, c'est pas si simple pour eux de déterminer: «Ok, ça c'est l'adjectif qui va avec ce nom-là. Il faut que je l'accorde en genre et en nombre.»* » (orthopédagogue au primaire).

Fait à noter, les quatre orthopédagogues qui soulignent la difficulté à identifier les classes de mots comme étant parmi les principales difficultés des enfants oeuvrent tous au primaire. La difficulté à faire des accords est ensuite citée par les orthopédagogues. Il apparaît que la difficulté est généralisée à divers types d'accords, tant simples que complexes. « *Troisième cycle, principalement ce serait au niveau des accords. Des accords que ce soit au niveau du verbe, au niveau des catégories simples des noms.* » (orthopédagogue au primaire). « *Au niveau des accords. Faire les accords dans la phrase c'est difficile.* » (orthopédagogue au primaire).

Un orthopédagogue a pour sa part relié la difficulté à faire des accords avec la difficulté, pour les élèves, à maîtriser la procédure. « *Que ce soit accord du groupe du nom, que ce soit accord du verbe, c'est une procédure que les enfants ont de la difficulté à s'approprier et à respecter. En fait, souvent, ils ne vont pas au bout de la procédure. Ils vont faire une partie de la procédure. Par exemple, ils vont trouver le verbe, ils vont trouver le sujet et ils arrêtent là. Ils ne vont pas plus loin que ça dans le questionnement. (...) Je trouve que tout ce qui est procédural dans l'orthographe est difficile à acquérir pour beaucoup d'enfants.* » (orthopédagogue primaire)

Les personnes interviewées pointent aussi comme principales difficultés celle de bien ponctuer, d'utiliser le code de correction, de faire preuve de cohérence dans des textes, de maîtriser l'orthographe lexicale et le manque de vocabulaire. Une panoplie d'autres difficultés est soulignée par les orthopédagogues, notamment l'analyse de phrase (plus spécifiquement la présence des groupes obligatoires et ceux facultatifs), l'orthographe lexicale ou la difficulté à déterminer l'intention d'écriture. Par ailleurs, il est à noter qu'un orthopédagogue du primaire a fait le lien entre la difficulté de faire des accords, celle d'identifier les classes de mots et celle d'utiliser le code de correction, tandis qu'un autre collègue du primaire a pour sa part indiqué que la difficulté à utiliser le code de correction était liée à la difficulté à identifier les classes de mots. Toutefois, peu d'éléments sont liés à l'orthographe grammaticale en tant que telle parmi l'ensemble des difficultés soulevées, à l'exception d'utiliser le code de correction et de conjuguer les verbes .

Aussi, les orthopédagogues du primaire ciblent un plus grand nombre de difficultés que ceux du secondaire (19 difficultés contre 6). L'analyse de phrase, l'identification de classes de mots, les difficultés liées au code de correction, la cohérence, la conjugaison des verbes, la ponctuation, l'utilisation de mots de relations et le manque de vocabulaire sont des difficultés mentionnées exclusivement par des orthopédagogues oeuvrant au primaire. Les orthopédagogues au

secondaire parlent de la difficulté à faire des accords, la difficulté à cibler l'intention d'écriture, à organiser un texte, à éviter les erreurs en orthographe lexicale et à faire des phrases bien structurées.

Si la première question portait sur les difficultés de façon générale par rapport à l'écriture, la seconde portait sur **les difficultés les plus courantes par rapport à l'orthographe grammaticale**. Pour cette question, comme ce fut le cas tout au long des entretiens, les intervieweurs devaient ramener constamment les questions à l'orthographe grammaticale. Une hypothèse pour expliquer cette situation peut être que, sur l'ensemble de ce qui est fait par les orthopédagogues, l'orthographe grammaticale représente une petite partie de ce qui est travaillé avec les élèves.

Les difficultés les plus courantes signifiées par les orthopédagogues et qui sont liées à l'orthographe grammaticale reprennent quelques-unes des difficultés évoquées précédemment.

Tableau 3. Principales difficultés en orthographe grammaticale

Quelles sont les difficultés les plus courantes par rapport à l'orthographe grammaticale?			
Catégories	Cas	Fréquence	Pourcentage
Accords	4/7	13	56 %
Conjugaison des verbes	2/7	2	28 %
Classes de mots	1/7	1	14 %
Identifier le verbe	1/7	1	14 %
Manque d'automatismes	1/7	1	14 %

Comme dans la question précédente, la question **des accords** représente l'une des difficultés les plus courantes. Il est intéressant de noter, au-delà du nombre d'orthopédagogues qui ont soulevé cette difficulté, le nombre d'occurrences dans les entretiens.

« Je vous dirais les accords au niveau des verbes...une grosse problématique. En collaboration avec ça, les participes passés. En secondaire un, on voit moins le participe passé avec avoir. On l'aborde, mais on le voit plus en profondeur en deux. C'est très difficile ça en un. Quand on arrive en deux, on voit que c'est récurrent. Si je discute aussi avec ma collègue du deuxième cycle, ça reste là aussi. » (orthopédagogue au secondaire)

« Je vous dirais que les accords simples, c'est pas encore maîtrisé. Moi là, je vous parle avec la lunette de l'orthopédagogie avec les élèves en difficulté. » (orthopédagogue secondaire)

Il paraît nécessaire de mentionner qu'en jumelant le nombre total de personnes qui ont souligné la question des **accords** comme étant une difficulté principale en écriture ou comme étant une difficulté liée à l'orthographe grammaticale la plus courante, une grande majorité des personnes interviewées ont abordé la question. D'autres difficultés courantes ont été soulignées, tout d'abord la difficulté à conjuguer des verbes, la difficulté à identifier la classe de mots, la difficulté à identifier le verbe ou encore le manque d'automatismes lorsqu'il est temps de faire des accords. Un participant n'a pas répondu à la question.

Les pratiques des orthopédagogues

Quant à savoir **combien de temps était passé par les orthopédagogues pour aider ou rééduquer les élèves précisément en orthographe grammaticale**, il est difficile, voire impossible, de dégager des catégories de réponses selon ce que les orthopédagogues disent dans les entretiens. Il est toutefois possible de penser que les orthopédagogues, lorsqu'ils travaillent l'orthographe grammaticale, le font en sous-groupe puisqu'ils disent tous travailler en sous-groupes.

Afin de faire un portrait du travail fait par les orthopédagogues, il leur a été demandé de parler des **types de service fournis aux élèves**. Il est à noter que les réponses ne sont pas précisément en lien avec l'orthographe grammaticale.

Tableau 4. Services fournis par les orthopédagogues

Quel genre de services leur fournissez-vous?			
Catégories	Cas	Fréquence	Pourcentage
Intervention en sous-groupes	8/8	11	100 %
Intervention en classe	5/8	8	62,5 %
Intervention individuelle	4/8	6	50 %
Intervention en petits groupes décloisonnés	4/8	6	50 %

Tous les orthopédagogues interrogés soutiennent travailler en sous-groupes d'élèves . Ils sont plus de la moitié à travailler en classe auprès des enseignants et la moitié à faire du travail individuel avec les élèves ou du travail en petits groupes décloisonnés. Il est à noter que la différence entre les sous-groupes et les petits groupes décloisonnés est que, dans le premier cas, il s'agit d'élèves d'un même groupe-classe, tandis que dans le second, les élèves proviennent de différents groupes classes et ils sont regroupés à cause de difficultés communes (p. e. des élèves dyslexiques). D'ailleurs, la totalité des enseignants qui travaillent en décloisonnement a également dit travailler en sous-groupe. Quatre orthopédagogues travaillent à la fois en individuel avec les élèves et en classe.

Les résultats révèlent aussi que les orthopédagogues au secondaire multiplient davantage les services offerts, à la différence des orthopédagogues au primaire : trois orthopédagogues du secondaire proposent trois services ou plus, tandis qu'une seule offre autant de services au primaire. Aussi, le travail fait en individuel est plus souvent offert au secondaire de même que le travail en classe. Par ailleurs, trois orthopédagogues, qui travaillent en classe, disent que l'autocorrection est une difficulté importante des élèves.

Quant à savoir **comment sont ciblés évalués ou identifiés les élèves qui travaillent avec les orthopédagogues**, les réponses varient.

Tableau 5. Modalité d'évaluation des difficultés des élèves

Comment sont-ils évalués/identifiés?			
Catégories	Cas	fréquence	pourcentage
Par l'enseignant	5/8	6	62,5 %
À partir des productions de classe	4/8	5	50 %
Par le test Wiat	3/8	6	37,5 %
À partir de tests	2/8	3	25 %
Résultats aux examens	2/8	2	25 %
À partir rapport-spécialiste	1/8	1	12,5 %
Faire écrire un court texte	1/8	1	12,5 %

La façon la plus fréquente d'identifier un élève est par l'enseignant, suivie de l'analyse des productions faites en classe. D'autres orthopédagogues utilisent le test WIAT (test de rendement individuel de Chesler pour évaluer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage) . En terme

de fréquence, il est intéressant de remarquer que l'utilisation du test WIAT est mentionnée à six reprises, soit autant de fois que l'identification faite par l'enseignant et un plus grand nombre de fois que l'identification faite à partir des productions réalisées en classe .

La même proportion d'orthopédagogues s'est fiée aux résultats des bulletins tandis que d'autres orthopédagogues ont dit plutôt se baser sur des rapports de spécialistes ou sur un court texte écrit par les élèves spécialement dans l'idée d'évaluer les difficultés en écriture. Pas moins de sept des huit orthopédagogues ayant participé aux entretiens utilisent plus d'une méthode pour identifier les élèves qui utiliseront leurs services. La totalité des orthopédagogues au primaire a dit utiliser les références des enseignants, contre un seul orthopédagogue au secondaire.

Thème : Difficultés en orthographe grammaticale

Amenés à cibler les tâches où transparaissaient davantage les difficultés en orthographe grammaticale, les orthopédagogues soulignent de façon unanime les productions écrites des élèves.

Les intervieweurs les ont amenés à préciser ce qui, **dans les productions écrites, était le plus ardu pour les élèves.**

Tableau 6. Difficultés des élèves en situation de production écrite

À l'intérieur des productions écrites, dans quelles tâches ces difficultés se produisent-elles le plus?			
Catégories	Cas	Fréquence	Pourcentage
Autocorrection	6/8	6	75 %
Transfert	5/8	11	62,5 %
Situation d'écriture	4/8	6	50 %

L'élément qui revient le plus souvent ici est l'autocorrection, qui est nommée par six orthopédagogues . Dans les entretiens, que ce soit ou non dans les extraits sélectionnés, il est question de façon explicite d'orthographe grammaticale, et non pas d'orthographe lexicale, avec les divers accords nécessaires lors de l'écriture de texte.

« L'autocorrection est l'aspect le plus négligé. Avec mes élèves, je leur disais : "Tu vas prendre autant de temps à trouver des idées qu'à les mettre en place et, ensuite, les corriger." C'est pour ça qu'on a un trois heures, parce que corriger un texte, c'est long. Eux, ils ne le conçoivent pas. (...) Ils n'ont pas le goût de le relire. Il y en a qui vont le faire, mais c'est facile de passer par-

dessus des fautes comme ça. Ils n'ont pas encore l'automatisme de cibler l'erreur. »
(orthopédagogue au primaire)

« Quand on leur fait faire des exercices, entre guillemets de “drill”...accorder des participes passés, ça va. Dans une situation d'écriture, c'est là qu'on dirait que toutes les règles de grammaire disparaissent par enchantement. C'est comme si ça demandait à l'élève toute sa concentration pour produire son texte. » (orthopédagogue au secondaire)

« Quand vient le temps de tout mettre ensemble, tous les éléments du code de correction, toutes les procédures, d'analyser l'ensemble de son texte avec tout ce que ça comporte, là c'est une autre affaire. Donc, c'est vraiment là qu'on voit l'ampleur de la difficulté de l'élève : d'appliquer et de réinvestir tous les petits éléments. » (orthopédagogue au secondaire)

Nous observons une cooccurrence auprès de trois cas qui disent à la fois que la tâche la moins réussie à l'intérieur des productions écrites était l'autocorrection et que les codes de correction sont trop lourds pour les élèves en difficulté.

Le second problème ciblé le plus fréquemment est la question du transfert des connaissances. À noter, la fréquence de cette réponse est passablement plus élevée que celle de l'autocorrection, puisque le transfert a été nommé 11 fois contre 6 fois pour l'autocorrection, même si c'est par un nombre moins grand de personnes.

« Les élèves développent des automatismes (avec les exercices), mais quand ils viennent pour le transférer, c'est une autre paire de manches. » (orthopédagogue au secondaire)

« Dans sa dictée, ça va bien. Quand il fait juste la conjugaison, ça va bien. Quand on travaille juste l'accord du groupe du nom, ça va bien. Il arrive dans son texte, ça ne marche pas du tout. » (orthopédagogue au secondaire)

« C'est de le mettre en pratique, c'est là que ça se mélange dans leur tête. » (orthopédagogue au secondaire)

Le dernier contexte où les difficultés apparaissent le plus est la situation d'écriture. Toutefois, dans cette catégorie, le lien avec l'orthographe grammaticale, malgré la question, n'est pas exclusif, certains parlant de la structure du texte, de phrase ou d'orthographe lexicale. Par ailleurs, quatre orthopédagogues, dont trois orthopédagogues du primaire, qui soulignent l'autocorrection comme une difficulté importante évoquent aussi le transfert comme étant difficile pour les élèves. Ils sont deux fois plus nombreux au primaire à mentionner l'autocorrection comme étant une difficulté importante en contexte d'écriture (4 orthopédagogues du primaire, contre 2 du secondaire). Les difficultés liées à la situation d'écriture, qui n'est pas propre à l'orthographe grammaticale, sont ciblées par les quatre orthopédagogues du secondaire. Le

transfert des connaissances lors de la situation d'écriture est cité comme étant difficile dans des proportions similaires peu importe le niveau des élèves (3 orthopédagogues du primaire, 2 du secondaire). Certains orthopédagogues mentionnent à la fois les difficultés de leurs élèves à faire le transfert et les difficultés à faire des accords lors des tâches d'écriture (4), tandis que trois soulignent que les accords sont une difficulté importante en orthographe grammaticale (3).

Quant aux **tâches où les élèves font le moins d'erreurs**, les orthopédagogues qui ont répondu à la question ont été unanimes : ce sont dans les exercices .

Tableau 6. Tâches dans lesquelles les élèves font le moins d'erreurs

Dans quelles tâches en font-ils le moins?			
Catégories	Cas	Fréquence	Pourcentage
exercices	6/6	8	100 %

« Les exercices sur feuilles. C'est sûr. Tu vois en gros : accords au pluriel des noms. Là, tu as des "les". Les "anim...", tu as la petite ligne et ils doivent écrire "a-u-x". Des exercices d'entraînements, c'est bon pour l'automatisme. Un coup qu'ils l'ont pogné... » (orthopédagogue au primaire)

« C'est sûr que quand l'enfant a un exercice spécifique à faire... l'enfant qui sait qu'il est en train de travailler l'accord du verbe va appliquer sa procédure, parce que là, c'est ça qu'il est en train de travailler. Il va la faire comme elle est présentée avec sa petite procédure à côté et il suit les étapes. » (orthopédagogue au primaire)

« C'est que là ils savent qu'ils doivent appliquer telle règle. Ils le font et ça va bien. C'est après ça, reconnaître cette phrase-là dans leurs productions écrites. Reconnaître la règle à appliquer. Juste reconnaître les participes passés par exemple, juste ça c'est difficile. » (orthopédagogue au secondaire)

Cinq orthopédagogues disent que les exercices sont la tâche la mieux réussie et que les productions écrites, plus spécifiquement l'autocorrection, sont la tâche la moins réussie. Ils sont 3 à avoir répondu les exercices et à considérer que leurs élèves ont des difficultés avec les classes de mots, et 4 à avoir répondu les exercices et à cibler cette difficulté, plus précisément en orthographe grammaticale, comme étant importante chez leurs élèves.

Les raisons évoquées par les orthopédagogues pour **expliquer ces erreurs d'orthographe grammaticale** plus précisément dans les tâches d'écriture sont nombreuses.

Tableau 7. Causes des erreurs en orthographe grammaticale

À quoi les attribuez-vous?			
Catégories	Cas	Fréquence	Pourcentage
Surcharge cognitive	5/8	8	62,5 %
Manque d'entraînement — Pas d'automatismes	3/8	4	37,5 %
Manque de soutien	2/8	4	25 %
Difficultés aussi en lecture	2/8	2	25 %
Influence de l'oral	2/8	2	25 %
Manque d'intérêt, de motivation	2/8	2	25 %
L'élève ne trouve pas de sens	1/8	2	12,5 %
Manque de mémoire	1/8	2	12,5 %
Pas de transfert	1/8	2	12,5 %
Longueur du texte à écrire	1/8	1	12,5 %
Trouble d'apprentissage	1/8	1	12,5 %

L'explication qui ressort davantage pour expliquer le nombre élevé d'erreurs dans les productions écrites est la surcharge cognitive . La surcharge cognitive est citée à huit reprises dans les entretiens, soit près du double de fois des autres réponses. Les orthopédagogues soulignent que, lorsqu'ils sont en situation de production écrite, les élèves doivent se concentrer sur plusieurs éléments, ce qui ne facilite pas le repérage et la correction des erreurs d'orthographe grammaticale.

« C'est de toujours se le garder en tête qui finit par être difficile, parce qu'il y a beaucoup d'autres aspects à considérer quand tu écris un texte. Je pense que c'est tout ça. »
(orthopédagogue au primaire)

« Mettons, je donne un exemple : une production écrite, là il faut respecter la structure du texte qu'on demande, il faut regarder le choix des idées, le vocabulaire. Là, je pense que la tâche est trop lourde. Ça fait trop trop de données à traiter. Ça, c'est beaucoup plus complexe. »
(orthopédagogue au primaire)

« Quand l'élève a à tout essayer de corriger en même temps, il est en surcharge cognitive et il va en laisser passer plusieurs. Si on micro gradue les objectifs et qu'on les accompagne là-dedans, ils vont vivre beaucoup plus de réussites. » (orthopédagogue au secondaire)

Ils sont trois orthopédagogues du primaire à évoquer la surcharge cognitive, contre deux au secondaire. Trois d'entre eux remarquent à la fois une surcharge cognitive chez leurs élèves et que l'autocorrection est une tâche particulièrement difficile pour ces derniers.

Le second élément le plus souvent mentionné est le manque d'entraînement et l'absence d'automatismes . En effet, les orthopédagogues remarquent que les élèves n'arrivent pas à faire spontanément les corrections nécessaires ou qu'ils ont de la difficulté à assimiler, comprendre et mettre en pratique les règles. Le lien ici avec l'orthographe strictement grammaticale paraît par ailleurs plus ténu que pour les autres éléments de cette catégorie. Ils sont trois orthopédagogues à travailler en classe et à trouver que les élèves manquent d'entraînement pour expliquer leurs difficultés à maîtriser les règles de grammaire.

Le manque de soutien, que ce soit à la maison ou en classe, à comparer à lorsque l'élève est avec l'orthopédagogue, est évoqué par deux répondants . Là encore, les orthographes grammaticale et lexicale se côtoient sans distinction.

« Ensuite, pour ceux pour qui c'est pas un trouble, mais que c'est une difficulté qui perdure, il y a beaucoup d'éléments. Il peut y avoir, entre autres, le manque d'étude et de travail à la maison. On ne devient pas un pro en orthographe si on ne regarde jamais dans nos livres ou si on n'étudie pas nos finales de verbe et nos mots de vocabulaire. C'est sûr qu'à force de les voir, de les étudier, de les écrire, de répéter ça, un moment donné, ça s'intègre et ça reste en mémoire. » (orthopédagogue au primaire).

Les autres causes soulignées par les orthopédagogues sont les difficultés aussi en lecture et le manque d'intérêt et de motivation et l'influence de l'oral. Pour ce dernier élément, un extrait du verbatim fait directement le lien entre la maîtrise de l'oral et celle de l'orthographe grammaticale.

« Un exemple que je pourrais donner : admettons qu'un enfant ne prononce pas bien les dernières syllabes, il va avoir de la difficulté au niveau de la morphologie et au niveau de la...le féminin, toutes les marques laissées par les accords. » (orthopédagogue au secondaire)

Le fait que l'élève ne trouve pas de sens à la tâche, qu'il manque de mémoire , qu'il ne fasse pas de transfert de ses connaissances, que la longueur des textes influe sur le nombre de fautes (1 cas sur 8, 12,5 %) et que l'élève soit aux prises avec un trouble de l'apprentissage sont toutes des raisons mentionnées par les orthopédagogues. Toutefois, les réponses données à cette question ne parlent pas explicitement de l'orthographe grammaticale.

Aussi, il est intéressant de remarquer que pour certains orthopédagogues du primaire, les causes sont vraiment multiples : l'un d'eux a ciblé pas moins de huit des dix causes répertoriées, tandis qu'un autre en a souligné cinq. Les orthopédagogues du primaire identifient beaucoup plus de causes que ceux du secondaire. Les orthopédagogues du secondaire ciblent seulement l'influence de l'oral, le manque d'entraînement, l'absence d'automatismes ainsi que la surcharge cognitive pour expliquer le plus grand nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale. Toutes les catégories sont évoquées par au moins un orthopédagogue du primaire.

Pratiques des orthopédagogues

Les questions qui suivent permettent de faire un portrait des pratiques des orthopédagogues, en analysant les approches et le matériel utilisés, ainsi que ce qu'ils travaillent avec les élèves.

À savoir quelles **approches sont utilisées par les orthopédagogues**, aucune ne se démarque de façon nette. Il est à noter que deux orthopédagogues n'ont pas répondu à la question.

Tableau 8. Approches utilisées avec les élèves en difficulté en lien avec l'orthographe grammaticale

Quelles approches utilisez-vous avec les élèves en difficultés par rapport à l'orthographe grammaticale?			
Catégories	Cas	Fréquence	Pourcentage
Créer une procédure de correction (cahier de stratégies personnalisé/procédure spécifique à une règle)	2/6	4	34 %
Modeler	2/6	3	34 %
Donner des trucs-stratégies	2/6	2	34 %
Aborder l'o.g. dans un autre contexte(ex : compréhension écrite)	1/6	1	17 %
Faire laisser des traces	1/6	1	17 %

Créer une procédure de correction apparaît comme l'une des approches privilégiées par les orthopédagogues, que ce soit par la création d'un cahier de stratégies personnalisé ou par la création d'une procédure spécifique à une règle de grammaire travaillée.

« *C'est un cahier outil où je vais personnaliser : "Toi, quand tu es en train de travailler ta correction, on travaille l'accord du groupe du nom, t'as des belles habiletés pour reconnaître ton nom, ton déterminant, ton adjectif. Qu'est-ce qui nous aiderait pour que tu sois capable de le transférer?" On va mettre des traces, on va le personnaliser. L'élève, dans son petit cahier, on va trouver une façon. Moi, quand je mets "un" et "une" devant mon nom, ça m'aide beaucoup. Bon ben mon adjectif, des fois, si j'utilise "très". On le personnalise. Et là, il peut se resservir de ça dans la classe.* » (orthopédagogue au secondaire)

« *En orthographe grammaticale, on personnalise au fur et à mesure de ce que l'enfant connaît. J'ai déjà, il y a dix ans, il y a quinze ans, il y a vingt ans, fait des belles petites feuilles moi-même de démarche de correction avec toutes les étapes. Et là, je donnais ça à l'élève. Et ça ne fonctionnait pas. C'était tout moi qui l'avais mâché, mâchouillé, redigéré. Ce qui est beaucoup plus efficace, c'est quand on le personnalise et qu'on le décortique avec l'élève en fonction des besoins qu'il nous présente. Je le vois vraiment.* » (orthopédagogue au secondaire)

« *Ce que j'ai fait, c'est que j'ai décortiqué l'accord du verbe. La procédure a quatre étapes. Les enfants travaillent avec ça. Au départ, je fais de l'enseignement qui est plus stratégique. Je fais beaucoup de modelage avec eux au départ. (...) Je vais m'assurer que la procédure devient de plus en plus automatique et que les enfants se questionnent le plus aisément possible. Qu'ils se posent toutes les bonnes questions et qu'ils vont au bout de la procédure en essayant d'éloigner tranquillement la procédure sur papier pour qu'ils deviennent le plus autonome possible.* » (orthopédagogue au primaire)

D'autres utilisent le modelage pour aborder l'orthographe grammaticale avec leurs élèves, que ce soit celui fait par l'orthopédagogue lui-même ou par les autres élèves.

« *Ils ne sont pas beaucoup dans les mots par rapport à ça (verbaliser leur raisonnement). Alors, c'est beaucoup la métacognition, aller les questionner, faire de la modélisation : "Je vais te montrer comment j'ai fait dans ma tête, je vais te le dire. Écoute bien et tu vas essayer, tranquillement pas vite, dans l'accord du groupe du nom. Ah, là il y a un déterminant, là il y a un petit adjectif. Avec quoi il faut que je l'accorde dans mon noyau du groupe du nom?" On fait de la modélisation comme ça.* » (orthopédagogue au secondaire)

Donner des trucs-stratégies est également un moyen privilégié, puisque les orthopédagogues constatent qu'il s'agit d'une façon d'aider l'élève à se rappeler la procédure ou à mémoriser la règle grammaticale.

« Pour les accords, j'utilise le système donneur receveur. (...) Je compare le système donneur receveur au baseball. On lance nos balles. Ça marche, parce qu'ils ont moins l'impression de faire de la grammaire. C'est un peu comme un jeu. Ça passe mieux. » (orthopédagogue au secondaire)

« J'essaie de fonctionner avec des trucs, parce que c'est ce qui fonctionne beaucoup avec moi aussi. J'essaie d'aller toucher aussi aux différentes intelligences multiples. On a beaucoup d'élèves qui sont en musique ici. Ben justement, de la chanter la règle de grammaire ou la chose que tu as à apprendre. Je fonctionne aussi avec l'humour. J'essaie de faire des jeux de mots un petit peu avec les règles ou les trucs pour être capable de s'en rappeler. » (orthopédagogue au secondaire)

Un orthopédagogue souligne l'idée d'entrer dans l'orthographe grammaticale par un autre contexte, notamment une activité de compréhension de lecture, tandis qu'un autre préfère voir ses élèves laisser des traces lors de leurs corrections.

Sur l'ensemble des orthopédagogues qui ont répondu à la question, un seul utilise plus d'une approche tandis que les autres se limitent à une seule. Donner des trucs et des stratégies et faire laisser des traces sont des catégories nommées seulement par des orthopédagogues du secondaire.

Deux orthopédagogues ont identifié des **façons d'améliorer les compétences de leurs élèves en orthographe grammaticale**. Les deux orthopédagogues qui ont soulevé le sujet soulignent l'importance, pour leurs élèves, de développer des automatismes, d'avoir une correction qui soit à la fois structurée et séquentielle et de maîtriser les classes de mots.

Pour ce qui est **travaillé avec les élèves par les orthopédagogues**, les catégories ne sont pas toutes en lien direct avec l'orthographe grammaticale. Quatre orthopédagogues répondent à cette question dans les entretiens.

Tableau 9. Notions faisant l'objet des interventions des orthopédagogues

Que travaillez-vous avec vos élèves?			
Catégories	Cas	Fréquence	Pourcentage
Classes de mots	4/4	8	100 %
Travailler le code de correction	2/4	2	50 %
Donner confiance	1/4	3	25 %
Faire des dictées	1/4	2	25 %
Faire émerger les idées	1/4	2	25 %
Identifier les groupes de la phrase	1/4	2	25 %
Morphologie des mots	1/4	2	25 %
Correction d'erreurs	1/4	1	25 %
Différents accords	1/4	1	25 %

L'élément qui revient le plus souvent est le travail fait sur les classes de mots. Ici, non seulement tous les orthopédagogues qui abordent le sujet disent travailler les classes de mots, mais la fréquence est élevée, soit 8 répétitions dans les entretiens.

« Oui, les classes de mots aussi. Beaucoup, beaucoup, parce que c'est ça qui va nous aider, après ça, à analyser. (...) Toujours partir de là, parce que c'est ce qui aide à...c'est la base, tu ne peux pas t'en sortir. » (orthopédagogue au primaire)

Les orthopédagogues disent aussi travailler le code de correction avec les élèves qui touche à la fois l'orthographe grammaticale, mais aussi lexicale, ainsi que d'autres éléments telle la ponctuation. De la même manière, faire des dictées fait partie des catégories mentionnées qui ne sont pas exclusivement liées à l'orthographe grammaticale, tout comme la correction d'erreurs . Donner confiance , faire émerger les idées, identifier les groupes de la phrase , travailler la morphologie des mots et différents accords, qui est en lien avec l'orthographe grammaticale, complètent les réponses recensées dans les entretiens. Quelque onze éléments ont été mentionnés par des orthopédagogues au primaire, contre deux seulement au secondaire, soit le travail sur les classes de mots et la correction d'erreurs.

Le **matériel que les orthopédagogues disent utiliser** ne concerne pas nécessairement l'orthographe grammaticale, comme le montre la réponse la plus souvent citée.

Tableau 10. Matériel utilisé par les orthopédagogues

Quel matériel ou outil utilisez-vous?			
Catégories	Cas	Fréquence	Statistique
Matériel qui n'est pas lié à la grammaire	4/8	6	50 %
Word Q	3/8	6	37,5 %
Code de correction-matériel	2/8	2	25 %
Matériel créé par l'orthopédagogue	2/8	2	25 %
Grammaire en 3D	1/8	3	12,5 %
Site internet	1/8	3	12,5 %
Grammaire Mansouris	1/8	1	12,5 %
Les habitants du village de la phrase	1/8	1	12,5 %
Matériel école-classes de mots	1/8	1	12,5 %
Faire un cahier de stratégies	1/8	1	12,5 %

Ainsi, le matériel qui n'est pas lié à l'orthographe grammaticale est le premier cité, suivi du logiciel Word Q, du matériel créé pour travailler le code de correction et du matériel créé par l'orthopédagogue. Tous ces éléments ne travaillent pas exclusivement l'orthographe grammaticale, ce qui concorde avec les réponses précédentes selon lesquelles l'orthographe grammaticale est peu travaillée par les orthopédagogues. C'est la même chose pour le site Internet. Du matériel acheté de maisons d'édition est aussi utilisé, tels la Grammaire en 3D, la Grammaire Mansouris pour la conjugaison et les Habitants du village de la phrase. Les derniers éléments qu'utilisent les orthopédagogues sont du matériel utilisé par l'école pour travailler les classes de mots ou encore créer un cahier de stratégies. Peu de catégories concernent exclusivement la grammaire : il y a seulement l'utilisation de la Grammaire en 3D, le matériel créé par l'école pour travailler les classes de mots et la création d'un cahier de stratégies. Le matériel lié au code correction revient plus souvent chez les orthopédagogues au primaire. L'utilisation de la Grammaire en 3D, des Habitants du village de la phrase et le matériel de l'école lié aux classes de mots sont exclusivement nommés par les orthopédagogues du

primaire, tandis que l'utilisation de la Grammaire Mansouris, d'un site Internet et la création d'un cahier de stratégies sont des catégories exclusivement nommées par des orthopédagogues du secondaire.

Code de correction

Le code de correction est revenu à plusieurs reprises dans les entretiens comme étant une difficulté pour les élèves.

Tableau 11. Application du code de correction

Quel code de correction est utilisé et comment se passe son application avec les élèves en difficulté?			
Catégories	Cas	fréquence	Pourcentage
Le code est utilisé dans toute l'école	5/8	9	62,5 %
Lourd pour les élèves en difficulté	4/8	14	50 %
Code PACOS ou PAVOS	2/8	5	25 %
Créé par l'orthopédagogue	2/8	3	25 %
Importance du code de correction	1/8	5	12,5 %
Pas assez pratiqué	1/8	1	12,5 %

Les orthopédagogues disent, en majorité, travailler dans une école qui utilise un seul code de correction pour l'ensemble de ses élèves. Certaines écoles utilisent le code PACOS ou PAVOS, selon le nom donné dans les différents milieux. Cet acronyme permet de rappeler, dans l'ordre, à l'élève ce qu'il doit corriger, soit la ponctuation, les accords dans le groupe du nom, la conjugaison (ou les verbes) et l'orthographe, auxquels peut être ajoutée la syntaxe. Certains orthopédagogues ont créé leur code de correction. Fait à noter : les codes de correction créés par les orthopédagogues l'ont été au secondaire et ils ne sont pas utilisés par l'ensemble des élèves de l'école. Les deux orthopédagogues, l'un au primaire et l'autre au secondaire, qui soulignent que PACOS ou PAVOS est utilisé dans leur école disent également que ce code est utilisé par tous les élèves de leur établissement d'enseignement.

D'autres remarques sont faites, dans les entretiens, sur le code de correction. Celle qui revient le plus souvent est la lourdeur de celui-ci pour les élèves en difficulté . Il est à remarquer que la fréquence ici est bien plus élevée que le nombre de personnes qui ont mentionné cette catégorie.

« Quand on tombe avec le troisième cycle, ce que je trouvais plus difficile, c'est que tout ce qui était accord était tout regroupé dans le même, autant accord nom et accord verbe et il y a des élèves, moi, que j'ai, des élèves en difficulté, ne sont pas à l'étape de faire tout ça en même temps. Donc, dans le fond, ce serait...c'est pour ça qu'on essaye peut-être l'année prochaine on va peut-être se pencher pour essayer de refaire le code. » (orthopédagogue au primaire)

« Ben, moi je dis tout le temps...et ça, ça choque les profs, que les codes de correction qu'ils font, c'est inutile pour les élèves que je vois. Les codes de correction qu'ils utilisent, c'est une feuille remplie de mots. Les élèves en difficulté, quand c'est trop séquentiel et que c'est juste des mots, ils ne regardent pas ça. Ce n'est pas adéquat. Moi, ce que je fais, quand j'ai un élève par exemple au niveau du pluriel, je veux qu'il développe l'automatisme, dépendamment de l'élève, soit que je vais lui dire de m'écrire "pluriel" ou de me faire un "P" ou un "S" pour se rappeler de faire attention au pluriel. Il va écrire ça sur le coin de sa feuille. Ça va être juste ça. » (orthopédagogue au secondaire)

« Ben mettons, c'est composé, je crois que c'est comme un cinq étapes. Premièrement, ça revient à ce que je disais tantôt, tu mets une ligne à chaque fois que tu as une phrase. Après ça, tu vas chercher tant de mots dans le dictionnaire. Tu vas aller chercher ton verbe, tu vas aller faire ton référent, etc. Là, tu vas faire ta procédure. Donc, l'enfant, pour chacune des phrases, doit se poser ces questions-là, doit suivre la procédure. Ça fait de la recherche dans le dictionnaire et recherche dans le dictionnaire, c'est très difficile pour les enfants en difficulté. » (orthopédagogue au primaire)

« Entre autres, au niveau de l'accord du verbe, je ne me base pas seulement sur ce code de correction-là, parce que je trouve qu'il est trop garni, trop chargé pour un enfant en difficulté. Ce que j'ai fait, c'est que j'ai décortiqué l'accord du verbe. La procédure a quatre étapes. Les enfants travaillent avec ça. » (orthopédagogue au primaire)

Trois des orthopédagogues à remarquer que le code de correction est lourd pour les élèves en difficulté travaillent au niveau primaire, tandis qu'un seul travaille au niveau secondaire. Ils sont autant qui soulignent à la fois que le code de correction est lourd pour les élèves en difficulté et que le matériel qu'ils utilisent n'est pas lié à la grammaire.

Un orthopédagogue revient sur l'importance du code de correction, en mentionnant notamment qu'il valorise cette procédure auprès des élèves, et il estime que le code de correction n'est pas assez pratiqué , ce qui ne permet pas aux élèves de bien le maîtriser. Plusieurs cooccurrences

apparaissent en lien avec l'utilisation du code de correction unique utilisé par tous les élèves de l'école. Trois orthopédagogues qui soulignent l'utilisation d'un tel code de correction ciblent aussi les accords comme une difficulté importante de leurs élèves quand il est question d'orthographe grammaticale. Plusieurs soulignent à la fois l'utilisation d'un code de correction unique et la difficulté, pour leurs élèves, à identifier la classe de mots, que ce soit en tant que difficulté d'ordre général en écriture (3) ou en tant que difficulté liée à l'orthographe grammaticale (4). Quatre personnes qui sont dans une école où est utilisé le code de correction unique remarquent aussi que leurs élèves ont de la difficulté à faire leur autocorrection. Nous observons d'autres cooccurrences entre le code de correction unique et à dire que les tâches les mieux réussies par leurs élèves sont les exercices (4) ou à constater que leurs élèves sont en surcharge cognitive pour expliquer les difficultés de ceux-ci en matière d'orthographe grammaticale (4). Trois orthopédagogues qui travaillent avec un code de correction unique à l'intérieur de leur école notent aussi que les élèves ont de la difficulté à effectuer un transfert de leurs connaissances.

Les élèves EHDAA et l'orthographe grammaticale

Les entretiens permettent également de cibler des difficultés particulières vécues par les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDAA) en lien avec l'orthographe grammaticale. Six des huit orthopédagogues répondent à la question.

Tableau 12. Relations entre troubles d'apprentissage et orthographe grammaticale

Que remarquez-vous par rapport aux troubles de ces élèves en lien avec l'orthographe grammaticale?			
Catégories	Cas	Fréquence	pourcentage
Concentration trop courte	3/6	3	50 %
Besoin de varier les moyens	2/6	2	33 %
Difficulté à appliquer les règles	2/6	2	33 %
Difficulté avec les classes de mots	2/6	2	33 %
Nécessité de répéter les explications	2/6	2	33 %
Difficulté à suivre la procédure	1/6	2	33 %
Objectifs microgradués	1/6	2	16,6 %
Surcharges cognitives	1/6	2	16,6 %
Processus plus long	1/6	1	16,6 %

Plusieurs éléments sont soulevés dans les entretiens. Celui qui revient le plus souvent est les problèmes posés par la courte capacité de concentration des élèves, particulièrement chez les élèves aux prises avec un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et qui leur rend plus difficile la maîtrise de l'orthographe grammaticale

« Au niveau des TDAH, je dirais que de un, rester concentré assez longtemps pour comprendre la règle dans son ensemble. Puis, aussi, des exceptions. Surtout ceux qui ont de l'hyperactivité en bonus, ils voient ça comme un peu une attrape. C'est vrai que les exceptions, c'est un peu ça aussi. "Pourquoi c'est compliqué comme ça? Ça serait si simple si c'était la même règle pour tout! Pourquoi il faut que ça soit compliqué?" Alors là, ils ont une espèce de sentiment d'injustice je dirais. » (orthopédagogue au secondaire)

« Je dirais que les deux garçons qui ont un TDAH, ce matin, les deux ont fait ça. Ils ont oublié d'accorder l'adjectif, même s'ils ont lancé leur balle. Ils lancent leurs balles en faisant des erreurs d'inattention. » (orthopédagogue au secondaire)

« Chez ce groupe-là, mes élèves, j'ai des TDAH, mais pour la plupart médicamenteux. J'en ai un qui ne l'est pas et, lui, je vous dirais qu'il est partout. C'est très difficile, c'est comme : aujourd'hui ça va, demain c'est perdu. Il est comme partout à la fois. Il cherche le verbe, mais il va prendre le nom ou les questions, tout se mêle. » (orthopédagogue au primaire)

La deuxième catégorie la plus fréquente est la nécessité de varier les moyens utilisés pour enseigner les règles de grammaire.

« Il faut la (règle) revoir sur plusieurs formes pour qu'elle puisse entrer chez les enfants dyslexiques. » (orthopédagogue au primaire)

« Comment, par exemple, enseigner telle règle pour que les élèves la comprennent? Parce que ces élèves-là, souvent les règles ont été enseignées dans les classes plusieurs fois, et il y a des élèves qui les ont comprises. Mais ces élèves-là, ce sont des élèves pour qui...il y a peut-être des notions qu'ils n'ont pas comprises. (...) Nous, on essaie toujours d'utiliser d'autres moyens d'enseigner et d'autres méthodes. » (orthopédagogue au primaire)

D'autres expliquent la nécessité de répéter les explications plus fréquemment.

« Les explications doivent être encore plus fréquentes (pour les élèves TDAH). S'il n'y a pas de support de l'enseignante ou surtout des parents, l'apprentissage est quasi impossible. » (orthopédagogue au primaire)

Les orthopédagogues remarquent aussi des difficultés qui touchent davantage les EHDA que les autres élèves, notamment la difficulté à appliquer les règles et celle à identifier les classes de mots .

« Dysorthographe...je remarque que pour ces élèves-là, c'est difficile de faire le code. Autant accord du nom qu'accord du verbe. » (orthopédagogue au primaire)

« Souvent, ils (les élèves dyslexiques) ont tendance à écrire au son et à ne pas avoir conscience qu'il faut appliquer une règle. TDAH aussi. Souvent, ça va être écrit au son. C'est de l'impulsivité. C'est difficile de se concentrer sur la phrase, s'arrêter, se poser la question. » (orthopédagogue au secondaire)

« Lui (élèves avec un trouble envahissant du développement) c'est sûr qu'il voit un "les", bien pour lui un "les", c'est un déterminant. C'est difficile pour lui de comprendre que c'est un pronom et qu'il ne faut pas que tu mettes un "s" au verbe après. » (orthopédagogue au primaire)

Un autre orthopédagogue souligne la difficulté, pour les élèves qui ont un TDAH, de suivre la procédure afin de faire les bons accords dans leurs productions écrites.

« TDAH, bien c'est sûr qu'ils ne font pas les étapes jusqu'au bout. Ils ne se rendent pas à la fin. » (orthopédagogue au primaire)

Un orthopédagogue évoque la surcharge cognitive qui explique plus particulièrement les difficultés des élèves dyslexiques avec l'orthographe grammaticale.

« C'est la surcharge cognitive qui fait qu'ils ont de la difficulté à aller vers le grammatical. Déjà, c'est laborieux pour l'orthographe d'usage, pour la correspondance graphème-phonème. (...) Il ne reste plus beaucoup d'énergie pour la correction. Il faut que ça se fasse à un autre moment. Il faut vraiment découper en moments, parce que la surcharge arrive rapidement. » (orthopédagogue au secondaire)

Les autres commentaires en lien avec les EHDA et l'orthographe grammaticale sont que le processus pour appliquer les règles grammaticales dans les productions écrites est beaucoup plus long et qu'il est nécessaire de travailler avec des objectifs microgradués. Les orthopédagogues du primaire sont plus nombreux à remarquer des liens entre les troubles des élèves et l'orthographe grammaticale : leurs mentions figurent neuf fois contre cinq pour les orthopédagogues du primaire.

Le fait que le processus soit plus long chez ces élèves, qu'il est nécessaire de répéter les explications, qu'il faut varier les moyens et qu'il est difficile de suivre la procédure pour les élèves sont des catégories nommées exclusivement par des orthopédagogues au primaire. Seuls des orthopédagogues du secondaire mentionnent la surcharge cognitive et la nécessité d'utiliser des objectifs microgradués. Par ailleurs, d'autres commentaires faits par les orthopédagogues sur le sujet méritent d'être mentionnés. Deux personnes mentionnent les difficultés des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle et qui sont aux prises avec un trouble tel que la dyslexie ou la dysorthographe. Un autre déplore le fait que les élèves manquent de connaissances des règles qu'ils ont à appliquer.

« Comparé à l'époque où moi j'ai appris l'utilisation de la grammaire, il y avait des choses de base qu'on avait à apprendre par cœur. Je pense que c'est un peu une lacune aussi. Je ne crois pas que tout est à apprendre par cœur. On a des bons outils. On a des grammaires pour pouvoir les consulter, mais je pense qu'il y a des choses de base qu'on a besoin de savoir avant de pousser un petit peu plus loin les acquis. C'est à ce niveau-là qu'il manque comme une base plus solide. » (orthopédagogue au secondaire)

Un orthopédagogue au secondaire remarque par ailleurs que les élèves dysphasiques ont une certaine facilité avec l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

« Avec mes élèves dysphasiques, ça va pas si mal. Je trouve même qu'ils ont des forces au niveau de l'orthographe grammaticale. C'est beaucoup plus au niveau du lexique et de la structure de phrase que c'est difficile. Souvent, mes dysphasiques, en tout cas ceux que je vois, ils ont une force au niveau de l'orthographe grammaticale. » (orthopédagogue au secondaire)

Certains orthopédagogues font des liens avec l'aspect affectif et l'orthographe grammaticale, surtout en ce qui a trait à l'importance de la motivation.

« C'est toutes ces choses-là, mais la majeure que je rencontre, peu importe si c'est un trouble ou une difficulté, c'est la concentration...et la motivation. La motivation, peu importe ce qui en arrière de ça. C'est surtout la motivation. » (orthopédagogue au primaire)

« La variable la plus importante, c'est la motivation. Au-delà de toutes les stratégies. Je m'aperçois, avec les années, que quand l'élève a réussi à vivre un petit succès ici, ça lui redonne un certain pouvoir et ça, ça peut être déterminant. Je trouve que la variable la plus importante, l'expérience me montre ça, c'est la motivation. » (orthopédagogue au secondaire)

ENTRETIEN AVEC LES ORTHOPÉDAGOGUES

1. Quelles sont les principales difficultés en écriture des élèves de 3^e cycle (de 1^{ère} secondaire)?
2. Par rapport à l'orthographe grammaticale, quelles sont les difficultés les plus courantes?
3. a) Quelle est la proportion de votre temps passée à aider ou rééduquer les élèves en orthographe grammaticale?
b) Quel genre de services leur fournissez-vous?
 - en individuel ?
 - en groupe?
 - en classe ? hors de la classe?
 - décloisonnement?
 - a quels types d'élèves?c) Comment sont-ils évalués / identifiés?
4. Dans quelles tâches ces difficultés se produisent-elles le plus (ex : dictée, production écrite, etc.)?
b) Dans quelles tâches en font-ils le moins?
5. A quoi les attribuez-vous (contexte, enseignement, élèves, matériel)?
6. A) Quelle approche utilisez-vous avec les élèves en difficulté par rapport à l'orthographe grammaticale?
B) En connaissez-vous une qui soit plus efficace que d'autres?
7. Quel matériel ou outil utilisez-vous?
8. Quel code de correction est utilisé et comment se passe son application avec les élèves en difficulté?
9. Que remarquez-vous par rapport aux troubles de ces élèves en lien avec l'orthographe grammaticale?
 - a. Dyslexiques?
 - b. TDAH?
 - c. Autres troubles liés aux fonctions exécutives?
 - d. Dyspraxie?
10. Aimerez-vous apporter d'autres points par rapport à l'orthographe grammaticale et votre pratique en orthopédagogie? Si oui, lesquels?

Merci de votre précieuse collaboration!

ANNEXE F

RÉSULTATS AUX ENTRETIENS DE GROUPE

Présentation des résultats en lien avec les entretiens de groupe

Cette partie du rapport présente les résultats en lien avec le 4^e objectif de la recherche : « Identifier des pistes d'action, des besoins de formation et des modes de collaboration entre les enseignants, les orthopédagogues, les conseillers pédagogiques et les directions d'école. »

Afin de pouvoir répondre à cet objectif, 8 entretiens de groupe ont été réalisés dans les écoles participantes. Le tableau suivant résume les informations.

Écoles	Enseignants	Orthopédagogues	C.pédagogiques	Directions
R-sud de Montréal (sec. 1 et adapt. scolaire)	3	1	0	1
R-sud de Montréal (6 ^e année)	2	1	1	1
Montréal (adapt. scolaire)	1	0	1	0
Montréal (sec. 1)	3	0	1	3
Montréal (6 ^e année)	3	0	1	1
R-sud de Québec (6 ^e année)	1	1	1	1
R-sud de Québec (sec. 1 et adapt. scolaire)	5	1	1	2
Québec (sec. 1 et adapt. scolaire)	3	1	0	1
8	21	5	6	10

Les résultats obtenus ont été regroupés par thématiques. À l'intérieur de chaque thématique, un résumé des réponses ainsi que des extraits d'entretiens sont présentés. Les extraits choisis viennent illustrer concrètement, en utilisant les paroles des participants, ce que les résumés décrivent.

Thématique : Les élèves et l'orthographe grammaticale

Lorsque nous avons demandé aux participants de répondre à la question suivante : « L'orthographe grammaticale est-elle une **source de difficulté** pour vos élèves? », leurs réponses étaient unanimes : l'orthographe grammaticale représente une difficulté importante pour les élèves de tous les niveaux et de tous les milieux. Cependant, c'est lorsque les élèves doivent rédiger un texte (production écrite) que l'orthographe grammaticale est davantage problématique en raison de la surcharge cognitive occasionnée. En effet, les exercices décontextualisés ainsi que les activités courtes sont généralement mieux réussis. Une enseignante le mentionne spécifiquement dans cet extrait :

« Le problème, c'est qu'ils ne font pas de transfert. Les règles, ils sont capables de les identifier dans les exercices, mais quand on leur demande d'écrire un texte, ça ne fonctionne plus. Les règles ne sont plus isolées. »

En ce qui concerne les élèves en difficulté, les participants s'entendent pour dire que ce sont eux qui sont les plus à risque de ne pas réussir les tâches demandées. Même au secondaire, certains n'arrivent pas à déterminer les classes de mot.

Comme le mentionne une enseignante, le travail concernant cet aspect de l'orthographe grammaticale n'est jamais terminé :

« Les classes de mots en début d'année c'est toujours à rappeler. Je pense que l'orthographe ça part de là. Si t'es capable de déterminer ta classe de mot, t'es capable d'écrire correctement. Tu vas être capable de faire l'accord. Parce que si c'est juste que tu sais pas comment l'écrire sans faute d'orthographe lexicale, tu as des outils pour vérifier. »

Les participants aux entretiens en sont donc arrivés à conclure que les élèves qu'ils rencontrent présentent de grandes lacunes quant à leurs connaissances et compétences en orthographe grammaticale. Ce constat les a guidé afin de répondre à une autre question : « Comment faire pour aider les élèves à mieux réussir en orthographe grammaticale? »

Thématique : « Vivre » l'orthographe grammaticale à l'école

Une première question de cette thématique concerne le « **code de correction** ». En effet, l'équipe de recherche désirait savoir si le code de correction utilisé dans les écoles avait tendance à s'uniformiser ou si les enseignants préfèrent utiliser un code créé par eux-mêmes. Il faut d'abord mentionner que l'intervieweuse a dû préciser que la question portait sur le code de correction utilisé par les élèves, et non sur les grilles de corrections utilisées par les enseignants pour corriger les travaux et examens.

Les données récoltées en lien avec le code de correction utilisé par les élèves permettent de tirer la conclusion générale suivante : bien que tous les intervenants mentionnent que la tendance actuelle est à vouloir uniformiser le code de correction utilisé, c'est encore loin d'être la réalité vécue dans les écoles qui ont participé à cette recherche. Cependant, une distinction entre l'ordre d'enseignement primaire et secondaire s'est manifestée : les intervenants des écoles primaires rencontrés avaient davantage le souci d'instaurer un code de correction commun que les intervenants du secondaire. Plus précisément, au primaire, la tendance est à collaborer par cycle afin de créer un code de correction « de cycle ». Cependant, comme le mentionnent plusieurs participants, il y a peu de concertation entre les différents cycles. Une conseillère pédagogique du primaire le confirme :

« Effectivement, en général dans les écoles que je vois, il y a cohésion dans un même cycle, mais un cycle ne demande pas à l'autre ce qu'ils font. »

Les extraits suivants apportent des explications en ce qui concerne la difficulté d'uniformiser le code de correction. La première participante pointe les réticences qu'ont plusieurs enseignants à élaborer un code commun. L'extrait du verbatim de l'enseignante du secondaire relate une opinion qui a été entendue dans toutes les écoles où se sont déroulées les entretiens : un code de correction unique ne peut pas convenir à tous les élèves.

« Ça a déjà été parlé, d'avoir une cohésion à travers l'école, mais il y avait des réticences. » (enseignante de 6^e année)

« Pour avoir travaillé dans plusieurs écoles, chaque élève est pas nécessairement à l'aise avec le code qui est imposé. Souvent, on va en perdre 50%. Donc un code, si ça convient pas à un élève sur deux, c'est voué à l'échec. Pis on les empêche de développer quelque chose qui leur conviendrait. » (enseignante au secondaire)

Finalement, le souhait exprimé par le directeur d'une école primaire semblait faire consensus : au moins, prenons le temps de savoir ce qui se fait à notre école en ce qui concerne le code de correction !

« Il faut d'abord prendre le temps, au moins une journée, pour savoir ce que chacun fait comme code de correction. Ensuite, ceux qui sont intransigeant, ça peut attendre. Mais la première étape, c'est juste de savoir ce qui est fait... Ça engage à rien. » (direction d'une école primaire)

Toujours en ce qui concerne la cohésion, les participants ont aussi abordé le **métalangage**. Les réponses à ce sujet sont divergentes. Dans certaines écoles, un métalangage relativement homogène semble être utilisé alors que ce n'est pas le cas ailleurs. Voici deux extraits représentatifs de cette diversité de réponses :

« Des fois y'a des petites subtilités, mais grosso modo un élève va se retrouver d'un prof à l'autre. »(enseignant du secondaire)

« Aussi, ça dépend d'une année à l'autre pcq y'a du roulement de personnel... Alors ça change selon qui est engagé. » (directrice adjointe)

Ce dernier commentaire d'une direction, en lien avec le roulement de personnel, est souvent ressorti, et par des intervenants différents, quant à la cohésion tant des pratiques, des approches que du métalangage.

Une autre question de la thématique « Vivre l'orthographe grammaticale à l'école » s'intéressait au **rôle des divers intervenants**. À ce sujet, les participants ont apportés quelques éléments de réponses, mais il faut noter que cette question n'a pas suscité beaucoup de réactions. Les réponses qui ont été données concernaient principalement la nécessité d'une cohésion. Voici des extraits qui résument les propos entendus :

« La direction doit favoriser la cohésion et ça part d'un leadership pédagogique. Il faut y aller graduellement parce que certains sont réticents. Mais quand on arrive avec des résultats concrets, quand on leur dit que les élèves en difficulté bénéficient d'un code de correction commun, d'un même métalangage, les pratiques changent. Une bonne équipe assez stable, ça contribue à la cohésion. » (direction, école primaire)

« On gagnerait à l'impliquer [la conseillère pédagogique] davantage en orthographe. » (enseignante)

« L'orthopédagogue change souvent ici. Et au 3e cycle, c'est un « trois jours » seulement. Mais on aimerait avoir du temps pour discuter avec elle. Elle aussi a son idée. Il faudrait absolument la rencontrer. » (enseignante)

« Il faut acquérir les connaissances en ce qui concerne la grammaire nouvelle. Ensuite, il faut savoir quelles sont les pratiques efficaces. Y'a peu de documentation là-dessus. Il faut donc trouver une façon de faire circuler l'information. De trouver des moments pour en discuter entre enseignants. Aussi, ça implique de l'argent pour avoir accès aux formations. Pour y aller, il faut que l'enseignant soit libéré. »
(conseillère pédagogique)

En ce qui concerne le **matériel** utilisé pour enseigner l'orthographe grammaticale, la majorité des enseignants utilisent des manuels conjointement avec du matériel qu'ils créent eux-mêmes. Plusieurs enseignants ont mentionné qu'il y ait davantage de partage du matériel qu'ils créent. Cet extrait d'une enseignante résume bien cette idée :

« Moi je rêve qu'il n'y ait plus de manuels, mais qu'il y ait un site internet auquel l'école s'abonne et qui donne des textes, des questionnaires, des exercices, des feuilles de notes. Donc qu'on puisse rentrer là-dedans et les modifier. Pour pouvoir faire de la différenciation pédagogique selon les besoins de nos élèves. Et aussi qu'on puisse ajouter des choses qu'on a bâti, qu'on puisse partager. J'peux pas croire qu'au nombre de prof qu'il y a au Québec, chaque enseignant monte son propre matériel. C'est une perte de temps! » (enseignante)

Finalement, la dernière question en lien avec cette thématique concernait la **progression des notions en orthographe grammaticale**. La question était la suivante : « Avez-vous des suggestions pour améliorer le matériel utilisé pour l'orthographe grammaticale? » Les enseignants avaient beaucoup à dire à son sujet. Voici quelques éléments qui ont été répétés par plusieurs : « Elle est trop peu

connue des enseignants », « Elle n'est pas réaliste, c'est pas vrai que l'accord dans le groupe du nom, c'est acquis en 6^e année ! », « Elle est trop linéaire, il faut revenir sur les notions, comme une spirale », « Elle est trop complexe », « La progression est trop découpée en trop de petits éléments ».

Une autre suggestion est revenue fréquemment et semble répondre aux éléments mentionnés précédemment : le besoin de formation en ce qui concerne la progression des notions. Une enseignante résume : « Y'a beaucoup d'énoncés qui sont très interprétables. J'en ai discuté avec notre conseillère pédagogique, mais c'était pas clair. Ça prendrait une formation pour expliciter tout ça et que tous s'entendent. »

Ce désir de formation est aussi ressorti dans la thématique suivante, qui portait précisément sur ce sujet.

Thématique : Les besoins de formation

Les participants aux entretiens ont exprimé plusieurs souhaits, d'abord en ce qui concerne la formation initiale des futurs enseignants, mais surtout en ce qui concerne la formation continue des intervenants du milieu scolaire.

Peu de participants ont émis des souhaits en ce qui concerne la **formation initiale**. Néanmoins, certains ont mentionné que la formation de premier cycle concernant l'orthographe grammaticale est insuffisante. L'extrait suivant est représentatif de ce

qui a été entendu : « Il faut que les étudiants aient plus de cours de grammaire, on est pas suffisamment outillé quand on termine. » (enseignante)

Au sujet de la **formation continue**, de nombreux souhaits ont été émis. Ceux-ci sont résumés ici avec des extraits qui en témoignent :

- Lorsqu'un intervenant (enseignant, orthopédagogue, conseiller pédagogique) va suivre une formation, il doit retransmettre ses nouvelles connaissances dans son milieu.

« L'an passé, ce que j'ai trouvé l'fun, c'est une prof qui avait distribué à tous les profs un dépliant sur la dictée zéro faute. Donc quand on va faire des formations, il faut demander aux gens de façon volontaire de ramener ça, ce qu'ils ont appris. De diffuser l'information. » (enseignante)

- Il est nécessaire d'avoir davantage de budgets pour aller en formation.

« Il faut vouloir accepter le changement et essayer quelque chose d'autre. Il faut être à l'affut des réajustements au fur et à mesure. Ça implique de l'argent pour avoir accès aux formations. Pour y aller, il faut que l'enseignant soit libéré. » (conseillère pédagogique)

- Souhait d'avoir du matériel qui peut servir à la formation des enseignants.

« Il faut trouver du matériel pour aider les enseignants à acquérir des pratiques efficaces au niveau de l'écriture. Ça peut être des écrits ou des vidéos d'enseignants en action. » (conseillère pédagogique)

- Désir de diversité en ce qui concerne les personnes qui donnent les formations continues.

« Le problème avec la formation continue, c'est que c'est toujours la même personne qui donne les formations. Par exemple, quand j'ai fait la formation sur la nouvelle grammaire, c'était telle personne. Quand j'ai voulu aller plus loin, c'était encore elle qui était là avec la même formation alors si tu y retournes, tu ne vas pas avancer, ça va être la même affaire. » (enseignante)

- Besoin de formations plus efficaces.

« Les formations les plus efficaces, c'est celles où tu apprends quelque chose de « pratique » que tu peux appliquer tout de suite après dans ta classe. Quelque chose de « clé en main ». (enseignante)

- Souhait de formations « à long terme ».

« Pis faut pas que ce soit juste ponctuel. Faut qu'il y ait un suivi. On essaie, on teste, on se revoit pour en parler. » (enseignante)

« Moi, ce que j'aimerais comme formation, c'est qu'il y ait une certaine collaboration avec nos classes aussi. C'est bien beau assister à des formations d'une journée et

de se remplir d'idéaux, mais dans la réalité c'est autre chose. Si on réutilise pas immédiatement ce qu'on a appris en formation, on classe ça dans notre tiroir et finalement le temps passe et on ne réutilise pas ça. Même si c'était une super belle formation. » (enseignante)

Comme le démontrent les nombreux extraits cités précédemment, les enseignants souhaitent vivement davantage de formation continue en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe grammaticale. Cependant, ils souhaitent que ces formations soient variées, qu'elles soient à long terme et qu'elles incluent des éléments qu'ils pourront transférer directement dans leur pratique.

Une autre question de la thématique « Les besoins de formation » portait sur les approches novatrices. L'intervieweuse a demandé aux participants s'ils avaient entendu parlé d'**approches qui seraient plus efficaces** pour enseigner l'orthographe grammaticale et s'ils les avaient essayées. Les extraits suivants démontrent que les enseignants connaissent plusieurs approches dites « efficaces », mais qu'ils désirent en connaître davantage.

« Nous, on fait de l'analyse de phrase avec la « Phrase dictée du jour ». Je trouve que c'est efficace parce que c'est un élève qui doit dire à l'autre élève pourquoi il doit mettre un « s ». Il faut qu'ils intègrent la règle pour pouvoir l'expliquer à l'autre. » (enseignante)

« Moi j'ai entendu parler d' « Écrire au quotidien ». Mais c'est au primaire. Tous les jours, il faut écrire quelque chose. Peu importe quoi et sans corriger. Ça aide

beaucoup la cohérence textuelle. Le problème au secondaire, c'est qu'on a juste une période d'une heure par jour... c'est difficile de faire ça. » (enseignante)

« Ce qu'on peut faire, c'est au lieu de 15 minutes de lecture par jour, faire l'alternance : une journée 15 minutes de lecture et une journée 15 minutes d'écriture. » (enseignante)

« Moi, je fais de l'enseignement stratégique en écriture aussi, pas seulement en lecture. Pour leur faire ressortir la règle. » (enseignante)

« Faire deux sortes de modélisation : modélisation par le prof et modélisation par l'élève. Par l'élève c'est vraiment intéressant. » (enseignante)

« J'utilise vraiment les manipulations syntaxiques. C'est intégré dans mon enseignement de la grammaire et non détaché. » (enseignant)

« C'est important que l'enseignant se tienne au courant, aille en formation, se renouvelle. Une méthode n'est pas bonne tout le temps, à tout coup, il faut avoir plusieurs outils dans notre sac. » (enseignante)

« Ça va prendre davantage de recherches-action comme la vôtre pour démontrer que certaines pratiques sont plus efficaces que d'autres et démontrer qu'on peut descendre le nombre de fautes des élèves. » (conseillère pédagogique)

Enfin, la dernière question de cette thématique s'intéressait précisément à **la « nouvelle » grammaire et à son enseignement**. Quelques extraits synthèses sont présentés ici :

« Moi qui est plus vieille, mais qui vient juste de faire mon bac, j'ai remarqué que les « jeunes futurs enseignants » la maîtrisent pas, la nouvelle grammaire, même s'ils sont supposés l'avoir appris. » (enseignante)

« Oui, la nouvelle grammaire! Déjà que beaucoup de prof ne maîtrisaient pas l'ancienne, là, il faut apprendre la nouvelle! Mais bon, plein de choses se sont simplifiées dans la nouvelle grammaire, mais quand même, on a des choses ancrées de l'ancienne. Pour les adultes, pour les enseignants, c'est difficile de changer ses méthodes. Donc ça prendrait plus de formations. » (enseignante)

« Ça prendrait plus de soutien. Parce que juste des formations, ça nous remplit d'idéaux, mais après ça on est laissé à nous-mêmes. Il faut qu'il y ait un suivi qui soit offert avec la formation. C'est sûr que ça demande plus d'argent, plus de temps et aussi plus d'ouverture de la part des enseignants. C'est sûr que c'est pas tout le monde qui accepterait qu'une personne experte assiste à leurs cours, mais... moi j'aimerais ça! S'approprier une nouvelle méthode, ça prend du temps et du soutien. » (enseignante)

À la lecture de ces extraits, il est possible de constater que d'une part, bien que la « nouvelle grammaire » soit implantée dans les écoles depuis plus de 15 ans, ce ne sont pas tous les enseignants qui l'enseignent et, d'autre part, même ceux qui le

font ne se sentent pas totalement à l'aise de le faire et aimeraient avoir davantage de formations.

Annexes

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Étude des profils orthographique et métagraphique d'élèves de la fin du secondaire, du début du primaire et d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants »

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Chantal Ouellet

Département, centre ou institut : Éducation et formation spécialisées

Adresse postale : C.P. 8888 Succ. Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3P8

Adresse courriel : ouellet.chantal@uqam.ca

Membres de l'équipe: Catherine Turcotte, Nathalie Prévost, France Dubé, Delphine Guedj, professeures, ainsi que leurs assistantes de recherche (UQAM)

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à établir un portrait des connaissances grammaticales d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire et d'élèves en difficulté et mieux comprendre leurs habiletés métagraphiques. Il vise également à documenter les pratiques ordinaires d'enseignement de l'orthographe grammaticale en lien avec les apprentissages des élèves. Ce projet de recherche reçoit l'appui financier du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

PROCÉDURES

Votre participation consiste à participer à un entretien de groupe afin d'identifier des pistes d'action, des besoins de formation et des modes de collaboration entre les enseignants, les orthopédagogues, les conseillers pédagogiques et les directions d'école concernant l'orthographe grammaticale.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances sur l'orthographe grammaticale chez les élèves et sur leurs habiletés métacognitives et sur les pratiques pédagogiques des enseignants à cet égard. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Vous devez prendre conscience, toutefois, que certaines questions pourraient causer un malaise. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire du chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les documents ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information

permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987- 3000 # 4188 pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Joseph Josy Lévy, au numéro (514) 987-3000 # 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 # 7753.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'interviewer a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet ou de son, sa délégué(e) :

Date :

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second au membre de l'équipe de recherche.

Courriel d'invitation

Objet : Invitation de la part de Chantal Ouellet (UQAM) suite du projet de recherche *Étude des profils orthographique et métagraphique d'élèves de 6e année du primaire, de 1ère année du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*

Bonjour,

Je vous écris de la part de Chantal Ouellet, professeure à l'UQAM et responsable de ce projet de recherche afin de vous inviter à la présentation des résultats de la recherche à laquelle vous avez collaboré pendant l'année 2010-2011. Comme nous l'avons mentionné dans la lettre que nous vous avons fait parvenir à la fin de l'année dernière (juin 2011), nous tenons à vous communiquer les résultats obtenus grâce à votre participation et à celle de vos élèves. Cette présentation d'une durée de 20 à 30 minutes sera suivie d'un court entretien de groupe sur les résultats obtenus mais aussi sur l'orthographe grammaticale et les défis qu'elle représente.

Pour ce faire, nous aimerions prévoir une rencontre d'environ 1h30 à votre école. Madame Ouellet souhaite inviter : 1) l'enseignant ou l'enseignante qui a participé à la collecte de données dans votre école, ou l'enseignant qui le ou la remplace s'il y a eu mouvement de personnel, 2) un membre de la direction, 3) l'orthopédagogue, 4) le ou la conseillère pédagogique intervenant dans votre école 5) ainsi que deux ou trois enseignants intéressés par la question.

Cette rencontre est très importante, car elle permettra de vous transmettre les découvertes que nous avons faites sur les performances des élèves, sur leur manière de raisonner sur la langue et sur les pratiques les plus courantes des enseignants quant à l'orthographe grammaticale. Cette rencontre permettra également de vous écouter sur des pistes de solutions pour améliorer la réussite des élèves en orthographe grammaticale. Vos suggestions seront ensuite transmises au MELS dans le rapport de recherche que nous remettrons prochainement.

Nous aimerions, dans la mesure du possible, que vous nous proposiez une date et une heure de rencontre d'ici à la fin juin 2012. Celle-ci peut se dérouler aussi bien durant la journée, à l'heure du dîner qu'à la fin de la journée. Nous attendons votre réponse d'ici le 13 juin.

Au plaisir de discuter « orthographe grammaticale » avec vous,

Viviane Boucher
Assistante de recherche

Canevas pour les entretiens de groupe

Les groupes de discussions sont hétérogènes (enseignants, orthopédagogues, conseillers pédagogiques, directions) et visent à collecter des informations pour mieux :

a) connaître les **modes de collaboration** entre les divers intervenants (enseignants, orthopédagogues, directions, conseillers pédagogiques) en ce qui concerne l'orthographe grammaticale.

b) identifier des **besoins de formation** en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

c) formuler des **pistes d'action** en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

Donc, en raison 1) du caractère hétérogène des groupes de discussion et 2) des objectifs des entretiens de groupe, le canevas d'entretien s'articule davantage autour de thèmes globaux et généraux que de questions spécifiques. Cependant, des exemples de questions pour chacun des thèmes ont été développés. Le rôle de l'animatrice des entretiens sera donc de proposer les thématiques et, si le besoin s'en fait sentir, de relancer les discussions en utilisant les questions plus précises. L'animatrice devra s'assurer que tous les thèmes auront été couverts.

Première thématique : Les résultats présentés

Exemple de question :

1- « Quelles sont vos réactions aux résultats qui vous ont été présentés? »

Deuxième thématique : Les élèves et l'orthographe grammaticale

Exemples de questions :

2- « Avez-vous l'impression que les descriptions des connaissances des élèves présentées correspondent à celles de vos élèves? En quoi? »

3- « L'orthographe grammaticale est-elle une source de difficulté pour vos élèves? Pourquoi? »

4- « Comment faire pour aider les élèves à mieux réussir en orthographe grammaticale? »

Troisième thématique : « Vivre » l'orthographe grammaticale à l'école

Exemples de questions :

5- « De quelle façon se fait l'enseignement de l'orthographe grammaticale à votre école? »

5a- « Y a-t-il une cohésion des pratiques entre les diverses personnes qui interviennent en orthographe grammaticale auprès des élèves? Par exemple, utilisez-vous le même métalangage? Des descriptions grammaticales communes?

*Des exemples :

- Donneurs / Receveurs
- Classes de mots
- Manipulations syntaxiques (effacement, déplacement, remplacement, addition, encadrement)
- Phrase de base
- Phrase syntaxique et non phrase sémantique
- Groupes syntaxiques : groupe nominal, groupe verbal, groupe adjectival, groupe prépositionnel, etc.
- Fonctions syntaxiques : sujet, prédicat, complément de phrase

5b- « Y a-t-il cohésion entre les différents niveaux (années scolaires)? »

5c- « Y a-t-il une collaboration entre les différents intervenants en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe grammaticale? »

5d- « Existe-t-il un code de correction commun pour l'ensemble de l'école? Si oui, qu'en pensez-vous? Si non, aimeriez-vous en avoir un? »

6- « Selon vous, quel devrait être le rôle de chaque intervenant concernant l'enseignement de l'orthographe grammaticale? L'enseignant titulaire? L'orthopédagogue? Le conseiller pédagogique? La direction? »

7- « Avez-vous des suggestions pour améliorer le matériel utilisé pour l'orthographe grammaticale? »

8- « Avez-vous des suggestions sur la progression des notions à enseigner en orthographe grammaticale à travers les années scolaires ?»

Quatrième thématique : Les besoins de formation en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe grammaticale?

Exemples de questions :

9- « Avez-vous des suggestions concernant la formation initiale (futurs enseignants) en orthographe grammaticale? »

10- « Avez-vous des suggestions concernant la formation continue (enseignants et autres intervenants)? »

11- « Avez-vous entendu parler de certaines approches qui seraient plus efficaces pour enseigner l'orthographe grammaticale? Si oui, auriez-vous envie de les essayer? Pourquoi? » (demander pourquoi que la réponse soit oui ou non)

12- « Comment faire pour aider les enseignants et autres intervenants à mieux enseigner la nouvelle grammaire en lien avec l'orthographe grammaticale? »

13- « Comment voyez-vous l'enseignement de la nouvelle grammaire en lien avec l'orthographe grammaticale dans l'avenir? »

En terminant :

14- « Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter? »

Courriel de remerciement

Madame X,

À la suite de la participation de votre école à notre projet de recherche, nous tenons à vous remercier de votre accueil et de votre précieuse collaboration. Le projet intitulé « Étude des profils orthographiques et métagraphiques d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants » a été réalisé auprès de plus de 200 élèves dans quatre régions du Québec.

Les élèves qui avaient obtenu le consentement de leurs parents ont participé à des activités au début et à la fin de l'année 2010-2011. Ces activités étaient des dictées, une production textuelle ainsi qu'un entretien métagraphique. Un journal de bord a été tenu par l'enseignante et nous avons également fait un entretien avec l'orthopédagogue. Finalement, nous avons récemment présenté les résultats aux membres du personnel concerné (direction, conseiller pédagogique, orthopédagogue, enseignants) lors d'une rencontre de groupe qui s'est déroulée à votre école.

Pour de plus amples informations sur la recherche, n'hésitez pas à nous contacter et recevez, madame X, nos salutations les plus cordiales.

Viviane Boucher, assistante de recherche

Pour :
Chantal Ouellet
Professeure
Département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 4188
ouellet.chantal@uqam.ca