

OUTILS VIRTUELS ET QUALITÉ DE LA LANGUE

Monique Caron-Bouchard, Ph.D.

Michel Pronovost, M.Sc.

Caroline Quesnel, M.A.

Carl Perrault, M.A.

Katerine Deslauriers, M.A.

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA 2009-2011).



Brébeuf

Outils virtuels et qualité de la langue

Recherche subventionnée par PAREA et réalisée au Collège Jean-de-Brébeuf. Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs. Dans ce document, l'emploi du masculin est épïcène sans aucune intention discriminatoire et uniquement dans le but de faciliter la lecture.

Confidentialité

Tous les chercheurs de cette recherche ont signé un formulaire de confidentialité. De plus, les données concernant les étudiants ont été codées de sorte qu'un observateur externe ne puisse identifier les sujets d'expérimentation.

Consentement et droit de retrait

Tous les étudiants ont été informés de leur implication dans la recherche ainsi que de l'utilisation des données en toute confidentialité. Les étudiants qui, pour toute raison, ne désiraient ou ne pouvaient pas participer à cette étude étaient libres, sans être pénalisés, de ne pas s'engager dans le projet. De plus, les participants conservaient le droit de se retirer de l'étude en tout temps sans aucun préjudice.

Chercheurs principaux

Monique Caron-Bouchard, Ph.D., professeure de sociologie

Michel Pronovost, M.Sc., professeur de biologie

Caroline Quesnel, M.A., professeure de littérature

Carl Perrault, M.A., professeur de littérature

Katerine Deslauriers, M.A., professeure de philosophie

Chercheurs participants

Jacques Boudrias, M.Sc., professeur de sociologie

Anne Gagnon, M.A., professeure de littérature

Robert Dupuis, M.A., professeur de philosophie

Assistants de recherche

Sylvie Beaulieu, B.Sc.

avec la collaboration de

Stéphanie Robert, Chloé Dessain et David Courtemanche

Révision linguistique

Sylvie Beaulieu et Carl Perrault

Traduction du résumé

Michel Pronovost et Marcello Quintieri

Conception graphique

Suzanne Roy et Michel Pronovost

Une version électronique de ce rapport est disponible au www.brebeuf.qc.ca/artic

Imprimé à Montréal

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec - 2011

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Canada - 2011

ISBN 978-2-923242-25-5

OUTILS VIRTUELS ET QUALITÉ DE LA LANGUE

Monique Caron-Bouchard, Ph.D.

Michel Pronovost, M.Sc.

Caroline Quesnel, M.A.

Carl Perrault, M.A.

Katerine Deslauriers, M.A.

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA 2009-2011).



Remerciements

Grands remerciements à la Direction générale de l'enseignement collégial qui a subventionné cette recherche dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et à madame Thérèse Desnoyers pour sa disponibilité et son soutien.

À la Direction générale, à la Direction des études et à la Direction des services financiers, au service de l'imprimerie et au service de l'audio-visuel du Collège Jean-de-Brébeuf pour leur apport au cours de la recherche.

Aux professeurs Jacques Boudrias, Robert Dupuis et Anne Gagnon pour leur collaboration à l'expérimentation.

Nous tenons à remercier, de façon particulière, Martin Riopel, professeur en sciences de l'éducation à l'UQAM, Marie-France Legentil, conseillère en orientation, Karine Aubut, aide pédagogique individuelle, et Miguel Chagnon, statisticien à l'Université de Montréal, pour leur contribution.

Merci à tous les étudiants et étudiantes qui ont aimablement participé à l'expérimentation ainsi qu'à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont permis la réalisation de cette recherche.

Mots-clés

TIC - Outils virtuels de correction de la langue - Qualité de la langue - Antidote - Word

Résumé

Ce rapport est le fruit d'une recherche de deux années (2009-2011) subventionnée par le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du gouvernement du Québec. L'objectif global en était de déterminer l'influence de l'utilisation de correcticiels et de guides de référence virtuels sur la qualité de la langue. Les objectifs spécifiques, quant à eux, visaient à étudier l'effet de la perception chez l'étudiant de sa capacité à s'améliorer sur le plan de la compétence linguistique à l'aide des TICE; d'étudier l'impact d'applications pédagogiques avec les technologies dans le contexte de pratiques pédagogiques associées à l'écriture; d'élaborer des méthodes et pratiques pédagogiques pour augmenter les compétences en écriture; d'étudier les effets de l'introduction d'activités d'écriture en formation spécifique; de développer des instruments d'évaluation de la langue dans quatre disciplines de formation générale ou spécifique (biologie, français, philosophie et sociologie) et de dégager des pistes d'intervention et d'encadrement pour les professionnels et les professeurs.

Problématique

Pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) et les différents collèges, l'apprentissage du français constitue une priorité. À leur arrivée au collégial, plusieurs étudiants québécois révèlent des lacunes en français écrit et ne « *parviennent pas à réussir le premier des quatre cours de littérature obligatoires pour obtenir leur diplôme* » (Falardeau et Grégoire, 2005 : 1). Améliorer la qualité de la langue écrite ainsi que ses diverses composantes inhérentes représente un défi de taille pour les étudiants et les collèges. Les étudiants disposent de plusieurs outils pour les aider lors de la rédaction de leurs textes écrits tant en format papier qu'électronique et, dans le contexte des technologies de l'information et de la communication, on remarque que seules de rares recherches ont porté sur la correction et le retour réflexif sur le texte écrit en français avec l'utilisation de correcticiels ou d'outils informatiques. Chouinard et Karsenti, cités par Matchinda (2008 : 2), énoncent qu' « *il semblerait que l'utilisation des*

TIC favorise une meilleure attitude face aux apprentissages (...) Les élèves développeraient un sentiment d'accomplissement plus grand face aux tâches scolaires, une plus grande confiance en soi et une plus grande autonomie. »

Il nous apparaissait donc important d'étudier l'influence de l'utilisation des outils électroniques de correction sur la qualité de la langue chez les étudiants du niveau collégial.

Déroulement de l'expérimentation

Une approche méthodologique d'enquête a été utilisée, exploitant divers dispositifs de recherche tant quantitatifs que qualitatifs, dans le but d'évaluer les pratiques et les perceptions appréciatives des étudiants. L'échantillon était composé de 217 étudiants issus de classes cours dans les disciplines de biologie, de littérature, de sociologie ou de philosophie. Les quatre textes d'un sous-échantillon de 48 étudiants ont été soumis à une analyse fine du français à l'aide d'une grille d'évaluation détaillée.

Les étudiants, après avoir signé le formulaire de consentement et rempli un questionnaire (fiche d'usager et fiche sociodémographique) ont rédigé quatre textes : le premier, à la main et sans outil, le deuxième, à la maison, à l'ordinateur et sans consigne liée à la correction de la langue, le troisième, à la maison, à l'ordinateur avec consignes d'utilisation d'outils de correction de la langue et le dernier, au laboratoire, avec Word et Antidote. Pour chaque rédaction, un registre des outils utilisés a été tenu. À la fin de la session, un questionnaire d'évaluation de la perception a été administré et des entrevues ont été réalisées auprès des étudiants et de diverses instances.

Résultats

Profil sociodémographique

Tous les étudiants de l'échantillon sont inscrits dans un programme pré-universitaire. La majorité étudie en Sciences de la nature ou en Sciences humaines. Les répondants sont répartis à part égale en première année et en deuxième année, avec une proportion légèrement plus grande de filles que de garçons. La très grande majorité des étudiants est née au Québec et habite chez les parents. Environ 40% des pères ou des mères des étudiants sont nés ailleurs qu'au Québec et plus des deux tiers des parents ont un diplôme universitaire. Les étudiants du Collège consacrent peu de temps au travail rémunéré et aux activités parascolaires. Ils dédient plutôt leur temps aux études et aux sorties. Ils

utilisent davantage Internet dans le cadre de leurs loisirs qu'à des fins scolaires.

Profil linguistique

La presque totalité des étudiants parle le français à la maison, tandis que près du quart des étudiants parlent l'anglais à la maison. Près du tiers des étudiants parlent au moins deux langues à la maison. Les étudiants sont plus nombreux à parler une autre langue à la maison qu'avec leurs amis. Avec les amis, près d'un étudiant sur deux utilise le français et l'anglais alors que l'autre moitié s'exprime exclusivement en français. Les étudiants lisent beaucoup, et dans une proportion presque égale, en anglais et en français sur Internet mais peu dans d'autres langues. Ils lisent par contre davantage en français des textes en format papier. Ils écrivent plus de messages électroniques en français qu'en anglais ou dans d'autres langues.

Profil d'utilisateur d'outils électroniques

Les étudiants de l'échantillon sont généralement familiers avec les outils électroniques de correction de la langue. Les deux tiers d'entre eux affirment les avoir déjà utilisés avant leur arrivée au Collège. Le correcteur de Word est le plus connu d'entre eux, tandis qu'Antidote fait partie des ressources d'un tiers des étudiants. Dans l'ensemble, les étudiants manifestent de l'intérêt à l'égard des outils de correction. Le souci de la qualité de la langue est plus lié au désir de réussir l'Épreuve uniforme de français qu'à la pondération que les professeurs lui accordent dans la correction. Par ailleurs, les étudiants ajustent leur comportement d'utilisation en fonction des contextes de rédaction et des demandes de leurs professeurs; ainsi les travaux de recherche reçoivent-ils plus d'attention linguistique que les messages électroniques. Malgré cela, les étudiants accordent volontiers une certaine confiance aux logiciels et souhaitent davantage maîtriser leur syntaxe, leur vocabulaire et leur orthographe. Enfin, les réponses données à la fin de l'expérimentation indiquent une légère augmentation du recours aux outils de correction virtuels.

L'outil le plus utilisé par les étudiants est le correcteur de Word suivi d'Antidote. Une diversité de dictionnaires électroniques est utilisée, dont les plus fréquemment cités sont ceux disponibles gratuitement sur Internet. Word et Antidote sont surtout utilisés pour les fautes de grammaire, d'orthographe, de ponctuation et dans certains cas, de syntaxe. Les dictionnaires papier *Petit Robert* et *Petit Larousse* sont les plus consultés, mais ils ne le sont que par le quart des répondants. Parmi ceux-ci, 16% affirment consulter des dictionnaires de synonymes. Les grammaires papier et les tables de conjugaison sont très peu utilisées.

Perceptions des outils virtuels de correction

Les étudiants semblent considérer qu'Antidote est l'outil le plus utile pour l'amélioration de la qualité de la langue, surtout en ce qui a trait à la grammaire et à l'orthographe. Word vient au second rang, suivi de la relecture par une autre personne. Les étudiants considèrent que Word est particulièrement efficace pour l'orthographe et la grammaire. La relecture par une autre personne, quant à elle, est considérée surtout utile pour la syntaxe et la grammaire. Selon l'outil employé, les commentaires d'appréciation des étudiants ont mis en valeur tantôt l'aspect technique (pour le correcteur Word), tantôt l'aspect linguistique (pour Antidote).

Les entrevues auprès des étudiants, contrairement aux questionnaires, permettent de préciser que les étudiants préfèrent les outils de correction traditionnels, à savoir les outils papier et l'aide personnelle. On peut expliquer cette préférence par leur accessibilité et par le fait que ces outils leur sont familiers. L'aide personnelle ajoute une dimension qualitative à la correction d'un texte. Les outils virtuels de correction suscitent des réactions mitigées chez les étudiants interviewés : entre l'enthousiasme d'un utilisateur expérimenté et la méfiance d'un sceptique radical, on trouve une grande variété de réactions. Trois éléments ressortent des commentaires recueillis au sujet d'Antidote : l'accessibilité limitée au logiciel, une connaissance approximative de ses fonctions ainsi que le désir d'une meilleure formation.

Perceptions des professeurs

Les règles départementales d'application de la politique institutionnelle du français étant appliquées différemment, l'objectif des professeurs interrogés est commun : amener les étudiants à utiliser de façon autonome les outils traditionnels ou virtuels afin de développer des stratégies d'autocorrection et de révision efficaces.

Même si Antidote ne représente pas un outil infaillible, il est malgré tout recommandé par les professeurs interrogés. Il fait partie d'un éventail d'outils et de stratégies qui tendent vers la valorisation de la langue sous toutes ses formes, que ce soit dans les travaux évalués ou dans les courriels.

Perceptions du personnel du CPAF

Le Centre de perfectionnement et d'aide en français (CPAF) est fréquenté principalement par des étudiants dont la maîtrise de la langue est moyenne ou faible. On constate que les étudiants allophones sont plus nombreux à le fréquenter et plus motivés que les francophones, et que ce sont surtout les étudiants de Sciences de la nature qui s'y inscrivent. Les outils virtuels de correction sont utilisés sur une base quotidienne par les tuteurs du CPAF, mais on sent chez eux une préférence marquée pour les outils papier, davantage adaptés aux

modalités d'évaluation des cours de littérature et de l'épreuve uniforme de français. De plus, dans la relation d'aide, le travail à partir d'outils papier laisse des traces plus concrètes que le travail virtuel. Le tutorat avec Antidote se révèle surtout efficace pour les étudiants qui ont une bonne base en grammaire et qui souhaitent se perfectionner. Au-delà du débat entre outils virtuels et traditionnels, une constante demeure : la motivation des étudiants constitue le moteur principal de leur amélioration, mais elle n'est pas toujours présente.

Perceptions des professionnels

La question de la clientèle émergente est complexe et récente. Au Collège, on note une hausse du nombre d'étudiants touchés par les troubles d'apprentissage. Des ressources matérielles et virtuelles sont mises à leur disposition en fonction de leur diagnostic individuel. Parmi les outils virtuels proposés, on retrouve le plus souvent Antidote, car il est déjà accessible au Collège. Malgré ses qualités, Antidote n'est pas toujours pertinent pour aider ces étudiants à mieux maîtriser la langue.

Analyse fine du français

Dans l'ensemble, on remarque que les étudiants ont des difficultés à maîtriser la langue française. Le nombre d'erreurs commises dans un contexte de rédaction à la main et sans outil est supérieur à tous les autres contextes de l'expérimentation, principalement pour la grammaire et l'orthographe.

Les textes des temps 2 et 3 se ressemblent : ils ont été écrits à la maison. Sans y être forcés, la plupart des étudiants ont eu naturellement recours aux outils virtuels de correction. Les données montrent que les textes rédigés en l'absence de contraintes de temps et de lieu comportent plus d'erreurs de grammaire du texte. Les étudiants ont tendance à négliger davantage l'organisation logique de leur discours lorsqu'ils rédigent à la maison.

Au temps 4, les données recueillies dressent clairement les contours généraux de la démarche d'autocorrection chez les étudiants à l'aide d'outils virtuels de correction. On observe qu'ils ont visiblement pris cet exercice au sérieux, car ils sont parvenus à réduire, en moyenne, le nombre d'erreurs de 12 fautes par texte. Il est d'ailleurs à noter que les textes présentés au temps 4b (après Antidote) comportent la plus basse fréquence d'erreurs de toute l'expérimentation.

Même s'ils bénéficiaient d'une heure pour corriger leur rédaction, la plupart des étudiants l'ont fait sans remanier le texte. L'autocorrection observée dans le sous-échantillon se limite à la relecture du texte pour 92% des étudiants. Il est clair que les étudiants accordent à la rédaction d'une première version le statut d'une forme quasi définitive. L'autocorrection à l'aide d'outils électroniques sert tout simplement à repérer des erreurs superficielles et non à retravailler en profondeur les

phrases et la structure d'un texte. Dans cette perspective, il n'est pas surprenant de constater que le nombre total d'erreurs de syntaxe et de grammaire du texte demeure pratiquement identique de la version 4a (avant Antidote) à la version 4b. La correction de ces fautes nécessite une réécriture, ce qui ne correspond visiblement pas à un réflexe chez les étudiants.

Le degré de fiabilité des avertissements d'Antidote est loin d'être égal. Les alertes rouges de ce logiciel s'avèrent les plus pertinentes dans une proportion de 77%. Ce sont les analyses partielles qui se classent au deuxième rang avec un taux de fiabilité de 51%. Au lieu de les ignorer, les étudiants auraient tout intérêt à les examiner de près, d'autant plus qu'elles ne sont pas très nombreuses dans un texte. Arrivent au dernier rang les alertes orangées dont le grand nombre est inversement proportionnel à leur pertinence de 7%.

Si les résultats de l'autocorrection avec Antidote semblent particulièrement satisfaisants à l'égard des catégories de la grammaire et de l'orthographe, dont les erreurs ont diminué des deux tiers après l'exercice de révision, il n'en est pas de même dans les quatre autres catégories (ponctuation, vocabulaire, syntaxe, grammaire du texte), qui restent pratiquement intactes. Même si l'étudiant a l'impression d'avoir corrigé son texte grâce à Antidote, ce n'est qu'une illusion, car l'outil virtuel ne détecte pas 67% de ses fautes.

Pour 40% des étudiants du sous-échantillon, l'exercice d'autocorrection a engendré l'ajout d'une ou de plusieurs erreurs à leur texte. Les plus forts pèchent par excès de confiance en réécrivant sans les réviser des portions de leur texte, tandis que les plus faibles intègrent de mauvaises suggestions du logiciel Antidote, étant incapables d'en juger la pertinence.

Conclusions et recommandations

Les outils technologiques d'aide à la qualité de la langue sont accessibles et pertinents pour les étudiants du collégial. Il est donc recommandé d'en valoriser l'utilisation, la formation et la promotion, de façon institutionnelle, continue et globale. Du temps devrait être pris en classe et à la maison pour mettre en place les différentes étapes d'appropriation logicielle et de valorisation de la langue, tout comme il faut apprendre à l'étudiant à prendre le temps de se relire, de réécrire son texte.

La valorisation continue et intégrée de la qualité de la langue écrite par le biais d'outils électroniques augmenterait la motivation des étudiants de cette génération numérique pour l'amélioration de la qualité de leur langue. Ce qu'il faut développer, en plus du code linguistique, c'est un

mécanisme spontané de révision du sens et de la cohérence du discours pour toute communication.

Des études ultérieures pourraient examiner si la synchronicité des communications est susceptible d'améliorer la qualité de la langue. L'environnement numérique inscrit dans l'immédiateté de la communication laissera-t-il place à l'amélioration de la qualité de la langue? En est-il ainsi avec la communication asynchrone (forums de discussion, blogues, Facebook, Twitter, etc.)?

Abstract

This report is the result of a two year (2009-2011) study funded by the program of research on teaching and learning (PAREA) of the Government of Quebec. The overall objective of this study was to determine the influence of the use of correction software and virtual reference guides on the quality of language. The specific objectives were 1) to study the effect of student perceptions in their ability to improve their linguistic competence with information and communication technologies (ICT), 2) to study the impact of educational applications with technologies, in the context of pedagogical practices associated with writing to develop and validate methods and teaching practices to increase skills in writing, and study the effects of the introduction of writing in specific training activities; 3) to develop and validate the language evaluation instruments in four disciplines (biology, French, philosophy and sociology), 4) and to develop ways of intervention and coaching for professionals and teachers.

Problem

For the Ministry of Education, Recreation and Sport of Québec (MELS), learning French is a priority. Upon their arrival at the college level, several Quebec students are weak in French writing skills and fail to pass the first of the four mandatory literature courses for graduation (Falardeau and Grégoire, 2005). To improve the quality of the language with its various inherent components is a significant challenge for colleges. Students have several tools to assist in the preparation of their written texts (both in traditional paper and pencil and electronic formats). In the context of ICT, little research has focused on the correction and the reflective return on French writing with the use of software and other computer tools. Chouinard and Karsenti, cited in Matchinda (2008: 2), set out to show that the use of ICTs promotes a better attitude toward learning because students would develop a feeling of greater autonomy, confidence, and accomplishment toward school tasks.

It was, therefore, important for us to study the influence of the use of electronic tools on the correction of college students' language production.

Methodology

Various qualitative and quantitative research tools were used to assess the practices and perceptions of students.

Students, after having signed a consent form and questionnaire (user and socio-demographic data sheets), were invited to write four texts: First, with paper and pencil without language reference tool; second, at home with a computer and without instruction; third, at home with the computer and instructions to use a language tools corrector, and finally in the laboratory with Word and Antidote. For each written text, a register of used tools was held. At the end of the session, a questionnaire on students' perceptions was administered and interviews were conducted with students and various types of staff.

The texts of a sub-sample of 48 students were subjected to a closer analysis of the quality of their French.

Results

Socio-demographic profile

All students in the sample were registered in a pre-university program. The majority of the students were in natural sciences or social sciences. Students were divided into two comparable groups of first and second year students. There were slightly more girls than boys in our sample. The vast majority of students were born in Quebec and live with their parents. Approximately 40% of fathers, or mothers, of the students were born outside of Quebec. More than two-thirds of the parents have a university degree. It is rare that our college students have a part-time job or engage in extracurricular activities. Instead, they spend their time studying and engaging in social activities. They use the Internet more in their leisure time than for activities related to their studies.

Linguistic profile

Almost all of the students speak French and nearly one-quarter of the students speak English at home. About one-third of students speak at least two languages at home. Students also speak another language at home and with their friends. With friends, close to one out of two students use English and French, while the other half uses French only. Students almost equally read a lot in English and French on the Internet, but they read little in other languages. Still, most read English texts in paper format. They write more e-mail messages in French than in English or other languages.

Profile of user of electronic tools

Students in our sample are generally familiar with electronic language correction tools. Prior to their arrival at the College, two-thirds say that they have already used such tools. The Word corrector is the best known among them, while Antidote is part of the resources of one-third of the students. Overall, students show relatively little interest in error correction tools. Their concern for the quality of the language is more related to the standardized French test and the importance that professors give the quality of French in their feedback. In addition, students adjust their use of error correction tools based on the contexts of writing behaviour and requests of their professors. For example, a research report receives more linguistic attention than e-mail messages. Students willingly give some confidence to the error correction software with the intention to improve their language production in all categories. Finally, the answers given at the end of the experiment indicate a slight increase in the use of virtual correction tools.

The most used tool by students is the Word corrector followed by Antidote. A variety of electronic dictionaries were used. The most frequently used were those available for free on the Internet. The Word corrector and Antidote were mainly used for grammatical errors, spelling, punctuation, and syntax in some cases. Paper versions of dictionaries (e.g., Petit Robert and Petit Larousse) were the most used, but only by a quarter of the respondents. Among them, 16% said they used dictionaries of synonyms. Grammar tables of conjugation were very rarely used.

Perceptions of virtual correction tools

Students have found that Antidote was the most useful tool to improve the quality of their French, especially in the categories of grammar and spelling. Word comes second followed by the help of a proof reader. According to the students, Word is particularly useful for spelling and grammar, and proofreading by another person is more useful for syntax and grammar. Depending on the tool used, the comments of appreciation of students are mainly related to the technical aspect (for the Word Corrector) or to the linguistic aspect (for Antidote).

Interviews with students indicate that they prefer traditional correction tools (paper tools and personal assistance). We can explain this preference by their accessibility and the fact that these tools have transcended time. In addition, personal support adds a qualitative dimension to the correction of a text. Virtual correction software has given rise to mixed reactions among the interviewed students: between the enthusiasm of an experienced user and mistrust of a radical sceptic, there is a wide variety of reactions. Three elements emerge from the feedback on the Antidote software: limited accessibility to the tool, rough knowledge of its functions, and desired training.

Perceptions of teachers

Even if there are different departmental rules for the correction of French, the objective of the teachers interviewed is common: bringing students to independently use traditional or virtual tools to develop effective strategies for self-correction.

Even though Antidote is not always reliable, it is still recommended by teachers who were interviewed. It is part of a range of tools and strategies that enhance language production in all its forms, whether in the assessed work or in e-mail.

Perceptions of CPAF personnel

The Centre for Development and Aid in French (CPAF) is visited mainly by students whose mastery of the language is intermediate or low. We found that Allophone students are more motivated than French speaking students, and that students in the natural sciences sought help the most. Virtual correction tools are used on a daily basis by the employees of the CPAF, but most of them prefer paper tools, which are more adapted to the terms and conditions of the literature courses and standardized French test. In addition, in the help relationship, the actual work from paper tools leaves more concrete traces than the virtual work. Tutoring with Antidote proves especially effective for students who are strong in grammar and who desire to improve. Beyond the debate between virtual and traditional tools, a constant remains: the motivation of students is the main mechanism of their improvement, but it is not always present.

Perceptions of professionals

The issue of emerging students is complex and recent. In our College, there was an increase in the number of students affected by learning disabilities. Physical and virtual resources are made available to them based on their individual diagnosis. Antidote is the most recommended virtual tool because it is available at the College. While beneficial, Antidote still does not always help these students improve the mastery of French.

Analysis of the French

The text written at Time 1 shows that students of the subsample have difficulty mastering the language. The number of errors committed in this context is superior to all other times in the study, and this is particularly true for the categories of grammar and spelling. In the other categories, the number of errors is similar to the other times. This constant suggests that students find it difficult to identify and correct their errors of punctuation, vocabulary, syntax, and grammar.

The texts of the Times 2 and 3 are similar in that they were written at home. Most students used the virtual tool even though it was not a requirement. Encouraged by teachers, its usage increased by 10% for the students in the sample. In the sub-sample, the number of tools

increased by 12%. The data shows that the texts written in the absence of constraints of time and place contain more errors of grammar. Students tend to neglect more organizational logic when they write at home.

At Time 4, students have obviously taken this exercise seriously, as they have managed to reduce, on average, the number of errors by 12 per text. The texts presented at the Time 4b (after Antidote) include the lowest frequency of any experimental time.

Even if they had one hour to correct their writing, most of the students did it without rewriting their text. The self-correction observed in our sub-sample was limited to proofreading for 92% of the students. It is clear that students treat their first draft almost as a final version. The self-correction is simply used to locate surface errors, not to seriously rework the structure and sentences of a text. From this perspective, it is not surprising that the total number of errors of syntax and grammar remains virtually identical to version 4a (before Antidote) and version 4b. The correction of these errors requires rewriting, which is obviously not a reflex among students.

The degree of reliability of the warnings of Antidote was far from equal. Red alerts are most relevant in a proportion of 77%. The partial analyses ranked second with a 51% reliability rate. Rather than ignore them, students should consider them closely, especially as there are not very many in a text. Orange alerts arrive last with its large number that is inversely proportional to their relevance of 7%. Students express a certain disinterest in this regard. Vigilance and judgment of the student are required for all warnings, even red alerts that appear to detect the most obvious errors, as the software can be an entirely erroneous diagnoses.

If the results of the self-correction with Antidote seem particularly satisfactory for grammar and spelling (where errors declined two-thirds after revision), it is not the case in the other four categories (punctuation, vocabulary, syntax, and grammar), which remain virtually intact. Even if students had the impression of correcting with Antidote, it is only an illusion, because the virtual tool does not detect 67% of their errors.

For 40% of the students in the subsample, the exercise of self-correction resulted in the addition of one or several errors in their text. This is a considerable number. The better students show overconfidence by rewriting portions of their text without review, while weaker students integrate poor suggestions by the Antidote software because the students are incapable of judging the relevance.

Conclusions and recommendations

Technological tools that improve the quality of language are accessible and relevant to college students. It is, therefore, recommended that the use, training, and promotion in a global and comprehensive manner be enhanced. Time should be taken in the classroom and at home to implement the software stages of language appropriation and valuation. We should also teach students to take the time to reread and rewrite their text.

The continuous and integrated valuation of the quality of the written language by means of electronic tools would increase the motivation of students from the Net generation to improve the quality of their language. What needs to be developed is a spontaneous review mechanism for the sense and the coherence of the writing in addition to the language code for any communication.

Future studies could examine whether the synchronicity of the communication is likely to improve the quality of the language. Does the digital environment in the immediacy of communication leave place to the quality of language? Is the same true for asynchronous communication (e.g., forums, blogs, Facebook, Twitter, etc.)?

Table des matières

INTRODUCTION	1
CONTEXTE THÉORIQUE	3
2.1 - INTRODUCTION	4
2.2 - CONTEXTE GÉNÉRAL	4
2.2.1 - <i>Orientations du MELS</i>	4
2.2.2 - <i>Profil sociolinguistique du Québec</i>	7
2.2.3 - <i>Enseignement du français au collégial</i>	7
2.3 - MAÎTRISE ET AMÉLIORATION DE LA LANGUE	8
2.3.1 - <i>Apprentissage de la langue</i>	8
2.3.2 - <i>Amélioration de la qualité de la langue</i>	9
2.3.3 - <i>Écriture et réécriture</i>	10
2.3.4 - <i>Correction et autocorrection</i>	10
2.3.5 - <i>Tutorat par les pairs et centres d'aide</i>	12
2.4 - TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS	12
2.4.1 - <i>Environnement informatique des étudiants de la génération numérique</i>	12
2.4.2 - <i>Apprentissage et TIC</i>	16
2.5 - OUTILS VIRTUELS	16
2.5.1 - <i>Qualité de la langue</i>	16
2.5.2 - <i>Les forces des outils virtuels</i>	18
2.5.3 - <i>Typologie</i>	22
2.5.4 - <i>Les limites des outils virtuels</i>	23
2.5.5 - <i>Appropriation des logiciels</i>	25
2.6 - CONCLUSION	30
MÉTHODOLOGIE	33
3.1 - INTRODUCTION	34
3.2 - APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	34
3.3 - OBJECTIFS DU PROJET	34
3.4 - HYPOTHÈSE DE TRAVAIL	35
3.5 - VARIABLES À L'ÉTUDE	35
3.5.1 - <i>Variables indépendantes</i>	35
3.5.2 - <i>Variables intermédiaires</i>	35
3.5.3 - <i>Variables dépendantes</i>	35
3.6 - INSTRUMENTS POUR LA COLLECTE DES DONNÉES	36
3.6.1 - <i>Fiche d'identification (profils sociodémographique et d'usager informatique)</i>	36
3.6.2 - <i>Questionnaire d'usager des outils virtuels pour la langue</i> ...	36
3.6.3 - <i>Journal de suivi TICE de l'usager</i>	36
3.6.4 - <i>Grille de correction linguistique</i>	37
3.6.5 - <i>Entrevues individuelles (étudiants)</i>	37
3.6.6 - <i>Entrevue de groupe (professeurs et professionnels du milieu)</i>	37
3.7 - DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION	38

3.8 - ÉCHANTILLON	41
3.8.1 - Univers de l'étude	41
3.8.2 - Type d'échantillon.....	41
3.8.3 - Taille de l'échantillon global	41
3.8.4 - Taille du sous-échantillon.....	41
3.9 - CORPUS D'ANALYSE.....	42
3.9.1 - Les travaux de rédaction des étudiants	42
3.9.2 - Les questionnaires.....	42
3.9.3 - Les entrevues	42
3.10 - SAISIE ET TRAITEMENT DES DONNÉES	42
3.11 - CONTRIBUTION DES ACTEURS DU MILIEU.....	43
3.12 - LIMITES DE L'ÉTUDE.....	43
3.12.1 - Limites pédagogiques	43
3.12.2 - Limites technologiques	43
3.12.3 - Limites temporelles.....	44
3.13 - CONCLUSION	44
PROFIL SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE	45
4.1 - INTRODUCTION.....	46
4.2 - REpondants.....	46
4.2.1 - Sexe	46
4.2.2 - Lieu d'origine.....	47
4.2.3 - Lieu de résidence.....	48
4.3 - PARENTS.....	49
4.3.1 - Lieu d'origine.....	49
4.3.2 - Scolarité	50
4.3.3 - Domaine de travail.....	51
4.4 - CHEMINEMENT SCOLAIRE	52
4.4.1 - Programme d'études collégiales.....	52
4.4.2 - Répartition selon les disciplines	54
4.5 - PROFIL LINGUISTIQUE	55
4.5.1 - Langues parlées	55
4.5.2 - Langues écrites	59
4.5.3 - Langue de lecture et d'écriture pendant la période scolaire.....	63
4.6 - UTILISATION DU TEMPS	66
4.7 - CONCLUSION	68
PROFIL D'UTILISATION DES OUTILS ÉLECTRONIQUES.....	69
5.1 - INTRODUCTION.....	70
5.2 - PREMIÈRE UTILISATION DES LOGICIELS DE CORRECTION POUR LES TRAVAUX SCOLAIRES.....	70
5.3 - UTILISATION DES OUTILS ÉLECTRONIQUES DE CORRECTION DE LA LANGUE.....	71
5.4 - RAISONS ASSOCIÉES À LA QUALITÉ DU FRANÇAIS DANS LA RÉDACTION DE TRAVAUX SCOLAIRES.....	74
5.5 - RAISONS POUR LESQUELLES LES LOGICIELS DE CORRECTION DE LA LANGUE NE SONT PAS UTILISÉS	75
5.6 - NIVEAU DE COMPÉTENCE À UTILISER LES LOGICIELS DE CORRECTION	79
5.7 - ASPECT À AMÉLIORER	80
5.8 - ACCESSIBILITÉ DES OUTILS DE CORRECTION	81
5.9 - INTÉRÊT POUR LES OUTILS ÉLECTRONIQUES.....	82

5.10 - FRÉQUENTATION DU CENTRE D'AIDE EN FRANÇAIS.....	84
5.11 - COMPARAISON DES OUTILS VIRTUELS ET PAPIER.....	84
5.12 - COMPARAISON DES RÉPONSES AUX QUESTIONNAIRES DU DÉBUT ET DE LA FIN.....	85
5.13 - QUESTIONS SUITE À L'EXPÉRIMENTATION.....	100
5.14 - CONCLUSION.....	103
JOURNAL D'UTILISATION DES OUTILS.....	105
6.1 - INTRODUCTION.....	106
6.2 - CATÉGORIES DES OUTILS DE CORRECTION DE LA LANGUE.....	106
6.3 - PERCEPTION DE L'UTILITÉ DES OUTILS DE CORRECTION DE LA LANGUE.....	112
6.4 - CONCLUSION.....	118
PERCEPTION DES OUTILS DE CORRECTION.....	119
7.1 - INTRODUCTION.....	120
7.2 - ENTREVUES AUPRÈS D'ÉTUDIANTS.....	120
7.2.1 - <i>Importance accordée à la qualité de la langue</i>	120
7.2.2 - <i>Meilleur outil pour réviser un texte selon les répondants</i> ..	120
7.2.3 - <i>Modalités de rédaction des travaux</i>	124
7.2.4 - <i>Confiance accordée aux outils virtuels de correction de la langue</i>	125
7.2.5 - <i>Appréciation des correcteurs de Word et d'Antidote</i>	126
7.2.6 - <i>Perceptions des limites de Word</i>	128
7.2.7 - <i>Limites d'Antidote</i>	129
7.2.8 - <i>Connaissance de l'utilisation de Word et d'Antidote</i>	131
7.2.9 - <i>Formation sur les applications d'Antidote</i>	132
7.2.10 - <i>Utilisation future d'Antidote</i>	133
7.2.11 - <i>Perception de l'impact de l'utilisation d'Antidote sur la qualité de leur français écrit</i>	134
7.2.12 - <i>Conclusion</i>	134
7.3 - ENTREVUE AVEC LES PROFESSEURS.....	135
7.3.1 - <i>Modalités d'évaluation de la langue dans les différentes disciplines</i>	135
7.3.2 - <i>Perception de la compétence en français des étudiants</i>	136
7.3.3 - <i>Perception des principales lacunes en français</i>	137
7.3.4 - <i>Outils valorisés pour l'amélioration de la langue</i>	138
7.3.5 - <i>Conclusion</i>	138
7.4 - ENTREVUE AVEC LES TUTEURS DU CENTRE DE PERFECTIONNEMENT ET D'AIDE EN FRANÇAIS (CPAF).....	139
7.4.1 - <i>Mandat du CPAF</i>	139
7.4.2 - <i>Profil de la clientèle du CPAF</i>	139
7.4.3 - <i>Niveau en français écrit</i>	140
7.4.4 - <i>Importance accordée à la langue française</i>	141
7.4.5 - <i>Demandes d'aide en français les plus courantes</i>	142
7.4.6 - <i>Problématiques spécifiques</i>	142
7.4.7 - <i>Perception des documents papier</i>	142
7.4.8 - <i>Tutorat avec Antidote</i>	143
7.4.9 - <i>Autres outils virtuels d'amélioration de la langue</i>	143
7.4.10 - <i>Documents papier vs outils virtuels de correction</i>	143
7.4.11 - <i>Conclusion</i>	144

7.5 - ENTREVUE AUPRÈS D'UN AIDE PÉDAGOGIQUE INDIVIDUEL (API) ET D'UN ORTHOPÉDAGOGUE.....	145
7.5.1 - <i>Portrait de la clientèle émergente</i>	145
7.5.2 - <i>Ressources accordées à la clientèle émergente</i>	146
7.5.3 - <i>Pertinence des outils virtuels pour l'amélioration de la langue de la clientèle émergente</i>	146
7.5.4 - <i>Pistes d'intervention pour la clientèle émergente</i>	147
7.5.5 - <i>Conclusion</i>	147
ANALYSE FINE DE LA QUALITÉ DE LA LANGUE	149
8.1 - INTRODUCTION.....	150
8.2 - TEMPS 1	151
8.3 - TEMPS 2 ET 3.....	153
8.4 - TEMPS 4A-4B	157
8.4.1 - <i>Portrait général de l'autocorrection</i>	157
8.4.2 - <i>Autocorrection et nombre de mots</i>	160
8.5 - AUTOCORRECTION ET LE LOGICIEL ANTIDOTE	161
8.5.1 - <i>Alertes rouges</i>	162
8.5.2 - <i>Alertes orangées</i>	163
8.5.3 - <i>Analyses partielles</i>	165
8.5.4 - <i>Fautes invisibles pour le logiciel</i>	166
8.5.5 - <i>Autocorrection et ajout d'erreurs</i>	167
8.6 - ANALYSE GLOBALE DES QUATRE TEMPS.....	169
8.6.1 - <i>Nombre total de fautes</i>	171
8.6.2 - <i>Analyse selon les types de fautes</i>	172
8.7 - CONCLUSION	173
CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES.....	175
9.1 - INTRODUCTION.....	176
9.2 - UNIVERS CONTEXTUEL	177
9.2.1 - <i>Génération numérique</i>	177
9.2.2 - <i>Univers multiethnique et diversité sociolinguistique</i>	178
9.2.3 - <i>Qualité de la langue</i>	178
9.3 - CONNAISSANCE ET FORMATION	179
9.3.1 - <i>Choix des logiciels</i>	180
9.3.2 - <i>Formation aux logiciels de correction</i>	182
9.4 - AUTONOMIE ET MOTIVATION	183
9.4.1 - <i>Perception de l'utilité et motivation</i>	183
9.4.2 - <i>Autonomie et compétence</i>	184
9.5 - PÉDAGOGIE ET QUALITÉ DE LA LANGUE	185
9.5.1 - <i>Pédagogie et rédaction</i>	185
9.5.2 - <i>Pédagogie et Antidote</i>	186
9.5.3 - <i>Appropriation intégrée et continue</i>	187
9.6 - VALORISATION DE LA LANGUE ET PROMOTION	188
9.6.1 - <i>Promotion et concertation</i>	188
9.6.2 - <i>Rôle des centres d'aide</i>	189
9.7 - CONCLUSION	190
CONCLUSION.....	193

MÉDIAGRAPHIE	197
ANNEXES	207
1 - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	208
2 - FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITE	209
3 - QUESTIONNAIRE PRE-TEST	211
4 - QUESTIONNAIRE POST-TEST	217
5 - GUIDES D'ENTREVUES	222
6 - JOURNAL D'UTILISATION DES OUTILS	225
7 - GRILLE D'ÉVALUATION DE LA LANGUE	226
8 - GUIDE D'UTILISATION D'ANTIDOTE	227

#

#

#

Table des matières

Liste des tableaux

Tableau 1. Taux de réussite aux épreuves uniformes de français au collégial selon le sexe et le type de programme (MELS, 2006b).....	6
Tableau 2. Déroulement de la recherche	40
Tableau 3. Taille de l'échantillon.....	41
Tableau 4. Répartition des sexes dans l'échantillon global.....	46
Tableau 5. Répartition des sexes dans l'échantillon global selon le programme.....	47
Tableau 6. Lieu de naissance de l'étudiant	47
Tableau 7. Lieu de naissance de l'étudiant selon le niveau scolaire	48
Tableau 8. Lieu de résidence pendant la période scolaire	48
Tableau 8. Lieu de naissance des parents.....	49
Tableau 9. Lieu de naissance des parents selon le niveau scolaire.....	49
Tableau 10. Dernier diplôme d'études obtenu par les parents.....	50
Tableau 11. Domaines de travail des parents	51
Tableau 12. Programme d'études collégiales	52
Tableau 13. Session d'étude des répondants.....	53
Tableau 14. Fréquence de changements de programme.....	53
Tableau 15. Répartition des étudiants selon les disciplines.....	54
Tableau 16. Langues parlées avec la famille et les amis	55
Tableau 17. Langues parlées avec les amis selon le niveau scolaire.....	56
Tableau 18. Langues parlées à la maison selon le programme	57
Tableau 19. Langues parlées avec les amis selon le programme	58
Tableau 20. Langues écrites avec la famille et les amis.....	59
Tableau 21. Langues écrites avec les amis selon le niveau scolaire	60
Tableau 23. Langues écrites avec la famille selon le niveau scolaire	60
Tableau 23. Langues écrites avec la famille selon le programme.....	61
Tableau 24. Langues écrites avec les amis selon le programme.....	62
Tableau 25. Scores moyens des fréquences de lecture et d'écriture de textes pendant la période scolaire (n=217)	63
Tableau 26. Scores moyens des fréquences de lecture et d'écriture en différentes langues selon les langues parlées à la maison.....	64

Tableau 27. Scores moyens des fréquences de lecture et d'écriture en différentes langues selon le sexe	64
Tableau 28. Scores moyens des fréquences de lecture et d'écriture en différentes langues selon le programme.....	65
Tableau 29. Répartition des répondants en pourcentage selon le type d'activité	66
Tableau 30. Temps consacré aux études par semaine selon le sexe	66
Tableau 31. Temps consacré à Internet pour les travaux scolaires à chaque semaine selon le sexe	67
Tableau 32. Temps consacré à Internet pour les loisirs à chaque semaine selon le sexe	67
Tableau 33. Début de l'utilisation des outils électroniques de correction de la langue	70
Tableau 34. Scores moyens des fréquences d'utilisation d'outils électroniques de correction de la langue pendant la période scolaire (n=217)	71
Tableau 35. Scores moyens des fréquences d'utilisation de dictionnaires électroniques spécialisés selon le niveau scolaire	71
Tableau 36. Scores moyens des fréquences d'utilisation de dictionnaires électroniques de synonymes selon les langues parlées à la maison	72
Tableau 37. Scores moyens des fréquences d'accord avec divers énoncés en lien avec la révision linguistique et la relecture (n=215)	72
Tableau 38. Scores moyens des fréquences des relectures des travaux avant la remise selon le programme	72
Tableau 39. Scores moyens des fréquences d'utilisation des outils électroniques de correction de la langue selon le type de rédaction (n=215)	73
Tableau 40. Scores moyens des fréquences d'utilisation d'outils électroniques d'amélioration de la qualité de la langue selon le type de rédaction et le programme	73
Tableau 41. Scores moyens des fréquences d'utilisation d'un logiciel de correction de la langue pour la correspondance (c.v., lettre de motivation, etc.) selon l'année scolaire	74
Tableau 42. Scores moyens de l'importance accordée à certains facteurs associés à la qualité de la langue dans la rédaction d'un travail scolaire	74
Tableau 43. Scores moyens de l'importance du désir d'impressionner le correcteur selon l'année.....	75

Tableau 44. Scores de l'importance accordée au désir d'améliorer la qualité du français dans la rédaction d'un travail scolaire selon le sexe	75
Tableau 45. Scores moyens des proportions d'étudiants en accord avec les énoncés « Je n'utilise pas de logiciel de correction de la langue ... »	76
Tableau 46. Scores moyens des proportions d'étudiants en accord avec les énoncés « Je n'utilise pas de logiciel de correction de la langue parce que ... » selon le sexe	77
Tableau 47. Scores moyens des proportions d'étudiants en accord avec les énoncés « Je n'utilise pas de logiciel de correction de la langue parce que ... » selon le niveau scolaire	77
Tableau 48. Scores moyens des proportions d'étudiants en accord avec les énoncés « Je n'utilise pas de logiciel de correction de la langue parce que ... » selon le programme	78
Tableau 49. Scores moyens des fréquences d'accord avec divers énoncés en lien avec la qualité de la langue et les logiciels de correction	79
Tableau 50. Scores moyens de l'évaluation personnelle du niveau de compétence à utiliser les logiciels de correction selon le sexe	79
Tableau 51. Scores moyens de l'évaluation personnelle de la qualité du français écrit selon les langues parlées à la maison	79
Tableau 52. Proportions des aspects de la langue à améliorer selon les priorités des étudiants	80
Tableau 53. Fréquence d'accessibilité aux outils d'aide à la qualité de la langue à la maison	81
Tableau 54. Scores moyens de l'intérêt à utiliser les outils électroniques de correction de la langue dans le cadre du cours (n=217)	82
Tableau 55. Scores moyens de l'intérêt à utiliser les dictionnaires électroniques de synonymes dans le cadre du cours selon le sexe	82
Tableau 56. Scores moyens de l'intérêt à utiliser les outils électroniques de correction de la langue dans le cadre du cours selon les langues parlées à la maison	83
Tableau 57. Intérêt à utiliser un site d'amélioration de la langue selon le niveau scolaire	83
Tableau 58. Pourcentage d'étudiants utilisant fréquemment les logiciels de correction selon le type de formation	83
Tableau 59. Pourcentage d'étudiants ayant fréquenté le centre d'aide en français au cours de la session précédente	84
Tableau 60. Scores moyens de la perception des logiciels de correction par rapport aux références papier (n=217)	84

Tableau 61. Scores moyens de la perception des logiciels de correction par rapport aux références papier selon le sexe	85
Tableau 62. Moyenne des différences de scores de l'intérêt à utiliser les outils électroniques de correction de la langue dans le cadre du cours (n=182)	87
Tableau 63. Moyenne des différences de scores des fréquences de lecture pendant la période scolaire (n=182)	89
Tableau 64. Moyenne des différences de scores des fréquences de lecture pendant la période scolaire (n=182)	90
Tableau 65. Moyenne des différences de scores des fréquences d'utilisation des outils électroniques pendant la période scolaire (n=183)	92
Tableau 66. Moyenne des différences de scores des fréquences d'utilisation des outils électroniques de correction de la langue (n=183)	95
Tableau 67. Moyenne des différences de scores des raisons pour lesquelles les étudiants n'utilisent pas de logiciel de correction de la langue (n=183)	97
Tableau 68. Moyenne des différences de scores de l'accord avec certains énoncés (n=176)	99
Tableau 69. Scores moyens d'étudiants en accord avec les énoncés concernant l'apport des logiciels de correction aux compétences en français (n=184)	100
Tableau 70. Scores moyens de l'apport des logiciels de correction aux compétences en français selon les langues parlées à la maison	101
Tableau 71. Scores moyens de l'apport des logiciels de correction aux compétences en français selon le niveau scolaire	101
Tableau 72. Scores moyens de l'apport des logiciels de correction aux compétences en style selon le programme.....	101
Tableau 73. Scores moyens d'étudiants en accord avec les énoncés concernant l'obligation d'utiliser un logiciel de correction et le degré de confiance envers ces logiciels (n=183)	102
Tableau 74. Scores moyens d'amélioration du degré de confiance accordé aux logiciels de correction selon le programme	102
Tableau 75. Scores moyens de l'incitation à utiliser les logiciels de correction dans d'autres situations de rédaction scolaire à la suite de l'obligation de l'utiliser selon le niveau scolaire.....	102
Tableau 76. Scores moyens du degré de confiance accordé aux logiciels de correction utilisés selon le niveau scolaire	103

Tableau 77. Proportions d'étudiants ayant utilisé divers outils de correction de la langue selon le travail	106
Tableau 78. Fréquence d'utilisation des dictionnaires papier selon le travail	108
Tableau 79. Fréquence d'utilisation des dictionnaires électroniques selon le travail.....	109
Tableau 80. Fréquence d'utilisation des dictionnaires de synonymes électronique selon le travail	110
Tableau 81. Fréquence des commentaires sur l'utilité de certains outils selon les aspects de la langue.....	112
Tableau 82. Raisons pour lesquelles Antidote est le meilleur outil, selon les étudiants	113
Tableau 83. Raisons pour lesquelles Word est le meilleur outil, selon les étudiants	114
Tableau 84. Raisons pour lesquelles les dictionnaires papier sont les meilleurs outils, selon les étudiants	115
Tableau 85. Raisons pour lesquelles les dictionnaires sur Internet sont les meilleurs outils, selon les étudiants	115
Tableau 86. Raisons pour lesquelles les dictionnaires électroniques de synonymes sont les meilleurs outils, selon les étudiants	116
Tableau 87. Raisons pour lesquelles la relecture par une autre personne est le meilleur outil, selon les étudiants.....	117
Tableau 88. Nombre moyen d'erreurs par 900 mots	151
Tableau 89. Inventaire des types d'erreurs au temps 1.....	152
Tableau 90. Fréquence d'utilisation d'un correcticiel selon le travail	153
Tableau 91. Nombre total de mentions de correcticiels utilisés selon le travail dans le sous-échantillon.....	154
Tableau 92. Nombre moyen d'erreurs par 900 mots	154
Tableau 93. Inventaire des types d'erreurs selon le contexte	155
Tableau 94. Nombre moyen d'erreurs de grammaire du texte (par 900 mots)	156
Tableau 95. Nombre moyen d'erreurs par 900 mots	158
Tableau 96. Inventaire des types d'erreurs selon le contexte (temps 4a et 4b).....	159
Tableau 97. Variation du nombre de mots entre les temps 4a et 4b ..	160
Tableau 98. Erreurs signalées par des alertes rouges (n=48).....	162
Tableau 99. Erreurs signalées par des alertes orangées (n=48).....	164

Tableau 100. Erreurs signalées par des analyses partielles (n=48)	165
Tableau 101. Nombre total d'erreurs ajoutées selon les catégories au temps 4b dans les 48 textes	167
Tableau 102. Cause des erreurs ajoutées et profil de l'étudiant	168
Tableau 103. Inventaire des types d'erreurs selon le contexte (temps 4a et 4b)	170
Tableau 104. Inventaire des types d'erreurs selon le contexte (temps 4a et 4b)	171
Tableau 105. Critères pour juger des forces et limites des outils	180
Tableau 106. Comparaison des caractéristiques d'Antidote et de Word	181

Liste des figures

Figure 1. Modèle de diffusion de l'innovation	30
Figure 2. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 18 à 22	86
Figure 3. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 34 à 39	88
Figure 4. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 40 à 42	90
Figure 5. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 43 à 49	91
Figure 6. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 51 à 57	93
Figure 7. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 62 à 67	94
Figure 8. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 68 à 72	96
Figure 9. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 73 à 87	97
Figure 10. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 88 à 90	98
Figure 11. Univers contextuel	177
Figure 11. Axes d'analyse des pistes pédagogiques	179
Figure 13. Processus d'adoption des correcticiels	190



Introduction

Il y a plus de dix ans, un petit groupe de chercheurs se constituait au Collège Jean-de-Brébeuf. Ils partageaient un intérêt commun pour la recherche au collégial et une curiosité d'en savoir davantage sur l'intégration des nouvelles technologies à leur enseignement. Ils ont alors fondé l'ARTIC (l'Atelier de recherche sur les technologies de l'information et des communications). Au cours des années, six projets de recherche subventionnée ont été menés par les membres de cette équipe. Chacun de ces projets considère, sous un angle différent, l'intégration des TIC dans un contexte pédagogique et souligne le potentiel des environnements virtuels pour soutenir l'apprentissage des étudiants.

Le dernier projet du groupe a pour titre « Outils virtuels et qualité de la langue ». Soutenu depuis l'automne 2009 par le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), il mise sur les acquis des projets antérieurs pour analyser un type de logiciel particulier : les outils virtuels de correction de la langue.

Le Collège Jean-de-Brébeuf a fait l'achat en 2008 du logiciel Antidote et l'a intégré à tous les ordinateurs de son réseau. Désormais, tous les membres de la communauté, étudiants, professeurs, professionnels, ont directement accès à un outil de correction des plus sophistiqués. Il était tout naturel que le groupe de l'ARTIC s'intéresse à cette nouvelle acquisition informatique et cherche à en mesurer l'impact sur la maîtrise de la langue des étudiants. C'est ce dont ce projet de recherche rend compte.

Cette étude postule que la qualité de la langue des productions écrites des étudiants ainsi que la capacité de ces derniers à s'autocorriger sont influencées par l'utilisation des logiciels de correction de la langue. Par le biais d'une méthode de recherche d'enquête, ce projet entend mesurer l'influence de l'utilisation de ces outils par les étudiants sur la qualité de leurs rédactions.

Concrètement, au cours de la session d'hiver 2010, six professeurs enseignant dans quatre disciplines différentes (biologie, français, philosophie, sociologie) ont participé à l'expérimentation qui consistait à faire rédiger à des textes aux étudiants à quatre reprises, tantôt avec et tantôt sans outils de correction.

Ce rapport de recherche rend compte des résultats de cette expérimentation mesurés par l'entremise de questionnaires, d'entrevues individuelles et de collectes de données statistiques.

Avant d'arriver aux chapitres portant sur la description des données recueillies et de la mesure de l'atteinte des objectifs du projet, nous décrirons successivement l'état présent de ce domaine de recherche ainsi que la méthodologie utilisée dans le cadre de l'expérimentation. Nous terminerons par des pistes pédagogiques.



Contexte théorique

2.1 - Introduction

Ce projet de recherche porte sur l'impact que peuvent avoir les outils virtuels (correcticiels, dictionnaires en ligne, etc.) sur la qualité de la langue dans des contextes de rédaction pluridisciplinaires au collégial. Il est lié à deux domaines importants des recherches actuelles : d'une part, celui des études relatives à la maîtrise de la langue et d'autre part celui des études relatives à l'intégration des TICE à l'enseignement. Le contexte théorique qui est précisé dans ce premier chapitre permet de faire état des principales analyses sur ces questions.

2.2 - Contexte général

2.2.1 - Orientations du MELS

Pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), l'apprentissage du français dans les écoles demeure une priorité. Ainsi a-t-il proposé 22 mesures « intégrées » à partir du rapport *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* (Ouellon, 2008). Ces mesures sont également en lien avec les préoccupations de l'Office québécois de la langue française¹ afin d'améliorer la qualité de la langue.

MELS et amélioration de la qualité du français écrit

Dans les orientations du programme de recherche PAREA (2009 : 6), on s'intéresse plus que jamais à la qualité de la langue :

« Quelles sont les pratiques pédagogiques qui permettent d'inciter à la lecture et d'évaluer l'activité de lecture (Bousquet, 2004) ? Comment s'arriment les demandes des professeurs avec les capacités des étudiants à y satisfaire (Bousquet, 2004) ? Quels sont les effets de l'introduction d'activités d'écriture à l'intérieur de la formation spécifique (Tardif, 2004) ? Quelles sont les forces et les faiblesses des différentes mesures de soutien à la réussite en français (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2005) ? Comment faire en sorte que le soutien par les pairs, notamment dans les centres d'aide, engendre les effets positifs escomptés

¹ L'Office québécois de la langue française observe l'évolution de la langue française au Québec, définit et conduit la politique québécoise en matière d'officialisation linguistique, élabore et applique les programmes de francisation dans le cadre de la Charte de la langue française (1977). Elle a été adoptée par l'Assemblée nationale du Québec et modifiée le 12 juin 2002 par le Projet de loi 104, c.28.

(Barbeau, 2007) ? Comment articuler le soutien à la réussite portant, d'une part, sur les contenus et, d'autre part, sur les stratégies cognitives ou socioaffectives (Barrette et Lapostolle, 2007) ? Quelle distance critique faut-il maintenir entre les personnes aidées et les personnes aidantes (Barrette et Lapostolle, 2007) ? »

La ferme volonté du gouvernement de s'attaquer à la problématique de la qualité du français écrit à l'école (primaire, secondaire, collégial, universitaire) a donné lieu à diverses actions concrètes. Celles-ci faisaient appel à des ressources humaines, matérielles et informatiques comme les outils virtuels de correction et autres aides à l'apprentissage. Déjà, en 2006, le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006a) suggérait dans son plan d'action l'utilisation de logiciels de traitement de texte et la correction de textes à l'aide d'un correcticiel, avec les élèves du 3^e cycle primaire, pour rehausser la qualité de la langue écrite, ce qui faisait suite à l'intégration du traitement de texte dans les écoles (Caillot-Garry et Glykos, 1993; Lévy, 1993; André, Baron et Bruillard, 2004 dans Karsenti et Komis, 2007 : 44).

L'épreuve uniforme de français a aussi été instituée comme examen obligatoire avant l'entrée à l'université. Aussi, un cours d'appoint est même prévu pour les étudiants dont les résultats ne répondent pas aux attentes minimales fixées. Notons que les nouveaux devis ministériels qui seront mis en application à l'été 2012 feront de la révision linguistique un élément de compétence qui devra être évalué dans les quatre cours de français de la formation générale. Ce ne sera pas seulement la maîtrise de la langue qui devra être évaluée, mais également la capacité à réviser, à corriger et à retravailler un texte.

Tests et mesures de dépistage

Au Québec, les moyens qui ont été mis en œuvre pour améliorer la qualité de la langue chez les étudiants comportent de nombreuses évaluations, de nombreux tests et de nombreuses mesures de la compréhension en lecture (ou, plus rarement, en écriture).

Dans le milieu collégial, le taux de réussite à l'ensemble de l'épreuve uniforme de français au collégial a été de 83,2% en moyenne entre 2000-2001 et 2007-2008. Dans ce contexte, la recherche sur les moyens d'améliorer la langue de façon continue et autonome s'avère donc particulièrement importante. Les données du MELS indiquent l'évolution suivante des résultats de l'épreuve uniforme de français (MELS, 2006b).

Tableau 1. Taux de réussite aux épreuves uniformes de français au collégial selon le sexe et le type de programme (MELS, 2006b)

	Taux de réussite (%)							
	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Sexe féminin	86,4	86,8	88,5	87,5	87,6	83,8	86,2	85,6
Sexe masculin	79,9	80,5	81,8	80,5	80,2	76,7	79,0	79,5
Formation préuniversitaire	90,3	90,6	92,2	91,4	91,6	89,1	90,7	89,9
Formation technique	76,9	78,2	79,9	78,5	77,6	72,6	75,7	75,7
Autres formations	53,5	57,9	60,8	61,5	63,0	58,4	67,6	64,9
Ensemble de l'épreuve	83,7	84,3	85,8	84,7	84,7	81,1	83,3	83,2

Au collégial, plusieurs chercheurs ont élaboré des tests diagnostiques de la compréhension en lecture : Hébert et Péloquin (1997) en ont développé un dans le but d'évaluer la compétence en argumentation. Celui de Turcotte et Laferrière (2001) vérifie la perception des jeunes sur leur compétence en lecture, le TeLeC² de Maisonneuve (1994) examine la compréhension de textes littéraires et un plus récent (Riopel *et al.*, 2007) repère les difficultés en lecture pour les étudiants qui commencent le collégial. À partir de ces mesures de dépistage, on propose aux étudiants du collégial des cours de mise à niveau ou la fréquentation des centres d'aide en français.

Dans le réseau collégial, on statue sur la nécessité des activités d'écriture. Le rapport Ouellon (2008), de ce fait, encourage les professeurs à faire écrire davantage les étudiants. Le temps et l'énergie consacrés à la correction et à l'annotation des copies n'ont toutefois de sens que si les étudiants utilisent à bien ces remarques (Veslin et Veslin, 1992). L'évaluation formative, la correction partielle, la correction par les pairs (Topping, 2005 et Barbeau, 2007) et l'autocorrection sont des activités qui modifient les pratiques pédagogiques liées à l'écriture. Cela dit, l'activité de correction des productions écrites d'étudiants est une activité intellectuelle complexe. Celle-ci a des répercussions importantes sur les apprentissages de ceux-ci (Veslin et Veslin, 1992) même s'il n'est pas toujours facile d'annoter les copies de manière à

² Le TeLeC, Test diagnostique de lecture pour le collégial, développé entre 1991 et 1994, avec la collaboration de Lise Maisonneuve d'Édouard-Montpetit, de Madeleine Bellemare de Saint-Laurent et d'André Laferrière de Sainte-Foy.

aider les étudiants dans leur progression. Il importe donc de se pencher sur les différentes implications de l'acte de corriger dans toutes les disciplines de formation générale et de formation spécifique (CÉEC, 2001).

2.2.2 - Profil sociolinguistique du Québec

Au Québec, la population est diversifiée au plan linguistique. La baisse de la fécondité, le vieillissement de la population, les migrations inter et intra provinciales, l'immigration internationale et les transferts linguistiques constituent autant de déterminants du portrait démographique, linguistique et culturel du Québec, surtout à Montréal (*Office de la langue française*, 2007). Cette même étude montre que, avec une augmentation des groupes de langues autres que le français et l'anglais et une légère baisse du groupe de langue anglaise, le poids relatif du groupe de langue maternelle française se situait, en 2006, légèrement en deçà des 80 % pour l'ensemble du Québec et des 50 % pour l'île de Montréal (*Office de la langue française*, 2007).

« Dans nos écoles, quatre étudiants sur cinq de langues maternelles tierces étudiaient en français au primaire et au secondaire, tandis que la majorité de ceux formés en français au secondaire (60 %) avaient opté, en 2005, pour la continuité et fréquentaient un peu plus les universités de langue française en 2003 qu'ils ne le faisaient en 1995. [...] il semble qu'une culture à base francophone, qui transcende les dimensions linguistiques, se soit installée. » (Office de la langue française, 2007 : 2)

2.2.3 - Enseignement du français au collégial

À leur arrivée au collégial, plusieurs étudiants québécois accusent des lacunes en français écrit et ne « *parviennent pas à réussir le premier des quatre cours de littérature obligatoires pour obtenir leur diplôme* » (Falardeau et Grégoire, 2005 : 1). Plusieurs des étudiants en difficulté ont des problèmes orthographiques et syntaxiques et ils ont peine à organiser leurs textes, à structurer et à articuler leurs idées, ainsi qu'à choisir un vocabulaire précis et adéquat. Dans les cours de littérature qu'ils suivent au cégep, ces étudiants arrivent difficilement à trouver et à corriger leurs fautes et leur syntaxe, c'est pourquoi ils continuent de produire un nombre élevé d'erreurs (Falardeau et Grégoire, 2005).

En 2009, le quotidien *La Presse* rapportait que les cégépiens francophones ont eu l'un des plus élevés taux d'échec en dix ans (Lacoursière, 2009). Ils ont été 17,2% à échouer l'épreuve uniforme de français nécessaire pour obtenir leur diplôme collégial. Ces résultats seraient conservateurs, les critères d'évaluation n'étant pas, de l'avis même de la ministre de l'Éducation de l'époque, assez sévères. Quelque 29% des étudiants ont ainsi échoué à la section « orthographe » de

l'examen, et cela, même s'ils avaient droit à trois ouvrages de référence sur le code linguistique, et 17% n'ont pas réussi les sections « syntaxe » et « ponctuation ». Nous constatons donc qu'un certain nombre d'étudiants arrivent avec de graves lacunes à l'université. L'amélioration de la langue française écrite, s'avère ainsi plus que jamais nécessaire.

2.3 - Maîtrise et amélioration de la langue

2.3.1 - Apprentissage de la langue

Demaizères (2007) définit les aides à l'apprentissage au moyen d'un grand nombre de synonymes : guidage, médiation, accompagnement. Le terme *aide à l'apprentissage*, toutefois, semble être l'appellation générique retenue pour regrouper tout ce qui vise à faciliter les apprentissages. L'aide, précise l'auteur, dépend cependant de la conception que l'on a de l'étudiant, du processus d'apprentissage et des obstacles à franchir. Elle nécessite une modification du rôle de l'enseignant et de divers supports.

On rassemble les aides entendues dans le sens de l'accompagnement à l'apprentissage en trois catégories : les aides logicielles, les aides par les pairs et les aides d'un professeur ou d'un tuteur.

L'étude de Jacquet-Pfau précise que les aides logicielles

« [...] participent à un nouveau mode d'écriture. En effet, les notions de faute ou d'erreur revêtent désormais un statut spécifique du simple fait qu'à l'ordinateur, on écrit plus vite, sans véritable contrôle, au moins dans une première étape. Précisons que les aides ont été conçues initialement pour les rédacteurs professionnels, mais qu'elles ont rapidement été utilisées par le grand public, entre autres dans le secteur de l'éducation. » (Jacquet-Pfau, 2001 : 82).

Améliorer la qualité de la langue écrite ainsi que ses diverses composantes inhérentes (la syntaxe, la grammaire, l'organisation des idées, la ponctuation, etc.) constitue un défi de taille. Ce dernier est d'autant plus important qu'ici, un travail de longue haleine tant de la part des professeurs que des étudiants, le choix de stratégies adéquates, de bons outils d'aide et de travail, la patience et la motivation et les efforts seront des conditions essentielles à l'amélioration et nécessaires au succès de toute entreprise menée pour accroître la performance écrite au collégial (Jacquet-Pfau, 2001).

2.3.2 - Amélioration de la qualité de la langue

Avec le temps, de nouveaux outils de correction de la langue ont vu le jour et se sont imposés dans l'univers et l'imaginaire des jeunes; pensons notamment aux TIC, qui exploitent une nouvelle pédagogie d'apprentissage, intégrant le langage vernaculaire et les idiomes linguistiques établis et reconnus dans une communauté. Ces outils accompagnent souvent les logiciels de traitement de texte utilisés par les étudiants pour leurs travaux.

« [...] les effets du traitement de texte sont conditionnés par plusieurs paramètres, tels que le type de logiciel utilisé, l'expérience préalable et l'habileté des élèves en écriture ainsi que les types de compétences d'écriture visées (Snyder, 1995). Pour ces raisons, dans les recherches les plus récentes, l'accent est surtout mis sur le rôle des contextes pédagogiques et didactiques qui permettent d'expliquer l'effet du traitement de texte sur le développement des compétences (Legros et Crinon, 2002; André et al., 2004). » (Karsenti et Komis 2007 : 44)

Les étudiants disposent de plusieurs outils pour les aider et les accompagner lors de la production de leurs textes écrits. Certains, présents dans leur univers scolaire depuis leur tout jeune âge, se présentent en version papier (dictionnaires, grammaires, manuels de conjugaison, etc.). D'autres sont de nature humaine et gravitent dans leur univers immédiat : les pairs, les parents, à qui l'on peut confier un exercice de relecture du travail, avant le dépôt. Mais quels moyens sont mis en œuvre dans les cégeps pour rejoindre l'objectif d'amélioration de la qualité de la langue?

Pour réaliser cet objectif, les cégeps ont pris diverses initiatives. Celles-ci sont d'ordre punitif ou de soutien. Ainsi, certains collèges, dont le Collège Jean-de-Brébeuf, ont-ils imposé, dans les cours offerts, une pénalité maximale de 10% de la note pour sanctionner la mauvaise qualité du français et de 25% pour les cours de littérature (Collège Jean-de-Brébeuf, PIEA 2011).

Au sujet de la réussite scolaire, nombre d'études pédagogiques ont été réalisées depuis la création des cégeps en 1967. L'Association pour la recherche au collégial (ARC) a demandé à Denise Barbeau d'effectuer une synthèse de ces études. Parmi celles qui nous intéressent, on trouve des recherches sur les interventions pédagogiques, comme celle du tutorat par les pairs (Barbeau, 2007) ou celle de l'utilisation des technologies de l'information (Caron-Bouchard, Deslauriers et Pronovost, 2009; Caron-Bouchard *et al.*, 2005). Grâce à ces études, plusieurs tests et mesures d'aide ont été appliquées dans les collèges québécois, mais le chantier est encore à défricher, particulièrement

entre les TICE et les compétences d'écriture pour la maîtrise de la langue.

2.3.3 - Écriture et réécriture

Falardeau et Grégoire (2005) ont mené une étude auprès de groupes d'étudiants de niveau collégial éprouvant des difficultés en français. On leur avait demandé d'écrire trois productions en français, durant la session. L'un des groupes devait se prêter chaque fois à une tâche de réécriture du texte, manuelle ou informatisée, afin d'améliorer celui-ci, alors que l'autre n'avait pas cette contrainte. L'étude a démontré que dans l'esprit des étudiants, le travail de réécriture se résumait et se limitait essentiellement à la correction de l'orthographe, de la syntaxe, de la ponctuation et à la révision du lexique. Le choix des idées, l'organisation du discours et la cohérence du texte étaient peu remaniés et retravaillés (Falardeau et Grégoire, 2005). Cette constatation nous informe sur le rapport spécifique que les étudiants entretiennent avec l'écrit (un rapport en surface) et sur le défi que constitue, dans un tel contexte, la recherche de l'amélioration de la qualité (en profondeur) de la langue.

Plusieurs chercheurs cités par Falardeau et Grégoire (Reuter, 1996; David et Plane, 1996) ont en effet démontré le caractère itératif de l'écriture. Cela signifie qu'elle se caractérise par de multiples avancées et reprises, un mouvement d'avant-arrière, de rédaction/création/correction. Cette étape est nécessaire, étant donné que la rédaction d'un texte n'est jamais (ou presque) parfaite et définitive du premier coup. « *Elle inclut, au minimum, un retour sur le texte achevé* » (Piolat, 2007 : 192).

D'autres recherches en didactique du français précisent qu'apprendre à écrire implique une phase de réécriture, manuelle ou informatisée. Reuter range la phase de réécriture non pas à la fin d'une rédaction mais en son cours même : « *Écrire, c'est réécrire, y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les (textes) transformer, les réviser, etc.* » (Reuter, 1996 : 170). L'écriture revêt un caractère heuristique, « *c'est-à-dire qu'écrire permet à la pensée de s'organiser, de se clarifier dans l'action.* » (Falardeau et Grégoire, 2005 : 2).

2.3.4 - Correction et autocorrection

La tâche de correction des productions écrites devrait avoir des répercussions importantes sur l'apprentissage des étudiants. Même si elle est traditionnellement associée au métier de professeur, les études montrent que la presque totalité des enseignants n'a jamais reçu de formation pour corriger (Isabel, 2000). « *[L]’acte évaluatif est [...] un acte intuitif à bien des titres* » (De Ketele, 1993) et beaucoup d'entre eux s'acquittent encore « instinctivement » de cette tâche. Cette absence de formation ne permet pas la compréhension de la nature

même de l'acte de corriger (Roberge, 2001, 2006). Le Conseil supérieur de l'Éducation (1997) propose de chercher des moyens pour assurer une formation initiale à la correction dans l'enseignement collégial et une formation continue pour les enseignants en exercice.

Encore aujourd'hui, la correction se fait de façon « traditionnelle ». Les professeurs lisent la copie et l'annotent pour l'étudiant. Ces corrections servent à relever les lacunes, les points à améliorer, parfois aussi à noter les points forts, et surtout à justifier la note obtenue par l'étudiant (Legendre, 2005). Chez l'enseignant qui l'accomplit un peu mécaniquement, la correction tend à se figer en automatismes, lesquels sont parfois nécessaires à sa « survie » en période intense de correction (Roberge, 2006). Toutefois, la correction laisse généralement l'enseignant et l'étudiant insatisfaits (Gagneux, 2002). Le premier se plaint de la lourdeur de la tâche (Isabel, 2000) et du fait que l'évaluation occupe une place trop importante dans l'enseignement (Auger *et al.*, 2000). Selon cet auteur, le rôle du jugement professionnel de l'enseignant est éclipsé au profit de la place prédominante accordée aux instruments de mesure. Les étudiants, pour leur part, se plaignent de leur difficulté à comprendre les commentaires sur les copies corrigées (Veslin et Veslin, 1992; Reuter, 1996). Depuis la fin des années 70 et surtout depuis le Renouveau pédagogique (1994) et l'arrivée de l'Épreuve uniforme de français (EUF, 1996), les enseignants de français ont de plus en plus développé l'habitude de corriger les productions écrites en utilisant des grilles critériées (Isabel, 2000; CÉEC, 2001). Le problème est que ces grilles ont des critères si nombreux que leur compréhension devient impossible : l'étudiant n'arrive pas à s'y retrouver. Auger (2000) stipule que l'évaluation formative doit servir à cibler des difficultés d'apprentissage et à leur trouver des solutions.

Malgré la part considérable de la correction dans le travail d'un professeur et les effets certains de cette correction sur les étudiants, seules quelques recherches ont été menées sur ce sujet au Québec (Barrette et Lapostolle, 2007; Bousquet, 2004; Goupil et Lusignan, 1993; Marcotte, 1993 et Roberge, 2001, 2006). Les recherches les plus connues sont américaines (par exemple Dobler et Amoriell, 1988) ou françaises (Garcia-Debanc, 1990; Veslin et Veslin, 1992; Reuter, 1996), datent de quelques années et ne répondent que partiellement aux interrogations des enseignants d'ici.

« Bien que les TIC constituent, de par leur souplesse et leur plasticité, un important outil de renouvellement pédagogique, leur intégration à l'apprentissage, est parfois perçue comme un gaspillage de ressources consacrées à une technologie qui n'a pas démontré son efficacité au plan pédagogique. Ces critiques constituent un des pôles du débat sur la place et l'utilisation des TIC en éducation (Cuban, 1997; Armstrong et Casement, 1998; Russell, 1999; Fabos et Young, 1999; Postman, 2000; Healy, 2004. » (Karsenti et Larose, 2005 : 64).

De surcroît, peu de recherches étudient le processus d'autocorrection ou de retour réflexif des étudiants sur leurs textes, encore moins les rapports entre l'autocorrection et les outils technologiques. Puisque corriger efficacement les travaux devrait aider à apprendre, il faudrait aussi faire comprendre à l'étudiant l'utilité des corrections et des commentaires (Veslin et Veslin, 1992). Ces chercheurs pensent qu'il faut aussi donner à l'étudiant la possibilité d'apprendre à se corriger. Le retour réflexif sur ses savoirs, par l'autocorrection et une utilisation autonome des outils virtuels mis à sa disposition, a un impact important dans l'apprentissage de la langue puisque c'est à partir des commentaires formulés par le professeur et de sa relecture critique qu'il pourra s'améliorer.

2.3.5 - Tutorat par les pairs et centres d'aide

Afin d'aider les jeunes à réussir, nos institutions scolaires ont développé des outils complémentaires à l'enseignement régulier. Par exemple, le collégial a instauré des cours de renforcement en français (mise à niveau) et des centres d'aide en français (Lefrançois *et al.*, 2005; Gélinas, 1999) et en philosophie. Ajoutons à cela la possibilité de tutorat par les pairs (Barbeau, 2007; Topping, 2005; Désy, 1990). Toutes ces ressources tentent de pallier les lacunes des jeunes en lecture et en écriture.

Les cégeps disposent de centres d'aide en français, lesquels n'ont jamais été aussi fréquentés et populaires. Ils offrent un soutien hebdomadaire ou ponctuel par des spécialistes ou du tutorat par les pairs (Barbeau, 2007; Topping, 2005; Désy, 1990), en plus d'une panoplie d'ateliers axés sur une composante du travail d'écriture (l'organisation des idées, l'orthographe, la construction des phrases, etc.).

2.4 - Technologies de l'information et des communications

2.4.1 - Environnement informatique des étudiants de la génération numérique

C'est vers la fin des années 70 et surtout dans les années 80 que l'ordinateur devient davantage accessible aux étudiants, notamment dans les cours de sciences. À l'heure actuelle, l'ordinateur fait presque partie des fournitures obligées de tout étudiant au collégial. Rares sont ceux qui ne possèdent pas un ordinateur à la maison ou qui n'y ont pas un accès direct (au collège, par le biais d'amis, etc.). Dans les écoles secondaires, au Québec, les nombreux parcs informatiques assurent

l'accès à un ordinateur pour cinq élèves (Infobourg, 2006). L'enquête NETendance 2009 relève l'évolution des perceptions des TI et des usages qu'en fait la génération C. Cette génération use d'Internet pour communiquer, collaborer et créer (CEFRIO, 2009).

« [...] le Centre pour la recherche et l'innovation soulève la question globale suivante : comment les technologies de l'information et de la communication pourraient-elles transformer les méthodes classiques d'enseignement, d'apprentissage et de recherche dans l'enseignement supérieur ? [...] Les technologies et les transformations de la société qu'elles suscitent constituent à la fois une partie du problème et des pistes de solution [...] D'autres s'attardent à des problèmes qui pourraient bénéficier grandement du recours à celles-ci : reconnaissances des acquis expérimentiels, accompagnement lors de la supervision des stages, réussite scolaire et exclusion sociale, création de meilleurs liens entre les parents et l'école, questionnements éthiques et régulation métacognitive. » (Viens, Lepage et Karsenti, 2010 : 17)

Au Collège Jean-de-Brébeuf, tous les étudiants bénéficient d'une accessibilité immédiate à l'ordinateur dans divers laboratoires informatiques. Nés dans les années 1990, les jeunes de niveau collégial utilisent l'ordinateur à diverses fins (Caron-Bouchard *et al.*, 2009) : pour la saisie de textes, la recherche de documents pour des travaux, mais également à des fins sociales (clavardage, Facebook, Twitter, blogues, forums, etc.) et pour la recherche d'informations (wikis, bases de données, moteurs de recherche, etc.).

Ces dernières années, les recherches en didactique du français ont mis à jour un certain nombre de phénomènes jusqu'alors peu expliqués : qu'on pense, entre autres, aux recherches effectuées sur les processus de lecture et d'écriture (Statets, 2008, 2008a, 2008b; Bousquet, 2004; Reuter, 1996; Hayes, 1995 et Chartrand, 1992), ou encore à l'activité de correction des rédactions d'étudiants. Des recherches sur le développement de la compétence à rédiger ont notamment démontré qu'il fallait faire écrire les étudiants le plus possible pour améliorer leurs compétences « scripturales » (Tardif, 2004).

TIC et langue

Dans le contexte des technologies de l'information et de la communication, on peut remarquer que peu de recherches ont porté sur la correction et le retour réflexif sur le texte écrit en français avec l'utilisation de correcticiels ou d'outils informatiques. Pourtant, la liste de ces outils est longue (exercices, dictionnaires et encyclopédies en ligne, logiciels et correcteurs d'orthographe, guides méthodologiques, etc.). Le CCDMD produit à chaque année *Le répertoire des meilleurs sites internet pour l'amélioration de la langue*, qui regroupe

d'excellentes références. De surcroît, au Collège Jean-de-Brébeuf, sont disponibles en ligne plusieurs outils (Petit Robert et autres dictionnaires ou guides de références virtuels) et, depuis 2008, le logiciel Antidote est accessible dans l'ensemble du réseau informatique.

Ce portrait de l'aide à l'amélioration de la qualité de la langue montre bien la nécessité de poursuivre les recherches sur la qualité de la langue. Selon Van Grunderbeeck (1994), la maîtrise de cette habileté complexe est indispensable aux étudiants dans la poursuite de leurs études. Un étudiant progresse peu sans accès autonome aux écrits (manuels, exercices, documents, etc.), peu importe la discipline (Castellani, 1995). Les efforts doivent donc être dirigés vers une meilleure appropriation de la lecture et de l'écriture et ce, sous toutes ses formes, dans tous les cours et pour tous les étudiants afin de lutter contre l'échec scolaire.

« Dans de nombreuses universités du Québec, [...] [les futurs professeurs] ont d'importantes difficultés à s'approprier le nouveau programme de français au secondaire [...]. Leurs difficultés sont principalement liées à l'enseignement de la nouvelle grammaire qu'ils ne maîtrisent pas [...]. Il y a aussi, malgré la carrière choisie, un problème notable au niveau de la qualité du français écrit de plusieurs étudiants. Or, l'orthographe grammaticale constitue une partie essentielle du nouveau programme de français au secondaire. [...] l'accent mis sur la lecture d'œuvres littéraires constitue aussi un défi important pour les futurs enseignants. [...] À ces problèmes didactiques et langagiers, il faut ajouter les difficultés que plusieurs rencontraient avec l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC). » (Karsenti, 2002 : 41)

Karsenti et son équipe ont mis en place un site-cours sur le web pour aider ces futurs enseignants et pour intégrer pédagogiquement les technologies à la formation. Ce site permettait de faire un cours régulier mais était aussi « *une banque extraordinaire de ressources leur étant utiles à une bonne compréhension de la matière à enseigner, et ce, tout au long de leur formation, de leurs stages, de leur insertion professionnelle, voire de leur carrière [...]* » (Karsenti, 2002 : 42). Dans cet exemple, les TIC sont au service de la pédagogie et de l'apprentissage du français.

Les études montrent qu'il est difficile de recenser les innovations pédagogiques créées par l'intégration des TICE (Bousquet, 2004). Plusieurs études introduisant les TICE et l'apprentissage de la langue se font pour les langues étrangères, mais peu (au Québec) pour l'acquisition de la langue française. Tardieu et Pugibet (2005) proposent un portrait assez complet des différentes pratiques pédagogiques en formation de la langue qui ont utilisé les TICE. Dans leur recherche, on voit bien que l'ajustement entre la machine et l'utilisateur va plus loin qu'une difficulté de performances techniques (Pugibet, 2006). En effet,

les TICE ne se résument pas simplement à des outils, mais ont plusieurs fonctions possibles (la navigation sur la Toile, une chaîne de capture et de traitement d'image, un logiciel de courrier électronique, des forums de discussion, etc.). L'étude de Tardieu et Pugibet (2005) montre que les professeurs n'utilisent pratiquement jamais toutes les fonctions d'un outil informatique dans leur pratique. Cette situation est appelée à changer, toutefois, avec l'expertise grandissante des professeurs et l'évolution constante des technologies.

Malgré ces études, on remarque que ces TIC sont somme toute peu utilisées en salle de classe. Dans un article paru dans l'*American Educational Research Journal*, McCrory Wallace (2004 : 447) remarque que. « *Teachers are not well prepared to teach with the Internet, and its use is limited in scope and substance* ». Zhao et Frank (2003) critiquent aussi le fait que l'introduction des TIC en éducation ne connaît pas le succès souhaité. Karsenti et Larose rapportent que « *Ce que démontre la littérature scientifique, tout comme la dernière étude de l'OCDE ou de Bauer et Kenton (2005), c'est que les TIC ne sont pas toujours présentes en salle de classe, et qu'il s'agit là d'un problème important dans une société confrontée au maelstrom des TIC (Balanskat et al. 2006).* » (Karsenti et Larose 2005 : 119).

Selon Durel (2006), d'autres études s'interrogent sur la fréquence et la nature des fautes d'orthographe et sur la proposition d'introduire ce type d'outil en français langue seconde. Des chercheurs se sont aussi penchés sur l'utilisation d'un outil virtuel de correction dans les classes de langue (Piolat et Blaye, 1991; Desmarais, 1994; Charnet et Panckhurst, 1998; Barbier *et al.*, 1998 et Jacobs et Rogers, 1999).

« *Sur le plan quantitatif, par exemple, les travaux de Machin et al. (2006) révèlent que les TIC ont un impact significatif sur la qualité de la langue maternelle. Les recherches montrent que les TIC permettent aussi d'améliorer les habiletés d'écriture en général, en plus d'améliorer la qualité de présentation des productions des élèves et la quantité d'efforts fournis par ces derniers pour améliorer leurs textes (voir Lewin, Scrimshaw, Mercer et Wegerif, 2000; Passey, 2000).* » (Karsenti, Raby et Villeneuve, 2008 : 119).

Une autre étude (Durel, 2006) menée cette fois auprès d'étudiants universitaires de 1999 à 2001, analysait quant à elle les opérations mentales en lien avec l'utilisation des outils d'aide (dont Antidote), en apprentissage du français langue étrangère. Antidote, a pu constater l'auteur, dirige les étudiants sur les formes et les problèmes de grammaire, ce type de suivi étant source d'apprentissage.

Au terme de ses recherches menées auprès d'étudiants universitaires de 18 à 24 ans en apprentissage du français langue seconde sur la révision de textes faite par ordinateur, Durel (2006a) conclut que l'usage d'Antidote contribue au développement de connaissances. Celles-ci,

cependant, dépendraient en partie de leurs connaissances antérieures et aussi de leur perception de l'activité de correction avec le correcticiel.

2.4.2 - Apprentissage et TIC

Chouinard et Karsenti cités par Matchinda (2008 : 2) énoncent qu' « *il semblerait que l'utilisation des TIC favorise une meilleure attitude face aux apprentissages [...] Les élèves développeraient un sentiment d'accomplissement plus grand face aux tâches scolaires, une plus grande confiance en soi et une plus grande autonomie.* » Le concept de l'étudiant autonome est ici important. Karsenti (dans Bleau, 2006), quant à lui, précise que les TIC se prêtent à une variété de modes d'enseignement et d'apprentissage. Elles permettent entre autres d'augmenter la capacité à résoudre des problèmes et à utiliser des stratégies métacognitives. Cependant, c'est la manière de les utiliser qui aurait un impact sur la réussite scolaire, entre autres.

Matchinda (2008) énonce que les TIC changent la relation de l'étudiant avec le savoir, dans une situation d'apprentissage. Ce dernier identifie alors ses sources d'informations et les organise à sa façon pour créer du sens.

Notons aussi que certaines études se penchent aujourd'hui sur l'utilisation des TICE pour la correction et l'autocorrection par des logiciels. Par exemple, Durel (2006a : 33) examine les opérations mentales des apprenants utilisant le correcteur Antidote pour réviser leurs productions écrites :

« *Analysant des données obtenues à partir de la méthode des protocoles verbaux, ce travail montre comment ce type d'activité de révision assistée par ordinateur conduit l'apprenant à manipuler, construire, renforcer ou élargir le champ d'application de ses connaissances, qu'elles soient déclaratives ou procédurales. Les éléments dégagés indiquent que l'utilisation d'Antidote peut être vecteur d'apprentissage et offrent quelques pistes permettant de concevoir des activités de révision assistée par ordinateur qui s'inscrivent dans le cadre d'une didactique de la production scripturale.* » (Durel, 2006a : 33)

2.5 - Outils virtuels

2.5.1 - Qualité de la langue

Diverses études ont été menées afin de mesurer l'impact des TIC sur l'amélioration de la langue écrite chez les apprenants. Citons entre autres une expérience menée auprès de 40 élèves de 3^e secondaire

d'une école genevoise (Seiler, 2003). Ceux-ci étaient invités, trois fois dans l'année, à réécrire partiellement ou intégralement leur dissertation, en fonction de commentaires livrés par le professeur. Certains élèves, mais pas tous, ont utilisé un correcticiel ou un outil de correction électronique pour retoucher leur travail. L'auteur de cette recherche-action a établi que, le plus souvent, les rédactions des étudiants étaient de qualité supérieure en ce qui concerne la correction langagière (consultation du lexique, du dictionnaire des synonymes, de la syntaxe et de la ponctuation). Il a aussi noté une amélioration de la cohésion et de la cohérence textuelles. De plus, le professeur aurait remarqué qu'une plus grande rapidité de rédaction des textes permettait de dégager du temps pour la réflexion, la relecture et l'attention portée au style. En outre, l'accroissement du nombre de corrections en cours et au terme de la rédaction témoignerait chez les élèves d'un désir de s'améliorer.

Citons aussi une étude pilote (Matchinda, 2008) menée auprès de filles et de garçons d'une école secondaire au Cameroun, laquelle démontre que les étudiants sont stimulés par l'usage de l'ordinateur et d'Internet, surtout chez les filles, quoiqu'elles adoptent une approche qui leur est propre. Ainsi, l'ordinateur est davantage perçu par les garçons comme un objet de loisir alors que les filles le conçoivent presque exclusivement comme un outil de travail et d'apprentissage. Thierry Karsenti (Bleau, 2006) est également du même avis. Les garçons seraient beaucoup plus attirés par l'aspect ludique des TIC que par leur apport pour la scolarité. Les filles le considèrent surtout, quant à elles, comme un outil de travail et d'apprentissage.

Toujours dans le cadre de cette étude menée auprès d'élèves du secondaire, l'auteur démontre qu'avec les TIC, les filles « *s'adonnent désormais à une évaluation subjective de leurs propres capacités. Elles affirment être plus efficaces avec les TIC. Elles se sentent plus aptes et capables de performances.* » (Matchinda, 2008 : 7). Ainsi, l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet donnerait envie de se surpasser et serait une source de valorisation. On peut ici se demander si cette utilisation susciterait une attitude positive envers une activité d'autocorrection et d'amélioration de la langue dans leurs écrits, par le biais des TIC. L'ordinateur, a pu constater l'auteur de la recherche, donnait « *goût à l'élève de se dépasser, d'être plus curieux, de s'interroger plus profondément et de chercher des réponses plus précises.* »

« L'utilisation d'un logiciel de traitement de texte est bénéfique à divers égards. Sur le simple point de la méthode de travail, elle permet de libérer l'élève des difficultés liées à la calligraphie. L'élève de ce fait détient davantage de temps pour réfléchir et consacrer ses efforts sur la correction de son texte. Avec un correcticiel, l'élève travaille par ailleurs sur le brouillon d'un texte qui est plus lisible pour lui. » (Académie de Créteil, 2005 : 1)

2.5.2 - Les forces des outils virtuels

Contenu

Dans un article portant sur les avantages et les inconvénients (pour les rédacteurs professionnels) de l'usage d'un traitement de texte comme outil de révision, Piolat (2007) mentionne une méta-analyse d'une trentaine de recherches menées entre 1992 et 2002. Celle-ci révèle que la quantité et la qualité des rédactions augmentent grâce à l'utilisation du traitement de texte, mais cela, surtout lorsque les rédacteurs sont plus expérimentés. L'auteur affirme que les études sur le processus d'autorévision sont peu nombreuses. « *Six d'entre elles révèlent toutefois que les modifications apportées au texte étaient plus nombreuses lorsqu'un traitement de texte était employé.* » (Piolat, 2007 : 195).

Les théories de l'apprentissage mettent en lumière l'importance de la rétroaction dans la formation (Berten, 1999). C'est cette rétroaction qui permet entre autres de se questionner sur l'origine de ses erreurs, d'identifier ce qui doit être corrigé ou amélioré. Les correcticiels peuvent effectuer et encourager, en partie seulement compte tenu de leurs limites, cette activité de feedback. Il est bien dit « *en partie seulement* », car les correcticiels peuvent générer de faux automatismes et indiquer de fausses erreurs.

Avec l'essor de l'informatique, de nombreux documents sont disponibles et accessibles. L'information textuelle des contenus prolifère tant des sources externes que de l'utilisateur. Le rapport au texte évolue avec l'appropriation des TIC et de ses multifonctions et plateformes. Les logiciels disponibles pour aider à la rédaction, à la correction et à la mise en forme des textes sont nombreux, mais encore faut-il que les utilisateurs en prennent conscience, les expérimentent et intègrent intelligemment leurs applications.

Berten (1999) passe lui aussi en revue les acquis rendus possibles grâce à l'utilisation des correcticiels. En y recourant, l'étudiant, pour chaque erreur repérée dans son texte par le correcteur orthographique, identifie les items inconnus. Il peut ainsi enrichir son vocabulaire grâce aux divers homophones ou termes proches proposés. En utilisant le dictionnaire électronique de synonymes, l'étudiant a également accès à une liste de mots, dont certains lui sont encore inconnus et qui pourraient enrichir son vocabulaire. Le correcteur stylistique peut pour sa part servir à détecter l'utilisation répétitive d'un mot.

Les correcticiels peuvent également être utilisés pour améliorer la grammaire d'un texte, mais cela est surtout vrai si l'étudiant détient déjà certaines connaissances dans ce domaine. Placé, par le biais de ceux-ci, devant une multitude de propositions, celui-ci risque en effet de commettre un plus grand nombre d'erreurs si ses connaissances limitées l'amènent accepter les suggestions de correction erronées du logiciel. Ce risque fait dire à Berten (1999 : 3) que cet outil « *ne peut*

pas apporter grand-chose à ceux qui semblent en avoir le plus besoin. » Les étudiants les plus faibles ou en apprentissage d'une langue seconde, énonce-t-il, ne sont pas capables de mettre en doute ni de questionner les propositions du correcticiel. Par contre, les correcticiels peuvent servir à faire de la grammaire réflexive, en invitant l'étudiant à systématiquement mettre en doute les propositions du correcticiel. L'auteur conclut en précisant qu'un logiciel de correction n'apprendra rien à l'utilisateur, mais le fera réfléchir sur ce qu'il connaît déjà. Une méthodologie d'exploitation nécessite d'être prise en compte pour maximiser chez l'utilisateur l'appropriation fonctionnelle, créative et productive de textes.

Pédagogie

Desmarais (Durel, 2006a) démontre que l'usage d'un logiciel correcteur intégré dans une pédagogie appropriée, est une aide précieuse pour l'apprentissage de l'orthographe.

Poelhuber et Boulanger (Perreault, 2005) considèrent que les TIC rendent l'étudiant plus actif dans ses apprentissages et dans la construction de ses connaissances. Par ailleurs, explique Perreault (2005 : 3), « *c'est à une pédagogie active que nous invitent les TIC, à une pédagogie mettant davantage l'accent sur l'activité d'apprentissage des élèves que sur l'activité d'enseignement de la professeure et du professeur.* » Tardif (cité par Nault, 2007) renchérit avec son paradigme de l'apprentissage, qui stipule qu'avec les TIC, l'enseignant joue un rôle de guide, de mentor, de médiateur qui encadre le cheminement de l'élève. Les nouvelles technologies élargiraient de ce fait l'action de l'enseignant en dehors de la salle de classe. Correcticiel et enseignant joueraient cependant un rôle bien distinct dans le processus de formation des élèves (Durel, 2006a).

Demaizères *et al.* (2005) précisent que pour l'élève, ce guidage et cette médiation ne doivent en aucun cas être entendus comme une « solution » toute faite, excluant l'effort à fournir de la part de l'élève. Jacquet-Pfau (2001) précise que les outils d'aide à la rédaction et à la correction peuvent laisser entendre que l'ordinateur fera le travail laborieux de révision à notre place, nous libérant de ce fait du temps pour autre chose... peut-être, pourquoi pas, pour entretenir chez l'utilisateur une certaine paresse? Or l'étudiant doit, au terme d'essais-erreurs et de tâtonnements, apprendre à résoudre seul les difficultés similaires rencontrées ultérieurement. Durel (2006a) rappelle pour sa part qu'il faut éviter de faire associer la révision des textes avec la seule utilisation des correcticiels. Il est nécessaire de prendre ici en compte les autres dimensions rédactionnelles. Durel parle de textualité, des questions liées au contenu, de la progression et de la qualité de l'argumentation, par exemple. Bref, l'utilisation du correcticiel doit être ancrée dans une démarche pédagogique axée sur le processus global d'écriture. Bleau (2006) rappelle également les conclusions d'études qui stipulent que la satisfaction des étudiants est plus grande

lorsqu'il y a application pédagogique des TIC, que lors des apprentissages réalisés selon une approche traditionnelle.

Dans le contexte de l'apprentissage au moyen des TIC, on doit cependant garder en mémoire que « *privés d'une animation et d'une exploitation pédagogique pertinente* », ces outils demeurent de simples outils de travail (Nault, 2007 : 2). Bref, l'encadrement pédagogique revêt ici une importance primordiale.

Cependant, rappelle Lebrun (1999 : 2) « *les TIC fournissent des moyens novateurs pour [...] l'exploration de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction de compétences.* ». Les TIC en éducation, précise Bleau (2006), se présentent comme des outils de travail très flexibles et puissants et pas seulement de simples outils technologiques. Dans l'étude menée auprès d'étudiants universitaires en apprentissage d'une langue étrangère, entre 1999 et 2001, Durel (2006a) rappelle l'importance de faire réfléchir l'étudiant pour que ses apprentissages deviennent des acquis. Le professeur doit aider ses étudiants à développer une approche critique envers les suggestions des correcteurs et à varier les stratégies. Cordier-Gauthier et Dion (2003) rappellent l'importance d'amener les étudiants, dans un premier temps, à faire une réflexion critique sur leurs écrits et à se corriger par la suite. Ils insistent aussi sur l'importance de faire prendre conscience que le travail de révision ne se limite pas à une lecture du texte. Il faut donc travailler sur les représentations que les étudiants se font de l'outil et de la tâche de révision. Les auteurs ont remarqué que l'emploi de l'ordinateur encourageait le réviseur à être plus créatif en permettant la transcription d'idées au moment même où elles viennent à l'esprit des rédacteurs.

Dans le processus d'autorévision, les aides informatisées paraissent utiles pour trois tâches : comparer, diagnostiquer et transformer le produit écrit. Poellhuber et Boulanger cités par Perreault (2005) identifient trois types d'activités TIC : les activités de production et de gestion, celles de diffusion multimédia et celles d'apprentissage interactif. Marcel Lebrun (2004 : 17) affirme, en citant de récentes études en technologie de l'éducation, que « *les impacts se font davantage sentir dans les environnements pédagogiques axés sur la construction des connaissances, le développement de compétences en résolution de problèmes et l'apprentissage collaboratif.* »

Les correcteurs de deuxième génération sont des « correcteurs grammaticaux heuristiques » et constituent un véritable progrès par rapport à leurs prédécesseurs. En effet, ils font intervenir des grammaires locales, qui analysent le contexte immédiat du mot. Ils sont encore utilisés dans les correcteurs grammaticaux intégrés dans les traitements de texte. Les correcteurs de troisième génération, enfin, fonctionnent sur une analyse grammaticale complète de phrases complexes. Ils sont autonomes, beaucoup plus élaborés et multifonctionnels. Ils emploient des technologies innovatrices relevant de l'intelligence artificielle. C'est toutefois leur grande complexité qui

occasionne chez leurs utilisateurs de nombreuses erreurs de détection (Jacquet-Pfau, 2001).

L'utilisation des correcteurs dans l'enseignement du français en constitue une application particulière (Jacquet-Pfau, 2001). Tout comme l'élève doit apprendre à rédiger, il doit apprendre à corriger, spécifie l'auteur. C'est dans ce contexte que doit s'inscrire le recours aux logiciels d'aide à l'écriture et aux correcteurs : autant d'outils que l'on pourrait regrouper sous le vocable d'*aides à l'apprentissage*. Cette réflexion est d'autant plus pertinente que les nouveaux devis ministériels de la formation générale font de la révision et de la correction un élément de compétence à acquérir.

Technique

Dans son rapport sur l'étude de terrain menée auprès d'élèves de 3^e secondaire dans une école genevoise, Seilers (2003) rapporte, entre autres inconvénients liés à l'utilisation d'un traitement de texte, les difficultés d'utilisation et de maîtrise élémentaire de l'outil informatique. Cela se soldait, pour plusieurs, par une perte de temps liée à la saisie du texte, à la difficulté de visualiser la totalité du texte sans passer par l'impression ou à la difficulté de repérage des erreurs orthographiques. Bref, cette expérimentation, qui semblait pencher en faveur de l'utilisation des correcteurs, soulève la question de leur maîtrise par leurs utilisateurs. Plus on connaîtrait les outils, mieux on les exploiterait et plus ceux-ci s'avèreraient efficaces pour accroître la qualité de la langue.

Piolat (2007) mentionne également que la taille de l'écran et les modalités de saisie de l'information peuvent influencer le travail d'écriture et de révision du texte et, par extension, la qualité du texte écrit. L'auteur mentionne une étude menée par Lutz en 1987 (Piolat, 2007) auprès d'une dizaine d'écrivains professionnels ou expérimentés, dont la mission était de corriger et d'améliorer des textes produits, en utilisant pour les uns un ordinateur et pour les autres les uniques papier/stylo. Les données recueillies lors de cette étude suscitent plusieurs réflexions. Il fut établi en effet que l'usage du traitement de texte aboutit à la production de textes plus courts, comportant des phrases plus brèves. Le nombre de changements effectués était plus élevé et ceux-ci nécessitaient un plus grand nombre de sessions. Ils se soldaient cependant par un investissement en temps plus important. Le chercheur Lutz a remarqué par ailleurs que les rédacteurs effectuaient davantage de déplacements dans le texte (retours vers l'avant ou l'arrière) avec l'ordinateur qu'avec le papier/stylo, ce qui donne à croire qu'ils exploraient le texte avec plus de minutie et de profondeur. Les mouvements d'allers et venues se faisaient sur une faible distance avec le traitement de texte, cependant. L'étude a également établi que les principaux changements opérés avec le traitement de texte étaient davantage en surface que ceux enregistrés avec le papier/stylo. En somme, la révision de texte avec l'ordinateur se soldait par un plus

grand nombre de modifications, mais de petite taille, et celles-ci étaient effectuées sur de courtes portions de texte.

Cette étude auprès de rédacteurs professionnels a permis d'établir que la révision de textes à l'ordinateur a pour principal désavantage de focaliser l'attention du réviseur sur des portions de texte de petite taille (celle disponible à l'écran) et que cela peut avoir pour effet de favoriser un travail de révision en surface seulement. Cette conclusion a poussé l'auteur à émettre la recommandation que toute personne effectuant un travail de révision d'un texte devrait travailler aussi sur des copies imprimées, afin d'être plus en mesure de réorganiser et de réordonner les parties plus longues, n'apparaissant pas à l'écran.

Piolat (2007) mentionne que, compte tenu de la taille de l'écran (lequel ne permet de saisir qu'une portion limitée du texte à la fois), l'utilisation d'un ordinateur pour la correction rend plus difficile la réflexion sur le sens du texte et tout travail sur la cohérence et la structure d'ensemble du texte. Hass (Piolat, 2007) indique d'ailleurs que les lecteurs localisent moins précisément la position verticale des mots à l'écran, comparativement à une version papier. Or, le fait de pouvoir situer les informations dans un texte est un aspect important d'un travail de révision : la réorganisation de l'information est un aspect qui détermine et influence la qualité d'un texte.

Une autre limite ou contrainte liée à l'utilisation des correcticiels (dont Antidote) réside dans le nombre important d'informations (détection d'erreurs ou proposition de solutions) affichées à l'écran (Jacquet-Pfau, 2001). Leur nombre peut parfois rebuter l'utilisateur, qui aura alors tendance à n'en considérer que le minimum et probablement toujours les mêmes, se privant de ce fait d'une mine de possibilités d'amélioration de son texte.

Clark et Salomon (Lebrun, 2004 : 16), rapportent que diverses études sur l'impact des nouvelles technologies dans l'enseignement (et donc dans l'apprentissage) concourent à démontrer trois points importants :

« Aucun moyen d'enseignement n'est supérieur à un autre en ce qui concerne l'apprentissage d'une tâche donnée; dans une situation d'apprentissage médiatique, les améliorations constatées sont rarement attribuables au seul moyen d'enseignement utilisé; dans une situation d'apprentissage médiatique, la qualité de l'apprentissage dépend au moins autant de la motivation des étudiants à apprendre avec le média utilisé, que du média lui-même. »

2.5.3 - Typologie

Écrire aujourd'hui, en milieu scolaire de surcroît, n'est plus uniquement une tâche de graphie manuelle. Cette habileté fait appel à plusieurs outils qui accélèrent et ordonnent la pensée. La communication se fait sur des plans temporels et spatiaux différents. De plus, la

communication écrite fait maintenant appel aux logiciels correcteurs aidant à corriger principalement l'orthographe et la grammaire d'un texte.

« Ces logiciels peuvent détecter des erreurs contenues dans un document rédigé par un traitement de texte et proposer des correctifs. Ils peuvent comporter un dictionnaire de synonymes, un correcteur orthographique, un correcteur syntaxique et un correcteur stylistique. En revanche, ces systèmes ne peuvent pas repérer des erreurs relevant de l'interprétation sémantique. On peut les classer en deux grands groupes : les correcteurs intégrés dans les traitements de texte et les correcteurs indépendants, comme c'est le cas, par exemple, pour le logiciel Antidote [...], qui combine un dictionnaire de mots de la langue française, un dictionnaire des synonymes, un conjugeur et un outil d'analyse grammaticale. » (Depover, Karsenti et Komis, 2007 : 46)

Selon Karsenti (2002), les technologies sont perçues comme des outils d'apprentissage qui permettent à l'utilisateur de développer autonomie et résolution de problèmes. De plus, pour s'assurer de la qualité des sources (sur Internet par exemple) la recherche critique et pertinente est recommandée. L'auteur identifie aussi d'autres avantages aux outils virtuels de correction : l'élimination des limites physiques de la classe et l'accessibilité à de nouveaux lieux d'apprentissages, un accès plus grand à l'information et à la connaissance, une augmentation de la motivation d'apprendre chez les futurs enseignants, un meilleur apprentissage susceptible de maintenir le développement cognitif des apprenants, un enseignement plus efficace et clé en main, une gestion plus efficiente de l'enseignement, des communications améliorées et plus fréquentes entre les enseignants et aussi entre les apprenants.

Les nouvelles technologies semblent offrir plusieurs autres avantages et possibilités : stimuli visuels, interfaces « esthétiquement » travaillées, efficacité, rapidité, flexibilité, etc. Toutefois, le champ de l'expérimentation pour l'application pédagogique de ces outils virtuels est encore à défricher et comporte sa dose de défis et d'innovations pour l'apprentissage.

2.5.4 - Les limites des outils virtuels

Il existe plusieurs catégories de correcteurs orthographiques et pédagogiques. On retrouve notamment les correcteurs intégrés dans les traitements de texte et les correcteurs indépendants.

Comme le précise Berten (2000), la principale limite des correcteurs intégrés réside dans le fait qu'ils ont été développés pour une autre langue que le français et dont les structures grammaticales sont différentes.

Les correcticiels indépendants, pour leur part, sont conçus par des spécialistes de la langue française, ce qui explique qu'ils soient plus performants au niveau syntaxiques et sémantiques, sans pour autant être sans faille. Berten (2000) précise que les produits canadiens dont Antidote sont, à l'heure actuelle, les plus performants sur le marché.

Ces aides logicielles présentent cependant des limites du fait qu'elles ne peuvent résoudre certains types d'erreurs. Ils sont de quatre ordres : les erreurs dues à l'homophonie, les problèmes d'ordre textuel, les problèmes liés à une ponctuation incorrecte, ainsi que les problèmes de contexte (Berten, 2000).

Compte tenu des limites des aides logicielles, on pourrait être tenté de penser spontanément qu'elles ne peuvent de ce fait s'avérer des outils adéquats et fiables pour l'apprentissage de la langue et, ultimement, pour l'amélioration de la qualité de l'écrit : bref, qu'elles n'ont pas de valeur pédagogique « *non pas parce qu'[elles] aident trop bien les élèves, mais au contraire, parce qu'[elles] les aident trop mal!* » (Berten, 2000 : 1)

Les principaux inconvénients des correcticiels résident dans leurs limites inhérentes. On doit se rappeler que ces outils de travail ont été, à l'origine, conçus pour des spécialistes, mais qu'ils se sont rapidement propagés dans le grand public, ce qui explique entre autres certaines incompatibilités, lacunes, imperfections et limites. En fait, celles-ci seraient tributaires de « *la mauvaise adéquation entre la demande de l'utilisateur, la connaissance qu'il peut avoir de l'outil qu'il utilise et les caractéristiques du logiciel.* » (Jacquet-Pfau, 2001 : 82). Ainsi, selon l'auteur, il est indispensable de prendre en compte le profil de l'utilisateur pour procéder à l'évaluation éclairée et juste d'un correcteur.

Berten (2000) identifie quatre causes possibles d'erreurs commises par les étudiants, lors de la rédaction d'un texte. Dans son étude il écrit qu'elles peuvent être le fait :

- d'une surcharge cognitive : l'élève a oublié d'appliquer une règle car, lors de l'activité rédactionnelle, il doit accomplir plusieurs tâches concomitantes (garder en mémoire ses idées, les relier d'une façon logique, respecter le code orthographique et syntaxique, etc.);
- d'un manque de connaissances grammaticales : l'élève ne connaît pas la règle à appliquer;
- d'une dispersion de l'attention : l'élève connaît les règles, mais il n'applique pas les bonnes;
- du peu d'importance attribuée à l'orthographe par l'élève : ce dernier évalue mal l'impact d'une mauvaise graphie sur la compréhension et la logique d'un texte (Berten 2000).

Il précise que seules les erreurs produites par surcharge cognitive et par un manque de concentration pourront être repérées par l'étudiant lors de la révision de son travail.

2.5.5 - Appropriation des logiciels

Cet environnement numérique inscrit dans l'immédiateté de la communication laisse-t-il place à la qualité de la langue? En est-il ainsi avec la communication asynchrone (forums de discussion, blogues, Facebook, Twitter, etc.)? Les logiciels d'aide peuvent-ils agir comme levier de l'amélioration de la langue? Peuvent-ils accroître l'efficacité de l'écriture? L'appropriation d'outils virtuels peut-elle avoir un impact sur les diverses communications virtuelles tant scolaires, personnelles que de loisirs? Les jeunes d'aujourd'hui, appartenant à la génération dite numérique, évoluent dans un univers riche en expériences créatives, communicatives, ludiques, émotives et aussi cognitives. L'appropriation de correcticiels est une activité qui s'intègre dans cet univers et elle s'accompagne d'un vaste éventail d'émotions et de sentiments : la satisfaction, la valorisation, l'enthousiasme, l'impatience, la culpabilité, le découragement, etc.

Quelle est l'origine de la motivation des étudiants à s'approprier un outil pour améliorer la qualité de la langue écrite? La théorie du « *Give and Take* » (Homans, 1961) peut ici fournir certains éléments d'explication. Cette approche d'analyse du donnant-donnant; en d'autres termes l'étudiant bénéficiera de l'effort et de l'énergie investis dans son travail.

Préalables à l'emploi des correcticiels

Berten (2000) mentionne qu'avant que les étudiants (surtout ceux qui ont des difficultés en français) n'utilisent les correcticiels, il importe que ceux-ci apprennent à douter, c'est-à-dire à interroger tout ce que le logiciel identifie comme étant une erreur. Le correcticiel pourrait ainsi être perçu comme un moyen pour réfléchir sur la langue. Il doit contribuer à développer le jugement critique envers le texte. Il doit être entendu « *comme une aide à la réflexion, comme un outil, un soutien dans le cadre de l'enseignement d'une langue.* » (Jacquet-Pfau, 2001 : 92). Le logiciel correcteur ne doit pas étioier la capacité, chez les élèves, à détecter les erreurs dans les textes. Au contraire, bien utiliser un correcticiel suppose qu'on puisse douter des propositions de correction (Berten, 2000). L'Académie de Créteil (2005) avance d'un même souffle que les élèves devraient se montrer très critiques à l'endroit des logiciels de correction et que ces derniers devraient être réservés à ceux qui maîtrisent bien l'orthographe. Bref, les correcticiels ne doivent pas être considérés comme un outil de travail « magique », qui permet de bien écrire le français sans effort. On doit chercher à développer l'autonomie de l'étudiant dans sa tâche de correction et s'assurer que l'utilisation des correcticiels ne mène pas à une aggravation des erreurs, surtout dans le cas des apprenants les plus faibles. Les correcticiels n'arrivent que très partiellement à donner une rétroaction sur les difficultés orthographiques des élèves, ce qui constitue une limite à l'amélioration de la langue. L'outil n'apporte valablement son aide qu'à celui qui connaît les règles de grammaire et

d'orthographe : un correcteur n'est pas producteur de savoir, il est productif quand le savoir existe (Berten, 2000).

Selon Karsenti (dans Bleau, 2006), il importe de ne pas confondre l'outil d'enseignement (en l'occurrence ici les TIC) avec le but poursuivi, qui est celui de la réussite éducative. Par ailleurs, précise Demaizières (2005 : 8), « *lorsque l'on cherche à faire quelque chose avec la machine, on en est en général très loin.* » Une réflexion profonde s'impose sur l'acte d'apprentissage et l'objet d'étude. L'ordinateur n'aurait de valeur, de ce fait, que dans la mesure où il est intégré aux activités d'apprentissage.

Bref, dans le cadre d'une utilisation des correcteurs informatiques, une question s'impose selon Cordier-Gauthier et Dion (2003) : à quel moment (dans le travail d'écriture) les faire intervenir?

Usagers

Jacquet-Pfau (2001) affirme que l'on peut retrouver différents types d'utilisateurs selon l'objectif poursuivi : personnel, professionnel, scolaire, didactique, etc. Le recours à un correcticiel variera selon l'importance attribuée par l'utilisateur dans son contexte d'utilisation.

« La qualité du système de correction est déterminée par les capacités linguistiques et techniques du logiciel mais aussi par l'utilisateur. La connaissance des logiciels, de leur fonctionnement et de leurs limites, ainsi que leur adaptation au type de correction souhaitée sont susceptibles d'influencer grandement le rapport que les utilisateurs auront avec eux. Précisons enfin que le choix du correcticiel devrait être établi non seulement en fonction du rapport compétences/besoins du logiciel, mais aussi en fonction du rapport qualité/temps. » (Jacquet-Pfau, 2001 : 93)

Professeurs

Avant de chercher à convaincre les étudiants d'employer des correcticiels, force est de constater qu'il faut avant tout convaincre les enseignants de leur pertinence et de leur utilité, à défaut de quoi ils s'en feront de piètres défenseurs et promoteurs. Berten (2000), à cet effet, rapporte la réticence de plusieurs enseignants et le principal argument avancé par eux pour discréditer l'emploi de correcticiels : « *Si la machine fait de l'orthographe à sa place, l'élève n'acquerra jamais la capacité de détecter ses propres erreurs d'orthographe grammaticale (erreurs d'accord, etc.).* » (Berten, 2000 : 1). Des professeurs, par ailleurs, sont peu convaincus de la pertinence d'utiliser des correcticiels dans la tâche d'écriture, car ils craignent que ceux-ci en viennent à masquer les lacunes des étudiants (ce qui empêcherait ces derniers de travailler sur celles-ci). Selon certains pédagogues (Berten 2000), l'étudiant doit développer des automatismes qui favorisent une

orthographe aussi parfaite que possible dès le départ. Mais il ne faut pas oublier que la correction doit aller plus loin qu'une simple révision de l'orthographe.

Dans le cadre d'une recherche sur l'intégration des TIC dans les cours universitaires, Zimmerman et Yohon (2008) ont constaté que divers facteurs freinaient l'utilisation de la technologie par les professeurs. Parmi eux, le temps : l'intégration des TIC exige en effet un investissement à ce chapitre, peu justifié dans un contexte exempt d'urgence. Aux dires notamment de certains enseignants d'expérience. Ces derniers perçoivent mal les effets des TIC sur les élèves (qui, allèguent-ils, risquent de devenir paresseux, de réduire le nombre de rencontres ou d'explications en face à face) et sur les cours (leur usage ne serait pas pertinent pour toutes les disciplines).

Afin de tenter d'apporter un éclairage sur ces questions, il importe de passer brièvement en revue les facteurs d'appropriation d'une nouvelle technologie.

Facteurs d'appropriation selon Rogers

Nous nous référons à Rogers (2003), qui a identifié, dès les années 1960, à la suite d'études en marketing et en éducation, deux types de facteurs susceptibles d'influencer l'adoption d'un nouveau produit : les premiers en lien avec les caractéristiques elles-mêmes du produit (facteurs endogènes) et les seconds associés à l'environnement ou au contexte dans lesquels sont introduits le produit ou la technologie (facteurs exogènes).

Facteurs endogènes

Ces facteurs renvoient au produit en soi. Il peut s'agir de la complexité d'utilisation du produit, de sa convivialité, de son coût, de sa complémentarité (compatibilité) aux autres produits existants, de l'effort cognitif exigé par l'innovation, de la concurrence (avantage relatif), de la distribution ou de l'accessibilité matérielle, de la possibilité d'essai, de la publicité, de la notoriété, des services après-vente ou d'accompagnement/formation, de l'observabilité des résultats escomptés.

À titre d'exemple, nous pourrions, dans le cadre de notre étude, tenir compte des facteurs endogènes suivants :

Avantage relatif

La version papier par opposition à la version électronique des outils de correction, ou encore la supériorité d'un outil de correction électronique par rapport à un autre (ex. : Antidote comparativement à Word).

Compatibilité

Les outils électroniques de correction de la langue correspondent-ils aux outils papier ainsi qu'à la formation d'écriture dans les cours de littérature? De plus ils sont compatibles avec les méthodes d'enseignements et les technologies actuelles (Zimmerman et Yohon, 2008).

Complexité

Le mode de fonctionnement du logiciel de correction électronique est-il facile à maîtriser? L'innovation que représente l'outil de correction électronique peut nécessiter un effort cognitif et exiger une acquisition de connaissances variables selon les individus, leurs valeurs, leur performance personnelle et sociale, leur motivation et leurs besoins. « *Le besoin de cognition représente la source d'un plaisir qui motive les individus à fort besoin de cognition à s'engager dans des activités nécessitant des efforts cognitifs.* » (Wood et Swait, 2002).

Testabilité

Un outil électronique peut être, essayé, maîtrisé puis validé par l'utilisateur et peut s'apprendre aisément s'il est disponible sur le lieu des études. Les expériences gratifiantes passées et la perception de la variété des modalités d'usage peuvent aussi motiver à adopter un nouvel outil virtuel.

Résultats de l'adoption d'un outil électronique

L'utilisateur peut constater les bénéfices personnels et académiques qui en découlent (amélioration des résultats scolaires, admission à l'université, etc.). Néanmoins, si un étudiant croit que son écriture est conforme aux attentes de l'enseignant, il sera peut-être moins motivé à recourir à un nouvel outil électronique; de surcroît, si le produit est perçu comme peu performant ou comme une source d'erreurs potentielles, l'étudiant sera peut-être sceptique.

Facteurs exogènes

Outre les facteurs liés au produit lui-même, il importe de relever les facteurs exogènes, c'est-à-dire des facteurs en lien avec l'utilisateur, à savoir le contexte dans lequel il évolue ainsi que la situation qui lui est spécifique. Selon Venkatesh *et al.* (2003) et Rogers (2003), le contexte situationnel de l'utilisateur nécessite d'être pris en compte pour comprendre l'adoption d'une innovation.

Voici quelques facteurs exogènes pris en compte dans notre recherche :

- Caractéristiques de la personne : les profils sociodémographique, linguistique et académique ainsi que les compétences en TIC, la motivation et les attentes;

- Caractéristiques du système social et de ses normes : il s'agit ici du système social académique dont la vocation est avant tout la formation et l'apprentissage.

Cet environnement, selon Rogers (2003), se divise en deux types d'externalité : directe et indirecte.

Externalité directe

On peut se référer aux théories sur l'influence sociale (Baile, 2005), lesquelles stipulent entre autres que les attitudes sont influencées par les attentes du contexte dans lequel s'insère l'activité en lien avec la technologie proposée, ainsi que par le phénomène de la notoriété. Ainsi, le nombre d'utilisateurs de base peut-il avoir un impact sur les utilisateurs potentiels, susciter des attentes et répondre au désir de l'intégration sociale. Par exemple, si plusieurs étudiants utilisent Antidote et en parlent positivement, cela pourrait susciter chez les pairs le désir d'essayer ou d'adapter cet outil de correction électronique.

Externalité indirecte

S'il existe, dans l'univers de l'utilisateur, d'autres outils de correction du genre de celui offert par Word, ceci peut l'inciter à les adopter également.

La diffusion de l'innovation prendra en compte diverses dimensions : les antécédents de l'apprenant et ses connaissances sur le produit; le système social dans lequel s'inscrit l'adoption; la perception de l'innovation et de ses bénéfices; l'expérience de l'usage de l'innovation. Ces dimensions sont illustrées dans la figure suivante (Rogers, 2003).

Modèle de diffusion de l'innovation

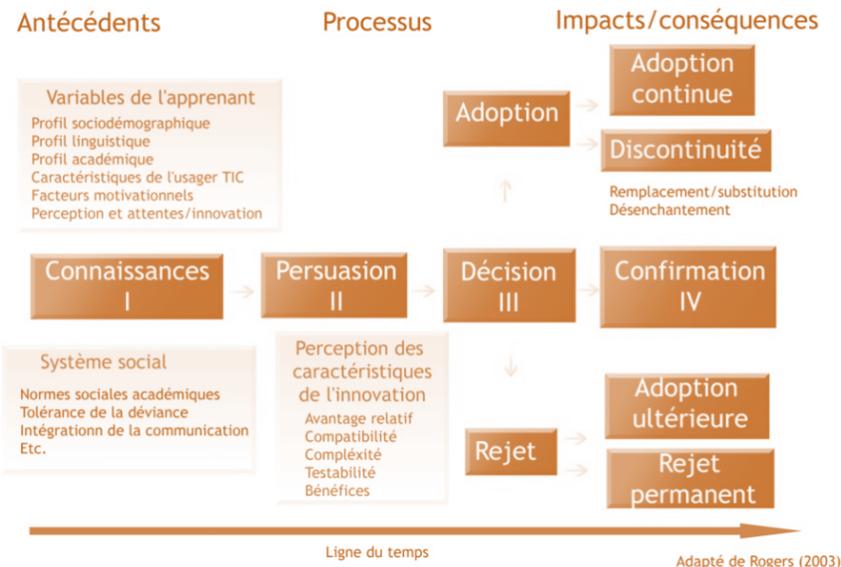


Figure 1. Modèle de diffusion de l'innovation

2.6 - Conclusion

L'amélioration de la maîtrise de la langue constitue un des objectifs prioritaires d'un grand nombre d'intervenants dans le milieu collégial, comme le MELS. Grâce à l'essor de l'informatique, de nombreux outils sont maintenant disponibles et accessibles pour contribuer à l'amélioration de la langue écrite. Si certains affichent un scepticisme à l'égard de ces nouvelles technologies et se méfient de la dépendance qu'elles peuvent engendrer à l'égard de l'ordinateur, d'autres les accueillent favorablement car ils ont le mérite de susciter un intérêt indéniable chez les étudiants. Quoi qu'il en soit, les études montrent clairement que le rapport au texte évolue avec l'appropriation des TIC. Si les logiciels disponibles pour favoriser la rédaction de textes, leur correction et leur mise en forme sont accessibles aux étudiants, encore faut-il qu'ils prennent connaissance de leurs fonctionnalités, les expérimentent et intègrent pertinemment leurs applications.

Le contexte théorique que nous venons de circonscrire montre que le domaine de recherche dans lequel s'inscrit notre projet est balisé par des études pertinentes et variées. Toutefois le nombre d'expérimentations directes et documentées avec des outils de

correction virtuels est assez restreint dans le milieu collégial. Si des liens ont déjà été établis entre l'amélioration de la qualité de langue et le recours aux outils virtuels de correction, notre contribution permettra de mesurer leurs effets et leur validité dans un contexte pédagogique pluridisciplinaire.

Contexte théorique



Méthodologie

3.1 - Introduction

Le second chapitre décrit la méthodologie employée pour étudier de manière approfondie le rapport entre le recours aux outils virtuels de correction et la maîtrise de la langue. Outre le type d'approche choisie, il sera question des objectifs, des hypothèses et des variables à l'étude. Nous aborderons ensuite le volet pratique de l'expérimentation : définition des instruments pour la collecte des données, établissement du calendrier de réalisation, composition de l'échantillon et détermination du corpus d'analyse. Nous terminerons en indiquant les limites de cette étude.

3.2 - Approche méthodologique

L'équipe de recherche a choisi une approche méthodologique d'enquête. Divers dispositifs de recherche tant quantitatifs que qualitatifs ont été appliqués afin d'évaluer les pratiques et les perceptions des étudiants. L'objet d'étude comporte deux volets : l'un en lien avec l'accès, l'utilisation et la prévalence des ressources virtuelles de référence (enquête descriptive) et l'autre en lien avec l'impact de leur utilisation sur la qualité de la langue dans des travaux de rédaction scolaire (analyse qualitative et quantitative à l'aide de la technique d'analyse de contenu évaluative).

3.3 - Objectifs du projet

L'objectif global de ce projet est de déterminer l'influence de l'utilisation, par les étudiants, de logiciels de correction de la langue et de guides de référence virtuels sur la qualité de la langue. Dans quelle mesure ces ressources virtuelles sont-elles intégrées par l'étudiant à son processus de rédaction et d'autocorrection? Quels moyens pourraient être développés afin d'en favoriser l'appropriation autonome, voire l'utilisation judicieuse ?

Le premier objectif spécifique est d'étudier l'effet de la perception chez l'étudiant de sa capacité à s'améliorer sur le plan de la compétence linguistique à l'aide des TICE. Pour ce faire, nous avons examiné leur utilité et leur impact sur la qualité du travail de rédaction scolaire. De plus, nous avons profilé l'accès, les connaissances et les caractéristiques d'usage d'outils virtuels de référence et d'autocorrection.

Le deuxième objectif spécifique est d'étudier l'impact d'applications pédagogiques avec les technologies dans le contexte de pratiques pédagogiques associées à l'écriture. Nous avons analysé l'utilisation par les étudiants de logiciels de correction de la langue et de ressources virtuelles de recherche (logiciels de révision linguistique, dictionnaires

électroniques et autres supports). Le processus d'appropriation du matériel consulté a également été pris en compte.

Le troisième objectif spécifique est d'élaborer et de valider les méthodes et pratiques pédagogiques dans le but d'augmenter les compétences scripturales, et d'étudier les effets de l'introduction d'activités d'écriture en formation spécifique.

Le quatrième objectif spécifique est de développer et de valider des instruments d'évaluation de la langue pouvant être utilisés en formation générale, spécifique et complémentaire.

Le dernier objectif spécifique est de développer des pistes d'intervention et d'encadrement pour les directions, les professionnels et les enseignants.

3.4 - Hypothèse de travail

La qualité de la langue des productions écrites des étudiants ainsi que la capacité de ces derniers à s'autocorriger sont influencées par l'utilisation de logiciels de correction de la langue et d'autres supports linguistiques de référence virtuels.

3.5 - Variables à l'étude

3.5.1 - Variables indépendantes

- Profil d'utilisateur TICE
- Profil d'intérêt pour les outils virtuels de correction de la langue
- Profil de connaissances et de perception des outils virtuels en lien avec la qualité de la langue
- Trajectoire d'usage d'un travail de rédaction (types d'outils utilisés, fréquence, genre des activités d'autocorrection) selon les différentes disciplines

3.5.2 - Variables intermédiaires

- Profil sociodémographique (sexe, origine ethnique, pays d'origine des parents, langues parlées et écrites, programme d'étude, session et rendement scolaire)

3.5.3 - Variables dépendantes

- Matrice évolutive de la qualité de la langue en fonction de six catégories : orthographe, grammaire, ponctuation, vocabulaire, syntaxe, grammaire du texte

- Degré de maîtrise des logiciels de correction de la langue
- Outils virtuels utilisés

3.6 - Instruments pour la collecte des données

Divers instruments ont permis de colliger les informations sur les participants. Il s'agit de la fiche d'identification, du questionnaire d'utilisateur, du journal de suivi TICE, d'entrevues individuelles et de groupe et de grilles d'analyse de contenu évaluative (MELS, 2007; Duchesne et Haegel, 2008; Muchielli, 1998; Muchielli et Juidarùch, 1998; Muchielli, 1993; Javeau, 1993, Bardin, 1991). Mentionnons que tous ces instruments ont été validés et prétestés.

3.6.1 - Fiche d'identification (profils sociodémographique et d'utilisateur informatique)

Il s'agit d'une fiche individuelle comprenant des indicateurs sur les diverses caractéristiques sociodémographiques et linguistiques du participant et sur son utilisation des outils technologiques. Cette fiche permet de dresser le profil de chacun selon son expérience avec les TICE (annexe 3).

3.6.2 - Questionnaire d'utilisateur des outils virtuels pour la langue

Il s'agit d'un questionnaire qui mesure les connaissances, l'utilisation et l'évaluation de logiciels de révision (logiciel de correction de la langue et guides de référence virtuels) utilisant l'échelle de Likert ainsi que des questions à choix multiples (annexes 3 et 4).

3.6.3 - Journal de suivi TICE de l'utilisateur

À la fin de chaque rédaction, l'étudiant doit remplir en classe un journal de suivi TICE de l'utilisateur. Il y consigne des informations ayant trait à son parcours d'utilisation des outils virtuels et papier pour améliorer la qualité de son texte, sa démarche de recherche et de révision. Ce journal a été préparé à l'aide d'une grille à cocher précisant les catégories d'information recherchées, de quelques questions ouvertes (rétroflexion sur la tâche de l'étudiant et la qualité de la langue), ainsi que de l'évaluation de la fonctionnalité et de l'apport du logiciel de correction de la langue pour l'amélioration de la qualité de la langue dans sa rédaction (annexe 5).

Un sous-échantillon a été réalisé à partir de la liste des étudiants classés par ordre alphabétique. Un étudiant sur trois a été retenu. Notons que si un étudiant apparaissant sur la liste n'avait pas produit de journal de suivi pour un travail, notre corpus d'analyse n'en tenait pas compte pour le travail concerné. Étant donné le nombre supérieur d'étudiants dans les classes de philosophie et de littérature, la quantité de journaux de suivi de ces étudiants est légèrement plus élevée.

3.6.4 - Grille de correction linguistique

Une grille de correction linguistique (annexe 7) a été élaborée à partir de divers modèles existants, notamment la grille de l'épreuve uniforme de français (MELS, 2010) et la grille de correction « nouvelle grammaire » de Lucie Libersan (2003). La grille choisie pour notre étude comporte six catégories : l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage, la ponctuation, le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire du texte. Des sous-catégories ont été constituées pour l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage, étant donné que les logiciels de correction de la langue sont très efficaces sur ces plans. Toutefois, comme ils détectent moins d'erreurs de ponctuation, de vocabulaire, de syntaxe et de grammaire du texte, il n'a pas été jugé pertinent de créer des sous-catégories pour ces types d'erreurs.

3.6.5 - Entrevues individuelles (étudiants)

Un sous-échantillon de 16 étudiants a participé à des entrevues en face à face *post facto* de 30 minutes menée par une chercheure indépendante selon un guide d'entrevue préétabli (annexe 6). Les étudiants consultés ont été choisis au hasard dans un sous-échantillon extrait de chaque groupe-classe participant à l'étude. Cet entretien a permis de recueillir leur perception des logiciels de correction de la langue et des outils de référence virtuels ainsi que leur réflexion sur leur pratique et sur l'impact de l'expérience sur la qualité de leur français.

3.6.6 - Entrevue de groupe (professeurs et professionnels du milieu)

Des professeurs, le personnel du Centre de perfectionnement et d'aide en français (CPAF) et des aides pédagogiques individuels ont été consultés afin de connaître leur expérience et leur perception des besoins des étudiants en ce qui a trait à la qualité du français. Les entrevues de groupe, d'une durée d'environ deux heures, ont permis d'explorer la perception des impacts de l'expérimentation et de recueillir des pistes pédagogiques d'intervention.

3.7 - Déroulement de l'expérimentation

Avant même le début de l'expérimentation, tous les chercheurs et collaborateurs ont signé un formulaire de confidentialité (annexe 2).

Les plans de cours distribués aux étudiants contenaient le texte suivant, afin de les informer de l'objet de l'étude :

« Ce cours fait partie d'une recherche subventionnée par PAREA qui vise à examiner l'apport des outils virtuels sur la qualité de la langue dans un contexte scolaire de niveau collégial. Les chercheurs participants, selon l'éthique de la recherche, s'engagent à respecter la confidentialité des données recueillies. »

Une liste des travaux à réaliser dans le cadre du cours (et de l'étude) est également indiquée dans chacun des plans de cours de même que les points associés à leur évaluation. Afin de tenir compte des approches pédagogiques diversifiées des disciplines à l'étude, les sujets des rédactions et les modalités d'administration ont été adaptés selon les professeurs-chercheurs et les cours.

Les règles usuelles concernant la correction du français décrites dans la Politique institutionnelle du français du collège sont appliquées dans tous les cours. L'expérimentation ne pénalise donc pas les étudiants.

« 2.5 Tous les professeurs s'assurent que la correction de la langue intervienne dans l'appréciation de tous les travaux écrits demandés aux étudiants en autant qu'il y ait support textuel suffisant.

2.6 Dans les cours de littérature en langue française, 50% des points sont alloués au contenu des rédactions et 50% des points sont alloués à la rigueur de l'expression écrite.

2.9 Dans tous les cours autres que ceux de littérature en langue française, on prévoit, au moment de la correction des évaluations que la qualité du français écrit compte pour 5% à 10% de la note. » Collège Jean-de-Brébeuf, 2005

Passation des outils de recherche

Au cours de la première semaine, les étudiants ont rempli le questionnaire (fiche d'utilisateur et fiche sociodémographique) et signé le formulaire de consentement (annexe 1). Ils ont rédigé en classe, à la main, un texte de 200 à 300 mots sans aucun support d'aide à la correction. L'objectif de cette activité était de fournir une évaluation du niveau de base de la qualité linguistique de chaque étudiant.

Dans un deuxième temps, les étudiants devaient rédiger hors de la classe un texte de 400 à 600 mots à l'ordinateur sans indications particulières quant à l'utilisation d'outils de correction de la langue et faire parvenir la version électronique à leur professeur.

Le troisième temps de l'expérimentation a eu lieu plus tard dans la session : les étudiants devaient utiliser des outils virtuels de correction de la langue pour leur rédaction hors classe d'un texte de 400 à 600 mots et en faire parvenir la version électronique à leur professeur.

Le quatrième temps s'est déroulé au Collège, dans un laboratoire d'informatique. Les étudiants avaient une période de 50 minutes pour rédiger leur texte à l'aide d'un traitement de texte. Ils devaient remettre une version papier et électronique à leur professeur. Ils bénéficiaient ensuite d'une autre période de 50 minutes pour procéder à la révision du texte à l'aide du logiciel Antidote. Le texte final devait comprendre entre 400 à 600 mots.

Les diverses rédactions s'inscrivaient dans des contextes de rédaction distincts, afin de bien cerner l'appropriation des outils virtuels, peu importe le type de travail. Un journal de suivi de l'utilisateur TICE a été complété à la suite de chaque rédaction.

À la fin de la session, un second questionnaire (post expérimentation) a été administré aux étudiants.

Dans un sixième temps, certains étudiants et membres du personnel ont participé à des entrevues individuelles ou de groupe.

Tableau 2. Déroulement de la recherche

Étapes	Rédactions	Étudiants	Chercheurs et correcteurs
Temps 1	Sans outils	Fiche d'identification Questionnaire d'usager	Passation des questionnaires Évaluation du traitement linguistique et correction du contenu Saisie et traitement des données
Temps 2	Sans consignes autres que disciplinaires	Journal de suivi TICE	Évaluation du traitement linguistique et correction du contenu Saisie et traitement des données
Temps 3	Avec demande d'utilisation d'outils virtuels de correction et de référence	Journal de suivi TICE	Évaluation du traitement linguistique et correction du contenu Saisie et traitement des données
Temps 4a -4b	Avec obligation d'utilisation des outils virtuels spécifiés	Journal de suivi TICE	Évaluation du traitement linguistique et correction du contenu Saisie et traitement des données
Temps 5	Non applicable	Questionnaire post facto	Passation des questionnaires Saisie et traitement des données
Temps 6	Non applicable	Entrevues individuelles post facto (sous-échantillon)	Entrevues de groupe (professeurs et acteurs du milieu) Saisie et analyse des données Relevé de pistes pédagogiques

3.8 - Échantillon

3.8.1 - Univers de l'étude

L'univers de l'étude comprend environ 1500 étudiants inscrits au Collège Jean-de-Brébeuf. Des étudiants des disciplines de formation générale (français, philosophie) et spécifique (biologie et sociologie) ont été sélectionnés à la session d'hiver 2010.

3.8.2 - Type d'échantillon

Le type d'échantillon retenu pour sélectionner les étudiants participant à l'expérimentation est un échantillon global, en grappe de type raisonné, dans le but d'assurer la diversité des disciplines et des cours. De cet échantillon, un sous-échantillon de type stratifié a été choisi au hasard à l'intérieur des strates, aux fins d'analyse fine. Celui-ci a permis de tenir compte de la diversité des rendements scolaires.

3.8.3 - Taille de l'échantillon global

L'échantillon global est composé de deux groupes issus de chacune des quatre disciplines (biologie, français, philosophie et sociologie) à la session d'hiver 2010. Huit classes composent cet échantillon. Certains étudiants se sont retrouvés par hasard dans deux groupes soumis à l'expérimentation. Seules les données relatives à l'un ou l'autre des cours ont été conservées afin d'éviter qu'un même étudiant ne soit considéré deux fois.

Tableau 3. Taille de l'échantillon

Disciplines	Échantillon global	Sous-échantillon
Biologie	38	12
Sociologie	64	12
Philosophie	69	12
Français	46	12
Total	217	48

3.8.4 - Taille du sous-échantillon

Un sous-échantillon aux fins de l'analyse fine de l'échantillon global contient des étudiants de chaque cours en fonction des résultats scolaires (CRC) et des notes obtenues aux cours de français, aux sessions précédentes. Trois étudiants sont choisis au hasard dans deux strates

(l'une sous la médiane et l'autre au-dessus) afin de rendre compte des comportements individuels selon les compétences et le rendement, pour un total de 48 étudiants.

3.9 - Corpus d'analyse

3.9.1 - Les travaux de rédaction des étudiants

Pour vérifier l'impact de l'autocorrection et l'amélioration de la qualité de la langue, tous les étudiants ont eu à rédiger quatre textes, selon des consignes propres à la discipline et au cours.

Ces quatre travaux constituent le corpus d'analyse de l'utilisation des TICE en rapport avec la qualité de la langue. Des consignes précises pour chacun des travaux ont été émises. De plus, un protocole régissant les modalités techniques de l'utilisation d'Antidote au temps 4 a été développé et remis à tous les étudiants (annexe 8).

Une analyse fine des quatre travaux de chacun des étudiants du sous-échantillon a été réalisée afin d'évaluer les composantes linguistiques qualitatives du corpus de production des travaux scolaires, la perception que les étudiants ont de l'usage des outils virtuels et l'impact de ces outils sur la qualité de la langue. Ceci a permis de dégager la matrice évolutive de chaque étudiant.

3.9.2 - Les questionnaires

Les questionnaires et journaux de suivi ont été saisis, compilés et analysés. Les variables dépendantes, indépendantes et intermédiaires ont été croisées.

3.9.3 - Les entrevues

Ces entrevues (individuelles pour les étudiants et de groupe pour les acteurs du milieu) ont été animées par un professionnel, puis transcrites intégralement (*verbatim*) et analysées à l'aide de tableaux comparatifs.

3.10 - Saisie et traitement des données

Les données d'ordre quantitatif issues des réponses aux questionnaires et de la perception de la fonctionnalité des outils utilisés ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS et analysées à l'aide de tests statistiques tels que le test de Pearson, le Khi carré, l'Anova, le test t et le Manova.

La correction des 192 travaux de rédaction du sous-échantillon a été confiée à un professeur de français du département de Lettres au Collège Jean-de-Brébeuf. L'utilisation de la grille de correction a été validée auprès de deux membres de l'équipe de chercheurs, pour assurer l'uniformité de son application.

Les données qualitatives de l'expérimentation ont été traitées à l'aide d'indicateurs et de tableaux comparatifs quant à l'appréciation de l'apport des outils virtuels pour la qualité de la langue, dans la rédaction des travaux effectués.

Finalement, le journal de suivi a été codifié et traité quantitativement et qualitativement.

3.11 - Contribution des acteurs du milieu

Nous avons fait appel aux acteurs du milieu tels que le responsable et les tuteurs du CPAF, des aides pédagogiques individuels et des professeurs. Ceux-ci ont pris part à des entrevues de groupe ou à des entrevues individuelles.

3.12 - Limites de l'étude

Comme c'est le cas pour toute expérimentation, certains paramètres n'ont pu être contrôlés.

3.12.1 - Limites pédagogiques

Les consignes différaient selon les cours, la pédagogie et les types de travaux. La moitié des travaux ont été réalisés à l'extérieur de la classe pour permettre l'usage des outils virtuels de correction et de référence sans contraintes de temps. Il a été difficile de contrôler les moyens employés par les étudiants pour rédiger et se corriger à la maison, malgré le journal de suivi. En effet, la consultation de dictionnaires ou d'autres sources non virtuelles ainsi que l'apport de tiers (parents, amis ou encore spécialistes) sont difficiles à vérifier.

3.12.2 - Limites technologiques

Les ressources virtuelles d'aide à la révision présentaient certaines limites et faiblesses, plusieurs étudiants n'étant pas familiers avec ces outils. En conséquence, leur utilisation non maîtrisée n'assurait pas *de facto* l'amélioration de la qualité de la langue.

Divers facteurs d'amélioration de la qualité de la langue n'ont pu être pris en compte, telle la compréhension des règles grammaticales

d'usage. L'accès aux outils de correction dans le contexte de rédaction à la maison était inégal.

3.12.3 - Limites temporelles

Certains des répondants du début n'ont pas rempli le questionnaire de fin de session. D'autres, issus du sous-échantillon, n'ont pas réalisé tous les travaux demandés.

L'expérimentation d'une durée limitée ne permettait pas l'étude de l'utilisation à long terme des outils.

3.13 - Conclusion

L'enquête, sur laquelle la méthodologie de ce projet de recherche repose, est relativement complexe et comporte plusieurs défis dont la coordination de chercheurs dans quatre disciplines, la conservation de travaux de quatre temps de rédaction, l'évaluation linguistique de près de 200 textes, la codification de questionnaires et la transcription d'entrevues. L'expérimentation s'est déroulée comme prévu et a fourni à l'équipe quantité de données qui feront l'objet d'une analyse attentive au cours des prochains chapitres.



Profil socio-
démographique

4.1 - Introduction

La première étape de l'analyse des données de l'expérimentation consiste à cerner le profil sociodémographique de l'échantillon. La fiche d'identification remplie par les participants au début de la session d'hiver 2010 comportait notamment des questions relatives à leurs caractéristiques sociales et à leurs préférences linguistiques.

Les participants de l'expérimentation ont été sélectionnés en fonction de la tâche d'enseignement des professeurs-chercheurs. Deux groupes pour chacune des disciplines (biologie, littérature, sociologie et philosophie) forment l'échantillon de recherche. Au total, les étudiants de ces groupes représentent environ 15% de la population du Collège.

Dans les sections qui suivent, nous décrivons les caractéristiques des participants sur le plan de leur profil sociodémographique : étudiants, parents, langues, cheminement scolaire et utilisation du temps. Nous ne présenterons que les croisements significatifs en lien avec les variables intermédiaires.

4.2 - Répondants

4.2.1 - Sexe

Tableau 4. Répartition des sexes dans l'échantillon global

Sexe	Proportions (%)
Masculin	47,9
Féminin	52,1
Nombre de répondants	217

La répartition des sexes est semblable à celle observée dans la population globale du Collège.

Tableau 5. Répartition des sexes dans l'échantillon global selon le programme

Sexe	Sciences humaines (%)	Sciences de la nature (%)	Arts et Lettres (%)
Masculin	47,6	56,8	28,9
Féminin	52,4	43,2	71,1
Nombre de répondants	82	95	38

Sur le plan des proportions relatives des deux sexes, notre échantillon est différent de la population globale du Collège. On trouve une plus grande proportion de garçons en Sciences de la nature et une plus grande proportion de filles en Arts et Lettres que dans les populations globales de ces programmes. La méthode de constitution de l'échantillon est un facteur explicatif de ces données.

4.2.2 - Lieu d'origine

Tableau 6. Lieu de naissance de l'étudiant

Lieu de naissance	Proportion (%)
Au Québec	80,2
Au Canada, ailleurs qu'au Québec	2,8
Ailleurs dans le monde	17,1
Nombre de répondants	217

La très grande majorité des étudiants sont nés au Québec. La plupart des autres sont nés ailleurs qu'au Canada.

Tableau 7. Lieu de naissance de l'étudiant selon le niveau scolaire

Lieu de naissance	1 ^{ère} année (%)	2 ^e année (%)
Au Québec	74,5	86,0
Au Canada, ailleurs qu'au Québec	3,6	1,9
Ailleurs dans le monde	21,8	12,1
Nombre de répondants	110	107

On observe, chez les étudiants de première année, une plus grande proportion d'étudiants qui sont nés à l'extérieur du pays.

4.2.3 - Lieu de résidence

Tableau 8. Lieu de résidence pendant la période scolaire

Lieu de résidence	Proportion (%)
Chez les parents	87,0
En appartement	5,6
En résidence	7,4
Nombre de répondants	216

La très grande majorité des étudiants habitent chez leurs parents, les autres habitaient soit en résidence, soit en appartement.

4.3 - Parents

4.3.1 - Lieu d'origine

Tableau 9. Lieu de naissance des parents

Lieu de naissance	Père (%)	Mère (%)
Au Québec	57,1	56,9
Au Canada, ailleurs qu'au Québec	3,7	3,2
Ailleurs dans le monde	39,2	39,8
Nombre de répondants	217	216

Le nombre de répondants dont le père ou la mère sont nés ailleurs qu'au Québec est d'environ 40%.

Tableau 10. Lieu de naissance des parents selon le niveau scolaire

Lieu de naissance	1 ^{ère} année (%)		2 ^e année (%)	
	Père	Mère	Père	Mère
Au Québec	49,1	48,6	65,4	65,4
Au Canada, ailleurs qu'au Québec	2,7	1,8	4,7	4,7
Ailleurs dans le monde	48,2	49,5	29,9	29,9
Nombre de répondants	110	109	107	107

On observe, chez les étudiants de première année, une plus grande proportion dont les parents sont nés à l'extérieur du pays. Ceci explique le plus haut taux de naissance à l'extérieur du pays présenté précédemment chez ces étudiants.

4.3.2 - Scolarité

Tableau 11. Dernier diplôme d'études obtenu par les parents

Scolarité	Père (%)	Mère (%)
Primaire/secondaire	5,5	3,2
Collégial	7,8	13,8
Baccalauréat (B.Sc., B.A.)	20,7	30,4
Maîtrise (M.Sc., M.A.)	29,5	29,5
Doctorat (Ph.D., M.D.)	18,0	8,8
Ne sais pas	18,4	14,3
Nombre de répondants	217	217

Plus des deux tiers des parents ont un diplôme universitaire. Les pères ont deux fois plus de doctorats que les mères, mais celles-ci sont plus représentées parmi les bacheliers. La proportion de maîtrises est la même chez les pères et les mères.

4.3.3 - Domaine de travail

Tableau 12. Domaines de travail des parents

Domaines de travail	Père (%)	Mère (%)
Santé	14,4	16,7
Droit	6,0	5,1
Commerce, administration ou finance	32,4	23,1
Sciences	12,5	3,2
Sciences humaines ou sociales	6,0	10,6
Arts, lettres ou communications	7,4	13,9
Autre	21,3	27,3
Nombre de répondants	217	216

Près du tiers des pères travaillent dans le domaine du commerce, de l'administration ou en finance. Ceux-ci sont d'ailleurs plus nombreux à œuvrer dans ce domaine ainsi que dans celui de la santé ou des sciences. Pour leur part, les mères sont plus représentées que les pères dans les domaines des sciences humaines ou sociales et des arts, lettres ou communications. Elles sont aussi bien représentées au niveau du commerce, de l'administration et de la finance.

4.4 - Cheminement scolaire

4.4.1 - Programme d'études collégiales

Tableau 13. Programme d'études collégiales

Programmes	Proportion (%)
Arts, Lettres et Communications	16,1
Sciences humaines	36,0
Sciences de la nature	32,2
Baccalauréat International (Sciences humaines)	2,9
Baccalauréat International (Sciences de la nature)	12,8
Nombre de répondants	211

Tous les étudiants de l'échantillon sont inscrits dans un programme pré-universitaire. À l'instar de l'échelle de Brébeuf, la majorité d'entre eux se trouvent en Sciences de la nature ou en Sciences humaines. Les étudiants du Baccalauréat International (Sciences humaines ou Sciences de la nature) ont été regroupés avec les étudiants du DEC dans les autres tableaux de cette étude. Seul le programme de Sciences, Lettres et Arts n'est pas représenté dans cette étude, puisqu'aucun des professeurs-chercheurs n'y enseignait.

Tableau 14. Session d'étude des répondants

Session en cours	Proportion (%)
Première	1,4
Deuxième	49,3
Troisième	0,9
Quatrième	45,6
Cinquième	0,0
Sixième	2,8
Nombre de répondants	217

Dans notre échantillon, bien peu d'étudiants ont un cheminement scolaire atypique. La majorité d'entre eux sont inscrits soit en deuxième ou en quatrième session, ce qui s'explique par le fait que l'expérimentation s'est déroulée à la session d'hiver. La majorité des étudiants en sixième session se trouvent dans un programme de double DEC (de trois ans).

Tableau 15. Fréquence de changements de programme

Fréquence de changement	Proportion (%)
Jamais	88,5
Une fois	11,5
Nombre de répondants	217

La plupart des étudiants de l'échantillon n'ont pas changé de programme. Aucun n'a changé plusieurs fois de programme.

4.4.2 - Répartition selon les disciplines

Tableau 16. Répartition des étudiants selon les disciplines

Disciplines	Proportion (%)
Biologie	17,5
Littérature	29,5
Philosophie	31,8
Sociologie	21,2
Nombre de répondants	217

Comme c'est souvent le cas au Collège, le nombre d'étudiants par groupe est plus élevé en formation générale (littérature et philosophie dans ce cas-ci) que dans les cours de formation spécifique. Cette variable a été contrôlée dans la formation du sous-échantillon d'analyse fine mais n'a pas été retenue dans la suite de l'étude.

4.5 -Profil linguistique

4.5.1 - Langues parlées

Tableau 17. Langues parlées avec la famille et les amis

Langues parlées	A la maison (%)	Avec les amis (%)
Français	62,3	45,4
Anglais	2,8	0,9
Français et anglais	12,6	44,0
Une langue autre que le français ou l'anglais	5,6	2,8
Français et une langue autre que l'anglais	8,4	0,0
Anglais et une langue autre que le français	1,4	0,0
Français, anglais et une langue autre	7,0	6,9
Nombre de répondants	215	216

Presque tous les étudiants (93%) parlent français à la maison, tandis que près du quart des étudiants parlent anglais à la maison. Près de 30% des étudiants parlent au moins deux langues à la maison. Les étudiants parlent beaucoup plus une autre langue à la maison qu'avec leurs amis, ce qui concorde avec les données sur le pays d'origine des parents.

Avec les amis, près d'un étudiant sur deux utilise le français et l'anglais alors que l'autre moitié utilise exclusivement le français. Peu d'étudiants utilisent une autre langue avec leurs amis.

Tableau 18. Langues parlées avec les amis selon le niveau scolaire

Langues parlées	1 ^{ère} année (%)	2 ^e année (%)
Français seulement	40,0	50,9
Anglais seulement	1,8	0,0
Français et anglais	43,6	44,3
Une langue autre que le français ou l'anglais	0,0	0,0
Français et une langue autre que l'anglais	3,6	1,9
Anglais et une langue autre que le français	0,0	0,0
Français, anglais et une langue autre	10,9	2,8
Nombre de répondants	110	106

En deuxième année, la proportion d'étudiants ne parlant que le français avec leurs amis est supérieure. Ceci s'explique possiblement par le fait que plusieurs étudiants de première année sont nés à l'extérieur du pays et que l'on retrouve davantage d'étudiants de première année (25%) nés à l'extérieur du Québec que d'étudiants de 2^e année (14%).

Tableau 19. Langues parlées à la maison selon le programme

Langues parlées	Sciences humaines (%)	Sciences de la nature (%)	Arts et Lettres (%)
Français	67,9	50,5	78,4
Anglais	0,0	5,3	2,7
Français et anglais	14,8	10,5	13,5
Une langue autre que le français ou l'anglais	2,5	10,5	0,0
Français et une langue autre que l'anglais	8,6	10,5	2,7
Anglais et une langue autre que le français	0,0	3,2	0,0
Français, anglais et une autre langue	6,2	9,5	2,7
Nombre de répondants	81	95	37

On observe que les étudiants d'Arts et Lettres sont ceux qui parlent le plus uniquement en français à la maison tandis que ceux de Sciences de la nature le parlent le moins. Ces derniers parlent en plus grande proportion (28,5 %) en anglais à la maison.

Tableau 20. Langues parlées avec les amis selon le programme

Langues parlées	Sciences humaines (%)	Sciences de la nature (%)	Arts et Lettres (%)
Français seulement	38,9	62,2	45,3
Anglais seulement	1,1	0,0	0,9
Français et anglais	45,3	35,1	43,9
Une langue autre que le français ou l'anglais	0,0	0,0	0,0
Français et une langue autre que l'anglais	4,2	0,0	2,8
Anglais et une langue autre que le français	0,0	0,0	0,0
Français, anglais et une langue autre	10,5	2,7	7,0
Nombre de répondants	82	95	37

Dans le tableau précédent, on remarquait que, parmi les différents programmes, les étudiants de Sciences de la nature étaient ceux qui parlaient le moins uniquement en français à la maison; par contre, avec leurs amis, ce sont ceux qui parlent le plus exclusivement en français. Chez les étudiants en Arts et Lettres, on observe le phénomène contraire. Ce sont les étudiants en Sciences humaines qui parlent le plus en anglais avec leurs amis.

4.5.2 - Langues écrites

Tableau 21. Langues écrites avec la famille et les amis

Langues écrites	A la maison (%)	Avec les amis (%)
Français	65,9	44,7
Anglais	5,5	1,8
Français et anglais	18,9	47,0
Une langue autre que le français ou l'anglais	2,8	0,5
Français et une langue autre que l'anglais	2,3	1,8
Anglais et une langue autre que le français	0,5	0,0
Français, anglais et une langue autre	4,1	4,1
Nombre de répondants	217	217

Les données associées aux langues écrites sont à peu près équivalentes à celles observées pour les langues parlées, tant à la maison qu'avec les amis : les étudiants consultés écrivent surtout en français ou en anglais.

Tableau 22. Langues écrites avec les amis selon le niveau scolaire

Langues écrites	1 ^{ère} année (%)	2 ^e année (%)
Français seulement	40,0	50,9
Anglais seulement	1,8	0,0
Français et anglais	43,6	44,3
Une langue autre que le français ou l'anglais	0,0	0,0
Français et une langue autre que l'anglais	3,6	1,9
Anglais et une langue autre que le français	0,0	0,0
Français, anglais et une langue autre	10,9	2,8
Nombre de répondants	110	106

Les étudiants de deuxième année écrivent plus exclusivement en français avec leurs amis tandis que ceux en première année utilisent moins le français qu'ils utilisent le français, l'anglais et une autre langue dans leurs écrits. Encore une fois, il s'agit probablement du reflet de l'origine de leur lieu de naissance et de celui de leurs parents.

Tableau 23. Langues écrites avec la famille selon le niveau scolaire

Langues écrites	1 ^{ère} année (%)	2 ^e année (%)
Français seulement	60,0	72,0
Anglais seulement	8,2	2,8
Français et anglais	18,2	19,6
Une langue autre que le français ou l'anglais	2,7	2,8
Français et une langue autre que l'anglais	4,5	0,0
Anglais et une langue autre que le français	0,9	0,0
Français, anglais et une langue autre	5,5	2,8
Nombre de répondants	110	107

Les étudiants de deuxième année écrivent plus en français. Ceux de première année utilisent plus une autre langue que le français ou l'anglais. Ceci est encore probablement dû au lieu de naissance de ces étudiants et de leurs parents.

Tableau 24. Langues écrites avec la famille selon le programme

Langues écrites	Sciences humaines (%)	Sciences de la nature (%)	Arts et Lettres (%)
Français seulement	53,7	81,6	65,6
Anglais seulement	7,4	5,3	5,6
Français et anglais	24,2	7,9	19,1
Une langue autre que le français ou l'anglais	5,3	0,0	2,8
Français et une langue autre que l'anglais	3,2	2,6	2,3
Anglais et une langue autre que le français	1,1	0,0	0,5
Français, anglais et une langue autre	5,3	2,6	4,2
Nombre de répondants	82	95	38

Ce sont surtout les étudiants en Sciences de la nature qui n'écrivent exclusivement qu'en français avec leur famille. Ces résultats peuvent sembler étonnants puisqu'ils sont parmi ceux qui communiquent le moins oralement en français avec les membres de leur famille. On présume qu'ils parlent la langue de leurs parents sans toutefois en maîtriser l'écrit. Les étudiants en Sciences humaines utilisent le plus le français et l'anglais à l'écrit.

Tableau 25. Langues écrites avec les amis selon le programme

Langues écrites	Sciences humaines (%)	Sciences de la nature (%)	Arts et Lettres (%)
Français seulement	33,7	63,2	44,7
Anglais seulement	2,1	5,3	1,9
Français et anglais	53,7	31,6	47,0
Une langue autre que le français ou l'anglais	0,0	0,0	0,5
Français et une langue autre que l'anglais	4,2	0,0	1,9
Anglais et une langue autre que le français	0,0	0,0	0,0
Français, anglais et une langue autre	6,3	0,0	4,2
Nombre de répondants	82	95	38

Tout comme pour les langues parlées avec la famille, les étudiants en Sciences de la nature écrivent le plus exclusivement le français avec leurs amis et le moins en français et en anglais. On observe la même tendance qu'avec la famille pour l'utilisation du français et de l'anglais en Sciences humaines.

4.5.3 - Langue de lecture et d'écriture pendant la période scolaire

Tableau 26. Scores moyens des fréquences de lecture et d'écriture de textes pendant la période scolaire (n=217)

Lecture ou écriture	Scores ³ moyens (%)	Précision ⁴ (%)
Lecture en français sur Internet	74,7	4,5
Lecture en anglais sur Internet	71,2	4,5
Lecture dans une autre langue que le français ou l'anglais sur Internet	12,2	3,0
Lecture de textes en français en format papier	76,2	4,5
Lecture de textes en anglais en format papier	59,2	4,4
Lecture de textes dans une autre langue que le français ou l'anglais en format papier	11,5	3,0
Écriture de textes électroniques (courriel, MSN, messages textes, etc.) en français	83,4	3,9
Écriture de textes électroniques (courriel, MSN, messages textes, etc.) en anglais	62,9	5,0
Écriture de textes électroniques (courriel, MSN, messages textes, etc.) dans une autre langue que le français ou l'anglais	11,4	3,4

Les étudiants lisent beaucoup, et dans une proportion presque égale, en anglais et en français sur Internet mais peu dans d'autres langues. Ils lisent par contre plus en français des textes en format papier qu'en anglais. Ils écrivent plus de messages électroniques en français qu'en anglais ou dans d'autres langues.

³ Les données de l'échelle de Likert ont été converties en scores sur 100.

⁴ Valeur à ajouter ou soustraire pour obtenir un intervalle de confiance à 95%.

Tableau 27. Scores moyens des fréquences de lecture et d'écriture en différentes langues selon les langues parlées à la maison

Lecture ou écriture	Français seulement (%)	Autres langues (%)	n
Écriture de textes électroniques (courriel, MSN, messages textes, etc.) en français	87,0	78,4	214
Écriture de textes électroniques (courriel, MSN, messages textes, etc.) en anglais	58,2	72,2	215
Lecture en français sur Internet	79,5	66,4	215
Lecture dans une autre langue que le français ou l'anglais en format papier	8,6	20,1	215
Lecture dans une autre langue que le français ou l'anglais sur Internet	9,5	21,9	215
Écriture de textes électroniques (courriel, MSN, messages textes, etc.) dans une autre langue que le français ou l'anglais	9,7	19,1	215

Comme on pourrait s'y attendre, ceux qui parlent seulement le français à la maison ont plus tendance à écrire des textes électroniques en français et moins en anglais que ceux qui parlent d'autres langues. Ils sont plus enclins à lire en français sur Internet que ceux qui parlent d'autres langues. Ceux qui ne parlent pas en français à la maison lisent plus en anglais et écrivent plus dans d'autres langues que le français ou l'anglais.

Tableau 28. Scores moyens des fréquences de lecture et d'écriture en différentes langues selon le sexe

Lecture ou écriture	Masculin (%)	Féminin (%)	n
Lecture dans une autre langue que le français ou l'anglais sur Internet	17,8	10,6	217
Lecture en anglais sur Internet	77,4	64,4	217

Parmi les croisements significatifs, il ressort que les garçons lisent plus en anglais sur Internet et dans d'autres langues que les filles.

Tableau 29. Scores moyens des fréquences de lecture et d'écriture en différentes langues selon le programme

Lecture ou écriture	Sciences humaines (%)	Sciences de la nature (%)	Arts et Lettres (%)	n
Écriture de textes électroniques (courriel, MSN, messages textes, etc.) en français	87,7	78,2	87,5	214
Lecture dans une autre langue que le français ou l'anglais sur Internet	8,8	19,7	11,2	215
Lecture dans une autre langue que le français ou l'anglais en format papier	10,1	17,4	7,2	215

Les étudiants en Sciences de la nature écrivent le moins des textes électroniques en français que ceux des autres programmes alors qu'ils étaient ceux qui affirmaient écrire le plus en français avec leur famille et leurs amis. Ils lisent plus que ceux des autres programmes dans d'autres langues que le français et l'anglais, et cela tant sur Internet qu'en format papier.

4.6 - Utilisation du temps

Tableau 30. Répartition des répondants en pourcentage selon le type d'activité

Utilisation du temps	<6h	6-10h	11-15h	16-20h	>20h	n
Travail rémunéré	67,3	19,2	8,9	4,2	0,5	214
Études	14,3	32,3	26,3	18,4	8,8	217
Sorties	32,7	44,7	14,3	4,1	4,1	217
Activités parascolaires	53,9	32,3	9,2	3,7	0,9	217
Utilisation d'internet à des fins scolaires	35,2	39,8	14,4	7,4	3,2	216
Utilisation d'internet pour les loisirs	30,4	31,9	21,3	8,7	7,7	207

Les étudiants du Collège consacrent peu de temps au travail rémunéré et aux activités parascolaires. Ils allouent davantage de temps aux études et aux sorties. Ils utilisent plus l'Internet dans le cadre de leurs loisirs qu'à des fins scolaires. Ces données confirment les résultats de recherches antérieures (Quesnel *et al.* 2006, Caron-Bouchard *et al.* 2009).

Tableau 31. Temps consacré aux études par semaine selon le sexe

Temps consacré	Masculin (%)	Féminin (%)
10 heures et moins	50,9	42,4
Plus de 10 heures	49,1	57,6
Nombre de répondants	104	113

Les filles consacrent plus de temps aux études que les garçons.

Tableau 32. Temps consacré à Internet pour les travaux scolaires à chaque semaine selon le sexe

Temps consacré	Masculin (%)	Féminin (%)
10 heures et moins	70,2	79,5
Plus de 10 heures	29,8	20,5
Nombre de répondants	104	113

Les garçons consacrent plus de temps à Internet que les filles pour les travaux scolaires.

Tableau 33. Temps consacré à Internet pour les loisirs à chaque semaine selon le sexe

Temps consacré	Masculin (%)	Féminin (%)
10 heures et moins	54,0	70,1
Plus de 10 heures	46,0	29,9
Nombre de répondants	104	113

Les filles et les garçons consacrent plus de temps à Internet pour leurs loisirs que pour leurs études et cette tendance est plus marquée chez les garçons.

4.7 - Conclusion

Tous les étudiants de l'échantillon sont inscrits dans un programme préuniversitaire. La majorité des étudiants sont en Sciences de la nature ou en Sciences humaines. Les étudiants sont répartis à parts égales entre première et deuxième années. Il y a un peu plus de filles que de garçons dans notre échantillon.

La très grande majorité des étudiants sont nés au Québec et habitent chez leurs parents. Toutefois, les étudiants de première année sont nés à l'extérieur du pays dans une plus grande proportion. Environ 40% des pères ou des mères des étudiants sont nés ailleurs qu'au Québec. La proportion atteint près de 50% chez ceux en première année. Plus des deux tiers des parents ont un diplôme universitaire.

La presque totalité des étudiants parlent le français à la maison, tandis que près du quart des étudiants parlent l'anglais à la maison. Près du tiers des étudiants parlent au moins deux langues à la maison. Les étudiants parlent beaucoup plus une autre langue à la maison qu'avec leurs amis. Avec les amis, près d'un étudiant sur deux utilise le français et l'anglais alors que l'autre moitié utilise exclusivement le français.

Les étudiants lisent beaucoup, et dans une proportion presque égale, en anglais et en français sur Internet mais peu dans d'autres langues. Ils lisent par contre plus en français des textes en format papier. Ils écrivent plus de messages électroniques en français qu'en anglais ou dans d'autres langues.

Les étudiants du Collège consacrent peu de temps au travail rémunéré et aux activités parascolaires. Ils allouent plutôt leur temps aux études et aux sorties. Ils utilisent plus l'Internet dans le cadre de leurs loisirs qu'à des fins scolaires.



Profil d'utilisation des outils électroniques

5.1 - Introduction

Tout comme la plupart des étudiants du réseau collégial, les étudiants qui fréquentent le Collège Jean-de-Brébeuf ont facilement accès à des outils électroniques autant dans l'institution qu'à la maison. Ce chapitre permet de définir avec précision le profil d'utilisation des outils virtuels des étudiants faisant partie de l'échantillon. Ces données proviennent, tout comme au chapitre précédent, de la fiche d'identification remplie par les participants au début de l'hiver 2010. Nous ne présentons ici que les croisements significatifs de l'utilisation des outils électroniques et des variables intermédiaires.

5.2 - Première utilisation des logiciels de correction pour les travaux scolaires

Tableau 34. Début de l'utilisation des outils électroniques de correction de la langue

Début de l'utilisation	Proportion (%)
Primaire	11,5
Premier cycle du secondaire	30,9
Deuxième cycle du secondaire	28,1
Collégial	22,6
Je n'utilise pas les logiciels de correction pour mes travaux	6,9
Nombre de répondants	217

Plus des deux tiers des étudiants ont déjà eu un contact avec les outils de correction de la langue avant d'amorcer leurs études collégiales. Cela dit, les répondants n'ont pas développé leurs compétences depuis le même nombre d'années, ce qui peut influencer leur intérêt et leur pratique actuelle.

5.3 - Utilisation des outils électroniques de correction de la langue

Tableau 35. Scores moyens des fréquences d'utilisation d'outils électroniques de correction de la langue pendant la période scolaire (n=217)

Outils	Scores moyens (%)	Précision (%)
Correcteur de Word	57,3	4,5
Dictionnaire électronique	34,4	3,9
Antidote	32,9	4,3
Dictionnaire de synonymes électronique	29,3	3,9
Tables de conjugaisons électroniques	17,5	3,4
Site de correction de la langue	12,9	3,3
Dictionnaire électronique spécialisé	12,1	2,8
Autre logiciel de correction de la langue	7,6	2,6

Sans surprise, le correcteur de Word vient au premier rang des outils électroniques de correction de la langue, car il est intégré au logiciel de rédaction et ne demande à peu près aucun effort à l'utilisateur. Il est par ailleurs intéressant de noter que seulement le tiers des étudiants utilisent Antidote ou des dictionnaires électroniques. Les autres outils électroniques sont peu utilisés.

Tableau 36. Scores moyens des fréquences d'utilisation de dictionnaires électroniques spécialisés selon le niveau scolaire

1 ^{ère} année (%)	2 ^e année (%)	n
9,1	14,7	217

Les étudiants de deuxième année utilisent plus les dictionnaires électroniques spécialisés que ceux de première année. Ceci est possiblement dû aux types de travaux exigés par leurs professeurs, aux exigences de ces derniers, à une meilleure connaissance des outils ou encore à la formation reçue.

Tableau 37. Scores moyens des fréquences d'utilisation de dictionnaires électroniques de synonymes selon les langues parlées à la maison

Français seulement (%)	Autre(s) langue(s) (%)	n
24,8	34,9	215

Les étudiants allophones ont plus tendance à utiliser les dictionnaires électroniques de synonymes que leurs collègues francophones.

Tableau 38. Scores moyens des fréquences d'accord avec divers énoncés en lien avec la révision linguistique et la relecture (n=215)

Énoncés	Scores moyens (%)	Précision (%)
Lors de la rédaction d'un texte, faites-vous une révision linguistique ?	79,2	3,7
Généralement, faites-vous relire votre travail par quelqu'un d'autre avant de le remettre à un professeur?	44,4	4,2

Les étudiants ont développé l'habitude d'effectuer une révision linguistique de leurs travaux scolaires. Environ la moitié d'entre eux le font toujours. Les étudiants sont moins enclins à faire relire leurs travaux par une autre personne que d'effectuer un autre type de révision linguistique.

Tableau 39. Scores moyens des fréquences des relectures des travaux avant la remise selon le programme

Sciences humaines (%)	Sciences de la nature (%)	Arts et Lettres (%)	n
52,0	39,0	41,2	214

Ce sont les étudiants de Sciences humaines, suivis de ceux en Arts et Lettres, qui font relire plus fréquemment leurs travaux avant la remise à leur professeur. Les étudiants en Sciences de la nature ont le moins recours à ces relectures.

Tableau 40. Scores moyens des fréquences d'utilisation des outils électroniques de correction de la langue selon le type de rédaction (n=215)

Type de rédaction	Scores moyens (%)	Précision (%)
Travail de recherche	71,7	4,9
Correspondance (c.v., lettre de motivation, etc.)	69,2	5,2
Travail de création	68,8	4,9
Rapport de laboratoire ou d'atelier	48,6	5,8
Courriel ou MIO	25,0	4,6

Les étudiants utilisent principalement les outils électroniques de correction de la langue pour les travaux de recherche, la correspondance et les travaux de création. La fréquence d'utilisation est plus faible pour les rapports de laboratoire ou d'atelier, mais cette différence est probablement due au fait que ce ne sont pas tous les étudiants de l'échantillon qui avaient à rédiger ce type de travail. Les étudiants utilisent peu les outils de correction dans leurs communications électroniques.

Tableau 41. Scores moyens des fréquences d'utilisation d'outils électroniques d'amélioration de la qualité de la langue selon le type de rédaction et le programme

Rédaction	Sciences humaines (%)	Sciences de la nature (%)	Arts et Lettres (%)	n
Rapport de laboratoire ou d'atelier	42,1	60,3	27,0	215
Travail de recherche	77,7	67,6	61,2	215

Les étudiants en Sciences de la nature utilisent le plus les outils électroniques d'amélioration de la qualité de la langue pour les rapports de laboratoire ou d'atelier. Ce sont ceux en Sciences humaines qui les emploient le plus pour les travaux de recherche. Les étudiants en Arts et Lettre y recourent le moins pour ces deux types de travaux, d'autant plus qu'ils ont peu de rédactions de ce genre à réaliser.

Tableau 42. Scores moyens des fréquences d'utilisation d'un logiciel de correction de la langue pour la correspondance (c.v., lettre de motivation, etc.) selon l'année scolaire

1 ^{ère} année (%)	2 ^e année (%)	n
59,1	75,9	217

Les étudiants en deuxième année, sont plus enclins à rédiger des *curriculum vitae* et des lettres de motivation dans le contexte de leur inscription à l'université. Ceux-ci furent d'ailleurs sondés au moment où ils devaient préparer leurs demandes d'admission à l'université.

5.4 - Raisons associées à la qualité du français dans la rédaction de travaux scolaires

Tableau 43. Scores moyens de l'importance accordée à certains facteurs associés à la qualité de la langue dans la rédaction d'un travail scolaire

Facteurs	Scores moyens (%)	Précision (%)
Réussite de l'épreuve uniforme de français	89,3	3,1
Souci de transmettre avec justesse l'information	84,1	2,9
Désir d'améliorer la qualité de ma langue	78,6	3,5
Pénalité pour la qualité de la langue	76,6	3,1
Désir d'impressionner le correcteur	57,7	4,5

La réussite de l'épreuve uniforme de français est le principal facteur associé à la qualité de la langue dans la rédaction d'un travail scolaire. Le souci de transmettre l'information avec justesse et le désir d'améliorer la qualité de sa langue suivent. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce n'est pas la pénalité associée à la qualité de la langue qui est le facteur de motivation le plus important pour les étudiants. Le désir d'impressionner le correcteur vient au dernier rang.

Tableau 44. Scores moyens de l'importance du désir d'impressionner le correcteur selon l'année

1 ^{ère} année (%)	2 ^e année (%)	n
61,8	50,9	216

Les étudiants de première année trouvent important d'impressionner le lecteur que ceux de deuxième année.

Tableau 45. Scores de l'importance accordée au désir d'améliorer la qualité du français dans la rédaction d'un travail scolaire selon le sexe

Masculin (%)	Féminin (%)	n
73,1	82,6	217

Les filles accordent plus d'importance au désir d'améliorer la qualité de la langue que les garçons.

5.5 - Raisons pour lesquelles les logiciels de correction de la langue ne sont pas utilisés

Parmi les facteurs d'adoption d'une innovation (Rogers, 2003) mentionnons les caractéristiques du produit lui-même (à savoir, sa supériorité, sa complémentarité, sa facilité d'utilisation et sa complexité) ainsi que les bénéfices perçus. Les questions qui suivent tentent de mesurer la réaction des étudiants face à l'adoption des logiciels de correction de la langue.

Tableau 46. Scores moyens des proportions d'étudiants en accord avec les énoncés « Je n'utilise pas de logiciel de correction de la langue ... »

Je n'utilise pas de logiciel de correction de la langue ...	Scores moyens (%)	Précision (%)
parce que si je l'utilise, par la suite, je deviendrai trop dépendant et n'apprendrai pas à me débrouiller tout seul.	37,6	5,1
parce que je préfère utiliser les outils papier.	37,0	5,2
parce que je suis bon en français.	35,9	5,0
parce que je n'y ai pas accès rapidement.	32,4	5,1
parce que je n'ai pas confiance en la fiabilité des corrections suggérées.	31,5	4,2
parce que je n'en ai pas.	31,3	5,6
parce que des fautes peuvent s'ajouter.	30,4	4,3
parce que je considère qu'ils ne sont pas encore au point.	29,9	4,1
parce que je fais relire mes travaux par quelqu'un d'autre.	27,2	4,5
parce que je n'ai pas le temps de l'utiliser.	26,6	4,2
parce que je n'aime pas travailler avec les ordinateurs.	19,6	4,3
parce que je ne sais pas l'utiliser.	17,0	3,7
parce qu'un professeur m'a suggéré d'utiliser des outils papier à la place.	16,6	4,2
parce que j'ai peur de perdre mon texte.	14,2	3,9
parce que les professeurs ne nous pénalisent pas pour la qualité du français.	9,5	3,4

Toutes les raisons évoquées pour ne pas utiliser de logiciel de correction de la langue ont trouvé peu d'accord chez les étudiants. Parmi celles-ci, les principales retenues sont d'avoir peur de devenir dépendant, de préférer les outils papier et d'être bon en français.

Il appert que la perception de la supériorité du produit ne constitue pas un facteur d'adoption. Par ailleurs, l'accessibilité joue d'influence pour plus de 30% des étudiants consultés. Au dire des répondants, le facteur temps, l'incompétence à utiliser le produit et la pénalité imposée par les professeurs en fonction des fautes de français ont peu d'impact.

Tableau 47. Scores moyens des proportions d'étudiants en accord avec les énoncés « Je n'utilise pas de logiciel de correction de la langue parce que ... » selon le sexe

Raisons	Masculin (%)	Féminin (%)	n
parce que je préfère utiliser les outils papier.	27,6	46,6	217
parce que je n'en ai pas.	22,3	40,4	216
parce que je n'y ai pas accès rapidement.	26,6	38,4	217
parce que je n'ai pas confiance en la fiabilité des corrections suggérées.	26,3	36,6	217

Les réponses des garçons et des filles sont forts différentes pour cette série de questions. Les filles préfèrent davantage utiliser les outils papier que les garçons. Elles considèrent plus que le fait de ne pas y avoir accès ou d'y avoir accès rapidement est un facteur influent de non-utilisation des logiciels de correction. De plus, elles ont moins confiance en la fiabilité des corrections suggérées.

Tableau 48. Scores moyens des proportions d'étudiants en accord avec les énoncés « Je n'utilise pas de logiciel de correction de la langue parce que ... » selon le niveau scolaire

Raisons	1 ^{ère} année (%)	2 ^e année (%)	n
parce que je ne sais pas l'utiliser.	22,1	14,6	217

Les étudiants de première année sont plus en accord avec le fait que de ne pas savoir utiliser les outils de correction de la langue est un facteur significatif de leur non-utilisation de ceux-ci.

Tableau 49. Scores moyens des proportions d'étudiants en accord avec les énoncés « Je n'utilise pas de logiciel de correction de la langue parce que ... » selon le programme

Raisons	Sciences humaines (%)	Sciences de la nature (%)	Arts et Lettres (%)	n
parce que je n'y ai pas accès rapidement.	40,7	25,6	34,2	215
parce que je fais relire mes travaux par quelqu'un d'autre.	35,4	20,4	27,2	215
parce qu'un professeur m'a suggéré d'utiliser les outils papier à la place.	24,0	11,7	20,2	214
parce que j'ai peur de perdre mon texte.	20,3	8,8	14,9	215

Pour chacune des raisons évoquées, les étudiants de Sciences humaines ont des scores supérieurs à ceux d'Arts et Lettres. Ces derniers enregistrent aussi des scores supérieurs à ceux de Sciences de la nature, qui ont les scores les plus faibles.

5.6 - Niveau de compétence à utiliser les logiciels de correction

Tableau 50. Scores moyens des fréquences d'accord avec divers énoncés en lien avec la qualité de la langue et les logiciels de correction

Énoncés	Scores moyens (%)	Précision (%)
Importance accordée à la qualité du français écrit	86,1	2,7
Niveau de compétence à utiliser les logiciels de correction	66,7	3,4
Degré de confiance accordé au(x) logiciel(s) de correction utilisé(s)	66,3	2,7
Autoévaluation de la qualité de votre français écrit	63,2	2,7

Les étudiants accordent de l'importance à la qualité du français écrit. Ils se sentent compétents à utiliser les logiciels de correction de la langue. Ils leur accordent de la confiance et se considèrent relativement bons en français écrit, ce qui ne correspond pas à la réalité, comme nous le verrons au chapitre sur l'analyse fine du français.

Tableau 51. Scores moyens de l'évaluation personnelle du niveau de compétence à utiliser les logiciels de correction selon le sexe

Masculin (%)	Féminin (%)	n
69,9	63,1	217

Les garçons se considèrent plus compétents à utiliser les logiciels de correction que les filles. Ce sont d'ailleurs les garçons qui les utilisent le plus.

Tableau 52. Scores moyens de l'évaluation personnelle de la qualité du français écrit selon les langues parlées à la maison

Français seulement (%)	Autres langues (%)	n
64,4	58,6	215

Sans surprise, les étudiants allophones se considèrent moins compétents sur le plan de la langue que leurs acolytes.

5.7 - Aspect à améliorer

Tableau 53. Proportions des aspects de la langue à améliorer selon les priorités des étudiants

Aspects	Proportion (%)
Syntaxe	29,2
Vocabulaire	21,8
Orthographe	19,4
Grammaire	15,7
Grammaire du texte	8,3
Ponctuation	5,6
Nombre de répondants	216

Les étudiants considèrent principalement avoir besoin d'améliorer leur syntaxe, leur vocabulaire et leur orthographe. Nous verrons, dans l'analyse fine de la qualité du français de leurs rédactions, si leurs perceptions correspondent à leurs besoins réels.

5.8 - Accessibilité des outils de correction

L'accessibilité à des supports d'aide à la qualité de la langue varie selon le type de support et selon la fonction.

Tableau 54. Fréquence d'accessibilité aux outils d'aide à la qualité de la langue à la maison

Outils	Proportion (%)
Dictionnaire papier	97,2
Dictionnaire bilingue papier	97,2
Manuel de conjugaison papier	95,9
Grammaire papier	90,3
Dictionnaire électronique	79,3
Table de conjugaison électronique	69,6
Grammaire électronique	62,2
Logiciel de correction de la langue	52,5
Nombre de répondants	217

Les étudiants disposent d'un arsenal imposant de sources papier et électroniques, mais l'outil le moins disponible à la maison est le logiciel de correction de la langue, même si un étudiant sur deux y a accès. On note un contraste important entre la disponibilité des outils électroniques et leur utilisation. Les étudiants, même s'ils y ont accès, les utilisent peu.

5.9 - Intérêt pour les outils électroniques

Tableau 55. Scores moyens de l'intérêt à utiliser les outils électroniques de correction de la langue dans le cadre du cours (n=217)

Outils électroniques	Score moyen (%)	Précision (%)
Correcteur linguistique électronique (par exemple Antidote)	70,3	4,3
Dictionnaire électronique de synonymes	64,9	4,6
Dictionnaire électronique	60,5	4,5
Lexique électronique spécialisé dans une discipline	49,5	4,6
Site web d'amélioration de la langue	37,7	4,5

On constate que les étudiants sont intéressés à utiliser dans le cadre de leur cours certains outils électroniques de correction de la langue tels que les correcteurs et les dictionnaires électroniques. Ils sont toutefois moins intéressés à employer les lexiques et les sites web d'amélioration de la langue, peut-être parce qu'ils les connaissent moins.

Tableau 56. Scores moyens de l'intérêt à utiliser les dictionnaires électroniques de synonymes dans le cadre du cours selon le sexe

Masculin (%)	Féminin (%)	n
57,4	69,0	217

Les filles sont plus intéressées que les garçons à utiliser les dictionnaires électroniques de synonymes dans le cadre de leurs cours.

Tableau 57. Scores moyens de l'intérêt à utiliser les outils électroniques de correction de la langue dans le cadre du cours selon les langues parlées à la maison

Outils	Français seulement (%)	Autres langues (%)	n
Dictionnaire électronique	54,2	68,3	215
Dictionnaire électronique de synonymes	59,5	70,8	215
Site web d'amélioration de la langue	34,3	45,3	215

Les étudiants allophones sont plus intéressés à utiliser les dictionnaires électroniques, les dictionnaires électroniques de synonymes et les sites web d'amélioration de la langue que ceux qui sont francophones.

Tableau 58. Intérêt à utiliser un site d'amélioration de la langue selon le niveau scolaire

1 ^{re} année (%)	2 ^e année (%)	n
44,5	33,0	217

Les étudiants sont peu intéressés à utiliser un site d'amélioration de la langue, encore moins en deuxième année qu'en première année.

Tableau 59. Pourcentage d'étudiants utilisant fréquemment les logiciels de correction selon le type de formation

Formation	Fréquence (%)
Formation générale	63,9
Formation spécifique	48,8
Formation complémentaire	38,2
Nombre de répondants	217

Les étudiants utilisent plus fréquemment les logiciels de correction de la langue dans leurs cours de formation générale que spécifique ou complémentaire.

5.10 - Fréquentation du centre d'aide en français

Tableau 60. Pourcentage d'étudiants ayant fréquenté le centre d'aide en français au cours de la session précédente

Fréquence	Proportion(%)
Jamais fréquenté	88,4
Fréquenté	11,6
Nombre de répondants	216

Bien peu d'étudiants faisant partie de l'échantillon ont déjà fréquenté le centre de perfectionnement et d'aide en français.

5.11 - Comparaison des outils virtuels et papier

Tableau 61. Scores moyens de la perception des logiciels de correction par rapport aux références papier (n=217)

Énoncés	Score moyen (%)	Précision (%)
Les logiciels de correction sont plus adaptés à mes besoins que les références papier.	51,4	5,0
Les logiciels de correction sont plus performants que les références papier.	49,4	4,5
Les logiciels de correction sont plus complexes à utiliser que les références papier.	37,3	4,7

Les étudiants ne considèrent pas de façon significative que les logiciels de correction sont plus adaptés à leurs besoins que les sources papier. Ils ne les jugent pas non plus plus performants ou plus complexes à utiliser que les outils papier.

Tableau 62. Scores moyens de la perception des logiciels de correction par rapport aux références papier selon le sexe

Énoncés	Masculin (%)	Féminin (%)
Les logiciels de correction sont plus adaptés à mes besoins que les références papier.	58,6	48,4
Les logiciels de correction sont plus performants que les références papier.	57,5	42,8
Les logiciels de correction sont plus complexes à utiliser que les références papier.	32,4	41,6
Nombre de répondants	103	113

Les garçons considèrent davantage que les filles que les logiciels de correction sont plus performants que les références papier. Toutefois, les filles trouvent que les outils virtuels sont plus complexes à utiliser.

5.12 - Comparaison des réponses aux questionnaires du début et de la fin

Plusieurs questions ont été posées au début et à la fin de l'expérimentation par le biais de questionnaires, afin de voir si la perception des outils de correction ainsi que les habitudes de lecture et d'écriture ont évolué au cours des quatre mois de l'expérimentation.

Afin de détecter statistiquement les différences significatives entre ces deux moments, nous avons comparé les scores individuels puis réalisé des moyennes de différences de scores. Les figures qui suivent permettent de visualiser le pourcentage d'écart entre les réponses à la même question. Pour en comprendre la signification, il faut savoir que chaque écart est représenté dans les figures par un trait vertical qui illustre l'intervalle de confiance⁵. Lorsque l'intervalle de confiance à 95% chevauche la valeur de zéro, il n'y a pas de différence significative. Lorsque l'intervalle de confiance se situe au-dessus ou en deçà de la valeur de zéro, on peut affirmer que la différence entre les deux réponses est significative. Les différences moyennes de scores sont présentées aux tableaux suivants en regroupant les questions portant sur des sujets similaires.

⁵ Intervalle de valeurs qui a 95% de chance de contenir la vraie valeur du paramètre estimé.

Pour commencer, nous avons regroupé les questions 18 à 22, qui portent sur l'intérêt qu'ont les étudiants à utiliser différents outils virtuels.

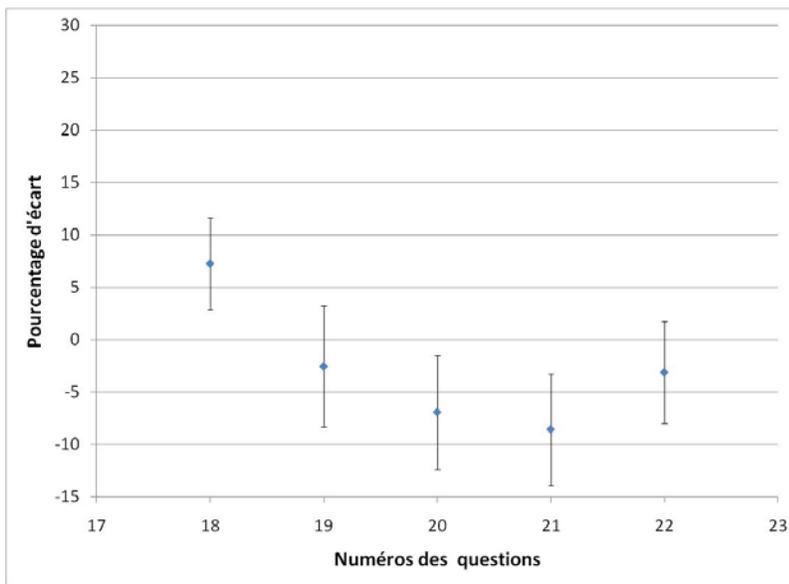


Figure 2. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 18 à 22

Dans cette série de questions, l'effet temps n'est pas significatif. Par contre, on observe un effet question. La question 18 est significativement différente des autres. Elle montre un écart positif tandis que les questions 20 et 21 ont un écart négatif. Les deux autres questions ne sont pas significativement différentes de zéro.

Tableau 63. Moyenne des différences de scores de l'intérêt à utiliser les outils électroniques de correction de la langue dans le cadre du cours (n=182)

N°	Outils électroniques	Moyenne des différences de scores (%)	Précision (%)
18	Antidote	7,3	4,4
20	Dictionnaire électronique de synonymes	-6,9	5,4
21	Lexique électronique spécialisé dans une discipline	-8,6	5,3

Les étudiants se sont montrés plus intéressés à utiliser Antidote à la fin de l'expérimentation qu'au début. Par contre, comparativement, l'intérêt est moindre pour les deux autres outils. Rappelons qu'à deux reprises lors de l'expérimentation, les étudiants ont eu la même consigne d'utiliser un logiciel de correction de la langue dans le cadre de la rédaction de leurs travaux, mais pas nécessairement de dictionnaires électronique de synonymes ou de lexique électronique spécialisé (questions 19 et 22).

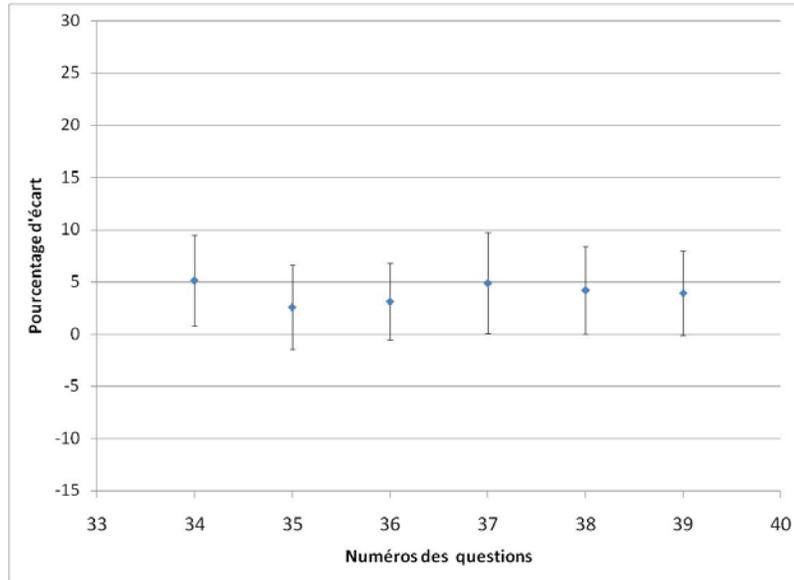


Figure 3. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 34 à 39

Les questions 34 à 39 portent sur la fréquence de lecture durant la période scolaire. Pour cette série de questions, il n'y a pas d'interaction temps-question. Par contre, l'effet temps est le même pour toutes les questions. Lorsque l'on considère chaque question isolément, il n'y a pas de différence significative (sauf pour la question 34 portant sur la lecture en français sur Internet). Par contre, lorsqu'on les étudie globalement, on note une légère augmentation significative moyenne de 4,0% pour l'ensemble des questions.

Tableau 64. Moyenne des différences de scores des fréquences de lecture pendant la période scolaire (n=182)

N°	Lecture ou écriture	Moyenne des différences de scores (%)	Précision (%)
34	Lecture en français sur Internet	5,2	4,4
35	Lecture en anglais sur Internet	2,6	4,1
36	Lecture dans une autre langue sur Internet	3,1	3,7
37	Lecture de textes en français en format papier	4,9	4,8
38	Lecture de textes en anglais en format papier	4,2	4,2
39	Lecture de textes dans une autre langue en format papier	4,0	4,0

L'augmentation observée de la fréquence de lecture dans toutes ces catégories est sans doute attribuable au moment de passation du second questionnaire (c'est-à-dire à la fin d'une session d'études plutôt qu'après un retour de congé comme dans le premier questionnaire).

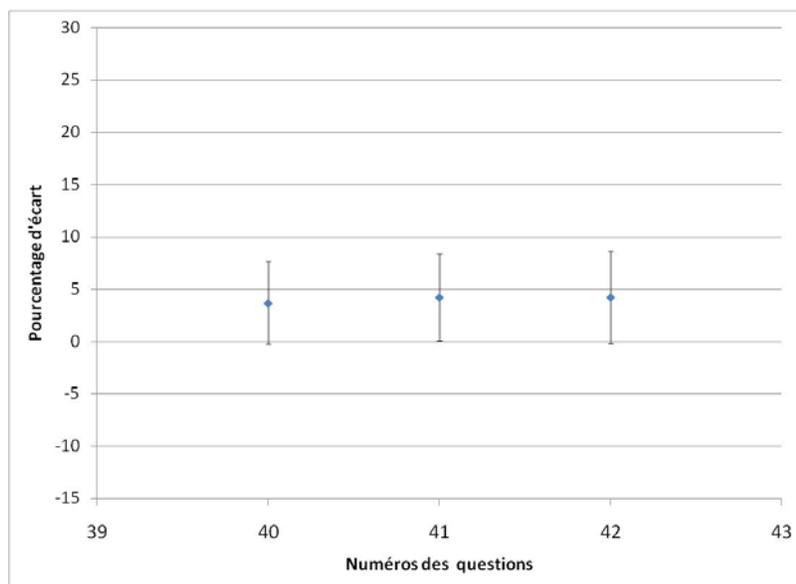


Figure 4. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 40 à 42

Les questions 40 à 42 portent sur la langue d'écriture des courriels, du clavardage et des messages textes. Pour cette série de questions, il n'y a pas d'interaction temps-question. Par contre, l'effet temps observé est le même pour toutes les questions : on note une légère augmentation significative moyenne de 4,1% pour l'ensemble des questions.

Tableau 65. Moyenne des différences de scores des fréquences de lecture pendant la période scolaire (n=182)

N°	Écriture de textes électroniques	Moyenne des différences de scores (%)	Précision (%)
40	En français	3,7	3,9
41	En anglais	4,2	4,2
42	Dans une autre langue	4,2	4,4

On présume que l'augmentation de la fréquence d'écriture à la fin d'une session d'études est en lien avec la somme des travaux rédigés à cette période.

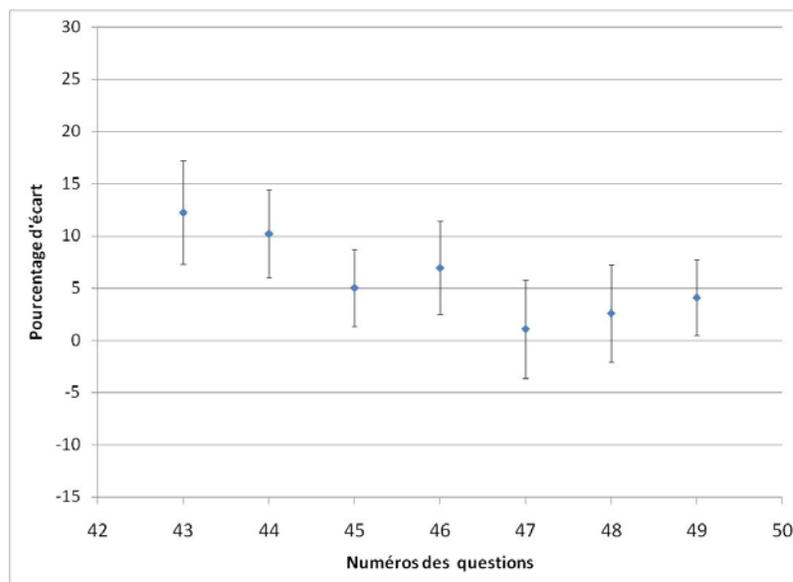


Figure 5. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 43 à 49

Les questions 43 à 49 portent sur l'utilisation des outils virtuels de correction. Pour cette série de questions, on note une interaction significative temps-question. On observe une augmentation significativement positive pour les questions 43 à 46 et 49. Les deux autres ne sont pas significativement différentes de zéro.

Tableau 66. Moyenne des différences de scores des fréquences d'utilisation des outils électroniques pendant la période scolaire (n=183)

N°	Outils électroniques	Moyenne des différences de scores (%)	Précision (%)
43	Correcteur de Word	12,3	4,9
44	Antidote	10,2	4,2
45	Site en ligne de correction de la langue	5,1	3,7
46	Autre logiciel de correction de la langue	7,0	4,5
49	Dictionnaire électronique spécialisé	1,1	4,7

Les étudiants utilisent plus les logiciels de correction de la langue à la fin de la session qu'au début. L'augmentation est plus marquée pour Word et Antidote. Ils ont augmenté leur recours, dans une moindre mesure, aux autres logiciels de correction de la langue, aux sites en ligne de correction de la langue et aux dictionnaires électroniques spécialisés.

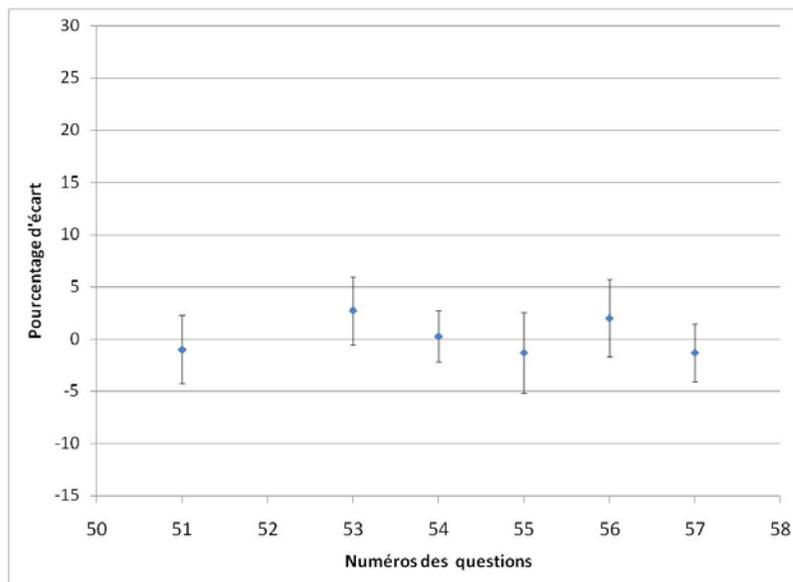


Figure 6. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 51 à 57

Les questions 51 à 57 portent sur l'appréciation psychocognitive et langagière. Aucune différence significative n'a été observée pour cette série de questions (degré de confiance accordé aux logiciels de correction, niveau de compétence à utiliser les logiciels de correction, évaluation de la qualité du français écrit, fréquence des révisions linguistiques, fréquence des relectures par une autre personne, importance accordée à la qualité du français écrit).

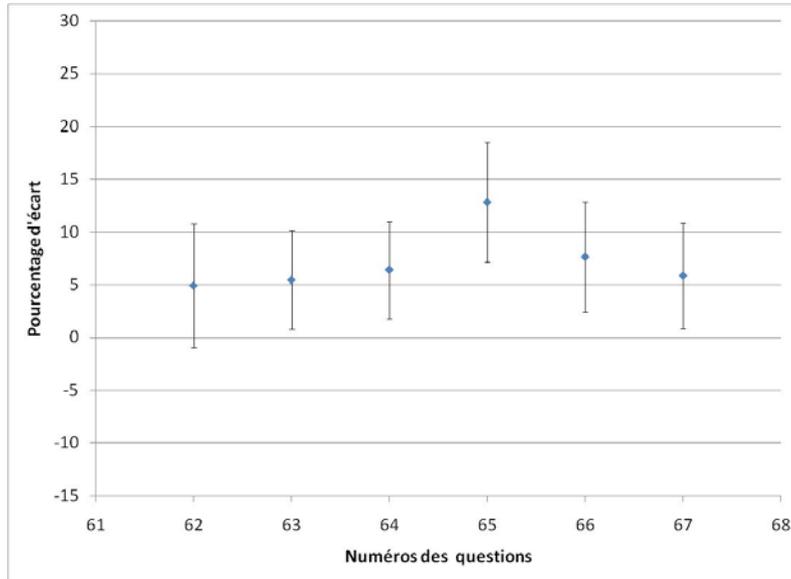


Figure 7. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 62 à 67

Les questions 62 à 67 portent sur la fréquence d'utilisation des logiciels de correction. Pour cette série de questions, il n'y a pas d'interaction temps-question. Par contre, l'effet temps est le même pour toutes les questions : on note une augmentation significative moyenne de 7,2% pour l'ensemble des questions.

Tableau 67. Moyenne des différences de scores des fréquences d'utilisation des outils électroniques de correction de la langue (n=183)

N°	Type de travail	Moyenne des différences de scores (%)	Précision (%)
62	Rapport de laboratoire ou d'atelier	4,9	5,9
63	Travail de création	5,5	4,7
64	Travail de recherche	6,4	4,6
66	Courrier électronique ou MIO	7,7	5,2
67	Correspondance (C.V., lettre de motivation, etc.)	5,9	5,0

Les étudiants utilisent un peu plus les outils électroniques à la fin de la session qu'au début pour les communications électroniques, les travaux scolaires et la correspondance.

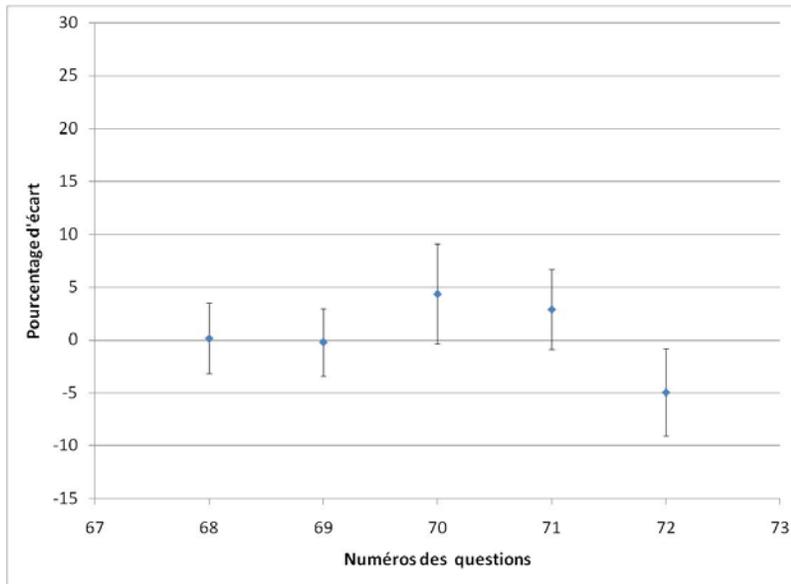


Figure 8. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 68 à 72

Les questions 68 à 72 portent sur des facteurs qui motivent l'étudiant à se corriger. Mis à part la réussite de l'épreuve uniforme de français (question 72) qui a diminué de 4,9%, aucune différence significative n'a été observée pour cette série de questions (pénalité associée à la qualité de la langue, souci de transmettre l'information avec justesse, désir d'impressionner le correcteur, désir d'améliorer la qualité de la langue).

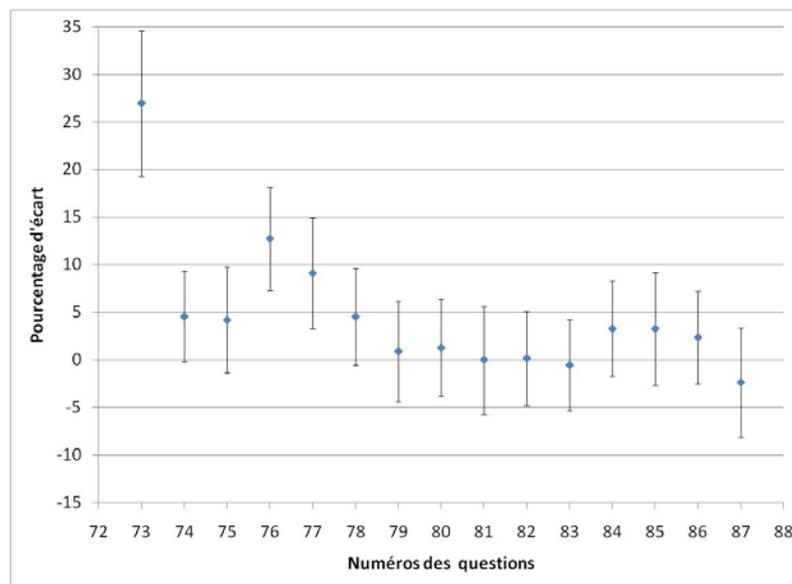


Figure 9. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 73 à 87

Les questions 73 à 87 portent sur les obstacles à l'utilisation de logiciels de correction de la langue. Pour les questions 73 à 87, une interaction très significative a été observée pour l'effet temps-question. Les questions 73, 76 et 77 sont significativement positives.

Tableau 68. Moyenne des différences de scores des raisons pour lesquelles les étudiants n'utilisent pas de logiciel de correction de la langue (n=183)

N°	Raisons pour ne pas utiliser de logiciel de correction	Moyenne des différences de scores (%)	Précision (%)
73	Parce que je n'en ai pas	27,0	7,6
76	Parce que je n'ai pas le temps de l'utiliser	12,8	5,4
77	Parce que je n'y ai pas accès rapidement	9,1	5,8

Les étudiants considèrent davantage à la fin de la session que le fait de ne pas avoir de logiciel de correction, de ne pas avoir le temps de l'utiliser ou de ne pas y avoir accès rapidement sont des raisons

importantes pour justifier leur non-emploi. Les étudiants semblent être plus conscients de ces obstacles après l'expérimentation. L'accessibilité (matérielle et temporelle) constitue donc un facteur significatif de non-utilisation.

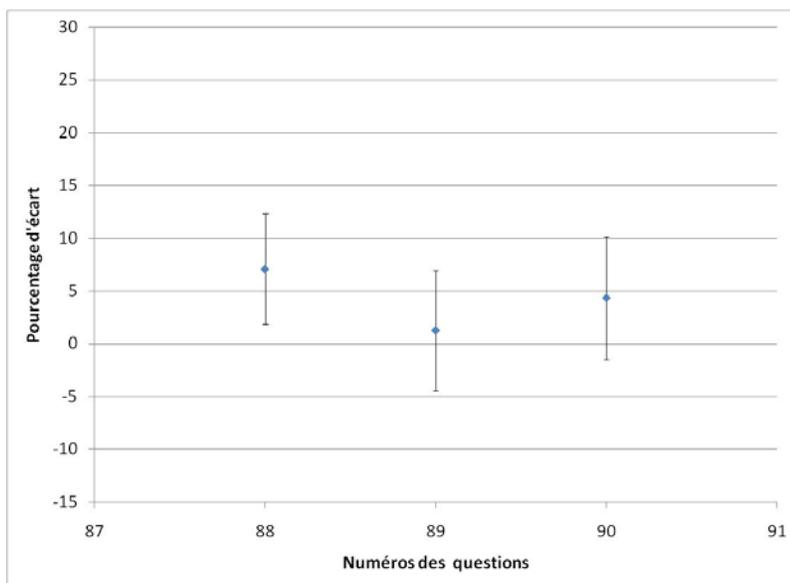


Figure 10. Pourcentage d'écart entre le début et la fin pour les questions 88 à 90

Pour cette série de questions portant sur la comparaison entre les outils virtuels et les outils papier, il n'y a pas d'interaction temps-question. Par contre, l'effet temps est le même pour toutes les questions. On note une augmentation significative moyenne de 4,3% pour l'ensemble des questions.

Tableau 69. Moyenne des différences de scores de l'accord avec certains énoncés (n=176)

N°	Énoncé	Moyenne des différences de scores (%)	Précision (%)
88	Les logiciels de correction sont plus adaptés à mes besoins que les références papier.	7,1	5,2
89	Les logiciels de correction sont plus performants que les références papier.	1,3	5,7
90	Les logiciels de correction sont plus complexes à utiliser que les références papier.	4,4	5,8

Les étudiants considèrent, à la fin de l'expérimentation, que les logiciels de correction sont plus adaptés à leurs besoins que les références papier. Ils estiment également davantage qu'ils sont plus complexes à utiliser que les références papier. Les répondants ne semblent pas accorder une certaine supériorité aux outils de correction électroniques.

5.13 - Questions suite à l'expérimentation

Afin de mesurer l'effet de l'expérimentation portant obligatoirement sur l'utilisation d'un correcticiel, certaines questions n'ont été posées que dans le questionnaire final. Nous en présentons les résultats dans les tableaux qui suivent.

Certains étudiants de l'échantillon n'ont pas complété le questionnaire post-expérimentation. Les étudiants n'ayant pas rempli le deuxième questionnaire avaient répondu de façon semblable à toutes les questions du questionnaire de pré-expérimentation sauf pour deux où des différences significatives ont été observées. On constate que ceux qui étaient absents au deuxième questionnaire sont surtout nés au Québec et se trouvent surtout en deuxième année. Nous ne croyons pas que cela ait une incidence importante sur les résultats obtenus.

Tableau 70. Scores moyens d'étudiants en accord avec les énoncés concernant l'apport des logiciels de correction aux compétences en français (n=184)

Compétences améliorées par les logiciels de correction de la langue	Scores moyens (%)	Précision (%)
Orthographe	48,6	4,6
Grammaire	46,6	4,6
Vocabulaire	46,1	4,6
Ponctuation	44,3	4,4
Syntaxe	40,6	4,5
Structure	38,3	4,5
Style	34,4	4,6

Aucune des catégories proposées n'obtient un score au dessus de 50%. On en déduit que les étudiants considèrent que les logiciels de correction ont peu amélioré leurs compétences langagières et ce, dans toutes les catégories.

Tableau 71. Scores moyens de l'apport des logiciels de correction aux compétences en français selon les langues parlées à la maison

Compétences améliorées par les logiciels de correction de la langue	Français seulement (%)	Autres langues (%)	n
Vocabulaire	42,1	52,9	181
Syntaxe	35,9	49,2	181
Structure	34,7	44,5	181

Selon leur perception, les logiciels de correction de la langue ont été plus profitables aux étudiants allophones pour le vocabulaire, la syntaxe et la structure.

Tableau 72. Scores moyens de l'apport des logiciels de correction aux compétences en français selon le niveau scolaire

Compétences améliorées par les logiciels de correction de la langue	Première année (%)	Deuxième année (%)	n
Orthographe	57,4	41,4	182
Grammaire	53,8	40,4	182
Vocabulaire	51,8	41,1	182
Syntaxe	46,2	36,0	182

Toujours selon leur perception, les logiciels de correction de la langue ont été plus profitables pour les étudiants de première année pour l'orthographe, les accords, le vocabulaire et la syntaxe.

Tableau 73. Scores moyens de l'apport des logiciels de correction aux compétences en style selon le programme

Sciences humaines (%)	Sciences de la nature (%)	Arts et Lettres (%)	n
37,9	36,7	21,6	180

Ce sont les étudiants du programme Arts et Lettres qui considèrent le moins que les logiciels de correction de la langue ont amélioré leurs compétences sur le plan du style.

Tableau 74. Scores moyens d'étudiants en accord avec les énoncés concernant l'obligation d'utiliser un logiciel de correction et le degré de confiance envers ces logiciels (n=183)

Énoncés	Scores moyens (%)	Précision (%)
L'obligation d'utiliser un logiciel de correction de la langue dans ce cours m'a incité à l'utiliser dans d'autres situations de rédaction dans un cadre scolaire.	61,8	4,8
L'obligation d'utiliser un logiciel de correction de la langue dans ce cours m'a incité à l'utiliser dans des situations de rédaction autres que scolaires.	52,2	5,1
Le degré de confiance accordé aux logiciels de correction de la langue que vous utilisez s'est amélioré.	53,9	4,7

L'obligation d'utiliser un logiciel de correction a incité la majorité des étudiants à l'utiliser dans un cadre scolaire mais moins pour d'autres types de rédaction. Le degré de confiance ne s'est pas tellement amélioré à la suite de l'utilisation.

Tableau 75. Scores moyens d'amélioration du degré de confiance accordé aux logiciels de correction selon le programme

Sciences humaines (%)	Sciences de la nature (%)	Arts et Lettres (%)	n
61,6	51,9	45,1	180

Ce sont surtout les étudiants de Sciences humaines et de Sciences de la nature qui considèrent que leur degré de confiance envers les logiciels de correction de la langue s'est amélioré. Ceux en Arts et Lettres estiment moins que leur degré de confiance envers ces outils s'est amélioré.

Tableau 76. Scores moyens de l'incitation à utiliser les logiciels de correction dans d'autres situations de rédaction scolaire à la suite de l'obligation de l'utiliser selon le niveau scolaire

Première année (%)	Deuxième année (%)	n
67,1	56,9	182

L'utilisation forcée des logiciels de correction de la langue a davantage incité les étudiants de première année à les réutiliser dans d'autres situations de rédaction scolaires.

Tableau 77. Scores moyens du degré de confiance accordé aux logiciels de correction utilisés selon le niveau scolaire

Première année (%)	Deuxième année (%)	n
59,4	49,2	181

Les étudiants de première année font plus confiance aux logiciels de correction de la langue que ceux de deuxième année. Les étudiants de deuxième année sont peut-être plus conscients de leur limites.

5.14 - Conclusion

Les données récoltées sur le profil d'utilisation des outils électroniques révèlent que les étudiants qui font partie de l'échantillon sont généralement familiers avec ces logiciels. Les deux tiers d'entre eux affirment les avoir déjà utilisés avant leur arrivée au Collège. Le correcteur de Word est le plus connu d'entre eux, tandis qu'Antidote fait partie des ressources d'un tiers des étudiants. Il n'en demeure pas moins que leur accessibilité et les bénéfices qu'ils offrent ne sont pas perçus par tous.

On remarque que, dans l'ensemble, les étudiants manifestent de l'intérêt à l'égard des outils de correction. Le souci de la qualité de la langue est plus lié à l'Épreuve uniforme de français qu'à la pondération que les professeurs lui accordent dans la correction. Par ailleurs, les étudiants ajustent leur comportement d'utilisation en fonction des contextes de rédaction et des demandes de leurs professeurs : les travaux de recherche reçoivent plus d'attention linguistique que les messages électroniques.

Les étudiants accordent volontiers une certaine confiance aux logiciels et souhaitent améliorer leur syntaxe, leur vocabulaire et leur orthographe. Enfin, les réponses données à la fin de l'expérimentation indiquent une légère augmentation du recours aux outils de correction virtuels.



Journal d'utilisation
des outils

6.1 - Introduction

À chacune des rédactions, les étudiants ont rempli une fiche de suivi TICE de l'utilisateur, qui avait d'abord pour but d'identifier les outils utilisés pour la rédaction du travail. À la fin du questionnaire, chaque étudiant devait déterminer l'outil qui, selon lui, avait été le plus utile et justifier son choix.

Dans ce chapitre, nous analyserons les données relatives à ces fiches : identification des catégories d'outils utilisés, identification spécifique, perception de l'utilisateur pour chacun des travaux en lien avec l'expérimentation, perception des outils de correction de la langue, tant en version papier qu'électronique.

6.2 - Catégories des outils de correction de la langue

Tableau 78. Proportions d'étudiants ayant utilisé divers outils de correction de la langue selon le travail

Outils	Temps 2	Temps 3	Temps 4	Moyenne
Correcteur de traitement de texte (Word)	87,1	94,9	80,4	87,5
Antidote	35,8	56,8	97,8	64,5
Dictionnaire sur internet	34,7	47,5	13,0	31,7
Dictionnaire de synonymes (électronique)	33,6	32,4	22,5	29,3
Relecture par une autre personne	31,7	47,5	3,6	27,5
Dictionnaire (papier)	27,8	28,8	2,9	19,6
Grammaire (électronique)	10,6	12,3	10,9	11,3
Dictionnaire spécifique à la discipline (papier)	13,9	10,8	4,3	9,4

Outils	Temps 2	Temps 3	Temps 4	Moyenne
Table de conjugaison électronique	9,0	8,6	7,2	8,3
Dictionnaire bilingue (électronique)	7,0	10,1	4,3	7,2
Dictionnaire électronique (CD)	7,3	6,5	3,6	5,8
Dictionnaire bilingue (papier)	7,9	4,3	0,7	4,1
Dictionnaire de synonymes	5,3	5,8	1,4	4,1
Dictionnaire spécifique à la discipline (électronique)	5,3	5,0	2,2	4,1
Table de conjugaison papier	4,9	5,1	1,4	3,8
Grammaire (papier)	4,9	5,8	0,7	3,8
Autre outil de correction de la langue	3,3	1,4	2,2	2,3
Nombre de répondants	126	139	138	n/a

Le correcteur de Word est de loin l'outil le plus utilisé par les étudiants. Antidote arrive au deuxième rang : son utilisation atteint 97,8% pour le temps 4, car elle était obligatoire au laboratoire informatique. On remarque également une augmentation significative de l'utilisation d'Antidote entre les temps 2 et 3 qui s'explique par le fait qu'au temps 2, il n'y avait pas de consigne liée à la correction de la langue tandis qu'au temps 3, l'utilisation d'outils virtuels de correction était imposée. La relecture par une autre personne a augmenté au temps 3. Est-ce en lien avec la consigne recommandant l'utilisation d'un correcteur de texte?

Chose certaine, les ressources électroniques sont les plus utilisées par les étudiants. Rappelons que le questionnaire d'enquête indique que 60% des étudiants ont commencé à utiliser dès le secondaire, et certains dès le primaire, des logiciels de correction. En conséquence, ils ont pu développer des habiletés et des comportements d'usage envers ces outils. La majorité d'entre eux sont très familiers avec le correcteur de Word, mais peu sont habiletés avec le correcteur Antidote. Les utilisations de Word sont surtout pour les fautes de grammaire, d'orthographe, de ponctuation et de syntaxe dans certains cas. Aussi,

quand les étudiants utilisent Antidote, ils sont portés à l'utiliser pour les mêmes fonctions que lors de leur apprentissage du correcteur Word.

Si l'on considère les données sous un angle statistique, on constate plusieurs différences significatives entre les outils. Aux fins d'analyse, les sept principaux outils utilisés ont été retenus. Pour l'emploi d'Antidote, de dictionnaires sur Internet, de dictionnaires papier et de la relecture par une autre personne, le temps 4 est significativement différent des temps 2 et 3. Cela est normal puisque les étudiants rédigeaient en laboratoire informatique. En ce qui a trait à l'utilisation des dictionnaires électroniques de synonymes, les temps 3 et 4 sont significativement différents. Le recours à une grammaire électronique ne varie pas de façon significative aux différents temps.

Tableau 79. Fréquence d'utilisation des dictionnaires papier selon le travail

Outils	Temps 2	Temps 3	Temps 4	Moyenne
Petit Robert	48,3	55,6	0,0	51,5
Petit Larousse	41,4	33,3	0,0	36,4
Hachette	3,4	2,8	0,0	3,0
Larousse et Petit Robert	3,4	2,8	0,0	3,0
Multi Dictionnaire	3,4	0,0	0,0	1,5
Nombre de répondants	29	36	0	n/a

Seul le quart des étudiants ont utilisé les dictionnaires papier aux temps 2 et 3. Au temps 4, les dictionnaires papier n'étaient pas disponibles. Le dictionnaire Petit Robert suivi du Petit Larousse sont les plus populaires.

Tableau 80. Fréquence d'utilisation des dictionnaires électroniques selon le travail

Outils	Temps 2	Temps 3	Temps 4	Moyenne
le-dictionnaire.com	20,0	11,8	22,2	15,9
Lexilogos	10,0	17,6	22,2	15,9
Larousse électronique	15,0	11,8	0,0	11,1
linternaute.com	5,0	11,8	11,1	9,5
Wikipédia	10,0	8,8	0,0	7,9
Dictionnaire en ligne	15,0	2,9	0,0	6,3
Orthonet et le-dictionnaire.com	5,0	2,9	11,1	4,8
Google	5,0	5,9	0,0	4,8
Wikidictionnaire	5,0	5,9	0,0	4,8
Antidote	0,0	2,9	11,1	3,2
Petit Robert électronique	0,0	2,9	11,1	3,2
Word Reference	5,0	2,9	0,0	3,2
Centre national de ressources textuelles et lexicales	0,0	2,9	0,0	1,6
dico encarta	0,0	2,9	0,0	1,6
google-dictionnaire.com	0,0	0,0	11,1	1,6
Dictionnaire en ligne	0,0	2,9	0,0	1,6
Legranddictionnaire.com	5,0	0,0	0,0	1,6
litterature.com	0,0	2,9	0,0	1,6
Nombre de répondants	20	34	9	n/a

Seuls 16% des étudiants ont utilisé un dictionnaire électronique aux trois temps. Il existe une diversité de dictionnaires électroniques. Les plus utilisés sont disponibles gratuitement sur Internet. Au temps 4, alors que l'utilisation d'Antidote était obligatoire, les étudiants ont eu peu recours aux dictionnaires en ligne tels que Wikipédia.

Tableau 81. Fréquence d'utilisation des dictionnaires de synonymes électronique selon le travail

Outils	Temps 2	Temps 3	Temps 4	Moyenne
Word	31,6	25,0	16,7	24,6
Antidote	10,5	20,0	33,3	21,1
Université de Caen	21,1	15,0	22,2	19,3
synonymes.com	5,3	10,0	16,7	10,5
Lexico	5,3	5,0	0,0	3,5
Orthonet	5,3	5,0	0,0	3,5
Antidote et Word	5,3	0,0	0,0	1,8
Centre nationale de ressources textuelles et lexicales	0,0	5,0	0,0	1,8
Dictionnaire français en ligne	5,3	0,0	0,0	1,8
Larousse	5,3	0,0	0,0	1,8
Lexilogos	0,0	0,0	5,6	1,8
dictionnaire sur internet	0,0	5,0	0,0	1,8
dictionnaire.tv5.org	0,0	5,0	0,0	1,8
le-dictionnaire.com	0,0	5,0	0,0	1,8
linternaute.com	0,0	0,0	5,6	1,8
www.dictionnaire-synonymes.com	5,3	0,0	0,0	1,8
Nombre de répondants	19	20	18	n/a

Seuls 14% des répondants disent avoir utilisé l'un ou l'autre des dictionnaires de synonymes. Les principaux dictionnaires électroniques de synonymes utilisés sont : Word, Antidote, Université de Caen et synonymes.com.

Les autres ressources (grammaire, tables de conjugaison et dictionnaire bilingue), ont très peu été identifiées par les répondants.

6.3 - Perception de l'utilité des outils de correction de la langue

Tableau 82. Fréquence des commentaires sur l'utilité de certains outils selon les aspects de la langue

Outil le plus utile	Grammaire	Orthographe	Ponctuation	Vocabulaire	Syntaxe	Total
Antidote	126	124	83	76	78	487
Word	28	57	23	14	11	133
Relecture par une personne	16	13	12	13	20	74
Dictionnaire sur Internet	1	10	0	13	0	24
Dictionnaire de synonymes électronique	0	4	2	13	0	19
Dictionnaire papier	1	7	0	5	0	13
Dictionnaire bilingue papier	1	1	1	2	0	5
Dictionnaire spécifique à la discipline papier	0	0	0	4	1	5
Dictionnaire de synonymes papier	0	0	1	2	0	3
Dictionnaire bilingue électronique	0	0	0	1	0	1
Dictionnaire spécifique à la discipline électronique	0	0	0	1	0	1
Total	173	216	122	144	110	n/a

Bien que Word soit plus utilisé qu'Antidote par les étudiants, ce tableau révèle que c'est Antidote qui leur semble le plus utile. Les étudiants le considèrent particulièrement bénéfique pour la grammaire et l'orthographe, mais les autres aspects sont aussi plus élevés que pour les autres outils. Word vient au second rang, suivi de la relecture par une

autre personne. Selon les étudiants, Word est particulièrement utile pour l'orthographe et la grammaire. La relecture par une autre personne leur apparaît indiquée pour la syntaxe et la grammaire. On constate que les ressources papier sont peu appréciées. Globalement, en ordre décroissant d'importance, les étudiants disent apprécier les outils de correction de la langue pour l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire.

Tableau 83. Raisons pour lesquelles Antidote est le meilleur outil, selon les étudiants

Raisons	Fréquence
Amélioration de la qualité de la langue	47
Richesse	34
Repérage des fautes d'inattention ou de frappe	28
Supériorité du produit par rapport aux autres outils	21
Efficacité	20
Explication des corrections	19
Rapidité	14
Simplicité	17
Disponibilité	16
Fiabilité	5
Précision de la correction	3
Amélioration de la cohérence textuelle	2
Contient un dictionnaire	1
Nombre de commentaires	174⁶

Par rapport aux autres outils, Antidote a reçu le plus grand nombre de commentaires. La majorité des raisons évoquées pour signaler les mérites d'Antidote concernent l'apport linguistique plutôt que technique. Les caractéristiques davantage relevées sont l'amélioration de la qualité de la langue et le repérage des fautes d'inattention ou de frappe. Les étudiants apprécient la richesse d'Antidote, son efficacité et le fait qu'il propose des explications aux corrections.

⁶ Le nombre total de commentaires n'équivaut pas à la somme des catégories présentées puisque certains commentaires portaient sur plusieurs d'entre elles.

« Antidote a trouvé des fautes que je n'avais pas vues et que Word non plus n'avait pas vues. »

« Antidote donne les raisons de ses corrections et est le correcteur qui détecte le plus de fautes. »

« Grâce à Antidote, j'ai su uniformiser les temps de verbe de mon texte, bien orthographier des mots bien qu'ils aient passé le test du Word. »

« C'est très facile à utiliser et à apporter les corrections nécessaires. »

« Antidote me permet de vérifier au fur et à mesure que j'écris et je peux donc avoir une meilleure cohérence dans mon texte. »

« Antidote est facile et rapide à utiliser et nous permet de choisir si nous voulons modifier ou pas le mot. »

Tableau 84. Raisons pour lesquelles Word est le meilleur outil, selon les étudiants

Raisons	Fréquence
Correction des fautes d'inattention, de frappe, d'orthographe	22
Simplicité	21
Rapidité	19
Enrichissement du vocabulaire	7
C'est le seul utilisé	5
Efficacité	4
Accessibilité	3
Meilleur qu'Antidote	2
Polyvalence	1
Nombre de commentaires	73

Parmi les raisons évoquées pour Word, on note qu'il y a plus de commentaires concernant l'aspect technique que pour la dimension linguistique, contrairement à ce qui a été observé avec Antidote. Les étudiants trouvent le correcteur de Word surtout utile pour la correction des fautes de frappe, d'inattention ou d'orthographe. Ils en apprécient la simplicité et la rapidité.

« Le Word corrige mes fautes automatiquement, et après, il me permet de les comprendre. »

« Repère facilement les fautes d'orthographe. »

Tableau 85. Raisons pour lesquelles les dictionnaires papier sont les meilleurs outils, selon les étudiants

Raisons	Fréquence
Simplicité	4
Richesse	2
Accessibilité	1
Rapidité	1
Précision	1
Nombre de commentaires	9

Bien peu de commentaires ont été proposés pour les dictionnaires papier. Ils portent surtout sur les aspects techniques.

« Le bon vieux dictionnaire est le meilleur outil. »

Tableau 86. Raisons pour lesquelles les dictionnaires sur Internet sont les meilleurs outils, selon les étudiants

Raisons	Fréquence
Rapidité	8
Richesse	7
Simplicité	5
Accessibilité	1
Efficacité	1
Nombre de commentaires	21

Les dictionnaires sur Internet ont reçu deux fois plus de commentaires que les dictionnaires papier. Ils sont principalement valorisés pour leur rapidité et leur richesse.

« Dictionnaire électronique [...] car ça étoffe ma recherche. »

Tableau 87. Raisons pour lesquelles les dictionnaires électroniques de synonymes sont les meilleurs outils, selon les étudiants

Raisons	Fréquence
Richesse	7
Rapidité	4
Accessibilité	2
Alternatives intéressantes	2
Diminution des répétitions	1
Utilité pour la création	1
Fiabilité	1
Nombre de commentaires	16

Tout comme les dictionnaires sur Internet, les dictionnaires électroniques de synonymes sont considérés par certains étudiants comme étant rapides et riches.

« Le dictionnaire [électronique] de synonymes permet de complexifier le vocabulaire et de l'adapter à différents contextes. »

« Plus rapide que la version papier. »

Tableau 88. Raisons pour lesquelles la relecture par une autre personne est le meilleur outil, selon les étudiants

Raisons	Fréquence
Efficacité	6
Supériorité sur les autres outils	3
Accessibilité	1
Facilité	1
Rapidité	1
Agrément	2
Amélioration de la qualité de la langue	4
Explication des erreurs	2
Amélioration de l'expression des pensées	1
Nombre de commentaires	21

Les commentaires portent autant sur les aspects techniques et que sur les aspects linguistiques.

« Car mon ami est bon en français, plus facile que de chercher dans la grammaire. »

« Fiabilité d'une personne. Un cerveau vaut mieux qu'une machine. »

« La personne qui relit corrige et suggère des pistes de solution qui varient selon le contexte. »

« La relecture par une autre personne est une mesure pour corriger mes fautes de français et me faire conseiller dans l'élaboration de ma dissertation. »

« La relecture par une autre personne permet de prendre du recul pour voir des fautes que je ne vois pas. »

« La relecture est le plus utile, parce qu'Antidote et le correcteur Word ne repèrent pas les répétitions. »

6.4 - Conclusion

L'outil le plus utilisé par les étudiants est le correcteur de Word, suivi d'Antidote. On a observé qu'une diversité de dictionnaires électroniques est utilisée dont les plus fréquemment cités sont ceux disponibles gratuitement sur Internet. Les dictionnaires papier *Petit Robert* et *Petit Larousse* sont les plus utilisés, mais ils ne le sont que par le quart des répondants. Parmi ceux-ci, 16% disent utiliser des dictionnaires de synonymes. Les grammaires papier et les tables de conjugaison sont très peu employées.

Les étudiants ont considéré qu'Antidote est l'outil le plus utile pour l'amélioration de la qualité de la langue, surtout dans les catégories de la grammaire et de l'orthographe. Word vient au deuxième rang, suivi de la relecture par une autre personne. Word est particulièrement utile pour l'orthographe et la grammaire. La relecture par une autre personne est plus utile pour la syntaxe et la grammaire, selon les étudiants.

Selon l'outil utilisé, les commentaires d'appréciation des étudiants ont mis en valeur tantôt l'aspect technique (pour le correcteur Word), tantôt l'aspect linguistique (pour Antidote).



Perception des outils
de correction

7.1 - Introduction

Plusieurs séries d'entrevues ont été réalisées. Nous présenterons d'abord les tendances qui se dégagent des propos recueillis auprès de certains des étudiants ayant participé à l'expérimentation. Nous nous attarderons par la suite aux propos de professeurs, de tuteurs au Centre de perfectionnement et d'aide en français, d'un aide pédagogique individuel et d'un orthopédagogue qui jouent, chacun à leur façon, un rôle important dans la valorisation de la maîtrise de la langue et dans la promotion de certains outils ou stratégies pour l'amélioration de la langue.

7.2 - Entrevues auprès d'étudiants

Seize étudiants ayant participé à l'expérimentation ont été interviewés. Il faut rappeler que les commentaires qui suivent dressent un éventail qualitatif et non quantitatif de la perception des étudiants.

7.2.1 - Importance accordée à la qualité de la langue

Les étudiants rencontrés considèrent nécessaire et importante l'étape de correction et de révision d'un texte. Selon eux, elle permet de bonifier ce dernier et fait parfois toute la différence entre un texte bâclé et un texte de qualité. Personne n'a semblé penser que la qualité du français dans un texte écrit constitue un détail secondaire.

« C'est important pour moi de bien écrire en français. Je trouve que ça donne du sérieux à la copie. Si je lis quelque chose et qu'il y a des erreurs, je me dis : " on a dû vite l'écrire ". »

« C'est important de bien écrire, ça va de soi, tu fais de ton mieux. »

Dans les faits, toutefois, le temps réellement consacré à la correction et à la révision d'un texte est prioritairement dicté par les délais de remise et par la charge totale de travail.

7.2.2 - Meilleur outil pour réviser un texte selon les répondants

Documents papier

Les documents papier sont considérés par plusieurs comme étant les meilleurs et les plus fiables outils. Ils sont aussi les plus utilisés lors de

la première phase de rédaction : on y fait spontanément appel pour rechercher un mot, en vérifier l'orthographe ou la définition. Le dictionnaire Larousse, ainsi que le Bescherelle et le Multidictionnaire pour certains, sont les documents les plus communs. Le dictionnaire Robert est moins employé que son concurrent Larousse, mais il demeure la référence pour quelques-uns⁷.

« Globalement, le meilleur, c'est le dictionnaire papier. Bescherelle, la grammaire papier : c'est ce que j'utilise beaucoup. »

« Le meilleur outil pour réviser, c'est le dictionnaire papier. J'ai pas vraiment confiance en Antidote et Word. Je relis dans le dictionnaire pour vérifier. »

À l'inverse, ceux qui y ont peu recours invoquent le plus souvent les arguments de la paresse ou du manque de temps.

« J'utilise pas beaucoup les dictionnaires papier. Je suis paresseux. »

« Si j'ai le choix entre les outils papier et l'ordi, c'est l'ordi, car ça sauve du temps. »

Relecture par une autre personne

Plusieurs répondants ont fréquemment recours à la révision et à la correction de leurs textes par une autre personne. Pour certains d'entre eux, l'analyse et le jugement critiques humains pour évaluer et corriger un texte écrit sont supérieurs à tout autre outil de correction, voire essentiels. D'ailleurs, ces étudiants font parfois relire le même texte par plusieurs personnes afin de corriger le maximum d'erreurs.

« J'ai plusieurs amis qui ont lu le texte [...] cinq personnes en tout. »

« Je fais aussi corriger mes textes par les collègues de travail, pour les travaux d'équipe ou les travaux personnels. Ça nous fait un échange, ça nous permet de vérifier les idées qu'on a, que c'est bien écrit. Si je fais corriger par une autre, elle met en rouge et je vais valider par la suite. »

« Mon premier outil, le faire relire par une personne. Après c'est le dictionnaire papier puis le dictionnaire en ligne. Si j'avais à choisir lequel des trois : la personne, mais ce que j'utilise le plus souvent c'est le dictionnaire en ligne, car ça

⁷ Dans les cours de littérature, des dictionnaires Robert sont mis à la disposition des étudiants. Notons que la perception des étudiants interviewés diffère de la pratique observée dans le journal de suivi TICE, où le Robert arrive au premier rang des dictionnaires papier.

va plus vite. La personne, c'est le meilleur, car elle corrige la conjugaison [...] »

De l'avis des répondants adeptes de ce mode de correction, la relecture par une autre personne présente l'avantage principal de permettre une analyse du contenu et de relever les possibles incongruités de sens, de logique ou de lien entre les idées (ce que ne peuvent faire les logiciels informatisés, a-t-on spécifié).

Outils virtuels de correction

Bon nombre de répondants utilisent aussi des outils virtuels de correction de la langue lorsqu'ils désirent corriger leurs textes de français : il s'agit surtout des correcteurs de Word et d'Antidote. Mais pour plusieurs d'entre eux, il ne s'agit ni d'un réflexe premier ni d'un automatisme (à part le correcteur de Word, qui est intégré au logiciel de traitement de texte).

On qualifie spontanément le correcteur de Word d'outil utile, pratique et facile d'emploi, mais ayant une fiabilité limitée. Quant à Antidote, rares sont ceux qui en possèdent une version sur leur ordinateur personnel. Ils ne peuvent donc l'utiliser qu'au Collège, ce qui représente un frein certain à l'utilisation régulière et spontanée de cet outil (puisqu'il faut prévoir une plage horaire de correction sur place). Plusieurs étudiants réservent donc le plus souvent cette étape ultime aux travaux d'envergure, comptant pour un pourcentage important de la note finale. Plusieurs ont affirmé qu'ils utiliseraient davantage Antidote s'ils l'avaient à portée de main, à la maison. Mais le prix élevé demeure un frein souvent évoqué.

Plusieurs répondants ont le sentiment qu'il est plus facile d'oublier des fautes et de commettre des erreurs de français dans un long texte. À l'inverse, ils affirment ne pas nécessiter d'aide extérieure (d'une autre personne ou d'un logiciel) pour les courts textes qu'ils ont à rédiger, étant donné qu'ils se considèrent capables de les corriger par eux-mêmes.

Parmi les répondants, plusieurs utilisent également des dictionnaires en ligne tels litterature.com, lexilogos.com, ledictionnaire.com, des dictionnaires en ligne de synonymes, des dictionnaires d'anglais (dictionary.com) ou d'espagnol (Réverso) pour les aider à écrire ou corriger leurs textes. Ils ne semblent pas particulièrement fidèles à l'un ou à l'autre, et procèdent le plus souvent en tapant tout simplement le mot recherché sur le moteur de recherche Google, ce qui explique leur incapacité, parfois, à nommer avec précision les sites couramment fréquentés. Ces étudiants visitent alors le premier site trouvé, sans trop se questionner sur sa validité et sa qualité.

« Je vais un peu au hasard, le premier qui sort, il me donne plusieurs mots. »

Ceux qui utilisent le correcteur de Word ou Antidote le font habituellement à la toute fin du travail de rédaction, juste avant la remise au professeur. Seuls quelques-uns ont affirmé l'employer aux différentes étapes de l'élaboration du texte.

« Je passais Antidote juste à la fin, pour la correction finale, je relisais encore après pour vérifier si j'avais le temps. »

Un étudiant a toutefois affirmé passer ses moindres textes, même ses courriels, au crible d'Antidote.

Plusieurs répondants ont mentionné le fait que les outils virtuels de correction ne sont pas admis lors des examens, alors que les documents papier le sont. Cela pourrait expliquer, selon eux, l'emploi plus hésitant des outils virtuels de correction par certains étudiants désireux d'acquérir une maîtrise autonome du français et un peu réticents devant un éventuel risque de dépendance par rapport à ces outils lors des examens.

« On peut développer une dépendance par rapport à Antidote. Mais ce qui est le plus difficile, c'est l'adaptation! Il faut que je fasse attention en classe, car je n'ai pas Antidote et je n'aurai pas de relecture. »

« Tu peux pas te fier totalement à une manière. Antidote n'est pas supérieur à la personne, à ce qu'elle est capable de voir. La personne n'est pas supérieure non plus, elle laisserait passer des fautes qu'Antidote ne laisserait pas passer par inattention. »

Bref, pour la majorité des répondants consultés, l'ordre d'utilisation des outils de correction du français dans les travaux académiques demeure les documents papier (dictionnaires, précis de grammaire, etc.), suivis de la relecture par une autre personne, puis enfin des outils virtuels de correction. Notons que seuls de rares répondants se sont présentés comme d'irréductibles et de fidèles utilisateurs des outils virtuels de correction.

Nature des travaux corrigés au moyen des outils virtuels de correction

Les répondants étaient d'avis que les outils virtuels de correction sont surtout utiles pour les travaux exigeant beaucoup de rédaction, plus couramment demandés dans les cours de la formation générale ou des sciences humaines. Mais les correcticiels pourraient aussi aider, a-t-on affirmé, à la rédaction de textes scientifiques où la qualité du français est également sanctionnée.

Notons par ailleurs que plusieurs étudiants ont le réflexe de n'utiliser les outils virtuels de correction (lorsqu'ils le font) que pour les travaux

d'envergure (comptant le plus souvent pour un pourcentage important de la note : travail d'intégration, par exemple). Le même automatisme ne prévaut pas toujours pour les petits textes de quelques centaines de mots, souvent exigés en cours de session et comptant pour un pourcentage plus restreint de la note.

« Ce n'est pas un automatisme d'utiliser Antidote. Mais pour mon projet d'intégration, j'ai utilisé Antidote. Une vingtaine de pages à corriger. Pour quelque chose de vraiment gros, je vais le faire. Mais pour deux pages, je vais le corriger moi même. »

« J'utilise plus Antidote quand ça dépasse 500 mots. Je l'utilise particulièrement en français, en philosophie où il y a plus de textes à écrire. »

7.2.3 - Modalités de rédaction des travaux

Au fil des entrevues, on a vu poindre deux types de rédacteurs : ceux qui laissent longuement mûrir un travail et le bonifient au jour le jour jusqu'à la date de remise, et ceux qui travaillent à la toute dernière minute. Ces deux manières d'opérer influencent assurément les modalités d'utilisation des correcticiels. Les travailleurs tardifs sont moins susceptibles, en effet, d'allouer du temps à la révision et à la correction d'un texte s'ils sont pressés par le temps.

Certains, donc, commencent à travailler dès la réception des consignes d'un travail, procèdent méticuleusement à la cueillette des données, à l'organisation de celles-ci, à la rédaction d'un plan (souvent à la main), à l'écriture du texte (par étapes, directement sur la feuille ou sur l'ordinateur), puis à la correction.

Parfois, les étudiants vont même jusqu'à soumettre un premier jet de leur texte au correcteur d'Antidote, à imprimer celui-ci pour l'annoter et visualiser plus aisément les liens entre les différentes parties. Cette même opération (qui n'est pas la norme cependant) peut être répétée plusieurs fois jusqu'à l'étape de rédaction finale.

« J'écris une première fois, je passe Antidote sans le relire, puis je réécris, je passe encore Antidote. Je passe plusieurs fois, par automatisme. Ma mère est enseignante, elle m'a acheté Antidote pour l'école. Elle m'a appris Antidote. »

« Je travaille directement sur l'ordinateur. Je fais la cueillette des données dans les livres, les documents. Je lis tout ce qu'il y a à lire. Je commence à rédiger mon texte. [...] J'écris un premier jet et après, je fais des corrections. »

Notons que pour certains étudiants, la première version du texte diffère beaucoup de la finale (les mots, les idées, l'ordre de celles-ci et les paragraphes sont modifiés en cours de rédaction). Pour d'autres, au

contraire, les corrections sont mineures (fautes de frappe ou d'orthographe).

« Je rédige et retravaille beaucoup mon texte, le premier jet est très brouillon. Quand le texte se tient bien, je passe par Antidote plusieurs fois. Dès qu'il y a des changements, je le repasse encore. »

« Mon premier jet ressemble beaucoup à la version finale. »

D'autres étudiants travaillent à la toute dernière minute, quand ils se sentent sous pression. Ils se trouvent parfois contraints de sacrifier ou d'escamoter l'étape de correction finale, en tout ou en partie. Ceux, parmi eux, qui utilisent Antidote le font juste avant la remise du travail, ce qui ne leur permet sans doute pas de profiter pleinement des fonctionnalités offertes.

« Antidote, c'est vraiment à la dernière étape avant la remise du travail. »

« Je travaille beaucoup à la dernière minute, mais la révision est importante quand même. Je vois une grande différence s'il y a une correction. »

Notons que certains répondants, lors de l'étape de correction d'un texte, apprécient avoir une version papier, manipulable, sur laquelle ils peuvent écrire leurs corrections.

« J'ai besoin de voir visuellement, d'encercler. De voir les couleurs, j'encercele les verbes en jaune, je suis très méthodique. »

7.2.4 - Confiance accordée aux outils virtuels de correction de la langue

La confiance accordée aux correcteurs de Word et d'Antidote s'est avérée variable d'un répondant à l'autre, mais elle n'est, chez personne, entière et aveugle. Si la plupart conçoivent de les utiliser et de s'y fier, c'est avec des réserves certaines.

« Je n'ai pas une confiance aveugle : le jugement est nécessaire [...] L'ordinateur doit être complété par l'humain. »

« Antidote est fiable, mais pas sûr à 100% qu'il verra toutes les fautes. Je passe après, il peut oublier des fautes. »

Les répondants semblent préférer accorder prioritairement leur confiance aux autres outils de révision et de correction, à savoir l'aide humaine et les documents papier.

« Je fais plus confiance aux parents qu'aux correcticiels. Ils disent comment ils trouvent le texte au plan des idées. »

« [...] j'ai tendance à aller vérifier dans les sources papier, car j'accorde une plus grande confiance en ça. »

La confiance et l'intérêt affichés à l'endroit des outils virtuels de correction sont freinés chez plusieurs étudiants interrogés par le fait qu'ils préfèrent les outils papier.

Selon certains répondants, il est nécessaire d'apprendre à bien maîtriser les outils de travail traditionnels avant d'employer les outils virtuels de correction. On apprend davantage sa langue et on retient plus ses erreurs lorsqu'on fait l'effort de consulter un dictionnaire.

« Je fais beaucoup plus confiance aux documents papier. Antidote est probablement très bon mais je n'aime pas l'informatique, je n'ai pas besoin de ça, je suis capable de me tourner vers d'autres ressources. »

On remarque que le recours aux outils virtuels de correction nécessite avant tout de solides bases en français pour être en mesure d'accepter ou de refuser, sans ajouter d'erreurs, les corrections proposées. Certains étudiants craignent de se trouver complètement dépourvus s'ils doivent corriger eux-mêmes un texte sans aide informatisée. D'autres ont la conviction que les correcticiels exécutent une correction imparfaite des textes.

7.2.5 - Appréciation des correcteurs de Word et d'Antidote

Les répondants avaient tous une perception claire et arrêtée des forces et limites des correcteurs de Word et d'Antidote : une perception basée sur une expérimentation concrète, mais de durée variable (surtout pour Antidote, que plusieurs n'employaient que depuis une seule session), commandée pour certains par la participation à la présente étude.

Perception des forces de Word

Mode de fonctionnement technique

Le traitement de texte Word est très simple d'utilisation. Il est très facile de visualiser et de décoder rapidement les erreurs signalées à l'écran.

« Il y a pas de demande à faire, il fait automatiquement les corrections. »

Le traitement de texte propose un procédé de correction très rapide : quelques clics et la faute est corrigée.

« On repère facilement nos erreurs. C'est rapide, la correction. »

Capacités et applications

Le traitement de texte est très utile pour relever les simples fautes de frappe, les lettres manquantes, les coquilles, les espaces superflues, les répétitions, etc. (des erreurs jugées d'inattention, pour la plupart). Il offre la fonction « *corriger toutes les instances* ».

« On a la possibilité de faire une fonction " recherche " du mot utilisé plusieurs fois et que l'on veut corriger. Ça fait des corrections automatiques pour tous les autres mots. »

Perception des forces d'Antidote

Mode de fonctionnement technique

Antidote est facile à utiliser quand on a compris comment fonctionne le logiciel.

« J'ai pas trouvé ça difficile à utiliser. Une fois qu'on sait comment ça marche, ça semble simple; c'est tout indiqué sur le texte ce qu'il faut faire. »

Amélioration de la qualité du français écrit

Antidote donne une idée précise de la qualité de son français écrit, ce qui peut aider à l'améliorer. Il fournit une explication des erreurs effectuées.

« Antidote te dit c'est quoi les erreurs et pourquoi il y en a. Il dit la règle de grammaire. »

Antidote peut contribuer à améliorer son français à force de voir les mêmes erreurs signalées et d'avoir à procéder à un choix entre diverses options de correction.

« À force de voir ses erreurs soulignées, on va se rappeler de ne plus les faire. »

« J'ai l'impression que la répétition des mêmes fautes peut aider à se corriger. Il ne faut pas juste cliquer, il faut accepter la correction. Ça peut aider à la longue. " Parmi ", je mettais toujours un " s " à la fin, mais plus maintenant, car je l'ai vu plusieurs fois. »

Gains

Antidote permet un gain de temps pour corriger les longs textes. Il procure un sentiment de sécurité, car il détecte les erreurs que le rédacteur a omises.

Performance et applications

Antidote est beaucoup plus complet et performant que Word puisqu'il détecte des erreurs que Word ne voit pas.

Il offre une panoplie d'outils de correction et de révision de la langue tels que des dictionnaires et des guides.

« Antidote est très complet par rapport à la variété des choses qu'on peut faire (correction, dictionnaires), la panoplie de services qu'il offre. Tout est condensé. »

« J'aime beaucoup les dictionnaires intégrés, c'est clair. »

Au-delà des forces des deux outils, les principaux arguments évoqués en faveur de l'utilisation des correcteurs de Word et d'Antidote sont les suivants : la perspective de voir sa note augmentée si le texte contient moins de fautes de français; la rapidité et la convivialité de la correction : il apparaît assurément plus simple d'utiliser Word ou Antidote que de consulter des documents papier et les correcticiels constituent une aide supplémentaire qui vient compléter la correction traditionnelle, signaler les erreurs oubliées et au final, réduire le nombre de fautes dans un texte.

7.2.6 - Perceptions des limites de Word

Capacités et applications

Word effectue une correction partielle. Le logiciel est incapable d'analyser le sens du texte (sur le plan des idées, de la logique du raisonnement, etc.). Il ne voit pas certaines erreurs.

« Word ne détecte pas grand-chose, juste des fautes de frappe, des coquilles, des phrases sans sens. Il y a beaucoup de faiblesses, [...] c'est moins précis. »

« Il signale des fautes alors que ça va dans le sens de ton texte, il n'analyse pas le contexte, il est limité. »

« Word est pas bon pour la ponctuation, je ne m'y fie pas du tout. Il dit des erreurs alors qu'il n'y en a pas. »

Il ne fournit aucune explication aux erreurs et ne propose parfois aucune suggestion de correction.

« Il indique un traitement incomplet, mais ne suggère rien; tu ne sais pas pourquoi ça cloche dans la phrase. »

« Word fait juste souligner en rouge [et en vert] et ne dit pas pourquoi on doit changer le mot. »

Il effectue parfois des corrections automatiques sans autorisation préalable du rédacteur. Il y a toutefois la possibilité de modifier les réglages pour contrôler les corrections automatiques.

7.2.7 - Limites d'Antidote

Mode de fonctionnement technique

Le mode de fonctionnement d'Antidote est un peu difficile à saisir. La révision de texte n'est pas automatique.

« J'ai de la difficulté pour modifier manuellement, il faut revenir au texte initial et cliquer après. C'est une étape supplémentaire quand on effectue des changements. »

Capacités et applications

Antidote évalue la qualité du français écrit, mais pas celle du contenu, ce qui peut amener à indiquer des erreurs qui n'en sont pas.

« Un texte peut avoir du sens pour le logiciel, mais est-ce que ça a du sens pour ce que tu dis? Est-ce que tu pousses ton argument assez? Ça évalue la qualité du français, mais pas le contenu. »

Il propose parfois des corrections incompréhensibles ou qui semblent illogiques (substitution de mots qui paraissent incongrus par exemple). Il donne parfois des explications trop partielles.

« Il faudrait donner plus d'explications sur le contexte de la faute pour aider à mieux comprendre. »

Le dictionnaire comprend peu de termes scientifiques. Par conséquent, le logiciel est jugé peu utile pour les travaux à remettre dans les cours de sciences.

Identification des erreurs

Il est parfois difficile d'interpréter la signification des couleurs utilisées pour souligner les erreurs. Le logiciel emploie un vocabulaire qui n'est pas toujours clair pour tous : *faux amis*, par exemple.

Préalable nécessaire

Antidote nécessite une bonne connaissance de la langue française pour procéder aux bons choix.

« [...] c'est important d'avoir une base. C'est comme la calculatrice, il faut savoir avant tout comment compter sans outil. »

« Pour quelqu'un qui a de la difficulté en français, c'est difficile, car il se posera pas les bonnes questions. Ça peut induire en erreur facilement pour quelqu'un qui ne se donne pas la peine, qui n'a pas les connaissances. »

Impact sur la qualité de la langue

Selon certains étudiants interviewés, Antidote encourage une certaine paresse, car on fait moins l'effort d'apprendre à bien écrire le français : on se fie plutôt au correcteur.

« Les dictionnaires sont plus efficaces pour accroître la qualité du français, mais si on prend le temps, alors on apprend mieux, car on fait l'effort. »

« Antidote va nuire à la qualité du français, car une langue, ça se perd, il faut que tu la pratiques. Antidote ne te fait pas travailler vraiment. »

Selon un étudiant, Antidote nuit à la qualité et à l'apprentissage du français et cause plus de tort que de bien.

« [...] L'informatique va finir par tuer la langue. [...] S'il y a des logiciels, on a tendance à faire plus de fautes, car on se fie à ça, on développe une paresse, la personne ne sera pas portée à faire attention. C'est l'ordinateur qui fera le travail. [...] Ça n'aidera pas les jeunes, car c'est trop facile. Antidote souligne tes erreurs, mais toi quand t'écris un texte sur papier, tu ne verras pas tes erreurs, tu ne seras pas capable de te corriger. Ça crée un automatisme et déjà que le français est en chute libre, ça rend les choses trop faciles

[...] La meilleure façon d'apprendre, c'est d'utiliser les dictionnaires. »

En somme, les principales limites des correcteurs de Word et d'Antidote relevées par les répondants lors des entrevues individuelles sont les suivantes : fiabilité relative; confiance limitée dans l'aptitude des outils virtuels de correction à bien corriger un texte; correction du français partielle et lacunaire; perception que les documents papier sont plus complets et plus élaborés que les outils virtuels de correction; exigence préalable de détenir de bonnes bases en français; perception que la correction par des outils virtuels entraîne une certaine paresse intellectuelle.

Antidote est moins convivial que le correcteur de Word. Notons que certains étudiants étaient conscients de ne pas assez bien connaître Antidote et de ne pas l'avoir expérimenté assez longtemps pour être en mesure de correctement identifier ses forces et ses limites.

7.2.8 - Connaissance de l'utilisation de Word et d'Antidote

Pour la plupart des étudiants consultés qui l'avaient utilisé depuis le secondaire, voire depuis le primaire, le correcteur de Word semblait relativement bien connu. Ils avaient généralement bénéficié d'une formation (souvent succincte cependant) leur permettant de l'opérer avec facilité.

« J'ai eu une formation Word au primaire. Puis des cours de TIC au début du cégep. On a fait une révision des fonctions de Word. »

« J'utilise Word depuis le primaire. J'ai appris avec l'école, on nous faisait pratiquer avec des poèmes à l'ordinateur. Je l'ai toujours utilisé par la suite, surtout pour les erreurs d'inattention, ça me permet ainsi de faire moins attention quand j'écris. Je peux après juste faire " clic droit " et ça corrige. »

La grande majorité des répondants a affirmé n'avoir qu'une connaissance partielle des applications d'Antidote même s'ils ont tous reçu une formation dans le cadre de la formation TIC (Magellan) et d'un cours de littérature. Manifestement, ces séances de formation n'ont pas marqué les étudiants qui, lorsqu'ils les mentionnaient, les jugeaient trop succinctes.

« Je sais qu'il y a plusieurs applications, mais c'est assez flou pour moi. »

Seuls deux répondants ont déclaré avoir eu la chance de profiter d'une solide formation sur Antidote.

Cette perception d'une formation insuffisante sur le correcticiel Antidote explique sans doute pourquoi les répondants ont tous affirmé ne pas utiliser ce correcticiel de façon optimale, et en exploiter les multiples applications possibles. En fait, la connaissance des applications d'Antidote s'est avérée à leurs yeux fort limitée et lacunaire; les répondants, d'ailleurs, étaient souvent étonnés d'en découvrir la vaste panoplie accessible. Règle générale, seule la fonctionnalité de correction est utilisée et plusieurs répondants ont affirmé ne pas connaître les autres.

« Je les utilise pas, les différentes fonctions d'Antidote. C'est surtout la correction. Les autres, je ne les connais pas vraiment, on ne nous a pas vraiment montré ce qu'Antidote pouvait faire. »

« J'ai appris dernièrement une nouvelle application, par hasard. La fonction répétition. »

Il est à noter que dans l'outil de correction d'Antidote, plusieurs ne tiennent compte que des soulignements en rouge, lesquels indiquent la plupart du temps la présence d'une faute d'orthographe ou de grammaire. Les soulignements orangés ainsi que les analyses partielles sont peu considérés par les étudiants.

7.2.9 - Formation sur les applications d'Antidote

Tous les répondants semblaient considérer qu'il serait avantageux d'assister à une formation plus élaborée sur les applications d'Antidote. Ils ont manifesté un intérêt certain à cet effet.

« Si j'avais une formation, ma motivation serait plus grande, car je l'utiliserais plus et ça irait plus vite. Des fois, quand j'utilise Antidote, la quantité de temps que ça me prend ne vaut pas la peine pour la note. Si je le connaissais mieux, ça prendrait moins de temps, j'aurais une utilisation plus maximale. Je tâtonne un peu, je ne sais pas où cliquer, je sais qu'il y a des définitions mais je ne sais pas où cliquer, ça prend du temps. »

« J'aimerais un cours d'appoint au cégep. Ce serait intéressant, mais ça doit être intégré dans un cours. Personne n'ira à un atelier, à l'heure du midi. Ça pourrait être intégré au cours de TIC. À la première session. »

La formation devrait davantage être axée sur la pratique que sur la théorie (les deux contenus sont cependant jugés essentiels).

« C'est mieux des cours pratiques, c'est comme ça qu'on apprend. »

« Une formation donnée par le professeur de français. Pratique, à partir d'un texte écrit. Faire utiliser les différentes fonctions. »

Il faudrait prévoir la remise à chaque étudiant d'un document-synthèse succinct et visuel. Celui-ci pourrait également être disponible pour consultation dans les laboratoires informatiques au Collège.

« Pas un cours, mais un petit guide, vraiment visuel, car moi un cours, ça va rentrer, ça va sortir. Quelque chose de pas épais, qu'on va retenir. Ça montrerait les avantages : que ça montre les erreurs, que c'est rapide, que ça permet d'améliorer les résultats. Si on dit ça, on gagne des candidats. Ça devrait être le prof qui nous le donnerait, au labo d'informatique, il pourrait être là en référence. »

Il est paradoxal de constater que les vœux des étudiants correspondent à une réalité déjà bien établie au Collège Jean-de-Brébeuf : il existe déjà des formations dans les cours de TIC et de littérature.

7.2.10 -Utilisation future d'Antidote

Les répondants entendent pour la plupart utiliser les correcteurs de Word et d'Antidote dans le futur, mais à la mesure de leurs besoins. Ils en prévoient un emploi plus systématique, disent-ils, dans le cas de longs textes à écrire et dans les facultés qui exigent davantage de rédaction.

« Je veux aller en scénarisation, alors je vais utiliser Antidote. Il y a beaucoup d'étapes de correction. Je vais utiliser Antidote au début des étapes de correction. Dans des gros manuscrits de plusieurs pages, je vais le passer, on peut oublier des erreurs. Mais le meilleur outil de correction demeure l'être humain. »

« J'aimerais l'utiliser plus, peut-être à l'université; ça peut faire gagner beaucoup de temps, surtout maintenant que je sais qu'il y a plein de dictionnaires et de guides. »

Les étudiants qui se destinent à une carrière en sciences semblent un peu douter de la véritable utilité des outils virtuels de correction dans leur travail futur.

« Je l'utiliserai pas vraiment en médecine. Mais si je dois écrire des textes, je le ferai. »

L'utilisation future d'Antidote dépend cependant de son accessibilité dans les facultés puisque, rappelons-le, les étudiants ne le possèdent pas tous à la maison et ne prévoient pas l'acheter, en raison le plus souvent de son prix élevé.

7.2.11 - Perception de l'impact de l'utilisation d'Antidote sur la qualité de leur français écrit

Pendant la session, les étudiants ont utilisé Antidote pour la rédaction de certains textes. Cette utilisation a-t-elle eu un impact significatif sur la qualité de leur français écrit? Les réponses divergent.

« Je vois pas vraiment que ça a amélioré. »

« Antidote n'a pas vraiment amélioré la qualité de mon français. Je le fais de façon automatique. [...] Je n'ai pas le sentiment d'apprendre des choses, ça fait juste ressortir les erreurs que j'aurais peut-être oubliées. »

Plusieurs autres répondants semblent penser, au contraire, que l'utilisation des correcticiels peut améliorer la qualité de la langue écrite.

Bref, le bénéfice concret de l'utilisation d'Antidote n'est pas perceptible pour tous les étudiants. Plusieurs y recourent néanmoins, les uns par sécurité, les autres par habitude ou par obligation (comme ce fut le cas pour la présente étude). Spécifions que certains affirmaient avoir de la facilité en rédaction et donc un bon niveau au départ (ce qui laissait peu de place pour une possible amélioration, selon eux). Il était difficile pour eux de mesurer l'impact concret de l'utilisation d'Antidote sur la qualité de leurs travaux, leur expérimentation ayant été, de leur avis, de trop courte durée. Ils semblaient penser qu'il faudrait attendre davantage pour se prononcer sur ce point. #

7.2.12 - Conclusion

Les entrevues auprès des étudiants permettent de préciser un certain nombre de résultats obtenus via les questionnaires et surtout de les contextualiser. Il apparaît nettement que les étudiants préfèrent les outils de correction traditionnels, à savoir les outils papier et l'aide personnelle. On peut expliquer cette préférence par leur accessibilité et par le fait que ces outils ont transcendé les temps. En outre, l'aide personnelle ajoute une dimension qualitative à la correction d'un texte.

Les outils virtuels de correction suscitent des réactions mixtes chez les étudiants interviewés : entre l'enthousiasme d'un utilisateur expérimenté et la méfiance d'un sceptique radical, on trouve une

grande variété de réactions. Trois éléments ressortent des commentaires recueillis au sujet du logiciel Antidote : l'accessibilité limitée au logiciel, une connaissance approximative de ses fonctions ainsi que le désir d'une formation plus complète.

7.3 - Entrevue avec les professeurs

Cette section cherche à jeter un éclairage différent et complémentaire de celui des étudiants sur le sujet à l'étude. L'objectif de l'entrevue était notamment d'identifier les modalités d'évaluation de la langue dans certaines disciplines, de recenser la perception des professeurs quant à la qualité du français de leurs étudiants et à l'utilisation des outils (virtuels ou non) de correction de la langue, ainsi que de cerner les stratégies qu'ils valorisent. Notons que les étudiants dont il est question ici n'ont pas nécessairement fait partie de la cohorte expérimentale.

7.3.1 - Modalités d'évaluation de la langue dans les différentes disciplines

Travaux réalisés en classe

Selon les professeurs interrogés, les erreurs de français ne sont pas pénalisées dans les travaux ou examens faits en classe. L'une des raisons évoquées par certains professeurs est que les dictionnaires et autres ouvrages de référence linguistiques sont interdits pour éviter le plagiat lors des examens. Les impératifs liés à la discipline l'emportent sur l'amélioration de la langue.

« Dans les examens, ce n'est pas pénalisé, parce que c'est un langage plus symbolique d'une part et d'autre part pour ne pas que les étudiants aient accès à un dictionnaire pendant leur examen pour des raisons de plagiat. Pour éviter qu'il y ait des papiers qui traînent dans les outils. »

Dans les cours de littérature, les étudiants peuvent perdre jusqu'à 50 % des points pour la langue, peu importe que l'évaluation soit faite en classe ou à la maison. Contrairement aux autres disciplines, l'utilisation d'ouvrages de référence linguistiques (dictionnaires, grammaire, tableaux de conjugaison) est permise dans les cours de littérature.

« L'étudiant en première session, s'il fait 50 fautes, incluant les fautes de ponctuation, de syntaxe et de lexique, peut perdre tous ses points. En mise à niveau, l'étudiant peut perdre jusqu'à 50% des points pour la langue. Il a toujours droit au dictionnaire. »

Travaux rédigés à la maison

En Sciences humaines, la pénalité pour les erreurs de français peut aller jusqu'à 10% de la valeur du travail. Les professeurs sont libres d'appliquer la pénalité de la manière qu'ils jugent appropriée.

En Sciences de la nature, les travaux rédigés à la maison peuvent être pénalisés jusqu'à concurrence de 10% de la note finale, selon un barème départemental préétabli.

« La politique est départementale et les pénalités sont en fonction d'une fourchette de correction. [...] C'est écrit dans les plans de cours. »

Généralement, la ponctuation, la syntaxe et le lexique ne sont pas pénalisés : cela dit, une formulation absconse, une syntaxe boiteuse ou un style ampoulé entraînent une pénalité sur le plan du contenu.

« Quand on n'est pas capable de comprendre une phrase, ils sont automatiquement pénalisés du fait qu'on leur donne zéro parce qu'on n'est pas capable de comprendre leur réponse. Ils sont pénalisés sur le plan du contenu. »

En littérature, les modalités d'évaluation restent les mêmes pour les travaux faits à la maison et pour ceux faits en classe, mais les professeurs remarquent qu'il y a paradoxalement souvent davantage d'erreurs dans les travaux faits à la maison.

7.3.2 - Perception de la compétence en français des étudiants

De façon générale, les professeurs interrogés s'entendent pour dire que les étudiants sont assez compétents sur le plan de la langue dans les travaux qu'ils remettent et réfutent le discours alarmiste selon lequel la qualité du français se détériore sans cesse depuis quelques années. Les outils virtuels de correction contribuent peut-être à la meilleure qualité des travaux remis.

« Je sens une différence avant/après Antidote. Je ne sais pas si c'est lié à Antidote, je l'ignore, mais je vois beaucoup moins de fautes d'orthographe dans les travaux que quand j'ai commencé il y a 7-8 ans. Alors, je les trouve de plus en plus compétents, oui. »

Toutefois, tous les professeurs interrogés constatent un relâchement dans certains textes qui ne sont pas évalués (courriels, messages dans les forums de discussion), comme s'il existait un clivage important entre les textes scolaires appelés à être évalués et ceux qui sont rédigés dans un autre cadre. Pour expliquer cette disparité, les professeurs ont

évoqué l'absence de relecture, l'absence d'utilisation d'outils virtuels de correction pour ce type de textes, la sous-culture de la contraction (possiblement héritée des textos) et le type de texte à produire (le forum de discussion est associé aux réseaux sociaux et à un certain type d'« oralité écrite » qui entraîne un relâchement syntaxique et grammatical).

« J'ai entendu dire aussi que sur Facebook, il faut qu'ils fassent des fautes. C'est cette génération-là, il ne faut pas qu'ils aient l'air trop bons. »

7.3.3 - Perception des principales lacunes en français

Selon les disciplines enseignées, la perception quant aux principales faiblesses des étudiants varie beaucoup. En sciences humaines, la pauvreté du vocabulaire constitue, selon les professeurs interrogés, la lacune principale des étudiants.

« Ils ne connaissent pas le sens des mots [...]. Ils sont rendus au cégep, peu importe leur provenance, et ils ne sont pas capables de faire la différence entre des concepts. Et en ce moment ce n'est pas pénalisé pour le français, parce que ce n'est pas une faute d'orthographe, c'est pénalisé pour le contenu. Donc on enlève encore plus que pour le français. Personnellement je trouve ça très important, parce que ça risque de leur nuire. L'orthographe, ça se travaille, mais il s'agit d'un problème qui va beaucoup plus loin. »

Pour les professeurs des sciences de la nature, c'est l'orthographe qui est perçu comme la plus grande faiblesse des étudiants.

« Dans mon cas, ce sont surtout des problèmes d'orthographe. On n'a plus, maintenant, de problèmes de structure. »

En littérature, les accords, notamment ceux des participes passés, arrivent en tête de liste selon les professeurs interrogés, suivis de la ponctuation (les étudiants mettent des virgules de façon intuitive sans connaître les règles), de l'orthographe d'usage et de la syntaxe pour les étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle. De plus, dans certains types de travaux écrits, où le degré d'abstraction demandé est plus élevé, on trouve des maladroites de vocabulaire et de syntaxe, parce que les étudiants essaient de rédiger dans un niveau de langue auquel ils ne sont pas habitués.

7.3.4 - Outils valorisés pour l'amélioration de la langue

Dans plusieurs disciplines, des outils de référence sont suggérés ou imposés pour l'acquisition d'un vocabulaire propre à la discipline.

Les professeurs de toutes les disciplines semblent recommander Antidote à leurs étudiants et plusieurs d'entre eux exigent même son utilisation, même s'il n'est pas considéré comme un outil infaillible. C'est pourquoi il est important, selon les répondants, que les étudiants apprennent à utiliser Antidote efficacement.

Dans les cours de littérature, l'emploi des outils de référence linguistique traditionnels (dictionnaires, grammaire, tables de conjugaison) est valorisé, étant donné que ces ouvrages sont permis à l'épreuve uniforme de français et que les étudiants doivent apprendre à bien les utiliser.

« Ça ne peut pas être juste Antidote ou juste un logiciel, parce que certes, à la maison ils l'ont, mais dans les quatre cours de littérature, ils n'ont pas Antidote et à l'épreuve ministérielle non plus. Donc ils doivent aussi être capables de chercher dans un dictionnaire papier et ça, ils ne sont pas capables de le faire. Il faut savoir utiliser les deux. »

Au-delà de l'utilisation des outils, ce qui importe, pour les répondants, c'est de mettre l'accent sur l'importance de la relecture et d'une méthode d'autocorrection autonome et efficace pour les étudiants, peu importe les outils employés.

7.3.5 - Conclusion

Même si les règles départementales quant à la correction du français diffèrent, l'objectif des professeurs interrogés est commun : amener les étudiants à utiliser de façon autonome les outils traditionnels ou virtuels afin de développer des stratégies d'autocorrection efficaces.

Même si Antidote ne représente pas un outil infaillible, il est malgré tout recommandé par les professeurs interrogés. Il fait partie d'un éventail d'outils et de stratégies qui tendent vers la valorisation de la langue sous toutes ses formes, que ce soit dans les travaux évalués ou dans les courriels.

7.4 - Entrevue avec les tuteurs du Centre de perfectionnement et d'aide en français (CPAF)

Les chercheurs ont rencontré trois tuteurs du Centre de perfectionnement et d'aide en français (CPAF) ainsi que le professeur responsable du Centre. L'objectif de l'entrevue était de cerner les services offerts au CPAF, de dresser le profil du public cible qui le fréquente, de définir le rôle qu'il joue dans le travail d'amélioration du français écrit des étudiants et d'examiner la place occupée par les outils virtuels de correction de la langue dans les différentes approches d'aide en français.

7.4.1 - Mandat du CPAF

Le CPAF est un service personnalisé d'aide en français, à l'instar des centres d'aide en français qui existent dans toutes les institutions d'enseignement collégial au Québec. Il vise à aider les étudiants à mieux réussir leurs études collégiales en apprenant à rédiger des textes plus cohérents et exempts d'erreurs. Son objectif premier est de développer l'autonomie des étudiants dans leur démarche d'autocorrection et de les accompagner dans leur cheminement.

Les étudiants qui fréquentent le CPAF le font en grande majorité pour améliorer la qualité de leur français écrit. Cela dit, quelques-uns d'entre eux s'y rendent aussi pour améliorer leurs compétences en lecture.

« Un des buts du CPAF, c'est de développer l'autonomie de l'étudiant et de l'accompagner. [...] Le but du contact individuel, c'est justement d'apprendre à développer l'autonomie par rapport à la langue pour être fonctionnel. Qu'on utilise des outils papier ou des outils virtuels, je pense que la clé, c'est l'autonomie [...] »

7.4.2 - Profil de la clientèle du CPAF

Les étudiants de première session ont moins tendance à s'inscrire au CPAF, car ils ne réalisent pas toujours à ce moment-là qu'ils ont des difficultés ayant une incidence sur leurs notes.

« [...] Il me semble qu'ils viennent moins la première session, et là ils viennent à la deuxième session, parce qu'ils se rendent compte qu'ils ont besoin d'aide. [...] Ceux qui sont en deuxième année vont remplir l'endroit (dès le début de l'année). »

Le profil des étudiants fréquentant le centre varie quelque peu d'une année à l'autre. Certaines tendances fortes se dessinent cependant.

« Je pense que ça se sépare en deux catégories d'étudiants : ceux qui sont là depuis plusieurs sessions et qui viennent pour se perfectionner. Cette année, on en a beaucoup. Il y en a qui viennent vraiment pour travailler sur leurs textes et s'améliorer [...]. Puis l'autre [catégorie], c'est des étudiants qui viennent plus pour des fautes de grammaire, qui ont plus de difficultés avec l'écrit, qui viennent en rencontre à chaque semaine, souvent dans le tutorat traditionnel. »

Programmes d'étude

Les étudiants inscrits au CPAF proviennent de tous les programmes. Ceux inscrits en Sciences de la nature composent cependant un pourcentage important de la clientèle. Ils recherchent beaucoup la performance dans leurs études et ont envie d'améliorer leurs notes et, incidemment, leur cote R, étant donné qu'ils visent pour la plupart une admission dans un programme universitaire contingenté (leurs difficultés en français les empêchent d'atteindre le niveau d'excellence auquel ils aspirent).

Origine ethnique

Les étudiants pour qui le français n'est pas la langue maternelle composent une part importante de la clientèle du CPAF. Ils s'avèrent généralement assidus, persévérants et motivés dans leur volonté d'accroître la qualité de leur français écrit. Selon un tuteur, plusieurs d'entre eux sont de grands lecteurs, mais dans leur langue maternelle.

« [...] ce sont des étudiants très motivés, pas nécessairement allophones, mais souvent allophones, et ce sont eux qui restent le plus, parce qu'ils partent d'assez loin, et ils s'engagent de façon sérieuse de session en session. »

« [...] si je témoigne de mon expérience, les Québécois [d'origine canadienne-française] que j'avais étaient beaucoup moins appliqués, prenaient ça beaucoup moins au sérieux que les étudiants allophones. »

« Ils se disent ça ne se peut pas, j'ai trop perdu de points pour la langue, je suis francophone; je ne peux pas perdre tous mes points de langue, quand même! »

7.4.3 - Niveau en français écrit

Règle générale, la clientèle du CPAF est composée d'étudiants de niveau moyen-faible en français. Les plus faibles, souvent fortement

encouragés par leurs professeurs à fréquenter le Centre, s’y présentent peu.

« [...] à la session d’automne, les étudiants les plus faibles sont inscrits dans un cours de mise à niveau. Ils ont quatre heures de français de plus par semaine et ils ne viennent pas au Centre d’aide en français. Par contre, on les incite à s’inscrire au Centre d’aide en français à l’hiver, ou pour leur 3e ou 4e session. Il y en a, somme toute, assez peu qui le font. »

7.4.4 - Importance accordée à la langue française

Lorsqu’ils s’inscrivent à une activité de tutorat offerte par le centre, les étudiants sont invités à se prononcer sur l’importance qu’ils accordent à la qualité du français écrit. Il appert qu’un certain nombre ne lui concèdent qu’une faible priorité, parfois parce qu’ils se destinent à fréquenter une université anglophone.

« Il y en a beaucoup qui ne trouvent pas ça important. »

Ainsi, sur le nombre total d’étudiants inscrits au CPAF dans une session, on ne trouvait parfois qu’un faible pourcentage d’étudiants très motivés par leur démarche de perfectionnement. Les tuteurs du CPAF évoquent le manque de temps des étudiants pour expliquer leur intérêt plutôt faible envers la langue.

« Souvent, parce qu’ils travaillent beaucoup, ils n’ont pas de temps à mettre là-dessus. La question du temps, pour beaucoup, c’est la fin de leur adolescence, la question identitaire joue. Ils ont beaucoup de choses à régler. »

D’autres étudiants manifestent toutefois un enthousiasme et un plaisir sincères lorsqu’ils viennent d’acquérir une nouvelle connaissance en français ou de comprendre une erreur qu’ils avaient l’habitude de commettre.

« Il y en a une, elle apprenait quelque chose et elle disait : “ Ah, je dois dire ça à mon amie! ” Une conversation sur du français, entre amies, c’est une denrée rare. J’ai vu ça très rarement : “ J’ai appris un nouveau mot! Ah!”. »

7.4.5 - Demandes d'aide en français les plus courantes

Les étudiants qui requièrent les services du centre affichent des difficultés de différents ordres selon les tuteurs. Les plus courantes concernent les facettes suivantes de la langue française : l'accord des participes passés, la ponctuation, l'emploi des prépositions et les marqueurs de relation.

« Ils ne pensent pas directement en français. [...] Avec les anglophones, ça arrive souvent. »

« Avec les sinophones, c'est autre chose. C'est tout simplement parce que ce n'est pas le même système linguistique, mais pas du tout. »

7.4.6 - Problématiques spécifiques

Au sein de la clientèle bénéficiant des services du CPAF se trouvent quelques étudiants (environ deux ou trois sur dix) qui, en plus d'avoir des difficultés en rédaction française, semblent souffrir de troubles de comportement ou d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, hyperactivité, déficit d'attention, etc.). Cette situation complexifie le travail des tuteurs parce que plusieurs étudiants n'ont jamais reçu de diagnostic clair, qui aiderait à orienter les approches pédagogiques.

« Elle avait passé des tests, puis la dame lui avait dit : " Qu'est-ce que tu fais au Cégep? C'est impossible! Tu as trop de dyslexie, comment tu fais? " Elle a dit : " Je lis beaucoup et j'écris beaucoup, même si j'ai de la difficulté ". Et c'est pour ça qu'elle a réussi, mais elle le savait, elle avait vraiment de la difficulté. Je l'ai surveillée dans un examen, et le mot " psychologie ", elle l'a écrit cinq fois différemment. »

7.4.7 - Perception des documents papier

Les outils de travail les plus couramment employés par les tuteurs du CPAF dans leur tâche auprès des étudiants sont les documents papier. Même si, selon les tuteurs, ces outils leur sont familiers depuis le primaire, les étudiants les ont parfois délaissés et ont même perdu l'habileté à les utiliser.

« Il faut leur apprendre à utiliser le dictionnaire, puis pour ceux qui ont beaucoup de difficultés, par exemple, leur apprendre qu'ils sont capables de trouver la bonne préposition avec le dictionnaire souvent [...]. Tout ça, pour

eux, c'est souvent des choses qui leur ont été montrées au secondaire, mais qu'ils ont oubliées. Après ça, c'est comme s'ils redécouvrent le dictionnaire et ils disent : " Ah ben, ça peut m'aider! " »

7.4.8 - Tutorat avec Antidote

Le tutorat avec Antidote, introduit depuis août 2009, est perçu de façon nuancée par les tuteurs. En effet, il comporte selon eux les forces suivantes : il convient très bien aux étudiants les plus forts qui ont une bonne base en français et qui désirent corriger des fautes ponctuelles, c'est un outil de travail attrayant, convivial et facile d'utilisation pour les étudiants et le dictionnaire des cooccurrences est très utile, notamment pour les étudiants allophones.

« Antidote, il est l'fun, les étudiants allophones en général [...] et même les étudiants francophones, ça les a beaucoup aidés. [...] Ils disent : " Ah, c'est vrai! Je pourrais utiliser ce mot-là " et avec Antidote, c'est magique, ils cliquent et vont dans le dictionnaire. »

Toutefois, le tutorat avec Antidote comporte quelques faiblesses : il permet peu l'approfondissement et la continuité des explications sur une même notion, car on passe rapidement d'une erreur à l'autre.

« On va à la faute : tu expliques, tu poses des questions, la personne a compris, tu passes à la prochaine. C'est souvent varié, donc il n'y a pas quelque chose de constant. »

Les tuteurs semblent penser que ce type d'accompagnement convient mieux aux étudiants les plus forts, ayant déjà à leur actif une bonne base en français.

7.4.9 - Autres outils virtuels d'amélioration de la langue

Le Centre collégial de développement matériel didactique (CCDMD) fournit sur son site web une importante banque d'exercices en français utilisés au CPAF. Ceux-ci sont non seulement utilisés lors des rencontres de tutorat individualisé, mais leur accessibilité permet aussi aux étudiants de pouvoir les consulter de façon autonome depuis la maison.

7.4.10 - Documents papier vs outils virtuels de correction

Quel avenir les tuteurs consultés réservent-ils aux outils virtuels de correction? Même s'ils reconnaissent un apport indéniable aux outils

virtuels, les répondants paraissent très attachés aux approches pédagogiques traditionnelles (à savoir les documents papier et l'accompagnement personnalisé). Le contact humain, la manipulation manuelle et la proximité matérielle des documents papier ne peuvent être totalement remplacés et éclipsés, de leur propre aveu, au profit de l'informatique.

« Il y a quelque chose qui, pour ce qui est de l'apprentissage, est beaucoup mieux quand tu cherches, quand tu touches des choses, que quand tu es devant l'ordinateur et que l'explication est plus cérébrale. Tandis que là, il y a quelque chose de physique. Pour l'apprentissage sur papier, ça va mieux. »

Les tuteurs sont cependant tout à fait conscients que l'on vit actuellement à l'ère de l'informatique et que l'on ne peut ni la nier ni la refuser.

« L'avenir, résolument, il est dans le virtuel. Pourquoi? Parce qu'on vit dans une époque où tout est instantané. »

Peu importe le type de tutorat choisi, de façon unanime, les tuteurs insistent sur l'importance de la motivation des étudiants et des efforts fournis pour qu'il y ait amélioration.

« Moi j'ai une hypothèse, c'est que c'est souvent une question de maturité. Souvent, ces étudiants-là n'ont pas la maturité de dire : "J'y mets les efforts pour régler le problème maintenant, ça va avoir un impact sur tout le reste de mes études collégiales et universitaires", alors que les moyens-forts, eux, ont cette maturité-là de dire : "Moi je mets les efforts dès maintenant. Ça va être fort utile jusqu'à la fin de mes jours". »

7.4.11 - Conclusion

Le CPAF est fréquenté principalement par des étudiants dont la maîtrise de la langue est moyenne ou faible. On constate que les étudiants allophones sont plus nombreux à le fréquenter et plus motivés que les francophones. Ce sont surtout les étudiants de Sciences de la nature qui s'y inscrivent.

Les outils virtuels de correction sont utilisés sur une base quotidienne par les tuteurs du CPAF, mais on sent chez eux une préférence marquée pour les outils papier, davantage adaptés aux modalités d'évaluation des cours de littérature et de l'épreuve uniforme de français. De plus, dans la relation d'aide, le travail concret à partir d'outils papier laisse des traces plus tangibles que le travail virtuel. Le tutorat avec Antidote se révèle surtout efficace pour les étudiants qui ont une bonne base en

grammaire et qui souhaitent se perfectionner. Au-delà du débat entre outils virtuels et traditionnels, une constante demeure : la motivation des étudiants constitue le moteur principal de leur amélioration mais elle n'est pas toujours présente.

7.5 - Entrevue auprès d'un aide pédagogique individuel (API) et d'un orthopédagogue

Les chercheurs ont rencontré un aide pédagogique individuel et un orthopédagogue du Collège Jean-de-Brébeuf. L'entrevue était surtout centrée sur les difficultés éprouvées par les étudiants de la clientèle émergente.

7.5.1 - Portrait de la clientèle émergente

Selon l'API, parmi ceux qui éprouvent le plus de difficulté en français, on trouve les étudiants qui font partie de la clientèle émergente. Leurs difficultés d'apprentissage se classent en trois catégories : les troubles d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc.), les troubles d'attention (déficit d'attention, hyperactivité, etc.) et les troubles mentaux (anxiété, troubles obsessionnels compulsifs, etc.).

Ces étudiants peuvent bénéficier d'accommodements qui touchent de près ou de loin la question de la langue. Parmi les étudiants qui ont reçu un diagnostic à Brébeuf, plusieurs sont suivis depuis le primaire ou le secondaire, mais certains viennent de recevoir un diagnostic.

« Donc ils arrivent ici, il y a deux clans, il y a ceux qui ont toujours eu des accommodements et qui vont continuer dans le même sens pour continuer leur progression et il y a ceux qui n'ont pas été diagnostiqués, ils ont réussi jusque-là, mais ça ressort. »

Au Collège Jean-de-Brébeuf, il y a eu une hausse importante de la clientèle émergente depuis sept ans. Alors qu'on en comptait six en 2005, ils sont plus de 30 en 2011. Ce qui explique cette hausse, c'est que les étudiants qui ne bénéficiaient pas de mesures spéciales auparavant étaient incapables de se rendre jusqu'au collégial, alors qu'ils y ont accès aujourd'hui.

« Parce qu'ils ont des mesures au primaire et au secondaire, ils sont capables de réussir. Le taux d'étudiants en études supérieures à l'université qui ont des troubles d'apprentissage est plus élevé que jamais. Il y a une étude

« qui vient de sortir là-dessus et je pense qu'au cégep, ça a augmenté de 300%. »

Selon l'API, plusieurs de ces étudiants ont développé des stratégies de compensation au fil du temps et sont donc prêts à utiliser toutes les ressources à leur disposition pour assurer leur réussite.

7.5.2 - Ressources accordées à la clientèle émergente

Selon le rapport diagnostique de chaque spécialiste, les étudiants peuvent avoir droit à un éventail de ressources. Certaines de ces ressources sont matérielles (remplir des grilles d'autocorrection, disposer d'un pointeur à l'épreuve uniforme de français⁸), alors que d'autres sont virtuelles (Antidote, le logiciel de reconnaissance vocale Word-Q et le logiciel Médialexie, conçu spécialement pour les étudiants dyslexiques).

« Certains ont simplement besoin de temps supplémentaire, d'autres ont besoin de médication, d'autres encore peuvent avoir recours à des logiciels. »

De manière générale, Antidote est le logiciel le plus recommandé et le plus accessible :

« Pour les cas de dyslexie et de dysorthographe, la plupart des professionnels disent qu'il faut avoir accès à un portable avec un logiciel de correction de type Antidote. Il peut y avoir Médialexie, mais il est encore plus compliqué à utiliser et il est très dispendieux, plus de 1000\$. »

7.5.3 - Pertinence des outils virtuels pour l'amélioration de la langue de la clientèle émergente

Les deux répondants expriment des réserves quant au rôle des outils virtuels de correction pour la clientèle émergente : pour certains étudiants dyslexiques, un logiciel comme Antidote est essentiel, mais, pour d'autres, les outils virtuels ne sont pas utiles. Par exemple, la surstimulation qu'entraîne Antidote (abondance de lignes rouges et orangées verticales et horizontales) peut nuire à certains étudiants. Par contre, de l'avis d'un des répondants, l'ordinateur se révèle très utile pour les étudiants allophones qui souffrent de troubles d'apprentissage.

⁸ C'est-à-dire une personne qui pointe toutes les erreurs de l'étudiant jusqu'à ce qu'il les ait corrigées.

Il est toutefois très difficile de généraliser étant donné que chaque cas est unique.

7.5.4 - Pistes d'intervention pour la clientèle émergente

Devant les défis que pose la clientèle émergente, plusieurs pistes peuvent être envisagées afin d'améliorer la maîtrise de la langue. Il est souhaitable de favoriser une meilleure communication entre le CPAF, les professeurs, les API et les orthopédagogues afin de mettre en commun les informations. En effet, la communication entre les différentes instances est essentielle.

« Si on doute de quelque chose, on va voir l'orthopédagogue, qui va faire une pré-évaluation. Selon ce qu'elle va avoir décelé, elle va faire des recommandations pour avoir un suivi en neuropsychologie ou en orthophonie. Après ça, il y a les évaluations, elle rencontre les parents, les étudiants. »

Il faudrait assurer une formation du personnel (professeurs, API, tuteurs du CPAF) sur la problématique de la clientèle émergente.

« Le problème que je remarque, c'est qu'il n'y a pas assez de formation continue. Même moi, je suis membre de l'Association québécoise des troubles de l'apprentissage. Une fois par année, il y a un colloque et une journée est consacrée au collégial. Je suis allée au mois de mai dernier, c'était la deuxième année. Donc c'est un sujet qui est relativement récent. »

L'acquisition du logiciel Médialexie pourrait être examinée. Il ne faut toutefois pas se limiter aux outils virtuels et évaluer la pertinence d'utiliser certains outils papier.

7.5.5 - Conclusion

La question de la clientèle émergente est complexe et récente. Au Collège, on note une hausse du nombre d'étudiants touchés par les troubles d'apprentissage. Des ressources matérielles et virtuelles sont mises à leur disposition en fonction de leur diagnostic individuel. Parmi les outils virtuels proposés, on retrouve le plus souvent Antidote, car il est déjà accessible au Collège. Malgré ses qualités, Antidote n'est pas toujours pertinent pour aider ces étudiants à améliorer leur maîtrise de la langue. Pour relever les défis que présente cette nouvelle réalité, il serait souhaitable de mettre en place au Collège un réseau de communication qui regrouperait tous les intervenants et de miser sur la formation continue.



Analyse fine de la
qualité de la langue

8.1 - Introduction

Ce chapitre est consacré aux données recueillies tout au long de l'expérimentation. Rappelons que huit groupes d'étudiants y ont participé dans le cadre des cours offerts dans deux groupes de chacune des quatre disciplines suivantes : biologie, littérature, philosophie et sociologie. L'expérimentation consistait à évaluer la maîtrise de la langue écrite des étudiants ainsi que l'apport des outils de correction dans quatre contextes de rédaction : Temps 1 - Rédaction en classe, aucune documentation permise; Temps 2 - Rédaction à la maison, aucune consigne liée à la correction de la langue; Temps 3 - Rédaction à la maison, demande d'utilisation d'un logiciel de correction de la langue; Temps 4a - Rédaction en laboratoire, aucune documentation permise et Temps 4b - Autocorrection obligatoire en laboratoire du texte 4a à l'aide d'Antidote.

Aux fins d'analyse, l'équipe de recherche a constitué un sous-échantillon à partir des textes rédigés par 48 des 217 étudiants ayant participé au projet. Un seul professeur du département de lettres a corrigé de manière uniforme les 240 rédactions (5 textes d'environ 300 mots pour chacun des 48 étudiants) en codifiant les erreurs à l'aide de la grille de correction de la langue établie par les chercheurs (annexe 7), ce qui a permis d'assurer une constance dans l'application et l'interprétation des critères de correction. La moyenne élevée d'erreurs par texte est imputable à une correction particulièrement serrée : les erreurs répétées étaient comptabilisées chaque fois, peu importe leur nature. De plus, les impropriétés lexicales (mauvais emploi du vocabulaire spécifique à la discipline, rupture du registre de langue, faux amis...), les maladresses syntaxiques et les erreurs de grammaire du texte (progression de l'information déficiente, reprise de l'information équivoque...) ont été corrigées aussi sévèrement que les erreurs de ponctuation, d'orthographe grammaticale ou d'orthographe d'usage.

Ce chapitre s'intéresse donc aux données linguistiques compilées pour chaque exercice en les associant au contexte de rédaction. Afin de bien interpréter les résultats obtenus, nous présenterons les données recueillies à chacun des quatre temps et nous en dresserons finalement le bilan.

8.2 - Temps 1

Le premier temps de l'expérimentation s'est déroulé durant la première semaine de cours au mois de janvier 2010. Les chercheurs participants ont demandé aux étudiants de répondre à une question générale portant sur leur discipline. On leur accordait une période de 50 minutes pour écrire un texte à la main d'environ 300 mots⁹. Ils n'avaient droit à aucune documentation.

Ce premier texte constitue une référence intéressante pour l'expérimentation, car l'absence d'outil de correction de la langue permet de tracer un tableau des compétences linguistiques au naturel des étudiants du sous-échantillon. Bien qu'aucune pondération ne fût accordée au travail, le contexte de réalisation incitait les étudiants à soigner la qualité de leur texte, puisqu'on peut présumer qu'ils cherchent généralement à bien paraître aux yeux de leur professeur au tout premier cours.

Si l'on considère l'ensemble des temps de l'expérimentation, on constate que les textes du temps 1 comportent le plus grand nombre moyen d'erreurs comme l'indique le tableau suivant.

Tableau 89. Nombre moyen d'erreurs par 900 mots

Temps	Nombre d'erreurs par 900 mots
Temps 1	56,2
Temps 2	38,4
Temps 3	41
Temps 4a	48,4
Temps 4b	36,5
Global	44,1

Un premier constat saute aux yeux : les outils de correction semblent jouer un rôle significatif dans la maîtrise de la langue des étudiants. Pour s'en convaincre, il suffit de comparer le nombre moyen d'erreurs du temps 1 avec la moyenne des autres temps où l'étudiant pouvait avoir recours à des outils, c'est-à-dire les temps 2, 3 et 4b. Ainsi, dans un contexte « naturel », l'étudiant fait en moyenne 56,2 fautes pour un texte de 900 mots, tandis qu'il en fait en moyenne 38,6 s'il a accès à des outils de correction. Il s'agit d'une différence de près de 17 fautes

⁹ Étant donné la longueur variable des textes, le nombre moyen de fautes a été calculé sur une base de 900 mots (barème correspondant à celui de l'épreuve uniforme de français). Une grille exhaustive de correction a été utilisée.

par texte, ce qui représente une amélioration globale de 30% de la qualité de la langue.

Le tableau qui suit dresse le bilan des erreurs de chaque catégorie de la grille de correction au temps 1.

Tableau 90. Inventaire des types d'erreurs au temps 1

Types d'erreurs	Temps 1
Grammaire (G)	15,8
Orthographe (O)	9,5
Ponctuation (P)	8,9
Vocabulaire (V)	4,4
Syntaxe (S)	10,6
Grammaire du texte (T)	6,8
Total	56,2

Si l'on considère ces données d'un point de vue statistique, on observe que la grammaire est significativement différente de la ponctuation, du vocabulaire et de la grammaire du texte. L'orthographe n'est pas significativement différente des autres. La ponctuation est significativement différente de la grammaire. Le vocabulaire est significativement différent de la grammaire et de la syntaxe. La syntaxe est significativement différente du vocabulaire. Finalement, la grammaire du texte est significativement différente de la grammaire.

Privés d'outils de correction, les étudiants rédigent des textes qui comportent plus d'erreurs de grammaire et d'orthographe. Il est intéressant de noter, par ailleurs, que les quatre autres catégories, à savoir ponctuation, vocabulaire, syntaxe et grammaire du texte, présentent très peu de variation entre le temps 1 et les autres temps de l'expérimentation. Ces données suggèrent que l'usage des outils de correction n'a pratiquement aucun impact sur ces erreurs qui représentent, lorsqu'on les additionne, plus des deux tiers des fautes dans les textes du sous-échantillon.

8.3 - Temps 2 et 3

Aux fins d'analyse, nous avons regroupé les temps 2 et 3, car leur contexte de réalisation est semblable : dans les deux cas et pour tous les groupes, les étudiants devaient rédiger un texte à la maison. La différence entre ces deux travaux repose sur une consigne émise par le professeur au temps 3, celle d'avoir recours à un logiciel de correction de la langue alors qu'au temps 2, aucune consigne n'avait été donnée aux étudiants à ce sujet.

Le journal de suivi TICE nous renseigne sur la proportion d'étudiants ayant effectivement utilisé un logiciel pour l'autocorrection dans l'un ou l'autre de ces travaux.

Tableau 91. Fréquence d'utilisation d'un correcticiel selon le travail

Temps	Échantillon (%)	Sous-échantillon (%)
Temps 2	83	98
Temps 3	93	98

Il est intéressant de noter que, même sans incitation, une très forte majorité d'étudiants de l'échantillon et du sous-échantillon a fait appel spontanément à un correcticiel pour rédiger le travail du temps 2. Les réponses aux questionnaires montraient que les étudiants étaient familiers avec ces outils et l'expérimentation confirme qu'ils les intègrent naturellement à leurs habitudes de travail. L'exigence d'utilisation d'un correcticiel au temps 3 ne constituait donc pas une nouveauté ni une contrainte pour ce groupe d'utilisateurs réguliers.

Il est possible que la consigne du professeur ait tout de même joué un rôle motivateur pour un certain nombre d'étudiants, puisque les données relatives à l'échantillon indiquent que le taux d'utilisation a fait un bond de 10 % entre les deux temps de l'expérimentation. En ce qui a trait au sous-échantillon, tous les participants, à l'exception d'un seul, ont eu recours à un outil de correction électronique pour rédiger les deux travaux réalisés à la maison. En regardant le sous-échantillon de plus près, on constate que ce qui différencie le temps 2 du temps 3 est le nombre d'outils électroniques consultés. Le tableau suivant montre que les étudiants du sous-échantillon, au temps 3, se sont servis d'un plus grand nombre d'outils de correction. Les données montrent un accroissement de 12 % par rapport au temps 2.

Tableau 92. Nombre total de mentions de correcticiels utilisés selon le travail dans le sous-échantillon

Temps	Nombre d'outils électroniques utilisés	Utilisation d'Antidote
Temps 2	113	17
Temps 3	127	27

Fait intéressant à noter, Antidote est l'outil électronique qui connaît la plus forte hausse (20 %) de son utilisation. Au temps 3, plus de la moitié des étudiants du sous-échantillon y ont eu recours pour corriger leurs erreurs.

Tableau 93. Nombre moyen d'erreurs par 900 mots

Temps	Nombre d'erreurs par 900 mots
Temps 1	56,2
Temps 2	38,4
Temps 3	41,0
Temps 4a	48,4
Temps 4b	36,5
Global	44,1

En reprenant encore une fois le tableau du nombre moyen d'erreurs pour chaque temps de l'expérimentation, force est de constater que les données des temps 2 et 3 se ressemblent beaucoup : un peu plus de deux fautes en moyenne les sépare.

Tableau 94. Inventaire des types d'erreurs selon le contexte

Types d'erreurs	Temps 2	Temps 3
Grammaire (G)	6,6	6,4
Orthographe (O)	4,3	3,1
Ponctuation (P)	6,1	7,1
Vocabulaire (V)	5,1	5,7
Syntaxe (S)	8,1	8,5
Grammaire du texte (T)	8,3	10,5
Total	38,4	41

Sous un angle statistique, au temps 2, la grammaire, la ponctuation, le vocabulaire et la syntaxe ne sont pas significativement différents des autres. L'orthographe est significativement différente de la grammaire du texte. La grammaire du texte est toutefois significativement différente de l'orthographe.

Au temps 3, la grammaire n'est pas significativement différente des autres. L'orthographe est significativement différente de la ponctuation, de la syntaxe et de la grammaire du texte. La ponctuation est significativement différente de l'orthographe et de la grammaire du texte. Le vocabulaire est significativement différent de la grammaire du texte. La syntaxe est différente de l'orthographe. La grammaire du texte est finalement significativement différente de l'orthographe et du vocabulaire.

En regardant le tableau de plus près, on remarque que les erreurs de grammaire du texte présentent une différence par rapport aux autres types d'erreurs : elles sont supérieures en nombre à la moyenne globale de l'expérimentation, alors que tous les autres types y sont inférieurs. En fait, c'est aux temps 2 et 3 que les étudiants du sous-échantillon ont commis le plus grand nombre d'erreurs de grammaire du texte, comme le prouvent les données du tableau suivant.

Tableau 95. Nombre moyen d'erreurs de grammaire du texte (par 900 mots)

Temps	Nombre moyen d'erreurs
Temps 1	6,8
Temps 2	8,3
Temps 3	10,5
Temps 4a	6,4
Temps 4b	6,5
Global	7,7

Rappelons que les erreurs de grammaire du texte concernent des problèmes de cohésion textuelle. L'organisation logique du discours est alors fautive. Dans cette catégorie, on retrouve les fautes de concordance de temps des verbes, les fautes liées à l'emploi des termes de rappel, ainsi que celles qui se rapportent aux connecteurs ou aux formules de transition. En voici quelques exemples :

(T) « Les protagonistes ont de nombreuses questions [...], ils se verront discuter avec un curé [...] Pécuchet tentera de parler au curé [...] Pécuchet affirma que plusieurs catholiques éventrèrent des femmes enceintes [...] »

(T) « Il n'est pas évident de distinguer la différence entre les yeux sepia et sauvages, surtout en ce qui concerne les petits yeux, c'est-à-dire ceux en forme barre. Cette dernière s'applique surtout pour [...] »

Il y a deux éléments qui distinguent le contexte de réalisation des temps 2 et 3 des autres moments de l'expérimentation : les étudiants rédigeaient leur travail à la maison et ils disposaient d'un certain nombre de jours pour le faire. Pour les autres temps de l'expérimentation, la rédaction se faisait en classe et durait tout au plus 50 minutes. La plus forte proportion du nombre de fautes de grammaire du texte dans les temps 2 et 3 semble indiquer que les étudiants perdent plus facilement de vue la dimension logique du discours lorsqu'ils ne sont pas soumis à des contraintes fixes de lieu et de temps.

8.4 - Temps 4a-4b

Sans contredit, le temps 4 de l'expérimentation constitue l'un des moments les plus attendus de ce projet de recherche. L'intérêt pour cette étape réside, entre autres, dans l'homogénéité des paramètres du déroulement de l'expérimentation pour chacun des sujets du sous-échantillon, ainsi que dans la possibilité de mesurer le degré d'appropriation du logiciel Antidote par les étudiants.

8.4.1 - Portrait général de l'autocorrection

Fréquence d'erreurs

Concrètement, les conditions de rédaction étaient rigoureusement les mêmes pour tous les groupes : au laboratoire informatique, les étudiants ont consacré deux périodes de cours à la rédaction d'un texte d'environ 300 mots. Pendant la première heure, les professeurs ont donné aux étudiants la consigne de rédiger un texte sans consulter d'outil de correction. À la fin de cette période, chacun devait soumettre son texte au logiciel de correction Antidote et en donner une copie au professeur (temps 4a). La deuxième heure de cours était réservée à la correction du travail dont la version finale était remise au professeur (temps 4b).

Au premier coup d'œil, on pourrait dire que les conditions d'expérimentation du temps 4a s'apparentent à celles du temps 1 : elles imposent aux étudiants les mêmes contraintes fixes de lieu, de temps et d'inaccessibilité aux outils de correction pour la réalisation de leur travail. Il faut toutefois relativiser cette affirmation puisque l'inaccessibilité aux outils de correction n'est pas contrôlée au temps 4a. En effet, le correcteur de Word signale, au fur et à mesure de l'écriture, des fautes que l'étudiant a tendance à corriger de façon instinctive. De plus, dans les cours de philosophie, les étudiants avaient accès à un dictionnaire disciplinaire en format papier.

Cette similitude est tout de même confirmée par la fréquence totale d'erreurs observée pour l'ensemble des travaux de l'échantillon à chaque temps de l'expérimentation.

Tableau 96. Nombre moyen d'erreurs par 900 mots

Temps	Nombre d'erreurs par 900 mots
Temps 1	56,2
Temps 2	38,4
Temps 3	41
Temps 4a	48,4
Temps 4b	36,5
Global	44,1

On remarque que les deux fréquences d'erreurs les plus élevées se trouvent, de manière prévisible, aux temps 1 et 4a. Dans leur journal de suivi TICE, 37 des 48 étudiants affirment avoir eu recours au correcteur de Word pendant l'expérimentation du temps 4. On peut émettre l'hypothèse que cette utilisation très largement répandue, qui assure une correction immédiate et masque par conséquent un certain nombre de fautes, explique du moins en partie le nombre moyen d'erreurs inférieur du temps 4a par rapport au temps 1.

Cela dit, la comparaison la plus significative reste celle que l'on peut établir entre le temps 4a et le temps 4b. On voit clairement que l'obligation de tenir compte des suggestions du logiciel Antidote a eu un impact sur le résultat final : le nombre moyen d'erreurs a considérablement diminué pour atteindre son plus bas niveau de 36,5 fautes en moyenne pour 900 mots.

Si l'on examine les données plus attentivement, on s'aperçoit que cette amélioration est très ciblée. Le tableau suivant fournit les résultats en fonction des six grandes catégories de correction pour le temps 4a et le temps 4b.

Tableau 97. Inventaire des types d'erreurs selon le contexte (temps 4a et 4b)

Types d'erreurs	Temps 4a	Temps 4b	Différence
Grammaire (G)	10,4	3,8	6,6
Orthographe (O)	6,4	2,1	4,3
Ponctuation (P)	8,4	7,8	0,6
Vocabulaire (V)	6,7	6,8	-0,1
Syntaxe (S)	10	9,5	0,5
Grammaire du texte (T)	6,4	6,5	-0,1
Total	48,4	36,5	11,9

D'un point de vue statistique, aucun des types de fautes n'est significativement différent des autres au temps 4a. Au temps 4b, la grammaire est significativement différente de la syntaxe. L'orthographe est significativement différente de la ponctuation, du vocabulaire, de la syntaxe et de la grammaire du texte. La ponctuation et le vocabulaire sont significativement différents de l'orthographe. La syntaxe est significativement différente de la grammaire et de l'orthographe. Finalement, la grammaire du texte est significativement différente de l'orthographe.

Il apparaît clairement que, dans la seconde version du texte, les erreurs grammaticales et orthographiques ont été réduites substantiellement. Dans ces deux catégories, les étudiants ont corrigé près des deux tiers des fautes qu'ils avaient commises. Le recours au logiciel Antidote a joué un rôle déterminant dans cette diminution. Mentionnons au passage que la palme de la correction revient à un étudiant ayant supprimé pas moins de 22 des 23 fautes de grammaire et 6 des 8 fautes d'orthographe qu'il avait faites durant la première heure de rédaction.

La situation est beaucoup moins positive dans les quatre autres catégories d'erreurs (ponctuation, vocabulaire, syntaxe et grammaire du texte). Ces données révèlent clairement les limites d'Antidote à l'amélioration de la langue.

8.4.2 - Autocorrection et nombre de mots

La première constatation relative à l'autocorrection de notre échantillon de 48 étudiants concerne le remaniement du texte. La comparaison du nombre de mots écrits aux temps 4a et 4b met en évidence le fait que les étudiants ont très peu modifié les formulations de leur texte.

Tableau 98. Variation du nombre de mots entre les temps 4a et 4b

Variation du nombre de mots	Nombre de textes
0%	32
Entre 1% et 4%	12
Plus de 5%	4

Il est évident que la variation du nombre de mots reste minime entre les temps 4a et 4b. Les deux tiers des étudiants conservent exactement le même nombre de mots d'une version à l'autre. Le pourcentage grimpe à 92% si l'on ajoute ceux qui ont changé moins de 4% de leur texte, ce qui représente moins de 12 mots pour un texte de 300 mots. En réalité, on peut dire que seulement 8% des étudiants ont remanié de manière significative leur texte dans le cadre de l'autocorrection. On observe la variation la plus importante chez un étudiant qui a ajouté 68 mots à son premier texte, ce qui représente une augmentation de 25%. Ce cas est véritablement inhabituel, car presque tous les étudiants sont restés fidèles aux formulations du premier jet d'écriture. Ils concentrent leurs efforts sur la correction des mots déjà rédigés, tout particulièrement les erreurs de grammaire et d'orthographe.

Cela dit, il est intéressant de noter que l'attitude des étudiants des groupes de littérature diffère considérablement de celle des autres disciplines. En effet, contrairement à la tendance observée, seuls deux des 12 travaux du temps 4b comportent exactement le même nombre de mots qu'au temps 4a. Tous les autres présentent des changements lexicaux, aussi minimes soient-ils, qui ont eu un impact sur le nombre total de mots. Pourtant, aucune directive particulière n'a été adressée à ces étudiants. Il est possible que l'importance plus grande accordée à la maîtrise de la langue dans la correction de cette discipline les ait incités à polir davantage leurs formulations que dans les autres cours.

8.5 - Autocorrection et le logiciel Antidote

Au laboratoire informatique, lorsque l'étudiant a complété la rédaction de la première version de son texte, il l'a soumise au correcteur et la fenêtre de correction d'Antidote s'est ouverte. Sont apparus alors à l'écran des modulateurs de détection, c'est-à-dire des traits rouges et orangés qui soulignaient des mots ou des passages fautifs. Afin de cerner le plus près possible les capacités d'autocorrection des étudiants ainsi que leur maîtrise du logiciel Antidote, nous avons repris un à un chacun des 48 textes rédigés dans le temps 4a. Nous les avons confrontés à la correction proposée par le logiciel Antidote puis comparés à la version finale 4b. Cette démarche permet de dégager à la fois les réactions récurrentes des étudiants envers le logiciel ainsi que les limites inhérentes au produit.

La première étape consiste, pour l'étudiant, à décoder l'information qui se présente à ses yeux. En fonction du texte et des compétences linguistiques de celui-ci, la fenêtre de correction contient une quantité plus ou moins considérable de soulignements. Même chez les meilleurs étudiants du sous-échantillon, on en retrouve près d'une dizaine par fenêtre. Le texte le plus soigné ne contenait que trois marques, tandis que le texte le plus chargé en contenait plus de 50.

Le diagnostic établi par le logiciel repose sur un code de couleurs et de traits : les alertes rouges soulignées attirent l'attention sur des erreurs plus probables que les alertes orangées. Outre ces codes de couleur, Antidote utilise aussi des traits verticaux ondulés accompagnés de l'expression « analyse partielle » pour indiquer qu'il n'arrive pas à décoder complètement la structure de la phrase et qu'il y soupçonne une erreur. L'analyse comparative des versions 4a et 4b permet de mieux comprendre la réaction des étudiants face à ces trois types d'avertissements.

8.5.1 - Alertes rouges

(G) « Certains compare Facebook à un virus. »

(O) « Ce pays est situé dans un endroit luxuriant en ce qui attire au développement de différentes races venant de la même souche animale. »

(V) « Le climat tropical est caractérisé par une grande humidité et des hautes températures. »

(P) « Toute cette violence ne pourra s'améliorer car la nature des hommes est inchangeable. »

(S) « Les jeunes sont jamais présentés comme des personnes normales. »

Visuellement, les alertes rouges sont celles qui attirent le plus l'attention à l'écran et sont associées aux erreurs les plus probables. Les alertes rouges mettent en évidence des fautes appartenant à presque toutes les catégories.

Le tableau suivant présente la compilation des données relatives aux alertes rouges signalées par Antidote dans les 48 échantillons du temps 4a.

Tableau 99. Erreurs signalées par des alertes rouges (n=48)

Alertes	Nombre
Alertes	386
Alertes pertinentes	299
Alertes non pertinentes	87
Alertes pertinentes corrigées en 4b	247

On constate que les alertes rouges sont nombreuses dans les textes de notre sous-échantillon : on en compte en moyenne huit par rédaction. Le texte d'un étudiant n'en contenait pas moins de 38!

Il est important de noter que les alertes rouges ne sont pas toutes pertinentes. Le logiciel relève fréquemment de fausses erreurs et il arrive même, rarement, qu'il propose une correction erronée pour une expression qui était parfaitement bien orthographiée. Il n'en reste pas moins que le taux de fiabilité de 77% des alertes rouges lui accorde le premier rang des trois types d'avertissement. L'étudiant a donc tout

intérêt à corriger ces alertes en priorité, tout en maintenant une attitude critique à l'égard du logiciel.

Les textes du temps 4b, témoins du travail d'autocorrection, montrent que les étudiants ont d'ailleurs repéré et corrigé facilement ces erreurs. Le taux de correction des alertes rouges dépasse 80%. Dans 38 cas sur 48, l'étudiant a corrigé toutes les erreurs pertinentes signalées en rouge par Antidote dans son texte. Il reste tout de même 10 textes où au moins un soulignement rouge pertinent n'a pas été corrigé. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation : mauvaise compréhension des explications d'Antidote, doute sur la pertinence du soulignement, présence de deux erreurs dans le même mot et, dans deux textes particulièrement chargés d'alertes, démission de l'étudiant face à la tâche d'autocorrection ou manque de temps.

Ajoutons qu'un petit nombre d'étudiants corrigent automatiquement toutes les alertes en rouge sans faire preuve de discernement. Ils intègrent à leur texte, ce faisant, des suggestions erronées du logiciel. Cette confiance aveugle en Antidote n'est pas sans conséquence : ces étudiants ajoutent des fautes supplémentaires à leur texte alors qu'ils croyaient justement en réduire le nombre. Nous analyserons un peu plus loin ce phénomène.

8.5.2 - Alertes orangées

Les alertes orangées, plus discrètes visuellement que les alertes rouges, signalent à l'étudiant des erreurs possibles (et non probables). Tout comme les alertes rouges, les alertes orangées signalent des erreurs dans la plupart des catégories, mais dans des contextes plus subtils :

(G) « Le nombre de collisions efficace se trouve augmenté. »

(P) « Sans un mot, le poète laisse tomber le pistolet. »

(V) « Les gens qui écoutent du rap sont plus enclins à se vêtir de vêtements louses. »

(S) « Il est possible que l'énergie requise pour effectuer les réactions est plus basse. »

Tableau 100. Erreurs signalées par des alertes orangées (n=48)

Alertes	Nombre
Alertes	569
Alertes pertinentes	39
Alertes non pertinentes	530
Alertes pertinentes corrigées en 4b	17

C'est la catégorie où l'on trouve le plus grand nombre d'alertes. Chaque texte compte en moyenne 12 alertes orangées. Un texte particulièrement riche en symboles scientifiques produit dans le cadre d'un cours de biologie contenait 48 avertissements de ce genre. Les alertes orangées exigent une relecture attentive de la phrase, car les suggestions peuvent s'avérer tantôt pertinentes, tantôt incongrues. En fait, de nombreuses expressions soulignées en orangé sont liées aux noms propres, aux citations, aux nombres, à la typographie ou aux symboles scientifiques et proposent de fausses pistes de correction. Le nombre d'alertes orangées est très élevé dans les textes de littérature où les citations d'auteurs et les noms de personnages suscitent inutilement et de manière répétée des alertes orangées.

Les conseils prodigués par les alertes orangées s'avèrent parfois déconcertants. Par exemple, un étudiant qui cite la pièce *Incendies* de Wajdi Mouawad écrit que le personnage de Nawal refuse de participer à ce « jeu d'imbéciles qu'est la guerre ». Antidote souligne en orangé le mot « imbéciles » en précisant qu'il est offensant. Un autre étudiant, ayant commis une faute d'inattention, a écrit la phrase suivante : « les concentrations de catalase étudiées lors de cette expérience sont varient par la quantité ». Antidote suggère de remplacer le mot « varient » par « vaurien » au singulier!

D'ailleurs, on constate que le taux de pertinence des alertes orangées est faible : seulement 7% de toutes les marques inscrites dans les textes de notre sous-échantillon menaient à de véritables erreurs. Cela explique sans doute la méfiance des étudiants face aux alertes orangées en comparaison aux alertes rouges. Au total, seuls 24 textes comportaient des alertes orangées pertinentes. Douze étudiants ont corrigé au moins une alerte orangée, 12 autres les ont ignorées complètement, ce qui établit un taux de correction de 50%. Pourtant, bon nombre de ces alertes signalaient des fautes flagrantes dans les textes. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette réticence : mauvaise compréhension des explications d'Antidote, doute sur la pertinence du soulignement, manque de connaissances grammaticales pour juger de la

situation. Le facteur principal réside assurément dans le foisonnement de soulignements orangés inutiles qui détourne l'attention des étudiants des vraies erreurs du texte ou tout simplement les décourage de les examiner plus attentivement.

8.5.3 - Analyses partielles

Lorsqu'il émet l'avertissement d'une analyse partielle, le logiciel Antidote montre son incapacité à déchiffrer la phrase en y insérant des traits orangés verticaux ondulés. Un triangle jaune orné d'un point d'exclamation apparaît alors dans l'infobulle accompagné de l'expression « analyse partielle ». À l'instar des alertes rouges et orangées, les analyses partielles signalent des erreurs dans plusieurs catégories, mais elles relèvent surtout des erreurs de ponctuation et de syntaxe dans des contextes lacunaires :

(G) « Contrairement / à Eugène / a / qui l'idée d'une trêve semble idéale... »

(O) « Vers / le / V / siècle... »

(P) « « / Et / votre témoin, où est-il? » »

(P) « Nawda le dit elle-même / « On n'aime pas le malheur et on est en plein dedans » »

(S) « À cause / cet événement, / il n'interagit pas avec les duellistes. »

(S) « L'apparence et la séduction prennent / sont considérées / plus importantes par elles. »

Tableau 101. Erreurs signalées par des analyses partielles (n=48)

Alertes	Nombre
Alertes	83
Alertes pertinentes	42
Alertes non pertinentes	41
Alertes pertinentes corrigées en 4b	8

Ce troisième type d'avertissement est le moins fréquent : en moyenne, on trouve une ou deux analyses partielles par texte. L'une des rédactions analysées en comptait neuf. Ces avertissements demandent plus d'effort à l'étudiant, qui doit relire la phrase et chercher à comprendre l'erreur sans l'aide du logiciel. S'il y parvient, il devra vraisemblablement réécrire une partie du texte.

On constate que ce type d'avertissement est le plus souvent ignoré par les étudiants lors de l'autocorrection. Parmi les 42 erreurs pertinentes signalées par l'entremise d'une analyse partielle dans notre sous-échantillon, seules huit d'entre elles ont été corrigées, ce qui constitue un taux de correction de moins de 20%. À titre d'exemple, toutes les erreurs citées deux paragraphes plus tôt sont demeurées telles quelles dans le texte final du temps 4b. On ne peut pourtant pas dire que ces fautes exigeaient une connaissance très approfondie des règles de grammaire ou du logiciel.

Ajoutons que, contrairement aux alertes orangées qui, comme nous l'avons constaté, sont presque toujours fautives, les analyses partielles sont beaucoup plus fiables. Dans notre échantillon, elles affichent un taux de pertinence de 51% (42 sur 83). Deux facteurs peuvent expliquer la négligence des étudiants : d'une part, on a déjà remarqué qu'ils préfèrent relire plutôt que réécrire leur texte, ce qui ne favorise pas la correction de ce genre de faute; d'autre part, Antidote ne fournit ici aucune piste de correction, contrairement aux deux autres formes d'alertes.

8.5.4 - Fautes invisibles pour le logiciel

Il est important de mentionner qu'un nombre important d'erreurs ne sont pas détectées par le logiciel Antidote. Ces erreurs appartiennent principalement aux catégories de la ponctuation, du vocabulaire, de la syntaxe et de la grammaire du texte qui, lorsqu'on les additionne, constituent près de 67% des erreurs commises. Nous avons d'ailleurs déjà souligné que la fréquence d'erreur de ces quatre catégories est restée presque identique au temps 4a comme au temps 4b.

Ce pourcentage d'erreurs non détectées par le logiciel (ni par les étudiants) peut, à première vue, paraître énorme. Dans les faits, il s'explique par la sévérité de la correction à laquelle les textes du sous-échantillon ont été soumis. La personne responsable de cette correction devait relever toutes les erreurs commises par les étudiants, peu importe leur gravité ou leur fréquence. La moindre imprécision, la moindre impropriété étaient signalées. Par conséquent, le nombre d'erreurs total de l'expérimentation est considérable, tout particulièrement dans les quatre catégories visées (ponctuation, vocabulaire, syntaxe, grammaire du texte).

Cela dit, il n'en reste pas moins que cette limite inhérente aux capacités de détection du logiciel peut avoir un effet trompeur sur l'étudiant. En effet, celui-ci ayant corrigé successivement les trois types

d'alertes que lui a présentés Antidote pourrait croire que son texte est exempt d'erreurs. Rien n'est plus faux. Rien ne l'incite non plus à poursuivre son travail de correction.

8.5.5 - Autocorrection et ajout d'erreurs

L'examen détaillé de chaque copie révèle encore une surprise : 19 des 48 étudiants, tout en corrigeant leur texte, ont ajouté au moins une faute dans la deuxième version. Parmi ceux-ci, sept d'entre eux en ont ajouté deux ou même trois. Ces données sont particulièrement intéressantes, car elles indiquent que l'autocorrection engendre des erreurs supplémentaires chez 40% des candidats du sous-échantillon. Le tableau qui suit présente la nature de ces malencontreux ajouts.

Tableau 102. Nombre total d'erreurs ajoutées selon les catégories au temps 4b dans les 48 textes

Types d'erreurs	Nombre
Grammaire (G)	7
Orthographe (O)	10
Ponctuation (P)	2
Vocabulaire (V)	3
Syntaxe (S)	5
Grammaire du texte (T)	4
Total	31

La répartition est à peu près égale dans toutes les catégories, à l'exception de l'orthographe, qui est un peu plus susceptible de comporter de nouvelles erreurs. La moitié des nouvelles fautes d'orthographe sont tributaires d'une mauvaise interprétation par l'étudiant des suggestions d'Antidote, dans le contexte d'une citation ou de la mention du titre d'un ouvrage.

Le logiciel signale une faute et suggère de remplacer la première lettre d'un mot par une minuscule, car il ne peut déchiffrer le contexte. L'absence d'esprit critique de l'étudiant lui fait aveuglément accepter la suggestion erronée du logiciel. Dans l'exemple qui suit, l'étudiant mentionne le titre d'un roman de Mikhaïl Lermontov dans sa phrase. Le

correcteur d'Antidote attire l'attention sur ce qu'il croit être une erreur à l'aide d'une alerte rouge et il propose d'employer plutôt la minuscule.

Temps 4a : « De la même manière, dans Un héros de notre temps, Petchorine voudra pousser son stratagème jusqu'au bout. »

Temps 4b : « De la même manière, dans un héros de notre temps, Petchorine voudra pousser son stratagème jusqu'au bout. »

Si l'on examine attentivement les 31 fautes ajoutées par les étudiants, on remarque que celles-ci se produisent dans deux contextes précis, à peu près équivalents en terme de fréquence : 13 fautes sont attribuables à la reformulation, tandis que 18 le sont à l'intégration de mauvaises suggestions d'Antidote. Le tableau suivant classe les erreurs en fonction du contexte et du profil académique de l'étudiant.

Tableau 103. Cause des erreurs ajoutées et profil de l'étudiant

Cause de l'erreur	Nombre d'erreurs	Au-dessus de la médiane ¹⁰	En dessous de la médiane
Reformulation	13	9	4
Suggestion du logiciel	18	3	15

Il est intéressant de constater que les étudiants qui font de nouvelles fautes en remaniant leur texte sont majoritairement ceux dont les notes sont au-dessus de la médiane (9 fautes sur 13), tandis que ceux qui comprennent mal les suggestions d'Antidote sont majoritairement en dessous de la médiane (15 fautes sur 18). Ce constat met en évidence une autre limite du correcteur Antidote : les étudiants dont la maîtrise du français est plus faible sont plus susceptibles de mal interpréter les suggestions du logiciel. Dans l'exemple suivant, l'étudiant avait pourtant bien orthographié le mot « être » au temps 4a :

Temps 4a : « Antiphon fut le premier être à profiter des difficultés dans lesquelles se trouvaient les citoyens mêlés à des affaires judiciaires. »

Cependant, Antidote détecte l'emploi potentiel d'une majuscule distinctive pour ce mot qu'il souligne à l'aide d'une alerte orangée. Le message suivant apparaît :

¹⁰ A la fois au dessus de la médiane de la cote R et de celle des notes aux cours de littérature.

« Être prend bien une minuscule au sens de " individu ", " existence " ou " créature ". Si on l'utilise plutôt au sens de " Dieu " ou " l'individu envisagé dans sa dimension divine ", la majuscule est alors requise. »

L'étudiant a-t-il bien lu et compris le message? L'intervention d'Antidote l'a visiblement désorienté puisqu'il a changé l'orthographe du mot au temps 4b et a ajouté une erreur.

Temps 4b : « Antiphon fut le premier Être à profiter des difficultés dans lesquelles se trouvaient les citoyens mêlés à des affaires judiciaires. »

8.6 - Analyse globale des quatre temps

Les quatre temps de l'expérimentation ont permis d'examiner la maîtrise de la langue des étudiants dans des contextes différents. Nous avons successivement fait rédiger les étudiants avec ou sans outil de correction, avec ou sans contrainte de lieu et de temps. L'expérimentation souligne le fait que la maîtrise de la langue des étudiants varie peu en fonction du type de travail demandé : les trois travaux rédigés en ayant accès aux outils de correction comportent un nombre moyen d'erreurs équivalent, tout comme ceux qui ont été rédigés sans outils. Si l'on regroupe les temps de l'expérimentation selon la présence ou l'absence d'outils de correction, on observe un net contraste, comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau 104. Inventaire des types d'erreurs selon le contexte (temps 4a et 4b)

Types d'erreurs	Sans outils (temps 1, 4a)	Avec outils (temps 2, 3, 4b)	Différence
Grammaire (G)	12,8	5,5	-7,3
Orthographe (O)	7,3	3,1	-4,2
Ponctuation (P)	8,1	6,8	-1,3
Vocabulaire (V)	5,5	5,4	-0,1
Syntaxe (S)	10,6	8,9	-1,7
Grammaire du texte (T)	6,9	8,4	1,3
Total	51,2	38,1	-13,3

Il est rassurant de noter qu'avec des outils de correction, les étudiants parviennent à améliorer considérablement la qualité de leurs textes pour les catégories de la grammaire et de l'orthographe. Ce n'est toutefois pas le cas des autres catégories. Les erreurs de ponctuation, de vocabulaire, de syntaxe et de grammaire du texte ne sont détectées ni par les étudiants ni par les outils virtuels de correction. Il y a là, assurément, un défi important à relever de la part des étudiants et des professeurs.

Il est intéressant de comparer ces données à la perception des étudiants documentée par le questionnaire de la fin de session et le journal d'utilisation des outils. On se souviendra peut-être que certaines questions ont été posées exclusivement à la fin de l'expérimentation. L'une d'elles concernait l'apport des logiciels de correction à l'amélioration des compétences linguistiques des étudiants dans les différentes catégories. Leurs réponses montrent alors qu'ils considèrent que les logiciels de correction ont peu amélioré leurs compétences, et ce, peu importe la catégorie. En effet, aucune d'entre elles n'obtient un score supérieur à 50%. Pourtant, les résultats de l'expérimentation contredisent cette perception : il est évident que le logiciel Antidote a permis aux étudiants d'apporter de nombreuses corrections en grammaire et en orthographe.

En revanche, les informations recueillies par le journal d'utilisation des outils reflètent davantage la réalité. Le tableau compilant la fréquence des commentaires sur l'utilité de certains outils selon les catégories confirme la pertinence d'Antidote pour la grammaire et l'orthographe.

Les étudiants signalent l'efficacité du logiciel particulièrement dans ces deux catégories.

Que faut-il retenir de ces données contradictoires? La perception des étudiants est beaucoup plus conforme à la réalité lorsqu'on leur demande leur avis immédiatement après l'utilisation de l'outil. En effet, le journal d'utilisation était rempli lors de la remise des rédactions tandis que le second questionnaire a été administré à la fin de la session après un écart de temps.

8.6.1 - Nombre total de fautes

Tableau 105. Inventaire des types d'erreurs selon le contexte (temps 4a et 4b)

Types d'erreurs	Temps 1	Temps 2	Temps 3	Temps 4a	Temps 4b
Grammaire (G)	15,8	6,6	6,4	10,4	3,8
Orthographe (O)	9,5	4,3	3,1	6,4	2,1
Ponctuation (P)	8,9	6,1	7,1	8,4	7,8
Vocabulaire (V)	4,4	5,1	5,7	6,7	6,8
Syntaxe (S)	10,6	8,1	8,5	10,0	9,5
Grammaire du texte (T)	6,8	8,3	10,5	6,4	6,5
Total	56,2	38,4	41,0	48,4	36,5

Lorsque l'on compare statistiquement le nombre total de fautes aux différents temps, on note que le temps 1 est significativement différent du temps 4b, mais pas des autres. Lors de la rédaction du temps 1, les étudiants n'avaient pas accès aux outils électroniques de correction de la langue ni à de la documentation papier. Au temps 4b, les étudiants avaient l'obligation d'utiliser Antidote. L'utilisation de ce logiciel améliore donc significativement la qualité du français écrit.

Les temps 2 et 3 ne sont pas significativement différents des autres. Les étudiants devaient rédiger leur texte à l'ordinateur et avaient accès aux outils virtuels de correction de la langue dans les deux cas.

Le temps 4a est, quant à lui, significativement différent du temps 4b. Il s'agit de la même rédaction. On constate donc que le temps 4b est significativement différent de ceux où les étudiants n'ont pas utilisé

d'outils de correction de la langue. Ce dernier temps n'est toutefois pas significativement différent des temps 2 et 3, où les étudiants avaient accès aux outils de correction électroniques. Il n'y a donc pas qu'Antidote qui joue d'influence.

8.6.2 - Analyse selon les types de fautes

Grammaire

En ce qui a trait à la grammaire, le temps 1 est significativement différent des temps 2, 3 et 4b, mais pas du temps 4a. On peut donc penser que les étudiants profitent des outils électroniques afin d'améliorer la grammaire de leurs textes puisque les temps 1 et 4a sont significativement différents des autres rédactions, où les étudiants avaient accès aux outils de correction de la langue.

Le temps 2 est significativement différent du temps 1, mais pas des autres. On observe le même phénomène pour le temps 3. La rédaction du temps 1 était réalisée à la main.

Le temps 4a est significativement différent du temps 4b, mais pas des autres. Le temps 4b est, quant à lui, significativement différent des temps 1 et 4a mais pas des autres.

Les outils de correction ont donc un effet significatif sur la grammaire.

Orthographe

En ce qui a trait à l'orthographe, le temps 1 est significativement différent des temps 3 et 4b. Le temps 2 n'est pas significativement différent des autres. Le temps 3 est significativement différent du temps 1. Le temps 4a est seulement significativement différent du temps 4b. Le temps 4b est donc significativement différent des temps 1 et 4a, où les rédactions ont été réalisées sans outils de correction.

Les outils de correction ont également un effet significatif sur l'orthographe.

Ponctuation, vocabulaire, syntaxe et grammaire du texte

Aucune différence significative n'a été observée entre les différents temps pour la ponctuation, le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire du texte. Les outils électroniques de correction n'ont pas d'effet sur ces aspects de la langue.

8.7 - Conclusion

Les textes rédigés au temps 1 montrent que les étudiants du sous-échantillon éprouvent, dans l'ensemble, des difficultés à maîtriser la langue. Le nombre d'erreurs commises dans ce contexte est supérieur à tous les autres temps de l'expérimentation, principalement dans les catégories de la grammaire et de l'orthographe. Dans les autres catégories, le nombre de fautes est semblable aux autres temps de l'expérimentation. Cette constante suggère que l'étudiant éprouve des difficultés à identifier et à corriger ses erreurs de ponctuation, de vocabulaire, de syntaxe ou de grammaire du texte.

Les textes des temps 2 et 3 se ressemblent : ils ont été écrits à la maison. Sans y être forcés, la plupart des étudiants ont eu naturellement recours aux outils virtuels de correction. La contrainte exercée par la demande des professeurs a suscité une augmentation de l'utilisation de l'ordre de 10% chez les étudiants de l'échantillon. Dans le sous-échantillon, c'est le nombre d'outils (notamment Antidote) qui augmente de 12%. Les données montrent également que les textes rédigés en l'absence de contraintes de temps et de lieu comportent plus d'erreurs de grammaire du texte. L'analyse nous indique que les étudiants ont tendance à négliger davantage l'organisation logique de leur discours lorsqu'ils rédigent à la maison.

Au temps 4, les données recueillies dressent clairement les contours généraux de la démarche de l'autocorrection à l'aide d'outils virtuels de correction chez les étudiants. Ces derniers ont visiblement pris cet exercice au sérieux, car ils ont réussi à réduire, en moyenne, le nombre d'erreurs de 12 fautes par texte. Il est d'ailleurs à noter que les textes présentés au temps 4b comportent la plus basse fréquence d'erreur de toute l'expérimentation.

Même s'ils bénéficiaient d'une heure pour corriger leur rédaction, la plupart des étudiants l'ont fait sans en remanier le texte. Il est important de faire la distinction ici entre relecture et réécriture. L'autocorrection observée dans notre sous-échantillon se limite à la relecture du texte pour 92% des étudiants. Il est clair que les étudiants accordent à la rédaction d'une première version le statut d'une forme quasi définitive. L'autocorrection sert tout simplement à repérer des erreurs superficielles et non à retravailler de manière sérieuse les phrases et la structure d'un texte. Dans cette perspective, il n'est pas surprenant de constater que le nombre total d'erreurs de syntaxe et de grammaire du texte reste pratiquement identique de la version 4a à la version 4b. La correction de ces fautes nécessite une réécriture, ce qui ne correspond manifestement pas à un réflexe chez les étudiants.

Les résultats de l'expérimentation contrôlée des temps 4a et 4b permettent de mieux cerner les bénéfices et les limites du travail d'autocorrection à l'aide d'Antidote. Ce logiciel constitue un outil de détection puissant pour permettre à l'étudiant de repérer certaines

fautes. Les codes de couleur, les conseils proposés et la convivialité de l'outil facilitent grandement le travail d'autocorrection.

Nous avons pu voir dans cette section que le degré de fiabilité des avertissements était loin d'être égal. Évidemment, les alertes rouges s'avèrent les plus pertinentes dans une proportion de 77%. Ce sont les analyses partielles qui se classent au deuxième rang avec un taux de fiabilité de 51%. Au lieu de les ignorer, les étudiants auraient tout intérêt à les examiner de près, d'autant plus qu'elles ne sont pas très nombreuses dans un texte. Arrivent au dernier rang les alertes orangées, dont le grand nombre est inversement proportionnel à leur pertinence de 7%. On comprend donc que les étudiants manifestent à leur égard un certain désintérêt.

La vigilance et le jugement de l'étudiant sont requis face à tous les types d'avertissements, même les alertes rouges, qui semblent détecter les erreurs les plus évidentes, car le logiciel peut poser des diagnostics complètement erronés.

Si les résultats de l'autocorrection avec Antidote semblent particulièrement satisfaisants à l'égard des catégories de la grammaire et de l'orthographe, dont les erreurs ont diminué des deux tiers, il n'en est pas de même dans les quatre autres catégories (ponctuation, vocabulaire, syntaxe, grammaire du texte) qui restent pratiquement intactes. Même si l'étudiant a l'impression d'avoir corrigé son texte grâce à Antidote, ce n'est là qu'une illusion, car l'outil virtuel ne détecte pas 67% de ses fautes.

Pour 40% des étudiants du sous-échantillon, l'exercice d'autocorrection a engendré l'ajout d'une ou de plusieurs erreurs à leur texte. Les plus forts pèchent par excès de confiance en réécrivant des portions de leur texte qu'ils ne révisent pas, tandis que les plus faibles intègrent de mauvaises suggestions du logiciel Antidote, car ils sont incapables d'en juger la pertinence.



Considérations pédagogiques

9.1 - Introduction

Au départ, notre hypothèse de recherche postulait que l'utilisation de logiciels de correction influence la qualité de la langue des productions écrites des étudiants. Nous avons vu jusqu'à présent que si l'amélioration de la qualité de la langue dans un contexte virtuel est possible et mesurable, elle n'est pas pour autant automatique. Pour favoriser les compétences d'autocorrection chez les étudiants à l'aide de ces outils, il faut mettre en place un environnement pédagogique propice. Ce chapitre cherche à cerner un certain nombre de ces considérations pédagogiques qui visent l'appropriation des logiciels et leur intégration efficace dans divers actes d'écriture.

La triangulation de toutes les données de ce projet de recherche, notamment le profil des étudiants en tant qu'utilisateurs, les réponses aux questionnaires, le journal d'utilisation des outils, la correction des cinq rédactions du sous-échantillon ainsi que les entrevues avec les étudiants et la consultation des professionnels nous permettent de proposer des recommandations pédagogiques en lien avec quatre domaines : connaissance et formation, autonomie et motivation, pédagogie et qualité de la langue et valorisation de la langue et promotion.

Avant de passer aux recommandations, nous décrivons l'univers contextuel du projet de recherche afin de les mettre en perspective.

9.2 - Univers contextuel

Pour bien situer notre projet dans l'univers de l'étudiant et comprendre son environnement, nous décrivons successivement trois éléments contextuels qui orientent nos considérations pédagogiques : la génération numérique, l'univers multiethnique et la diversité sociolinguistique, ainsi que la qualité de la langue.

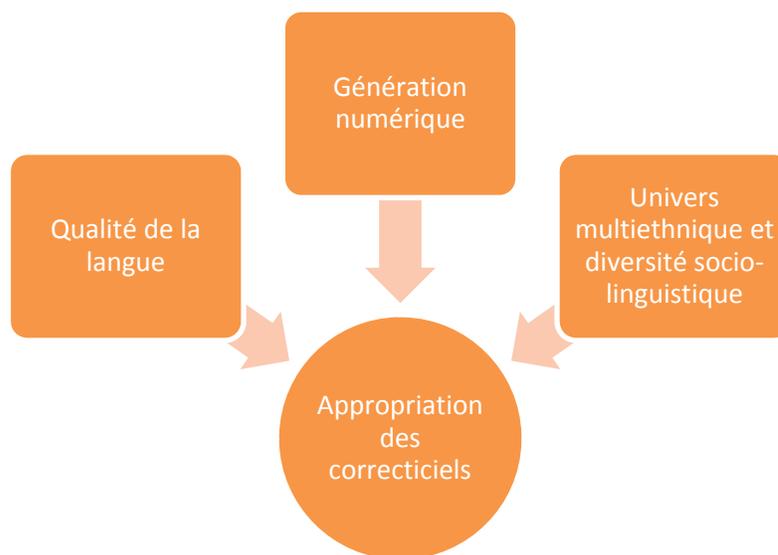


Figure 11. Univers contextuel

9.2.1 - Génération numérique

Les étudiants participant à notre étude s'inscrivent dans des modalités d'appréhension des connaissances et de leur transmission influencées par les nouvelles technologies des communications et leurs comportements d'usager.

Cette génération est friande d'instantanéité, de l'actif plutôt que du réflexif, du « ici et maintenant » plutôt que du long terme. Leur utilisation des technologies en est donc colorée. Pour eux, la transmission du message doit être rapide. Or, l'écriture et surtout la relecture et la réécriture demandent du temps, ce qui les rend incompatibles avec cet univers de communication instantanée. L'environnement virtuel présente un attrait pour rejoindre les étudiants d'aujourd'hui (Caron-Bouchard et al. 2003, 2005, 2009).

D'une part, les données qualitatives de notre recherche confirment que nos étudiants baignent dans un environnement numérique, tant dans le contexte scolaire que social. D'autre part, on constate qu'ils utilisent les outils virtuels de correction de la langue presque exclusivement pour leurs travaux scolaires. Or, ils ne maîtrisent que superficiellement ces outils et ne font pas souvent l'effort d'aller au-delà du premier niveau de fonctionnalités.

9.2.2 - Univers multiethnique et diversité sociolinguistique

Au Québec, la situation démographique pose des défis non négligeables en ce qui a trait à la qualité de la langue, particulièrement dans la région métropolitaine.

Les étudiants qui fréquentent le Collège Jean-de-Brébeuf sont représentatifs du bassin de population du grand Montréal, puisque les étudiants participants à cette étude sont issus de plusieurs communautés culturelles. Cette étude montre que les étudiants participants à cette étude sont à 40% nés de parents originaires de l'extérieur du Québec. On constate également qu'ils communiquent dans plus d'une langue à l'oral comme à l'écrit. Cette réalité a un impact sur les considérations pédagogiques et sur l'enseignement de la langue.

9.2.3 - Qualité de la langue

Les nouveaux devis ministériels, qui seront mis en application en 2012, font de la révision un élément de compétence qui devra être évalué dans les quatre cours de français de la formation générale. Ce n'est pas la seule maîtrise de la langue qui sera évaluée, mais également la capacité à réviser, à corriger et à retravailler un texte.

Les étudiants sont malheureusement encore nombreux à échouer l'épreuve uniforme de français nécessaire à l'obtention de leur diplôme d'études collégiales (Lacoursière, 2009). La plupart échouent à la compétence « orthographe » de l'examen, même s'ils ont droit à leur dictionnaire et à leur grammaire. Ils ont en effet des niveaux insuffisants et très faibles à l'orthographe et échouent à la portion syntaxe et ponctuation.

Améliorer la qualité de la langue écrite ainsi que ses diverses composantes inhérentes (grammaire, orthographe, ponctuation, vocabulaire, syntaxe, grammaire du texte) tout comme la capacité à utiliser divers outils d'autocorrection avec jugement représentent un défi de taille. Ce défi comporte plusieurs dimensions : investissement important tant de la part des professeurs que des étudiants, choix de stratégies adéquates, choix d'outils d'aide et de travail, patience et motivation. Tant au point de vue technique, linguistique, pédagogique

que métacognitif, il faut augmenter les compétences des acteurs du milieu.

À la suite de l'analyse des données de notre étude, nous faisons le constat suivant : la nécessité d'apprendre à se relire et à s'autocorriger constitue un objectif capital pour améliorer la maîtrise de la langue. Comme les étudiants ont, pour la plupart, accès aux correcticiels, il faut trouver des moyens pour leur permettre d'en faire une utilisation la plus efficace possible.

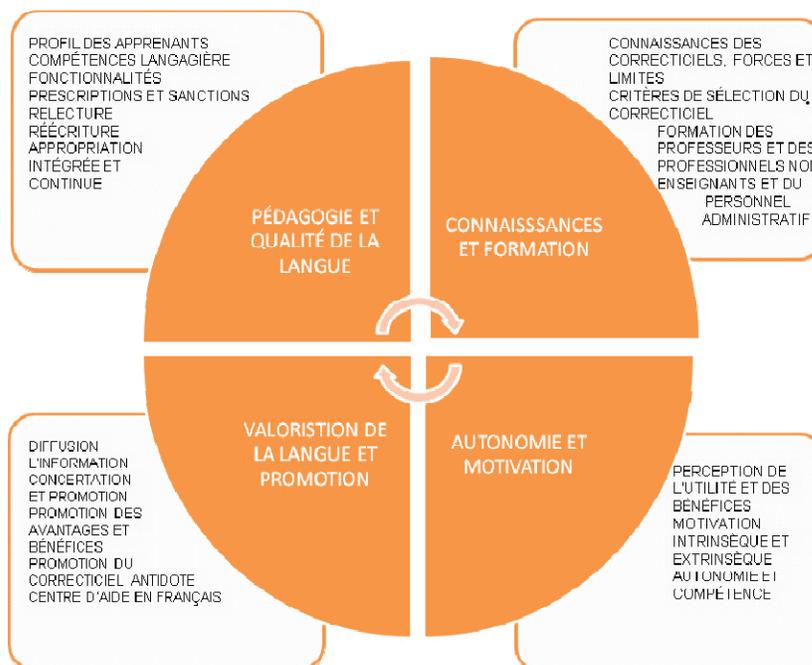


Figure 12. Axes d'analyse des pistes pédagogiques

9.3 - Connaissance et formation

Notre recherche montre que la majorité des étudiants a accès aux outils électroniques de correction de la langue. Ils utilisent le plus souvent le correcteur de Word et Antidote. Ils effectuent pour la plupart une révision linguistique pour leurs travaux scolaires : plusieurs se font relire mais peu réécrivent leur texte.

« L'utilisation par la connaissance d'un logiciel se décline par une participation active (choix à opérer), intelligente (négociation du sens) et instruite (connaissance de l'outil et du métalangage grammatical de l'utilisateur) » (Cordier-Gauthier et Dion in Jacquet-Pfau, 2001)

9.3.1 - Choix des logiciels

Une vaste panoplie d'aides à l'apprentissage est disponible. Comme l'écrit Durel (2006 : 2) : « un choix doit ici être opéré au sein de cette offre généreuse, car tout comme on doit amener les étudiants à utiliser de bons dictionnaires, on doit les amener à utiliser de façon raisonnée de bons logiciels. » Nous pensons qu'il faut amener les étudiants à mieux connaître les logiciels et leurs différentes fonctionnalités pour mieux en saisir les modalités d'utilisation. De cette façon, ceux-ci feront un choix plus éclairé et pertinent pour leurs études. Par exemple, certains outils sont spécialisés pour l'orthographe (Lexilogos), alors que d'autres sont plus polyvalents (Antidote).

Voici quelques critères retenus pour juger des forces et des limites des outils en ce qui a trait au contenu, à la technique et à l'usage.

Tableau 106. Critères pour juger des forces et limites des outils

Technique	Contenu	Usage
Organisation logique, plan du site, page d'aide	Crédibilité des auteurs et de la compagnie source	Design et interactivité
Fiabilité technique	Tests effectués, exactitudes	Coûts et accessibilité
Polyvalence, facilité de déplacement	Date de création, des rééditions	Complémentarité avec les outils papiers et autres outils virtuels
Parrainage avec d'autres logiciels	Exclusions et omissions notées	Lisibilité, affichages clairs
Traçabilité (récupération du texte)	Mécanisme de choix de corrections et de rétroaction	Mécanismes de rétroaction
Formation disponible après l'achat	Responsabilité et mise à jour	Pertinence selon l'usage et les besoins

Pour répondre à ces critères, il faut bien identifier les crédits, l'architecture et ses spécificités. Il faut donc informer l'étudiant, ce qui suscitera sa motivation et un choix éclairé.

Dans le cadre de notre expérimentation, nos recherches ont davantage fait état de l'utilisation de Word et d'Antidote. Certaines forces et limites de ces logiciels ont été perçues par les étudiants. Nous suggérons de les identifier afin d'aider les étudiants et les autres acteurs du milieu à mieux cibler leur choix d'outil. Par exemple, l'utilisation d'Antidote peut être considérée par plusieurs comme une étape superflue dans la production d'un travail écrit. C'est pourquoi il faut faire connaître ses forces et ses limites au moyens d'une démonstration concrète des améliorations apportées au texte écrit. C'est aussi ce que croit Rogers (2003 : 2) « *Les facteurs en lien avec les analyses sur l'adoption d'une innovation concernent le produit lui-même à savoir, sa supériorité, sa complémentarité, sa facilité d'utilisation, sa complexité et enfin les bénéfices perçus* ». Le choix que l'on fera des logiciels correcteurs devrait être en fonction de leur qualité. Ceci suppose qu'on les connaisse assez pour les évaluer adéquatement et en identifier clairement les forces et les limites.

Voici les caractéristiques relevées par les étudiants dans le journal de suivi ainsi que par les intervenants professionnels consultés.

Tableau 107. Comparaison des caractéristiques d'Antidote et de Word

Critères	Antidote	Word
Fonctionnement technique	Complexe	Simple
Utilité	Amélioration de la qualité de la langue et du style	Amélioration de la qualité de la langue
Correction	Options de correction pour une variété de fautes	Options de correction pour des fautes simples
Explication	Explication des erreurs	Aucune explication
Application	Processus plus long	Instantanéité de la correction
Dictionnaires	Plusieurs dictionnaires	Deux dictionnaires
Indices visuels	Abondance de marqueurs	Deux marqueurs
Langues	Français seulement	Plusieurs langues

Notre étude a montré que les étudiants qualifient le correcteur de Word de convivial et facile. Il est vrai qu'ils y sont habitués. À l'inverse, ils connaissent peu les fonctionnalités avancées d'Antidote. Même s'ils se servent de cet outil pour la plupart depuis le secondaire ou le primaire, ils ne savent pas tous comment l'utiliser de façon approfondie et efficace. Un écart demeure donc entre le potentiel perçu d'Antidote et son appropriation.

Plus précisément, ce logiciel exige une bonne connaissance de la grammaire pour accepter ou non, de façon critique, les suggestions de correction. Nous pensons qu'une bonne utilisation pourrait favoriser la réécriture du texte, en plus de sa relecture active. Les logiciels de correction ne remplacent pas la correction humaine, car ils ne comprennent pas encore à décoder le sens du texte.

Recommandations :

Faire connaître les forces et les limites des outils de correction pour permettre de choisir les bons outils en fonction du contexte de rédaction.

Faire connaître les logiciels et leurs fonctionnalités pour que les étudiants puissent privilégier les plus pertinents.

9.3.2 - Formation aux logiciels de correction

Les entrevues auprès des étudiants ont fait ressortir le manque de formation de ceux-ci. Or, il serait possible d'élaborer des scénarios pédagogiques associés aux logiciels correcteurs. Les étudiants devraient y apprendre à bien interpréter la terminologie et les codes des logiciels.

Les professeurs devraient également recevoir une formation sur les logiciels de correction puisqu'ils ont un rôle déterminant à jouer dans la promotion de la qualité de la langue.

La formation combinée des étudiants et des professeurs devrait inclure un volet formation pratique d'appropriation des logiciels correcteurs. Celle-ci tiendra compte des particularités de chaque discipline. C'est ainsi qu'en sociologie, par exemple, on demande de présenter objectivement les faits; il faut bien décrire pour être en mesure de bien analyser. En philosophie, c'est le développement de l'argumentation, de la cohérence et de la logique qui est priorisé. En sciences, ce sont l'observation et l'expérimentation qui permettent l'énoncé de lois et la découverte de mécanismes. En littérature, tant la créativité que l'expression correcte de la pensée, et la découverte de celle des auteurs à l'étude mettent à contribution les connaissances linguistiques et culturelles.

Une formation plutôt qu'une simple sensibilisation devrait aussi être offerte au personnel non enseignant dans le but de développer une culture de la qualité de la langue au collège. Il conviendrait notamment de cibler ceux qui aident les populations émergentes.

Recommandations :

Offrir aux étudiants des formations liées à des réalisations concrètes.

Offrir des formations à tous les professeurs et au personnel non enseignant.

Offrir des formations dans un contexte de compétence, non limité au seul volet technique.

9.4 - Autonomie et motivation

Au-delà du volet purement technique entourant le choix des outils virtuels de correction et la familiarisation avec ceux-ci, il faut tenir compte de l'attrait qu'ils représentent pour les étudiants à court comme à long terme.

9.4.1 - Perception de l'utilité et motivation

D'eux-mêmes, les étudiants utilisent davantage les correcteurs électroniques pour leurs longs travaux de rédaction que pour leurs communications électroniques rapides. Ils se disent aussi peu intéressés à y recourir dans le cadre d'un cours, avant qu'on leur en ait démontré les avantages. Les répondants qui ne les utilisent pas évoquent l'un ou l'autre des motifs suivants : les outils ne sont pas accessibles, ils préfèrent les outils papier, ils n'ont pas le temps de les employer. Ce faisant, ils se montrent peu motivés à apprendre de nouveaux logiciels et à les exploiter pour leurs différents travaux scolaires.

Certains étudiants semblaient sous l'impression que les correcteurs ont pour ambition et objectif de remplacer la correction humaine et le recours aux documents papier, ce qui n'est évidemment pas le cas. Nous pensons que la motivation et la curiosité devraient être suscitées en présentant aux étudiants des exemples témoins de correction et les avantages réels associés au travail de relecture et de réécriture d'un travail, court ou long.

Parmi les différentes catégories de motivation, nous avons retenu celles de Vallerand et Blais (1989) inspirées de celles de Deci et Ryan (1985). Dans le cadre de l'appropriation d'un logiciel de correction, ce sont la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque qui sont à l'œuvre.

Motivations intrinsèques

La motivation intrinsèque d'apprendre est alimentée par la satisfaction et le plaisir personnels d'apprendre. Être motivé signifie alors être stimulé, avoir l'intention de faire quelque chose. La gratification externe peut aussi jouer une influence sur l'apprentissage si par exemple en plus d'avoir de la facilité à utiliser le correcticiel, les notes s'en trouvent bonifiées dans toutes les disciplines. La compétence et l'autonomie constituent les forces vives de l'apprentissage. Il est clair que celles-ci sont exigées et doivent être développées par les étudiants qui ont une motivation intrinsèque à utiliser les TICE.

Motivations extrinsèques

Selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), la motivation extrinsèque, contrôlée par des facteurs externes tels la rétribution ou les encouragements du tuteur, aurait un impact certain, mais moins significatif que les motivations intrinsèques.

En effet, la génération numérique est davantage sensible à l'estime de soi, aux commentaires des pairs, aux sensations de plaisir et aux communications sociales associés aux activités d'apprentissage qu'à l'effort ou aux récompenses possibles à long terme. Il faut donc stimuler intrinsèquement et extrinsèquement les étudiants à utiliser les correcticiels en leur démontrant l'utilité pour eux mais surtout en leur offrant une formation capable d'assurer une aisance de manipulation et une généralisation de l'usage des correcteurs chez les pairs. Si la connaissance et le choix éclairé de l'outil sont assurés et couplés à une formation de qualité, les étudiants seront alors motivés à utiliser des correcticiels pour améliorer la qualité de la langue.

Recommandation :

Agir sur la motivation extrinsèque pour encourager les étudiants à utiliser les logiciels de correction (comme maintenir les pénalités, valoriser les avantages à mieux communiquer).

9.4.2 - Autonomie et compétence

Lorsque tous les acteurs du milieu scolaire s'uniront pour démontrer à l'étudiant qu'il est « gagnant » de se servir du bon logiciel pour corriger ses textes, celui-ci pourra plus aisément développer ses compétences techniques et langagières de façon autonome. Or, il a été démontré que ce sont là des conditions propices au développement de la responsabilisation chez l'étudiant. En fait, c'est à la suite d'une appropriation autonome des correcticiels que celui-ci sera motivé à

améliorer et agir sur la qualité de sa langue et développer ses compétences langagières et procéder à la relecture et à la réécriture de ses textes via ce véhicule.

Recommandation :

Renforcer l'autonomie des étudiants en les rendant capables de comprendre leurs erreurs et de faire les bons choix parmi les corrections proposées.

Rappelons que cette autonomie ne sera acquise que si l'étudiant est motivé et que s'il a reçu une formation suffisante pour permettre une analyse globale du texte, ainsi qu'un jugement critique et réflexif.

9.5 - Pédagogie et qualité de la langue

L'un des aspects les plus importants de l'intégration des outils virtuels de correction consiste en son arrimage avec la réalité pédagogique de l'étudiant. Tant que l'outil demeurera en marge du contexte scolaire, il ne suscitera que peu d'intérêt chez cette clientèle.

9.5.1 - Pédagogie et rédaction

L'analyse fine des données de l'expérimentation a mis en lumière un certain nombre de constats liés à la rédaction de textes et à l'exercice d'autocorrection par les étudiants.

Celles-ci ont clairement établi une différence entre les rédactions faites avec et sans outils de correction. La proximité des outils (papier ou virtuels) incite les étudiants à y avoir recours et la diminution des fautes dans le contexte de l'expérimentation menée prouve qu'ils sont capables de les utiliser correctement. Par conséquent, les professeurs pourraient, dans la mesure du possible, permettre l'utilisation des outils de correction lors des rédactions réalisées en classe.

Par ailleurs, nous avons vu que lorsque le professeur imposait formellement l'utilisation d'un outil virtuel de correction, les étudiants réagissaient favorablement à la consigne. On a pu enregistrer une augmentation de leur emploi, et plus particulièrement d'Antidote, lequel s'avère le plus sophistiqué d'entre eux. Il convient de miser sur le rôle motivateur des professeurs, lesquels pourront donner des consignes claires à leurs étudiants relativement aux moyens concrets à adopter pour procéder à leur autocorrection.

L'un des constats les plus frappants de ce projet de recherche est que le travail d'autocorrection chez les étudiants se limite presque exclusivement à une relecture rapide du texte plutôt qu'à une

réécriture. Il est important dans un premier temps de rendre les étudiants conscients de ce réflexe et d'en illustrer les conséquences négatives sur des catégories d'erreurs telles que la syntaxe et la grammaire du texte. Il est clair que la réécriture s'avère un acte intellectuel plus exigeant, à la fois en terme de temps de décodage, mais il faut en favoriser et en valoriser la pratique.

Par ailleurs, il a été démontré que les rédactions faites à l'extérieur de la classe comportaient un nombre plus élevé de fautes de grammaire du texte. Sans contrainte fixe de temps, les étudiants ont tendance à perdre de vue la structure logique de leur argumentation. Il faut les informer de cette lacune et les inviter à porter une attention particulière à cette composante du texte.

Recommandations :

Mettre le plus souvent possible à la disposition des étudiants des outils de correction papier ou virtuels lors des rédactions.

Rappeler l'importance de l'autocorrection et obliger les étudiants à avoir recours aux outils de correction.

Établir une distinction claire entre la relecture et la réécriture, dans le processus d'autocorrection.

Sensibiliser les étudiants au fait qu'ils sont plus enclins à faire des erreurs de grammaire du texte lorsqu'ils ne rédigent pas de manière continue.

9.5.2 - Pédagogie et Antidote

On a déjà vu que le logiciel Antidote est un outil de correction perfectionné dont le potentiel n'est pas pleinement exploité par les étudiants. Pour raffiner son utilisation, nous avons déjà suggéré d'offrir des formations aux étudiants et aux divers intervenants. Il est possible d'envisager, en plus, un certain nombre d'actions concrètes.

Il faut d'abord comprendre que l'étudiant qui possède une maîtrise moyenne ou faible de la langue se trouve, lorsqu'il a recours au correcteur Antidote, face à une fenêtre de correction le plus souvent extrêmement chargée. Les modulateurs de correction soulignent un grand nombre de mots et de signes sur lesquels il devra porter un jugement.

Pour lutter contre le découragement face à la lourdeur de la tâche, il faut amener l'étudiant à faire des choix stratégiques parmi les propositions de corrections. Nous avons vu que les différents types d'alertes présentaient un taux de fiabilité variable : les alertes rouges indiquent les erreurs probables, la moitié des analyses partielles sont pertinentes, tandis que les alertes orangées, bien que nombreuses, sont les moins fiables. L'étudiant aurait intérêt à connaître ces balises et à diriger son attention vers les alertes les plus profitables, surtout s'il dispose de peu de temps pour la correction. Des exercices concrets faits en classe pourraient lui permettre d'en prendre conscience.

Recommandation :

Inciter les étudiants à établir des priorités dans la correction avec Antidote en fonction du degré de fiabilité des codes du logiciel : ils devraient d'abord corriger les alertes rouges, puis les analyses partielles, et finalement les alertes orangées.

9.5.3 - Appropriation intégrée et continue

L'appropriation intégrée et continue des logiciels de correction s'avère la clé pour assurer une motivation à long terme, développer et actualiser l'amélioration de la qualité de la langue (révision et autocorrection). Les formations ont certes un impact sur la maîtrise d'un logiciel, mais elles n'atteignent leur but véritable que si elles sont inscrites dans des contextes de rédaction concrets et « payants » aux yeux des étudiants.

De plus, il serait souhaitable que les étudiants aient facilement accès à des personnes-ressources capables non seulement de valider leur apprentissage du logiciel, mais de les guider vers des applications plus complexes. Les centres d'aide sont tout désignés pour remplir ce rôle.

Qu'il s'agisse de la clientèle traditionnelle ou de la population émergente, l'utilisation d'un logiciel de correction pourrait constituer une stratégie régulière d'amélioration de l'écriture reposant sur la concertation et la collaboration de plusieurs acteurs du milieu.

Recommandations :

Inciter les professeurs à mettre en application, en classe, les apprentissages dispensés dans les formations sur les logiciels de correction.

Intégrer dans les équipes des centres d'aide des spécialistes des logiciels de correction de la langue pouvant offrir un accompagnement à la fois technique et pédagogique.

9.6 - Valorisation de la langue et promotion

L'achat de licences du logiciel Antidote pour tous les postes informatiques du Collège n'est pas une démarche qui garantit en soi l'amélioration de la qualité de la langue de la population étudiante. Le rendement de cet investissement est directement tributaire de la mise en valeur de cet outil ainsi que de sa promotion à large échelle.

9.6.1 - Promotion et concertation

La valorisation de la maîtrise de la langue devrait apparaître dans le plan d'action des instances décisionnelles d'une institution. Afin de favoriser l'atteinte de cet objectif, les différents acteurs du milieu devraient être porteurs de ce message. Chaque instance a son rôle à jouer. Ainsi, les membres de la bibliothèque et des centres d'aide, en concertation avec les professeurs, pourraient-ils diffuser et promouvoir les outils virtuels (et papier) disponibles sur le marché et insister sur l'importance de la maîtrise de la langue française dans l'institution. Cette démarche suppose toutefois une connaissance de ces outils par l'ensemble du milieu.

A priori, les avantages et bénéfices de ces outils de travail (gain de temps, réduction du nombre d'erreurs, etc.) peuvent sembler moins perceptibles et immédiats que les désavantages apparents (étape supplémentaire dans le travail, choix de corrections à faire, technologie à maîtriser, etc.). Cette étape de découverte et d'appropriation pourrait être facilitée par une promotion plus soutenue dans l'univers scolaire.

La complémentarité entre la promotion et la formation est un concept important à retenir, car il convient d'insister sur ce que ces outils de travail virtuels apportent de plus, de différent, d'additionnel par rapport aux autres outils de révision : un gain de temps, une fiabilité, la détection de certains types d'erreurs, etc.

Sans une promotion ciblée, il est peu probable que l'utilisation d'Antidote devienne une habitude, un réflexe : on ne peut adopter et intégrer une méthode de travail qu'on ne connaît pas ou mal, ou qu'on utilise peu fréquemment.

La promotion devra tenir compte de ces freins et rappeler que la responsabilité de la qualité de la langue repose avant tout sur le scripteur et sur ses connaissances langagières, et que les correcticiels sont des aides et non des correcteurs.

Recommandations :

Orchestrer une campagne de valorisation de la langue française dans l'institution en impliquant à divers degrés tous les membres de la communauté.

Faire la promotion des outils de correction mis à la disposition des étudiants tout en s'assurant qu'ils en connaissent concrètement leurs diverses applications.

9.6.2 - Rôle des centres d'aide

Le personnel du centre d'aide en français constitue un partenaire clé pour la promotion, la formation et l'évaluation des correcticiels. Les propos recueillis auprès des professionnels du CPAF attirent l'attention sur certaines considérations pédagogiques.

Il faut à leur avis cibler les étudiants plus faibles et peu motivés à fréquenter ce centre. Les professeurs de toutes les disciplines, s'ils sont bien informés des activités qui s'y déroulent, seront les mieux placés pour en faire la promotion auprès de cette clientèle. Ce sont les efforts conjugués de tous qui, à la longue, sauront convaincre même les élèves les plus récalcitrants de l'importance d'écrire un français de qualité.

Quant aux étudiants plus forts, le centre d'aide pourrait répondre à leurs besoins en présentant une offre de perfectionnement liée aux fonctionnalités plus complexes du logiciel.

Par ailleurs, il pourrait être intéressant d'inviter le personnel du centre d'aide en philosophie à considérer dans leur accompagnement certaines fonctionnalités d'Antidote. Mentionnons, par exemple, les volets de la logique et de la sémantique intégrés au correcteur. Il serait pertinent d'explorer les possibilités de perfectionnement en ce sens.

Recommandation :

Encourager les différents centres d'aide à exploiter les ressources des outils virtuels de correction dans l'accompagnement des étudiants, quel que soit leur degré de maîtrise de la langue.

Le schéma suivant résume les composantes en lien avec le processus d'adoption des correcticiels.

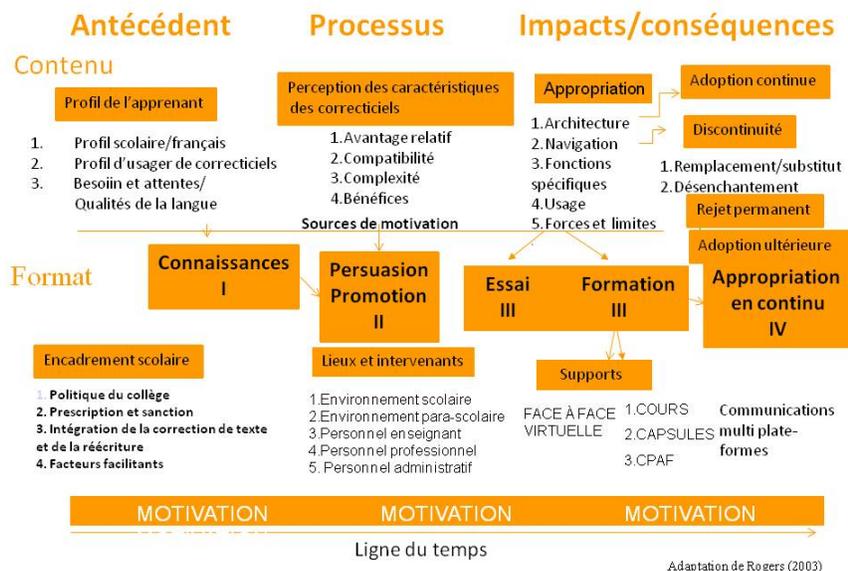


Figure 13. Processus d'adoption des correcticiels

9.7 - Conclusion

Les résultats de ce projet de recherche montrent que les outils technologiques d'aide à la qualité de la langue sont accessibles et pertinents pour les étudiants du collégial. Il est donc recommandé d'en valoriser l'utilisation, la formation et la promotion, de façon institutionnelle, continue et globale. Considérant que l'usage d'un correcticiel, par exemple d'Antidote, peut aider à la correction du français et à l'amélioration de la révision des textes. Il faut donc amener les étudiants à utiliser efficacement ces outils tout en se

rappelant que le but n'est pas la promotion de l'outil ou de la technologie, mais davantage la découverte d'une aide pour améliorer le français.

Outre les recommandations pédagogiques, techniques, de formation, de promotion et de motivation présentées dans ce chapitre qui visent l'autonomie de l'utilisateur, il faut tenir compte du facteur temps. En effet, du temps doit être accordé par l'institution, en classe et à la maison pour mettre en place les différentes étapes d'appropriation des logiciels et de valorisation de la langue. L'étudiant doit aussi développer le réflexe de prendre le temps de se relire et de réécrire son texte. Son intention de lecture doit viser à la fois la compréhension et l'évaluation du message : l'étudiant portera le double chapeau de lecteur et de correcteur.

Ainsi, la valorisation continue et intégrée de la qualité de la langue écrite par le biais des correcticiels augmenterait la motivation des étudiants de cette génération numérique et multilingue pour l'amélioration de la qualité de leur langue.



Conclusion

Au terme de ce projet de recherche sur l'impact des outils virtuels sur la qualité de la langue, on peut affirmer que l'expérimentation menée au cours de l'hiver 2010 par notre équipe de chercheurs apporte des réponses intéressantes aux questions légitimes que soulève la contribution des nouvelles technologies à l'amélioration de la qualité de la langue française chez les étudiants en milieu collégial.

La maîtrise de la langue fait partie des préoccupations que partagent les institutions et tout le corps professoral depuis fort longtemps. Or, les nouveaux devis ministériels mis en application à l'automne 2010 font de la révision linguistique un élément de compétence qui doit être évalué dans les quatre cours de français de la formation générale. Ce projet de recherche a permis d'examiner la pertinence des outils de correction dans la perspective de la révision d'un texte. L'originalité de cette recherche réside dans l'examen de l'apport des nouvelles technologies à la qualité de la langue dans divers contextes de rédaction.

Nous avons constaté que, dans l'ensemble, la majorité des étudiants se soucient de la qualité de la langue et qu'ils déploient des efforts pour réviser leurs rédactions. Bien qu'ils soient familiers avec les outils de correction tant papier que virtuels, l'utilisation de ceux-ci demeure superficielle. Pourtant, elle permet la production de rédactions d'une qualité supérieure sur le plan de la langue.

Nous avons observé une forte tendance chez les étudiants à limiter l'exercice de l'autocorrection à la simple relecture et à éclipser l'étape de réécriture. D'ailleurs, les logiciels de correction comme Antidote leur procurent, jusqu'à un certain point, un faux sentiment d'accomplissement et de sécurité puisque ces outils ne détectent qu'une partie des erreurs d'un texte.

Pour tirer pleinement profit de ces outils, il faut idéalement procurer aux étudiants un accompagnement pédagogique continu et intégré qui implique l'ensemble de la communauté, et qui vise à la fois la maîtrise des connaissances langagières et de la technologie. L'atteinte de cet objectif présente des défis supplémentaires dans la mesure où le milieu lui-même n'est pas toujours ouvert aux nouvelles technologies ou compétent dans ce domaine.

Il est vrai que nous n'avons effleuré ici qu'une partie d'un domaine de recherche très vaste et prometteur. D'autres études pourraient examiner, par exemple, si la synchronicité des communications est susceptible d'influencer la qualité de la langue. L'environnement numérique inscrit dans l'immédiateté de la communication nuirait-il considérablement à la qualité de la langue? Cette crainte s'appliquerait-elle à la communication asynchrone que l'on retrouve dans les forums de discussion, les blogues et les réseaux sociaux comme Facebook et Twitter?

D'autres études encore pourraient se pencher sur l'impact réel de la rétroaction personnalisée ou informatisée sur l'amélioration de la langue à court et moyen termes. Le fait de prendre connaissance de la

correction des professeurs ou de celle des logiciels de correction aurait-il un effet sur les rédactions suivantes?

D'autres chercheurs pourraient éventuellement prendre en considération le facteur temps dans l'autocorrection des rédactions. Combien de temps faut-il laisser à un étudiant pour se corriger? Quelles sont les stratégies les plus efficaces pour lui permettre de bien gérer son temps de rédaction et de révision?

Conclusion



Médiagraphie

Académie de Créteil (2005), « Le traitement de texte et les logiciels outils au service de l'écriture », Commission Français et informatique. [http : //ac-creteil.fr/lettres/tice/ecrire/traitement.htm](http://ac-creteil.fr/lettres/tice/ecrire/traitement.htm)

AUGER R. (2000), « Formation de base en évaluation des apprentissages : 1. Bref historique de l'évaluation des apprentissages », Logiques, Montréal.

AUGER R. *et al.* (2000a), « Formation de base en évaluation des apprentissages : 2. La planification de la mesure des apprentissages dans le cadre d'une démarche d'évaluation », Logiques, Montréal.

BARBEAU D. (2007), *Interventions pédagogiques et réussite au cégep - Méta-analyse*, PUL, 426 p.

BARBIER M.-L., A. Piolat et J-Y. Roussey (1998), « Effets du traitement de texte et des correcteurs sur la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire en langue seconde », *Revue française de pédagogie*, INRP Paris, 122 : 83-98.

BARDIN L. (1991), *L'analyse de contenu*, PUF, 6^e édition, Paris.

BARRETTE C. et L. Lapostolle (2007), « L'aide par les pairs : effet positif ou négatif ? », *Correspondance*, 12(4) : 6-7.

BERTEN F. (2000), « Correcteurs orthographiques et enseignement du français », Commission « Français et Informatique » de la FESeC. [http : //users.skynet.be/ameurant/francinfo/correcteur/correcteur.html](http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/correcteur/correcteur.html)

BLEAU C. (2006), « Les TIC : une solution au manque de motivation ? » dans ÉCLEC-TIC Cours PPP6015- Méthodes d'enseignement et TIC- Université de Montréal : 1-7. [http : //www.eclec-tic.blogspot.com/2006/05/les-tic-une-solution-au-manque-de_26.html](http://www.eclec-tic.blogspot.com/2006/05/les-tic-une-solution-au-manque-de_26.html)

BOUSQUET G. (2004), *Représentations sociales et pratiques professionnelles*, Rapport PAREA, Cégep de Sherbrooke, Sherbrooke. [http : //www.cdc.qc.ca/parea/785133_bousquet_sherbrooke_representations_PAREA_2005.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/785133_bousquet_sherbrooke_representations_PAREA_2005.pdf)

CARON-BOUCHARD M. (2003), avec la coll. de J. Allard, R. Dupuis et C. Quesnel, *Argumentation et environnements d'apprentissage*, Rapport PAREA, Collège Jean-de-Brébeuf, Montréal.

CARON-BOUCHARD M. (2005), *Forum de discussion et perception de l'apprenant : une étude phénoménographique*, Rapport PAREA, Collège Jean-de-Brébeuf, Montréal.

CARON-BOUCHARD M., K. Deslauriers et M. Pronovost (2009), *Interventions virtuelles et réussite scolaire*, Rapport PAREA, Collège Jean-de-Brébeuf, Montréal.

CASTELLANI A. (1995), *Bien lire dans toutes les disciplines au collège*, Bibliothèque Richaudeau, Albin Michel.

CCDMD (2009), *Le répertoire des meilleurs sites internet pour l'amélioration de la langue*, Montréal, 59 p.

CEFRIO (2009), « Génération C », Colloque international 20 et 21 octobre 2009, Palais des Congrès, Montréal.
[http : //www.generationc.cefrio.qc.ca/blog/2009/09/etude-sur-la-generation-c-enfin-des-resultats/](http://www.generationc.cefrio.qc.ca/blog/2009/09/etude-sur-la-generation-c-enfin-des-resultats/)

CHARNET C. et R. Panckhurst (1998), « Le correcteur grammatical : un auxiliaire efficace pour l'enseignant ? Quelques éléments de réflexion », *Alsic*, 1 (2) : 103-114.
[http : //alsic.u-strasbg.fr/Num2/panck/alsic_n02-rec3.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/panck/alsic_n02-rec3.htm)

CHARTRAND S.-G. (1992), *Modèle pour une didactique du discours argumentatif (écrit)*, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, département de didactique : Thèse non publiée.

CHARTRAND S.-G. et É. Falardeau (2008a), « Sens et fonction des concepts de langue, de langage et de littérature dans le Programme de formation de l'école québécoise. », *Spirales*, 42 : 153-170.

CHARTRAND S.-G. et C. Blaser (2008b), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur : CEDOCEF - Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque.

COLLÈGE JEAN-DE-BRÉBEUF (2005), « Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages », *Annuaire des professeurs*.

COLLÈGE JEAN-DE-BRÉBEUF (2011), « Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages », *Annuaire des professeurs*.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (CÉEC, 2001), *Rapport synthèse - Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*, Gouvernement du Québec, Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ) (1997), *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, Gouvernement du Québec, Québec.

CORDIER-GAUTHIER C. et C. Dion (2003), « La correction et la révision de l'écrit en français langue seconde : médiation humaine, médiation informatique. », *ALSIC*, Carleton University, Canada, 6 (1) juin : 29-43.

- DECI E. et R. Ryan (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, Plenum, 371 p.
- DeKETELE J-M. (1993), « L'Évaluation conjuguée en paradigmes. », *Revue française de pédagogie*, 103 : 59-80.
- DEMAIZIÈRE F. et J-P. Narcy-Combes (2005), « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, ALSIC*, 8 (1) : 45-64.
- DEMAIZIÈRE F. (2007), « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », *ALSIC*, Université Paris 7, France, 10(1) (mars) : 5-21.
- DEMAIZIÈRE F. (2008), « Utiliser les TIC pour l'apprentissage-Diversité des usages », intervention du 13 février 2008 : 1-5.
[http : //www.didactic.net/article.php3 ?id_article=163](http://www.didactic.net/article.php3?id_article=163)
- DEPOVER C., T. Karsenti et V. Komis (2007), *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences*, Presses de l'Université du Québec, 264 p.
- DESMARAIS L. (1994), *Proposition d'une didactique de l'orthographe ayant recours au correcteur orthographique*, Université Laval, Ciral / ICRLP, Publication B-198, Québec.
- DÉSY J. (1990), *L'impact du service de tutorat par les pairs* (rapport de recherche), Collège de Sainte-Foy, Sainte-Foy.
- DOBLER J. et W.J. Amoriell (1988), « Comments on Writing : features that affect student performance. », *Journal of Reading*, 32 : 214-223.
- DUCHESNE S. et F. Haegel (2008), *L'enquête et ses méthodes, L'entretien collectif*, Armand Colin.
- DUREL P. (2006a), « Utilisation de l'assistant grammatical Antidote dans le cadre d'activités de révision-Analyse exploratoire de protocoles d'observation (en ligne). », *ALSIC*, Monash University, Australie, 9 (juin) : 33-60.
[http : //alsic.u-strasbg.fr/v09/durel/alsic_v09_07-rec2.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v09/durel/alsic_v09_07-rec2.htm)
- DUREL P. (2006b), « Relis, réfléchis et le correcteur orthographique t'aidera », *CRAP, Cahiers pédagogiques*, 440 (février).
- FALARDEAU É. et C. Grégoire (2005), *Réécriture pour développer un rapport à l'écrit réflexif : 1*.
[http : //www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs/falardeau.pdf](http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs/falardeau.pdf)
- GAGNEUX A. (2002), *Évaluer autrement les étudiants*, PUF, Paris.

GARCIA-DEBANC C. (1990), *L'Étudiant et la production d'écrits*, Metz : Centre d'analyse syntaxique de Metz.

GÉLINAS S. (1999), *Impact d'un suivi au centre d'aide en français sur la performance scolaire et l'estime de soi d'étudiants éprouvant des difficultés en français écrit* (mémoire de maîtrise), Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.

GOUPIL G. et G. Lusignan (1993), *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Gaëtan Morin, Montréal.

HAYES J.R. (1995), « Un nouveau modèle du processus d'écriture » (trad. Gilles Fortier) dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La Production de textes, vers un enseignement de l'écriture Logiques*, Montréal : 49-72.

HÉBERT Y. et J. Péloquin (1997), *Test diagnostique en argumentation*, Rapport PAREA, Cégep Joliette-de Lanaudière, 217p.

HOMANS G.C. (1961), *Social Behavior, its Elementary Forms*, New York : Hartcourt Brace and World.

INFOBOURG (2006), « Quelles sont les modalités de " l'inclusion numérique " en éducation? - Le Québec et l'inclusion numérique », *Forum « Nouvelles technologies et francophonie »*, 22-23 mars 2006, XI^e sommet de la francophonie.

[http : //www.robertbibeau.ca/inclusion5.html](http://www.robertbibeau.ca/inclusion5.html)

ISABEL B. (2000), *Les changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez des enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial : une étude de cas dans un collège*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski.

JACOBS G. et C. Rodgers (1999), « Treacherous Allies : Foreign Language Grammar Checkers », *Calico Journal*, 16(4) : 509-529.

JACQUET-PFAU C. (2001), « Correcteurs orthographiques et grammaticaux. Quel(s) outil(s) pour quel rédacteur ? », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2001/2, Publications Linguistiques, VI : 81-94.

[http : //www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFLA&ID_NUMPUBLIE=RFLA_062&ID_ARTICLE=RFLA_062_0081](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFLA&ID_NUMPUBLIE=RFLA_062&ID_ARTICLE=RFLA_062_0081)

JAVEAU C. (1988), *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*, Éd. de l'Université de Bruxelles, 3^e édition, Bruxelles, 138 p.

KARSENTI T. (2001), « De quelles façons peut-on motiver l'élève à apprendre le français en immersion Stratégies pédagogiques

exemplaires d'enseignants du primaire? », *Journal de l'immersion*, 23(2), 15-20.

KARSENTI T. (2002), « Technopédagogie et enseignement du français : expérience prometteuse pour la formation des futurs enseignants », *Revue du Conseil québécois de la formation à distance*, 5(2), 41-55.

KARSENTI T. (2002a), « Défis de l'intégration des TIC dans la formation et le travail enseignant : perspectives et expériences nord-américaines et européennes », *Politiques d'éducation et de formation (De Boeck)*, Septembre, 27-42.

KARSENTI T. (2002b), « From blackboard to mouse pad : a case study of the effectiveness of E-learning and Technology in Teacher Education Programs », *TechKnowLogia*, 4(2), 61-73.

KARSENTI T. (2004), « Why an International Journal Focusing on Technology in Higher Education? », *International Journal of Technology in Higher Education*, 1(1), 9-10.

KARSENTI T. (2005), « Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC : bilan de deux expériences réalisées au Québec », *Recherche et formation*, 49(73-90).

KARSENTI, T. et S. Collin (2010), « Quelle place pour les TIC dans la formation des enseignants de français : le cas de l'Afrique ? », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), 22-37.

KARSENTI T. et F. Larose, dir. (2001), *Les TIC... Au cœur des pédagogies universitaires*, Presses de l'Université du Québec, 260p.

KARSENTI T. et F. Larose, (2005), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*, Presses de l'Université du Québec, 248 pages.

KARSENTI T., F. Larose et Y.-D. Garnier (2002) « Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 367-390.

KARSENTI T., D. Peraya et J. Viens (2002), « Bilan et perspectives de la recherche sur la formation initiale et continue des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 459-470.

KARSENTI T., C. Raby et S. Villeneuve, (2008), « Compétence professionnelle des futurs enseignants du Québec en regard de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (7), 11-28.

KARSENTI T., L. Savoie-Zajc et F. Larose (2001), « Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques », *Éducation et Francophonie*, 29(1), 1-29.

LACOURSIÈRE A. (2009), « Examens de français au Cégep : pire taux d'échec en 10 ans. », *La Presse*, 12 novembre 2009.

<http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-Canada/education/200911/11/01-920817-ex>

LEBRUN M. (2004), « La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation », Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM), *International Journal of Technologies in Higher Education*, 1(1) : 11- 21.

LEBRUN, M. (1999), *Des technologies pour enseigner et Apprendre*, De Boeck.

LEGENDRE R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Guérin, Montréal.

LEFRANÇOIS P., M.D. Laurier, R. Lazure et R. Claing (2005), avec la collaboration de P. Barrette, A. Desnoyers et M. Sylvestre, « Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. », Université de Montréal et collège Ahuntsic, Montréal.

<http://www.fgrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/RF-PascaleLefrancois.pdf>

LIBERSAN L. (2003), « Une grille de correction "nouvelle grammaire" », *Correspondance*, 8 : 3 (février).

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr8-3/Grille.html>

MAISONNEUVE L. (2004), *Test diagnostique de lecture pour le collégial (TeLeC)*, avec la collaboration de L. Maisonneuve, M. Bellemare et A. Laferrière, Sainte-Foy.

MARCOTTE S. (1993), *Les dimensions intrinsèques et extrinsèques du feed-back pédagogique : essai de modélisation*, Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université de Montréal, Montréal.

MATCHINDA B. (2008), « Les TIC, l'apprentissage et la motivation des filles et des garçons au secondaire au Cameroun. », dans K. Toure, T.M.S. Tchombe et T. Karsenti (Eds.), *ICT and Changing Mindsets in Education*, Bamenda, Cameroun : Langaa; Bamako, Mali : ERNWACA\ROCARE.

MCCRORY WALLACE R. (2004), « A Framework for Understanding Teaching within the Internet », *American Educational Research Journal*, 41(2), p.447-488.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006a), *Programme de formation de l'école québécoise*, Gouvernement du Québec, Québec.

[http : //www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006b), *Résultats aux épreuves de langue et d'enseignement en littérature-Année 2007-2008*, Gouvernement du Québec, Québec.

[http : //www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic07/docm07/F4_4_2007.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic07/docm07/F4_4_2007.pdf)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2007), *Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature. Guide de correction.*

[http : //www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_collegial/GuideCorrection_EpreuveUnifFrancais_2010.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_collegial/GuideCorrection_EpreuveUnifFrancais_2010.pdf)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008a), *Les 22 mesures*, Gouvernement du Québec, Québec.

[http : //www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=communiqués&id=172](http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=communiqués&id=172)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008b), *Guide des subventions 2009-2010, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage PAREA*, 32 p.

MUCCHIELLI A. (1998), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.

MUCCHIELLI A. et J. Juidarùch (1998), *Nouvelles méthodes d'étude en communication*, Armand Collin, Paris.

MUCCHIELLI R. (1993), *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale. Connaissance du problème, applications pratiques*, 10^e édition.

NAULT G. (2007), « Encadrer des étudiants à l'aide des TIC. », *CLIC*, 63 (janvier) : 1- 5.

[http : //www.clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2018](http://www.clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2018)

OFFICE DE LA LANGUE FRANÇAISE (2007), *Plan stratégique en matière de politique linguistique 2005-2008.*

[http : //www.spl.gouv.qc.ca/langue/PlanStratégique.pdf](http://www.spl.gouv.qc.ca/langue/PlanStratégique.pdf)

OUELLON C. (2008), « Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport Ouellon », Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS), Gouvernement du Québec, Québec.

PERAYA D., J. Viens et T. Karsenti (2002), « Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : esquisse historique des fondements,

des recherches et des pratiques », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 459-470.

PERREAULT N. (2005), « Rôle et impact des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial-1 », *Repère*, 21 novembre.
<http://repere3.sdm.qc.ca/cgi-bin/reptexte.cgi>

PIOLAT A. et A. Blaye (1991), « Effects of word processing and writing aids on revision process », In Carretero M., Pope R., Simons R. & Pozo J. (dir.) *Learning and Instruction European Research in an International Context*, 3 : 379-399.

PIOLAT A. (2007), « Les avantages et les inconvénients de l'usage d'un traitement de texte pour réviser », dans *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*, chapitre 8, Bisailon, J.(éditeur), Éditions Nota Bene, Québec : 189-211.

PUGIBET, V. (2006), *Pour une nouvelle approche de l'hispanité grâce aux TICE - La formation d'enseignants d'espagnol langue étrangère*, ALSIC, vol. 9 no. 1, pp.129-144.
<http://alsic.revues.org/index151.html>

QUESNEL C., J. Allard, M. Caron-Bouchard et P. Dumas (2006), *Accompagnement virtuel personnalisé : motivation et réussite scolaire, Rapport PREP*, Collège Jean-de-Brébeuf, Montréal.

REUTER Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris.

RIOPEL M., H. Maisonneuve, A. Gagnon et F. Gagnon (2007), « Évaluation des difficultés en lecture à l'entrée au collégial. » Communication donnée lors du 75e congrès de l'Association francophone pour le savoir, ACFAS, Trois-Rivières.

ROBERGE J. (2001), *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*, Thèse de doctorat, Université Charles-de-Gaulle Lille III, Lille.

ROBERGE J. (2006), *Corriger les textes de vos étudiants. Précisions et stratégies*, Chenelière-Éducation, Montréal.

ROGERS E.M. (2003), *Diffusion and Innovation*, 5th Edition, The Free Press, New York.

SEILER P-A. (2003), « Le traitement de texte est-il une aide à l'apprentissage de rédactions et de réécritures de textes au collège? » : 1-31.
www.edu.ge.ch/po/resde/realisa/travaux/francais/compte-rendu.pdf

STATETS M. (2008), *Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée*, PUL, 226 p.

TARDIEU C. et V. Pugibet (2005), *Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage*, CRDP de Bourgogne, 214 p.

TARDIF H. (2004), *Intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance*, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.
www.cdc.qc.ca/parea/785011_tardif_ND_de_Foy_TEE_PAREA_2004.pdf

TOPPING K. J. (2005), « Trends in Peer Learning », *Educational Psychology*, 25 (6), pp. 631-645.

TURCOTTE A.G. et A. Laferrière (2001), *Vers l'épreuve uniforme de français comme une visite guidée*, Modulo, Québec.

VAN GRUNDERBEECK N. (1994), *Les difficultés en lecture. Diagnostique et pistes d'interventions*, Gaëtan Morin, Montréal, 159 pages.

VENKATESH V., M.G. Morris, G.B. Davis, G.B. et F.D. Davis (2003), « User Acceptance of Information Technology », *MIS Quarterly*, Vol. 27, N° 3, pp. 425-478.

VESLIN O. et J. Veslin (1992), *Corriger des copies. Évaluer pour former*, Hachette Éducation, Paris.

VIENS J., M. Lepage et T. Karsenti (2010), « Vers un changement de culture en enseignement supérieur », *Revue des sciences de l'Éducation*, 36(1), 13-23.

WOOD S.L. et J. Swait (2002), « Psychological indicators of innovation adoption : cross-classification based, on need for cognition and need for change », *Journal of consumer Psychology*, 23 (1) : 1-13.

ZHAO Y. et K.A. Frank (2003), « Factors Affecting Technology Uses in Schools : An Ecological Perspective », *American Educational research Journal*, 40 (4), p.807-840.

ZIMMERMAN D. et T. Yohon (2008), « Testing Roger's Diffusion of Innovation Concepts : Faculty Adoption of Information Technology for Teaching" Paper presented at the annual meeting of the International Communication association, TBA, May 22 2008, Montréal.
http://www.allacademioc.com/metap231093_index.html



Annexes

- 1 Formulaire de consentement
- 2 Formulaire de confidentialité
- 3 Questionnaire pré-expérimentation
- 4 Questionnaire post-expérimentation
- 5 Registre d'utilisation d'outils
- 6 Guides d'entrevues
- 7 Grille d'évaluation de la langue
- 8 Guide d'utilisation d'Antidote

1 - Formulaire de consentement

Projet PAREA 2009-2011

Formulaire de consentement

Titre de l'étude : **Outils virtuels et qualité de la langue**

Chercheurs : Jacques Boudrias, Professeur (sociologie)
 Monique Caron-Bouchard, Professeure (sociologie)
 Katerine Deslauriers, Professeure (philosophie)
 Robert Dupuis, Professeur (philosophie)
 Anne Gagnon, Professeure (littérature)
 Carl Perrault, Professeur (littérature)
 Michel Pronovost, Professeur (biologie)
 Caroline Quesnel, Professeure (littérature)

Organisme détenteur des renseignements :

Nom : Collège Jean-de-Brébeuf
 Adresse : 3200, chemin de la Côte-Ste-Catherine
 Montréal (Québec) H3T 1C1
 Téléphone : (514) 342-9342

Nature et objectif de l'étude

Cette recherche vise principalement à examiner l'utilisation, par les étudiants, de différents outils de correction électronique sur la qualité de la langue écrite dans leurs travaux comme moyen de retour réflexif sur leurs apprentissages.

Consentement

Je soussigné(e) _____, m'engage à participer au projet de recherche. Cet engagement implique une collaboration aux activités de rédaction et à l'utilisation d'outils virtuels prévus tout au long de la session; à remplir les différents questionnaires et à participer à une rencontre à la fin de l'expérimentation pour faire le bilan de mon expérience.

Les chercheurs s'engagent, de leur côté, à respecter la confidentialité des données nominatives et qualitatives recueillies au cours de l'expérimentation et de l'analyse des données.

J'ai lu et compris les principes énoncés plus haut et m'engage à les respecter.

Signé à Montréal le _____ 2010

Participant

Témoin

2 - Formulaire de confidentialité

Projet PAREA 2009-2011	
Engagement à la confidentialité	
Collège Jean-de-Brébeuf	
<hr/>	
Titre de l'étude :	Outils virtuels et qualité de la langue
Chercheurs :	Jacques Boudrias, Professeur (sociologie) Monique Caron-Bouchard, Professeure (sociologie) Katerine Deslauriers, Professeure (philosophie) Robert Dupuis, Professeur (philosophie) Anne Gagnon, Professeure (littérature) Carl Perrault, Professeur (littérature) Michel Pronovost, Professeur (biologie) Caroline Quesnel, Professeure (littérature)
Organisme détenteur des renseignements :	
Nom :	Collège Jean-de-Brébeuf
Adresse :	3200, chemin de la Côte-Ste-Catherine Montréal (Québec) H3T 1C1
Téléphone :	(514) 342-9342
Subvention :	PAREA
Directeur des études :	Richard Guay
Nature et objectif de l'étude	
Cette recherche vise principalement à identifier l'influence de l'utilisation, par les étudiants, de différents outils de correction électronique sur la qualité de la langue écrite dans leurs travaux comme moyen de retour réflexif sur leurs apprentissages.	

Objectifs spécifiques :

- Étudier l'effet de la perception de l'étudiant de sa capacité à s'améliorer sur le plan de la compétence linguistique à l'aide des TICE.
- Étudier l'impact d'applications pédagogiques avec les technologies dans le contexte de pratiques pédagogiques associées à l'écriture.
- Élaborer et valider les méthodes et pratiques pédagogiques dans le but d'augmenter les compétences en écriture, et étudier les effets de l'introduction d'activités d'écriture en formation spécifique.
- Développer et valider des instruments d'évaluation de la langue dans quatre disciplines de formation générale et de formation spécifique (biologie, français, philosophie et sociologie).
- Développer des pistes d'intervention et d'encadrement pour les professionnels et les enseignants.

Engagement

Je soussigné(e) _____, en tant que _____ au Collège Jean-de-Brébeuf, m'engage à respecter la confidentialité des données nominatives et qualitatives recueillies au cours de l'expérimentation et de l'analyse des données.

Cet engagement me lie en tout temps pendant la durée de mon travail et se poursuit après la fin de la recherche et de la subvention PAREA. Cet engagement implique de :

- Ne dévoiler à quiconque l'identité des personnes ayant participé à l'expérimentation, répondu aux questionnaires ou ayant été interrogées dans le cadre de la collecte de l'information ;
- Ne partager l'information recueillie, en tout ou en partie, qu'avec les chercheurs et les personnes directement impliquées dans la transcription ou la codification de l'analyse des ateliers effectuées par les étudiants ;
- Garder les documents contenant des renseignements identifiables en sécurité en tout temps.

J'ai lu et compris les principes énoncés plus haut et m'engage à les respecter.

Montréal le _____ 2010

Chercheur

Témoin

3 - Questionnaire pré-test

Outils virtuels et qualité de la langue

S'il vous plaît, répondez à toutes les questions en noircissant les cercles appropriés sur la feuille de codification au crayon à mine HB.

INDIQUEZ VOTRE NOM ET NUMÉRO D'ADMISSION SUR LA FEUILLE.

- 1 Quel est votre sexe?
 masculin féminin
- 2 Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison?
 Français Anglais Français et anglais
 Une langue autre que le français ou l'anglais
 Français et une langue autre que l'anglais
 Anglais et une langue autre que le français
 Français, anglais et une autre langue
- 3 Quelle(s) langue(s) parlez-vous avec vos amis?
 Français Anglais Français et anglais
 Une langue autre que le français ou l'anglais
 Français et une langue autre que l'anglais
 Anglais et une langue autre que le français
 Français, anglais et une autre langue
- 4 Dans quelle langue écrivez-vous avec vos amis?
 Français Anglais Français et anglais
 Une langue autre que le français ou l'anglais
 Français et une langue autre que l'anglais
 Anglais et une langue autre que le français
 Français, anglais et une autre langue
- 5 Dans quelle langue écrivez-vous avec votre famille?
 Français Anglais Français et anglais
 Une langue autre que le français ou l'anglais
 Français et une langue autre que l'anglais
 Anglais et une langue autre que le français
 Français, anglais et une autre langue
- 6 Dans quel programme êtes-vous inscrit(e)?
 Arts, Lettres et Communications
 Sciences humaines
 Sciences de la nature
 Baccalauréat International (Sciences humaines)
 Baccalauréat International (Sciences de la nature)
 Sciences, Lettres et Arts
 Un autre programme
- 7 En quelle session êtes-vous?
 1^e 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e plus de 6 sessions

Outils virtuels et qualité de la langue

- 8 Avez-vous déjà changé de programme au collégial?
 jamais 1 fois 2 fois 3 fois plus de 3 fois
- 9 Dans quel cours êtes-vous présentement?
 biologie littérature philosophie sociologie
- 10 Où êtes-vous né?
 Au Québec Ailleurs au Canada Ailleurs dans le monde
- 11 Où est né votre père ?
 Au Québec Ailleurs au Canada Ailleurs dans le monde
- 12 Où est née votre mère ?
 Au Québec Ailleurs au Canada Ailleurs dans le monde
- 13 Où habitez-vous pendant la période scolaire ?
 Chez vos parents Chez vos grands-parents En appartement
 En résidence Dans un autre endroit
- 14 Dans quel domaine travaille votre père ?
 Santé Droit Commerce, administration ou finance Sciences
 Sciences humaines ou sociales Arts, lettres ou communications Autre
- 15 Dans quel domaine travaille votre mère ?
 Santé Droit Commerce, administration ou finance Sciences
 Sciences humaines ou sociales Arts, lettres ou communications Autre
- 16 Quel est le diplôme d'études le plus élevé obtenu par votre père?
 Secondaire Collégial Baccalauréat (B.Sc., B.A.)
 Maîtrise (M.Sc., M.A.) Doctorat (Ph.D., M.D.) Ne sais pas
- 17 Quel est le diplôme d'études le plus élevé obtenu par votre mère?
 Secondaire Collégial Baccalauréat (B.Sc., B.A.)
 Maîtrise (M.Sc., M.A.) Doctorat (Ph.D., M.D.) Ne sais pas

Indiquez votre intérêt à utiliser les outils virtuels suivants dans le cadre de ce cours.

- Pas du tout intéressé Peu intéressé Intéressé Très intéressé

- 18 Correcteur linguistique électronique (Par exemple : Antidote)
 19 Dictionnaire électronique (Par exemple : Robert, Dixel)
 20 Dictionnaire électronique de synonymes
 21 Lexique électronique spécialisé dans une discipline
 22 Site web d'amélioration de la langue

Outils virtuels et qualité de la langue

Indiquez votre réponse aux questions suivantes en utilisant le choix de réponse qui suit :

❶ Oui ❷ Non

- 23 Avez-vous accès à un manuel de conjugaison (format papier) à la maison ?
 24 Avez-vous accès à une grammaire (format papier) à la maison ?
 25 Avez-vous accès à un dictionnaire (format papier) à la maison ?
 26 Avez-vous accès à un dictionnaire bilingue (format papier) à la maison ?
 27 Avez-vous accès à des tables de conjugaison électroniques à la maison ?
 28 Avez-vous accès à une grammaire électronique à la maison ?
 29 Avez-vous accès à un dictionnaire électronique à la maison ?
 30 Avez-vous accès à un logiciel de correction à la maison ?
 31 Utilisez-vous un logiciel de correction principalement dans les cours de formation générale (anglais, éducation physique, français, philosophie) ?
 32 Utilisez-vous un logiciel de correction principalement dans les cours de formation spécifique liés à votre programme d'étude ?
 33 Utilisez-vous un logiciel de correction principalement dans les cours complémentaires ?

Pendant la période scolaire, à quelle fréquence en moyenne ...

❶ Jamais ❷ Quelques fois par mois ❸ Quelques fois par semaine
❹ Plusieurs fois par semaine ❺ À chaque jour

- 34 ...lisez-vous en français sur Internet ?
 35 ...lisez-vous en anglais sur Internet ?
 36 ...lisez-vous dans une autre langue que le français ou l'anglais sur Internet ?
 37 ...lisez-vous des textes en format papier en français ?
 38 ...lisez-vous des textes en format papier en anglais ?
 39 ...lisez-vous des textes en format papier dans une autre langue que le français ou l'anglais ?
 40 ...écrivez-vous des textes (courriel, MSN, messages textes, etc.) en français ?
 41 ...écrivez-vous des textes (courriel, MSN, messages textes, etc.) en anglais ?
 42 ...écrivez-vous des textes (courriel, MSN, messages textes, etc.) dans une autre langue que le français ou l'anglais ?
 43 ...utilisez-vous le correcteur de Word (ou celui d'un autre traitement de texte) ?
 44 ...utilisez-vous Antidote ?
 45 ...utilisez-vous un autre logiciel de correction de la langue ?
 46 ...utilisez-vous un site (en ligne) de correction de la langue ?
 47 ...utilisez-vous un dictionnaire électronique ?
 48 ...utilisez-vous un dictionnaire de synonymes électronique ?
 49 ...utilisez-vous un dictionnaire électronique spécialisé (biologie, sociologie, philosophie par exemple) ?
 50 ...utilisez-vous des tables de conjugaisons électroniques ?

Outils virtuels et qualité de la langue

Indiquez votre réponse aux questions suivantes

- 51 Quel degré de confiance, environ, accordez-vous au(x) logiciel(s) de correction que vous utilisez ?
 0% 20% 40% 60% 80% 100%
- 52 Depuis quand utilisez-vous des logiciels de correction pour les travaux scolaires ?
 Primaire Premier cycle du secondaire Deuxième cycle du secondaire
 Collégial Je n'utilise pas de logiciels de correction pour mes travaux scolaires.
- 53 Quel est votre niveau de compétence à utiliser les logiciels de correction ?
 Incompétent Peu compétent Compétent Très compétent
- 54 Comment évaluez-vous la qualité de votre français écrit ?
 Très faible Faible Moyenne Bonne Excellente
- 55 Lors de la rédaction d'un texte, faites-vous une révision linguistique ?
 Jamais Rarement Souvent Toujours
- 56 Généralement, faites-vous relire votre travail par quelqu'un d'autre avant de le remettre à un professeur ?
 Jamais Rarement Souvent Toujours
- 57 Quelle importance accordez-vous à la qualité du français écrit ?
 Pas important Peu important Important Très important
- 58 Quel est le principal aspect que vous souhaitez améliorer dans votre français écrit ?
 Grammaire Logique Orthographe Vocabulaire Syntaxe
 Ponctuation
- 59 Quel est le deuxième aspect que vous souhaitez améliorer ?
 Grammaire Logique Orthographe Vocabulaire Syntaxe
 Ponctuation
- 60 Quel est le troisième aspect que vous souhaitez améliorer ?
 Grammaire Logique Orthographe Vocabulaire Syntaxe
 Ponctuation
- 61 Au cours de la dernière session, avez-vous fréquenté le centre d'aide en français ?
 Jamais 1-2 fois par session 3-6 fois par session
 Plus de 6 fois par session

Outils virtuels et qualité de la langue

À quelle fréquence utilisez-vous un logiciel de correction de la langue pour les différents types de travail qui suivent ?

Jamais Rarement Occasionnellement Fréquemment Toujours

- 62 Rapport de laboratoire ou d'atelier
- 63 Travail de création
- 64 Travail de recherche
- 65 Contrôle à la maison
- 66 Courrier électronique ou MIO
- 67 Correspondance (c.v., lettre de motivation, etc.)

Quelle importance accordez-vous aux éléments suivants comme étant important pour la qualité du français dans la rédaction d'un travail scolaire ?

Pas important Peu important Important Très important

- 68 Pénalité associée à la qualité de la langue par le professeur
- 69 Souci de transmettre l'information avec justesse
- 70 Désir d'impressionner le correcteur
- 71 Désir d'améliorer la qualité de ma langue
- 72 Réussite à l'épreuve uniforme de français

Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants ?

Tout à fait en désaccord Plutôt en désaccord
 Plutôt en accord Tout à fait d'accord

- Je n'utilise pas de logiciel de correction de la langue parce que...
- 73 ... je n'en ai pas.
- 74 ... je ne sais pas l'utiliser.
- 75 ... je suis bon en français.
- 76 ... je n'ai pas le temps de l'utiliser.
- 77 ... je n'y ai pas accès rapidement.
- 78 ... je fais relire mes travaux par quelqu'un d'autre.
- 79 ... je n'ai pas confiance en la fiabilité des corrections suggérées.
- 80 ... je considère qu'ils ne sont pas encore au point.
- 81 ... je préfère utiliser les outils papier.
- 82 ... je n'aime pas travailler avec les ordinateurs.
- 83 ... j'ai peur de perdre mon texte.
- 84 ...les professeurs ne nous pénalisent pas pour la qualité du français.
- 85 ...des fautes peuvent s'ajouter.
- 86 ... un professeur m'a suggéré d'utiliser les outils papier à la place.
- 87 ... si je l'utilise, par la suite, je deviendrai trop dépendant et n'apprendrai pas à me débrouiller tout seul.

Outils virtuels et qualité de la langue

Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants ?

- Tout à fait en désaccord Plutôt en désaccord
 Plutôt en accord Tout à fait d'accord

Les logiciels de correction...

- 88 ... sont plus adaptés à mes besoins que les références papier.
89 ... sont plus performants que les références papier.
90 ... sont plus complexes à utiliser que les références papier.

Pendant la période scolaire, combien de temps en moyenne (par semaine) consacrez-vous aux activités suivantes?

- 5 heures et moins De 6 à 10 heures De 11 à 15 heures
 de 16 à 20 heures 21 heures et plus

- 91 Travail rémunéré
92 Études en dehors des cours (travaux scolaires, lectures, productions, etc.)
93 Sorties
94 Activités para-académiques et parascolaires
95 Utilisation d'Internet pour vos études et travaux scolaires
96 Utilisation d'Internet pour vos loisirs (web, courriel, MSN, Facebook, etc.)

Merci beaucoup pour votre collaboration.

4 - Questionnaire post-test

Outils virtuels et qualité de la langue

S'il vous plaît, répondez à toutes les questions en noircissant les cercles appropriés sur la feuille de codification au crayon à mine HB.

INDIQUEZ VOTRE **NOM** ET **NUMÉRO D'ADMISSION** SUR LA FEUILLE.

- 1 Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison?
 Français Anglais Français et anglais
 Une langue autre que le français ou l'anglais
 Français et une langue autre que l'anglais
 Anglais et une langue autre que le français
 Français, anglais et une autre langue
- 2 Quelle(s) langue(s) parlez-vous avec vos amis?
 Français Anglais Français et anglais
 Une langue autre que le français ou l'anglais
 Français et une langue autre que l'anglais
 Anglais et une langue autre que le français
 Français, anglais et une autre langue
- 3 Dans quelle langue écrivez-vous avec vos amis?
 Français Anglais Français et anglais
 Une langue autre que le français ou l'anglais
 Français et une langue autre que l'anglais
 Anglais et une langue autre que le français
 Français, anglais et une autre langue
- 4 Dans quelle langue écrivez-vous avec votre famille?
 Français Anglais Français et anglais
 Une langue autre que le français ou l'anglais
 Français et une langue autre que l'anglais
 Anglais et une langue autre que le français
 Français, anglais et une autre langue
- 5 Dans quel cours êtes-vous présentement?
 biologie/intégration littérature philosophie sociologie
- 6 Où habitez-vous pendant la période scolaire ?
 Chez vos parents Chez vos grands-parents En appartement
 En résidence Dans un autre endroit

Indiquez votre intérêt à utiliser les outils virtuels suivants :

Pas du tout intéressé Peu intéressé Intéressé Très intéressé

- 7 Correcteur linguistique électronique (Par exemple : Antidote)
- 8 Dictionnaire électronique (Par exemple : Robert, Dixel)
- 9 Dictionnaire électronique de synonymes
- 10 Lexique électronique spécialisé dans une discipline
- 11 Site web d'amélioration de la langue

Outils virtuels et qualité de la langue

Indiquez votre réponse aux questions suivantes en utilisant le choix de réponse qui suit :

 Oui Non

- 12 Avez-vous accès à un manuel de conjugaison (format papier) à la maison ?
 13 Avez-vous accès à une grammaire (format papier) à la maison ?
 14 Avez-vous accès à un dictionnaire (format papier) à la maison ?
 15 Avez-vous accès à un dictionnaire bilingue (format papier) à la maison ?
 16 Avez-vous accès à des tables de conjugaison électroniques à la maison ?
 17 Avez-vous accès à une grammaire électronique à la maison ?
 18 Avez-vous accès à un dictionnaire électronique à la maison ?
 19 Avez-vous accès à un logiciel de correction à la maison ?
 20 Utilisez-vous un logiciel de correction principalement dans les cours de formation générale (anglais, éducation physique, français, philosophie) ?
 21 Utilisez-vous un logiciel de correction principalement dans les cours de formation spécifique liés à votre programme d'étude ?
 22 Utilisez-vous un logiciel de correction principalement dans les cours complémentaires ?

Pendant la période scolaire, à quelle fréquence en moyenne ...

 Jamais Quelques fois par mois Quelques fois par semaine
 Plusieurs fois par semaine À chaque jour

- 23 ...lisez-vous en français sur Internet ?
 24 ...lisez-vous en anglais sur Internet ?
 25 ...lisez-vous dans une autre langue que le français ou l'anglais sur Internet ?
 26 ...lisez-vous des textes en format papier en français ?
 27 ...lisez-vous des textes en format papier en anglais ?
 28 ...lisez-vous des textes en format papier dans une autre langue que le français ou l'anglais ?
 29 ...écrivez-vous des textes (courriel, MSN, messages textes, etc.) en français ?
 30 ...écrivez-vous des textes (courriel, MSN, messages textes, etc.) en anglais ?
 31 ...écrivez-vous des textes (courriel, MSN, messages textes, etc.) dans une autre langue que le français ou l'anglais ?
 32 ...utilisez-vous le correcteur de Word (ou celui d'un autre traitement de texte) ?
 33 ...utilisez-vous Antidote ?
 34 ...utilisez-vous un autre logiciel de correction de la langue ?
 35 ...utilisez-vous un site (en ligne) de correction de la langue ?
 36 ...utilisez-vous un dictionnaire électronique ?
 37 ...utilisez-vous un dictionnaire de synonymes électronique ?
 38 ...utilisez-vous un dictionnaire électronique spécialisé (biologie, sociologie, philosophie par exemple) ?
 39 ...utilisez-vous des tables de conjugaisons électroniques ?

Outils virtuels et qualité de la langue

Indiquez votre réponse aux questions suivantes :

- 40 Quel degré de confiance, environ, accordez-vous au(x) logiciel(s) de correction que vous utilisez ?
 0% 20% 40% 60% 80% 100%
- 41 Depuis quand utilisez-vous des logiciels de correction pour les travaux scolaires ?
 Primaire Premier cycle du secondaire Deuxième cycle du secondaire
 Collégial Je n'utilise pas de logiciels de correction pour mes travaux scolaires.
- 42 Quel est votre niveau de compétence à utiliser les logiciels de correction ?
 Incompétent Peu compétent Compétent Très compétent
- 43 Comment évaluez-vous la qualité de votre français écrit ?
 Très faible Faible Moyenne Bonne Excellente
- 44 Lors de la rédaction d'un texte, faites-vous une révision linguistique ?
 Jamais Rarement Souvent Toujours
- 45 Généralement, faites-vous relire votre travail par quelqu'un d'autre avant de le remettre à un professeur ?
 Jamais Rarement Souvent Toujours
- 46 Quelle importance accordez-vous à la qualité du français écrit ?
 Pas important Peu important Important Très important
- 47 Quel est le principal aspect que vous souhaitez améliorer dans votre français écrit ?
 Grammaire Logique Orthographe Vocabulaire Syntaxe
 Ponctuation
- 48 Quel est le deuxième aspect que vous souhaitez améliorer ?
 Grammaire Logique Orthographe Vocabulaire Syntaxe
 Ponctuation
- 49 Quel est le troisième aspect que vous souhaitez améliorer ?
 Grammaire Logique Orthographe Vocabulaire Syntaxe
 Ponctuation
- 50 Au cours de la dernière session, avez-vous fréquenté le centre d'aide en français ?
 Jamais 1-2 fois par session 3-6 fois par session
 Plus de 6 fois par session

Outils virtuels et qualité de la langue

À quelle fréquence utilisez-vous un logiciel de correction de la langue pour les différents types de travail qui suivent ?

Jamais Rarement Occasionnellement Fréquemment Toujours

- 51 Rapport de laboratoire ou d'atelier
- 52 Travail de création
- 53 Travail de recherche
- 54 Contrôle à la maison
- 55 Courrier électronique ou MIO
- 56 Correspondance (c.v., lettre de motivation, etc.)

Quelle importance accordez-vous aux éléments suivants comme étant important pour la qualité du français dans la rédaction d'un travail scolaire ?

Pas important Peu important Important Très important

- 57 Pénalité associée à la qualité de la langue par le professeur
- 58 Souci de transmettre l'information avec justesse
- 59 Désir d'impressionner le correcteur
- 60 Désir d'améliorer la qualité de ma langue
- 61 Réussite à l'épreuve uniforme de français

Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants ?

Tout à fait en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt en accord Tout à fait d'accord

Lorsque je n'utilise pas de logiciel de correction de la langue, c'est parce que...

- 62 ... je n'en ai pas.
- 63 ... je ne sais pas l'utiliser.
- 64 ... je suis bon en français.
- 65 ... je n'ai pas le temps de l'utiliser.
- 66 ... je n'y ai pas accès rapidement.
- 67 ... je fais relire mes travaux par quelqu'un d'autre.
- 68 ... je n'ai pas confiance en la fiabilité des corrections suggérées.
- 69 ... je considère qu'ils ne sont pas encore au point.
- 70 ... je préfère utiliser les outils papier.
- 71 ... je n'aime pas travailler avec les ordinateurs.
- 72 ...j'ai peur de perdre mon texte.
- 73 ...les professeurs ne nous pénalisent pas pour la qualité du français.
- 74 ...des fautes peuvent s'ajouter.
- 75 ... un professeur m'a suggéré d'utiliser les outils papier.
- 76 ... si je l'utilise, par la suite, je deviendrai trop dépendant et n'apprendrai pas à me débrouiller tout seul.
- 77 ... je ne comprends pas les corrections suggérées par le logiciel.
- 78 ... je ne comprends pas l'explication des corrections suggérées par le logiciel.

Outils virtuels et qualité de la langue

Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants ?

- Tout à fait en désaccord Plutôt en désaccord
 Plutôt en accord Tout à fait d'accord

Les logiciels de correction...

- 79 ... sont plus adaptés à mes besoins que les références papier.
80 ... sont plus performants que les références papier.
81 ... sont plus complexes à utiliser que les références papier.
82 ... ont amélioré mes compétences en vocabulaire.
83 ... ont amélioré mes compétences en orthographe.
84 ... ont amélioré mes compétences en ponctuation.
85 ... ont amélioré mes compétences en accords.
86 ... ont amélioré mes compétences en syntaxe.
87 ... ont amélioré mes compétences en structure.
88 ... ont amélioré mes compétences en style.
- 89 L'obligation d'utiliser un logiciel de correction de la langue dans ce cours m'a incité à l'utiliser dans d'autres situations de rédaction dans un contexte scolaire.
- 90 L'obligation d'utiliser un logiciel de correction de la langue dans ce cours m'a incité à l'utiliser dans des situations de rédaction autres que scolaire.

Indiquez votre réponse à la question suivante :

- 91 Le degré de confiance que vous accordez aux logiciels de correction de la langue que vous utilisez ...
- ne s'est pas amélioré.
 - s'est peu amélioré.
 - s'est moyennement amélioré.
 - s'est grandement amélioré.

Merci beaucoup pour votre collaboration et bonne fin de session !

5 - Guides d'entrevues

Guide d'entrevues (professeurs)

- A) Mise en contexte**
B) Objectifs de la rencontre
C) Déroulement et durée (en spontané ou en assisté, 60 minutes).

1. Dans quelle mesure la qualité de la langue est-elle un facteur de réussite dans vos cours?
2. Est-ce que vos étudiants sont compétents en français?
3. Est-ce que la qualité de la langue semble importante pour vos étudiants?
4. Observez-vous des différences (compétence, importance) selon les ethnies?
5. Quelles sont les principales faiblesses de vos étudiants en français?
6. Quels outils connaissez-vous?
7. Quels outils utilisez-vous?
8. Est-ce que vous en utilisez en classe?
9. Connaissez-vous d'autres outils propres à votre discipline?
10. Quelle est votre perception des outils virtuels de correction de la langue (Word, Antidote, etc.)?
11. Est-ce que vous les exigez? Si oui, lesquels, pour quels types de travaux?
12. Est-ce que vos étudiants vous font des réclamations à propos des points perdus pour les fautes de français?
13. Avez-vous des suggestions pour inciter les étudiants à utiliser les outils de correction de la langue?

Guide d'entrevues (professionnels)

A) Mise en contexte

B) Objectifs de la rencontre

C) Déroulement et durée (en spontané ou en assisté, 60 minutes).

1. Dans quelle mesure la qualité de la langue est-elle un facteur de réussite pour vos étudiants?
2. Est-ce que vos étudiants sont compétents en français?
3. Est-ce que la maîtrise de la langue est une priorité pour vos étudiants?
4. Est-ce que la maîtrise de la langue est une priorité pour les professeurs?
5. Observez-vous des différences (compétence, importance) selon les ethnies?
6. Quelles sont les principales faiblesses de vos étudiants en français?
7. Quels outils connaissez-vous?
8. Quels outils utilisez-vous?
9. Quels outils recommandez-vous aux étudiants?
10. Est-ce que les étudiants vous parlent de leurs problèmes en français?
11. Avez-vous des suggestions pour inciter les étudiants à utiliser les outils de correction de la langue?

Guide d'entrevues (étudiants)

- A) Mise en contexte**
B) Objectifs de la rencontre
C) Déroulement et durée (en spontané ou en assisté, 30 minutes).

1. Selon vous, quel est le meilleur outil pour faire la révision d'un texte?
2. Quels logiciels de correction de la langue avez-vous utilisés?
3. Lesquels avez-vous à la maison?
4. Utilisez-vous toujours le même?
5. Dans quels contextes les utilisez-vous?
6. Pour quels genre de travaux, utilisez-vous un logiciel de correction de la langue (longueur, discipline, attitude du professeur, etc.)?
7. Décrivez comment procédez-vous pour rédiger et corriger un texte (moment, durée, action, outils de révision?).
8. Quelles sont les forces et faiblesses des outils que vous avez utilisés?
9. Faites-vous confiances aux logiciels de correction de la langue?
10. Quel est l'impact du fait d'être obligé d'utiliser un logiciel de correction de la langue?
11. Que diriez-vous à un ami quand à l'utilisation d'un correcticiel?
12. À quel moment, dans votre formation, croyez-vous que de l'information sur l'utilisation de correction de la langue devrait être donnée (primaire, secondaire)? Par qui? Comment? Pourquoi?
13. Quelle est votre compréhension des erreurs suggérées? (accessible, compréhensible, côté technique, contenu)
14. Est-ce que l'utilisation d'un logiciel de correction de la langue contribue davantage à l'amélioration du français que les outils papier? En quoi est-ce supérieur?

Sélection : Un étudiant pris au hasard dans le sous-échantillon dans chaque groupe dont la moitié en haut de la médiane et l'autre en bas.

6 - Journal d'utilisation des outils

Outils de correction et qualité de la langue			
Fiche à remettre après avoir réalisé un travail			
Nom			
Numéro d'admission			
Cours			
Titre du travail			
Quels outils de correction de la langue avez-vous utilisés pour réaliser votre travail ?	OUI	NON	Si oui, lequel ?
1 Correcteur de traitement de texte (Word ou autre)			
2 Dictionnaire (papier)			
3 Dictionnaire de synonymes (papier)			
4 Dictionnaire bilingue (papier)			
5 Dictionnaire spécifique à la discipline (papier)			
6 Dictionnaire électronique (CD)			
7 Dictionnaire sur internet			
8 Dictionnaire de synonymes (électronique)			
9 Dictionnaire bilingue (électronique)			
10 Dictionnaire spécifique à la discipline (électronique)			
11 Grammaire (papier)			
12 Grammaire (électronique)			
13 Table de conjugaison papier			
14 Table de conjugaison électronique			
15 Antidote			
16 Hugo			
17 101			
18 Un autre outil de correction de la langue			
19 Relecture par une autre personne			
20 Lequel des outils vous a été le plus utile ?			
21 Pourquoi ?			
22 En quoi a-t-il été utile ? [] Grammaire [] Orthographe [] Ponctuation [] Vocabulaire [] Syntaxe			

Etude PAREA Caron-Bouchard, Pronovost, Quesnel, Perrault, Deslauriers, Gagnon, Dupuis (2009-2011) Page 1 de 1

7 - Grille d'évaluation de la langue

Grille de correction de la langue

Nom : _____ Discipline : _____

No DA : _____ Groupe : _____

Nombre d'erreurs dans chaque texte

		Temps 1	Temps 2	Temps 3	Temps 4a	Temps 4b
Orthographe grammaticale (G)	G1 Accord du verbe avec son sujet					
	G2 Accord du participe passé					
	G3 Accords dans le groupe nominal					
	G4 Mots invariables					
	G5 Confusion d'homonymes grammaticaux					
	G6 Conjugaison ou forme du verbe					
	Sous-total					
Orthographe d'usage (O)	O1 Orthographe					
	O2 Accents et autres signes orthographiques					
	O3 Majuscules et minuscules					
	O4 Coupure d'un mot / élision					
	Sous-total					
Ponctuation (P)						
Vocabulaire (V)						
Syntaxe (S)						
Grammaire du texte (T)						
TOTAL DES ERREURS						
Nombre de mots						

8 - Guide d'utilisation d'Antidote

Démarche à suivre pour la rédaction au laboratoire d'informatique

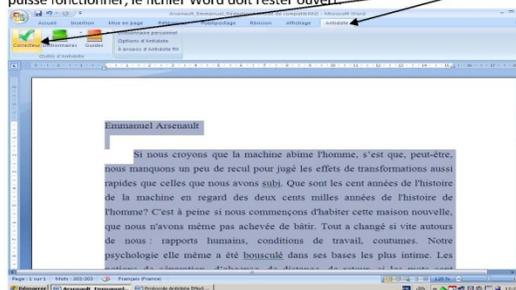
La rédaction se fera en deux étapes :

- 1- Rédaction du texte **sans outil de correction virtuel (interdiction d'utiliser le correcteur de Word ou Antidote).**
- 2- Révision à l'aide d'Antidote.

Vous devrez remettre une version imprimée de votre texte lors de chacune des étapes. Seule la version révisée fera l'objet d'une évaluation. **Cela dit, il est très important que vous respectiez à la lettre chacune des étapes suivantes :**

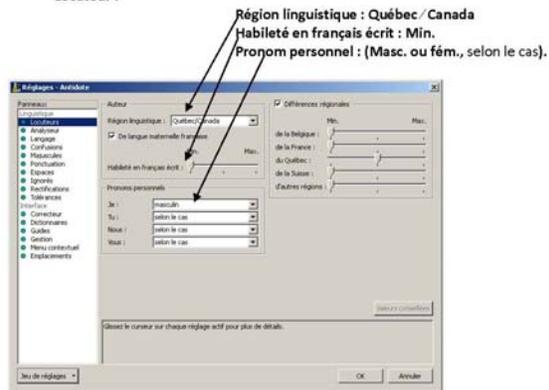
Étape 1 : Rédaction du texte sans outil de correction virtuel :

1. Lancer le logiciel Word (dans le menu « Démarrer », choisir « Programmes », « Microsoft Office » et cliquer sur « Microsoft Office Word 2007 »).
2. Enregistrer le document Word (CTRL+S) selon le modèle suivant : Nom_Prénom_Rédaction4. (Ex. : Arsenault_Emmanuel_Rédaction4).
3. Au début du document, écrire votre nom.
4. **Prévoir environ une période pour la rédaction du texte. Ne pas utiliser le correcteur de Word ou Antidote lors de la rédaction.** (Vous devrez utiliser Antidote plus tard.)
5. Rédiger votre texte à 1,5 interligne en police Calibri 11. Indiquer le nombre de mots à la fin du texte.
6. Une fois que tout le texte est rédigé, **enregistrer le document Word et aller le déposer dans LÉA, dans la section « Travaux- Énoncés et remise », à l'énoncé intitulé « Texte non corrigé ».**
7. Sélectionner tout le texte à l'aide de la souris (il sera saisi en gris) et cliquer sur l'onglet « Antidote »¹, qui se trouve en haut et à droite de l'écran. Cliquer ensuite sur l'icône « Correcteur ». Afin qu'Antidote puisse fonctionner, le fichier Word doit rester ouvert.

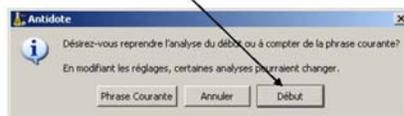


¹ Si l'onglet « Antidote » n'est pas là, fermer le document Word, aller dans le menu « Démarrer », sélectionner « Programmes », « Antidote » et cliquer sur « Antidote ». Si nécessaire, choisir les réglages (Région : Québec-Canada; langue maternelle française : oui ou non, selon le cas; homme ou femme, selon le cas; graphie traditionnelle ou rectifiée : choisir « les deux »). Fermer Antidote et ouvrir Word. L'onglet « Antidote » aura été ajouté au logiciel.

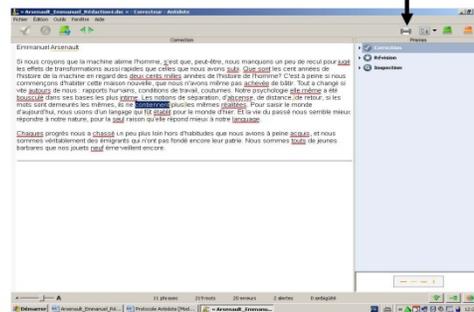
8. Dans la fenêtre de correction d'Antidote, cliquer sur l'icône des réglages (les interrupteurs à droite de l'icône d'imprimante, dans le coin supérieur droit de l'écran). Choisissez les options suivantes liées au **Locuteur** :



9. Après avoir ajusté les réglages, le logiciel demandera : « Désirez-vous reprendre l'analyse du début ou à compter de la phrase courante? En modifiant les réglages, certaines analyses pourraient changer. » Cliquez sur « Début ».



10. Avant de passer à la correction, cliquer sur l'icône d'imprimante dans le coin supérieur droit de la fenêtre d'Antidote.

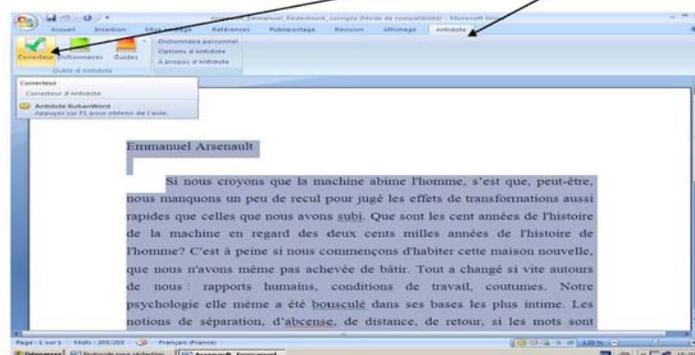


11. Aller chercher la copie imprimée des corrections suggérées par Antidote et la remettre au professeur, qui vous donnera les consignes pour l'étape suivante après avoir confirmé que vous avez bien remis le document via Léa.

Démarche à suivre pour la rédaction au laboratoire d'informatique

Étape 2 : Révision à l'aide d'Antidote

1. Fermer la fenêtre d'Antidote afin de pouvoir renommer le fichier Word.
2. **Enregistrer le fichier Word en le renommant selon le modèle Nom_Prénom_Rédaction4_corrigée** (Ex. : Arsenault_Emanuel_Rédaction4_corrigée).
3. Sélectionner tout le texte à l'aide de la souris (il sera saisi en gris) et cliquer sur l'onglet « Antidote », qui se trouve en haut et à droite de l'écran. Cliquer ensuite sur l'icône « Correcteur ». Afin qu'Antidote puisse fonctionner, le fichier Word doit rester ouvert.



4. S'assurer que les réglages d'Antidote sont adéquats (voir p. 2 de l'étape 1).
5. Dans la fenêtre d'Antidote, corriger les erreurs repérées.
 - Un double clic sur une erreur soulignée en rouge permet de la corriger;
 - Un clic sur l'infobulle permet d'obtenir plus d'informations;
 - Un clic sur le « + » vert dans l'infobulle permet d'accéder aux guides d'Antidote.
6. Attention! Antidote ne repère pas toutes les erreurs et il peut faire de suggestions erronées. Il faut être vigilant.
7. Pour modifier les erreurs autres que celles soulignées en rouge, retourner au document Word, effectuer les changements et sauvegarder le document.
8. Une fois la correction terminée, **enregistrer le document Word et aller le déposer dans LÉA, dans la section « Travaux- Énoncés et remise », à l'énoncé intitulé « Texte corrigé ».**
9. Indiquer le nombre total de mots à la fin du travail.
10. Faire imprimer le document Word et le remettre au professeur.

Monique Caron-Bouchard, Ph.D.

Monique Caron-Bouchard, professeure de sociologie au Collège Jean-de-Brébeuf, a réalisé de nombreuses recherches auprès des jeunes depuis près de 30 ans dans les domaines de la sociologie, des communications, de la culture, des TIC et de la santé. Dans le cadre du programme PAREA elle a publié en collaboration avec B. Bérubé « Dynamique interactive des groupes virtuels » (2001), en collaboration avec J. Allard, R. Dupuis et C. Quesnel « Argumentation et environnement d'apprentissage » (2003), « Forum de discussion et perception de l'apprenant : une étude phénoménographique » (2005) et « Interventions virtuelles et réussite scolaire » (2009) avec Katerine Deslauriers et Michel Pronovost.

Michel Pronovost, M.Sc.

Michel Pronovost est microbiologiste et enseigne la biologie et les TIC au Collège Jean-de-Brébeuf. Il a été coordonnateur du programme des Sciences de la nature pendant plusieurs années. Il est vice-président de l'Association des microbiologistes du Québec. Ayant surtout effectué de la recherche en biotechnologies, il en est à sa deuxième recherche PAREA. Depuis sa formation universitaire en Sciences de l'éducation, il a toujours été intéressé par la pédagogie collégiale.

Caroline Quesnel, M.A.

Caroline Quesnel est professeure de littérature au Collège Jean-de-Brébeuf depuis près de vingt ans. Elle s'est intéressée, dans le cadre de son mémoire de maîtrise, aux domaines de la rhétorique et de l'analyse de discours. Elle rédige présentement une thèse de doctorat. Au cours des dix dernières années, elle s'est impliquée dans plusieurs projets de recherche portant sur l'intégration des TIC à l'enseignement.

Carl Perrault, M.A.

Carl Perrault a complété une maîtrise en études françaises à l'Université de Montréal en 2003. Il enseigne la littérature et le français au collège Jean-de-Brébeuf depuis 2004. En 2006, en collaboration avec Anne Gagnon et Huguette Maisonneuve, il a fait paraître un *Guide des procédés d'écriture* aux Éditions du renouveau pédagogique (prix spécial pour l'originalité et l'efficacité de l'aide aux apprenants dans le cadre du concours des Prix de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport 2006-2007 - catégorie de l'enseignement collégial). Carl Perrault a été également responsable du Centre de perfectionnement et d'aide en français du Collège Jean-de-Brébeuf de 2008 à 2010.

Katerine Deslauriers, M.A.

Katerine Deslauriers est professeure de philosophie au Collège Jean-de-Brébeuf. Elle a été coordonnatrice du programme de Sciences, Lettres et Arts. Elle est impliquée activement au concours des débats oratoires du Barreau de Montréal. Spécialisée en philosophie de l'art, elle s'intéresse particulièrement à la notion d'imagination tant en esthétique qu'en éducation. Cofondatrice des éditions Point de Fuite en 1999 et de la NAPAC en 2005, elle est maintenant coordonnatrice provinciale du Comité des enseignantes et enseignants de philosophie du Québec.