

L'impact d'un correcticiel sur les apprentissages d'une clientèle d'élèves faibles de niveau collégial¹

par

Martine Ouellet

Cégep de Drummondville

1. PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La qualité de la langue écrite constitue un sujet de préoccupation majeur dans plusieurs sociétés modernes. Au Québec, les résultats au critère « Maîtrise de la langue », dans les épreuves ministérielles, interpellent directement l'institution scolaire. Depuis 1985, la réaction des universités francophones a entraîné de nombreuses mesures destinées à vérifier et à parfaire la connaissance de la langue des étudiants. De nouveaux programmes de français (pour le primaire et le secondaire), qui mettent l'accent sur l'enseignement de la grammaire, ont été mis en place, et une refonte des programmes de formation des maîtres a conduit à l'ajout d'une année supplémentaire d'études. Dans les cégeps et les universités, des mesures visant à assurer l'arrimage entre les différents ordres d'enseignement ont également été développées et mises en œuvre. La compétence à écrire relève d'apprentissages qui s'inscrivent dans la durée (et même au-delà de la fin des études), et tous les ordres d'enseignement sont appelés à contribuer à soutenir ces apprentissages.

En parallèle de différentes actions, un intérêt croissant pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins pédagogiques se développe. Des espoirs se forment. Est-ce que les TIC peuvent susciter et soutenir la motivation des élèves? Est-ce que les TIC peuvent favoriser certains apprentissages, dont celui de l'écriture? La recherche *Mesure et évaluation des apports d'un correcticiel* s'inscrit dans ce paradigme. Elle vise deux objectifs principaux. Le premier consiste à

¹ Le présent article est tiré de la recherche *Mesure et évaluation des apports d'un correcticiel*, qui 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).

mesurer et à évaluer si, au-delà de la correction des erreurs, l'usage fréquent d'un correcticiel permet aux élèves de réaliser un supplément d'apprentissages en français. Le deuxième consiste à mesurer et à évaluer si le même usage modifie la façon dont les élèves perçoivent l'étape de la révision d'un texte et la manière de l'aborder.

L'intérêt de la recherche se situe, à notre avis, non seulement sur le plan des résultats obtenus, mais aussi sur celui de la description du déroulement de l'expérimentation. Dans le présent article, nous décrirons la méthodologie de la recherche et quelques résultats en lien avec son premier objectif.

2. MÉTHODOLOGIE

La recherche s'appuie sur un devis quasi expérimental avec groupes expérimentaux et groupes de contrôle. Ces derniers ont été constitués par appariement sur la base des variables « sexe » et « moyenne au secondaire du MELS² ». Les sujets de l'expérimentation sont âgés, en moyenne, de 18 à 21 ans. Ils ont une moyenne au secondaire du MELS faible, qui varie, pour les deux cohortes, entre 67,3 % et 69,1 %. Ils sont inscrits au collégial, soit dans le premier cours de français ou dans le cours de mise à niveau jumelé au premier cours de français.

La collecte de données a été réalisée pour deux cohortes, soit une première cohorte à l'automne 2011 et une deuxième, à l'hiver 2012. La deuxième cohorte nous a permis d'obtenir des données supplémentaires pour la mesure et l'évaluation des objectifs. Nous verrons qu'une telle pratique, bien que coûteuse en temps, permet de donner plus de signification aux résultats.

Le traitement expérimental a été associé à tous les groupes d'un cours de la formation spécifique. Comme la recherche s'intéresse à l'évolution du rendement scolaire des élèves en français, il a paru pertinent de retirer de l'échantillon les élèves admis au cégep malgré des unités manquantes dans cette discipline. Le tableau 1 montre que 84 élèves (sur 133) ont rempli les conditions pour faire partie du groupe expérimental à l'automne 2011. À l'hiver 2012, 46 élèves (sur 66) ont rempli les mêmes conditions.

² MELS renvoie à « ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ».

Cohorte 1 (automne 2011)			Cohorte 2 (hiver 2012)		
Sexe	Groupe de contrôle	Groupe expérimental	Sexe	Groupe de contrôle	Groupe expérimental
Filles	43	43	Filles	31	31
Garçons	41	41	Garçons	15	15
Sous-total	84	84	Sous-total	46	46
Total	168		Total	92	

Tableau 1. Composition des groupes expérimentaux et de contrôle

Le traitement expérimental que nous avons mis en place comporte la formation et l'accompagnement des élèves.

La première partie de la formation présente, de façon succincte, les forces et les limites du correcticiel Antidote, de même que certaines mises en garde qui visent à sensibiliser les élèves à l'importance du « bon usage » de l'outil. Elle prend environ 30 minutes.

La deuxième partie de la formation s'inscrit entièrement dans la pratique. Elle porte sur les fonctions de base³ du correcticiel et sur l'importance des réglages. Les élèves sont invités à saisir, dans un document Word, une phrase contenant plusieurs erreurs. La phrase est projetée à l'écran, et toutes les étapes (de l'ouverture du logiciel jusqu'à la relecture finale de la phrase) sont réalisées avec l'ensemble du groupe et au rythme de celui-ci. Cette partie de la formation prend environ 40 minutes, un peu moins si les élèves sont familiarisés avec les ordinateurs et le traitement de texte.

Le traitement expérimental prévoyait également l'accompagnement des élèves. Il est généralement admis qu'un accompagnement technique et pédagogique fait partie des conditions favorables au « bon usage » des correcticiels.

(...) il serait souhaitable que les étudiants aient facilement accès à des personnes-ressources capables non seulement de valider leur apprentissage du

³ Nous insistons sur le prisme « Correction » et sur la disponibilité des ouvrages de référence linguistique.

logiciel, mais de les guider vers des applications plus complexes. (Caron-Bouchard et *al.*, 2011 : 187)

Dans le cours associé à l'expérimentation, une période ajoutée de 50 minutes par semaine, inscrite à l'horaire des élèves, servait déjà, avant la recherche, à la tenue d'activités favorisant la réussite. Nous y avons vu une occasion de mettre à l'essai le traitement expérimental qui avait été envisagé pour la recherche. Ainsi, pendant les deux sessions de l'année scolaire 2011-2012, cette période ajoutée est devenue une période de laboratoire permettant à deux cohortes d'élèves de s'exercer, dans la durée, à la révision assistée par ordinateur. Selon Lefrançois et *al.* (2008), l'attachement d'une mesure d'aide à un cours est un facteur très important.

Au postsecondaire, les cours sont le type de mesure qui fait le plus progresser les élèves, plus particulièrement les cours où la langue est travaillée dans des contextes riches et complexes (à travers la lecture publique de textes littéraires et le travail sur des stratégies de révision de textes). (Lefrançois et *al.*, 2008 : 81)

Pendant les périodes de laboratoire, les élèves des groupes expérimentaux ont été invités à travailler à la révision et à la correction de textes « authentiques », c'est-à-dire, dans un contexte scolaire, à la révision et à la correction de textes demandés par l'enseignant titulaire du cours associé à l'expérimentation ou par d'autres enseignants. Il est généralement admis que les exercices réalisés à partir de textes « authentiques », qui placent les élèves dans le contexte des problèmes qu'ils ont personnellement à résoudre, suscitent une plus grande motivation de leur part. Très rapidement, il s'est avéré que les élèves des groupes expérimentaux n'avaient pas, chaque semaine, des textes « authentiques » sur lesquels ils auraient pu travailler, ce que nous n'avions pas prévu. Cette situation nous a amenée à proposer, en parallèle, des exercices de correction portant sur des textes auxquels nous avons ajouté des erreurs de différentes natures.

Il est important de préciser que nous avons accompagné les élèves dans leurs travaux de révision et de correction des différents textes en répondant à leurs questions. Nous ne voulions pas évaluer l'impact d'un enseignement (ou d'une enseignante), mais plutôt l'impact d'un outil, utilisé de la façon la plus autonome possible. Dans cette

perspective, nous répondions toujours aux questions des élèves en cherchant, avec eux, les réponses que nous pouvions trouver avec les guides d'Antidote. Nous avons d'ailleurs été étonnée du peu de questions que les élèves ont posées au cours des deux sessions. Dans les faits, nous avons eu l'impression de répondre, la plupart du temps, à des questions techniques en lien avec le traitement de texte ou le dépôt des documents électroniques sur le portail du cégep. Grégoire (2012, en référence au Conseil des ministres de l'Éducation – Canada) avait fait une observation de cette nature pour décrire certains comportements des élèves du secondaire.

En cours de rédaction, 38 % des élèves de 13 ans et 40 % des élèves de plus de 16 ans ne demandent jamais de conseils à leur enseignant. Ces résultats montrent à quel point les élèves hésitent à demander des avis lors du processus rédactionnel; quand ils exécutent une tâche d'écriture, ils coupent radicalement le contact avec l'entourage immédiat et s'isolent. (Grégoire, 2012 : 100)

Toutes les interventions prévues dans le devis expérimental (formation, environnement et accompagnement) allaient dans le sens d'amener les élèves à devenir plus performants et aussi plus autonomes dans la révision et la correction de leurs textes. L'expérimentation que nous avons menée respecte les grands principes qui ont été discutés dans le rapport final de la recherche. Mentionnons simplement que nous avons préconisé une démarche structurée, qui permet à l'élève de réviser et de corriger son texte étape par étape, en fonction des objectifs qu'il se donne et du temps dont il dispose. L'élève demeure le maître de son texte, mais il profite d'une aide, qui lui donne un « avis sur la qualité de son travail » parce que lui-même n'a pas toujours la distance nécessaire pour détecter et corriger ses propres erreurs, en particulier lorsqu'il s'agit d'erreurs causées par la surcharge cognitive ou par la dispersion de l'attention. L'outil informatisé d'aide à la correction ne remplace pas le jugement du scripteur (ou de l'apprenant). Il attire l'attention de celui-ci sur certaines formes potentiellement fautives, en formulant, dans certains cas, des propositions de correction. Le scripteur (ou l'apprenant) doit en faire l'évaluation avant de les accepter ou de les rejeter.

Le tableau 3 présente les instruments de mesure qui ont servi à la recherche, en lien avec les objectifs généraux et le calendrier de la collecte de données. Dans le cours

associé à l'expérimentation, les élèves avaient reçu la consigne de déposer deux versions de chacun des textes qu'ils avaient produits sur le portail du cégep. La première version correspondait au texte qui n'avait pas été corrigé à l'aide du prisme « Correction » d'Antidote. C'est la version que nous avons utilisée dans la recherche à des fins de comparaison avec les textes produits à la main.

Tous les textes ont été corrigés à l'aide de la même grille. Nous avons utilisé la grille de correction "nouvelle grammaire" développée par Libersan (2003). Plusieurs étapes assurent la fidélité des inscriptions, dont la correction de tous les textes par deux personnes différentes. L'ensemble des données a été comptabilisé et saisi dans des fichiers Excel. Des précautions supplémentaires ont été prises, à cette étape, pour éviter les erreurs de saisie. Le choix des analyses les plus indiquées et le traitement statistique des données quantitatives ont été confiés à un consultant professionnel en statistiques.

Instruments	Groupes		Objectifs		Temps de la collecte de données		
	C	E	1	2	T1 – Prétest	T2	T3
Fiche sociodémographique	x	x	x	x	Semaine 1	–	–
Questionnaire sur la perception	x	x	–	x	Semaine 1	Posttest Semaine 13 ou 14	–
Test de connaissances en français	x	x	x	–	Semaine 1	Posttest Semaine 13 ou 14	–
Textes produits à la main (3)	x	x	x	–	Semaine 1	Semaine 5 ou 6	Posttest Semaine 15
Textes produits à l'ordinateur (3)		x	x	–	± Semaine 3	± Semaine 7	Posttest Semaine 15

Tableau 2. Instruments de mesure, objectifs généraux de la recherche et calendrier de la collecte de données

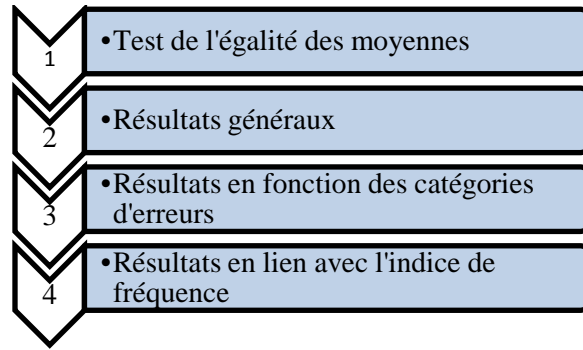
Le tableau 3 montre le nombre de textes produits à la main et à l'ordinateur à chacune des étapes de la collecte de données. La réduction notable des effectifs fait ressortir l'importance de prévoir un suréchantillonnage dans le contexte où la population

cible d'une recherche est constituée d'élèves dont la moyenne au secondaire du MELS est faible. Comme nous nous intéressons plus particulièrement à l'évolution des résultats en fonction du statut (groupe expérimental et de contrôle), nous allons toujours présenter les données qui tiennent compte de l'attrition des groupes. C'est la raison pour laquelle le nombre d'élèves considérés (valeur n) est toujours inférieur au nombre d'élèves de l'échantillon.

		Textes produits à la main (groupe C et E)			Textes produits à l'ordinateur (groupe E)			
	Nombre d'élèves	Temps 1	Temps 2	Temps 3	Nombre d'élèves	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Coh. 1	168	153	148	128	84	53	54	36
	100 %	91,1 %	88,1 %	76,2 %	100 %	63,1 %	64,3 %	42,9 %
Coh. 2	92	86	72	54	46	37	27	18
	100 %	93,5 %	78,3 %	58,7 %	100 %	80,4 %	58,7 %	39,1 %

Tableau 3. Nombre de textes produits à la main et à l'ordinateur

La figure suivante rend compte de la démarche retenue pour l'analyse des données. La première étape consiste à vérifier que les groupes expérimentaux et de contrôle sont comparables au début de chacune des sessions. Il s'agit d'une condition essentielle, qui permet ensuite d'interpréter certaines données comme un impact potentiel du traitement expérimental. Les données sont ensuite traitées en trois étapes (étapes 2 à 4), qui vont du général au particulier.



3. RÉSULTATS GÉNÉRAUX EN LIEN AVEC LE PREMIER OBJECTIF

Les résultats les plus marquants sont de deux ordres. Premièrement, l'attrait exercé par les TIC n'a pas été suffisant pour que l'ensemble des élèves profite de l'occasion qui leur était donnée de développer des habiletés en lien avec la révision et la correction de leurs textes. Ainsi, 33,3 % des élèves (28 sur 84) de la cohorte 1 et 28,3 % (13 sur 46) des élèves de la cohorte 2 ont utilisé le correcticiel entre 7 et 13 fois pendant une session.

Deuxièmement, même si les différences significatives en lien avec le statut des élèves (groupes expérimentaux et de contrôle) sont relativement peu nombreuses, les élèves du groupe expérimental qui ont utilisé « plus souvent » le correcticiel (entre 7 et 13 fois) se trouvent avantagés dans presque tous les cas.

Nous allons maintenant présenter quelques résultats qui nous ont semblé particulièrement intéressants, et qui sont en lien avec le statut expérimental.

3.1 RELATION AVEC LA RÉUSSITE

Pour les deux cohortes, les résultats généraux montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre la note finale moyenne des élèves dans le cours de français et dans le cours associé à l'expérimentation.⁴

⁴ Il paraît important de mentionner que le hasard a fait que l'expérimentation de la recherche coïncide avec le passage au cégep des cohortes les plus faibles par rapport à la réussite du cours associé à l'expérimentation et du cours de français. Dans les faits, le bilan sommaire 2011-2012 montre que la baisse touche l'ensemble des cours auxquels les élèves sont inscrits pendant l'année scolaire 2011-2012, et pas seulement le cours associé à l'expérimentation et le cours de français.

Une analyse plus fine des résultats, qui tient compte de la fréquence d'utilisation, fait ressortir que les élèves qui utilisent « plus souvent » Antidote ont des résultats bien supérieurs dans les deux cours, et la différence entre les groupes est significative d'un point de vue statistique ($p < ,001$).

Cours	Cohortes	Indices	N	Note finale moyenne
Français	1	0 à 6	56	37,6250
		7 à 13	28	59,3929
Expérimentation		0 à 6	53	40,8491
		7 à 13	28	65,0714
Français	2	0 à 6	28	24,6786
		7 à 13	13	61,6154
Expérimentation		0 à 6	31	29,3548
		7 à 13	13	75,0769

Tableau 4. Note finale moyenne dans les cours et fréquence d'utilisation

3.2 TEST DE CONNAISSANCES EN FRANÇAIS

Globalement, les résultats généraux des élèves au test de connaissances restent constants entre le début et la fin d'une première session au cégep, et ceci, indépendamment de leur statut. Plus précisément, aucune différence significative (à la hausse ou à la baisse) n'a été observée pour les deux cohortes.

Une analyse plus fine, qui tient compte des catégories d'erreurs, révèle quelques rares différences dans le temps ou entre les groupes. Nous nous attarderons seulement aux différences en lien avec le statut expérimental.

Pour la cohorte 2, les tests font ressortir un résultat assez inattendu pour le regroupement « ponctuation – grammaire du texte – syntaxe ». Au début de la session, le groupe de contrôle montre un avantage, mais les tendances sont inversées à la fin de la session. Ainsi, les résultats du groupe de contrôle diminuent alors que ceux du groupe expérimental augmentent entre les deux temps.

	Groupe de contrôle (n = 29)	Groupe expérimental (n = 23)
Temps 1	67,2 %	39,1 %
Temps 2	55,18 %	54,35 %

Tableau 5. Résultats pour le regroupement « ponctuation – grammaire du texte – syntaxe » (cohorte 2)

Est-ce que le traitement expérimental a contribué aux résultats? D'une part, nous savons que le correcticiel Antidote n'est pas réputé pour ses performances en syntaxe, bien que, selon nous, ses diagnostics pour la ponctuation se soient beaucoup améliorés. D'autre part, nous avons vu que les TIC font en sorte que le processus de l'écriture devient plus flexible, en rendant moins distinctes les étapes de la rédaction et de la révision. Si la rédaction et la révision à l'ordinateur font en sorte que les élèves travaillent autrement, le traitement expérimental pourrait, en disposant les élèves à réfléchir à la grammaire, avoir un impact sur la syntaxe (incluant la ponctuation) et la grammaire du texte.

Les tests statistiques confirment la différence entre les groupes à chacun des temps (effet « statut », $p = ,024$). L'évolution des résultats (effet « temps et statut ») pour le regroupement « ponctuation – grammaire du texte – syntaxe » n'est pas significative au seuil de 0,05. Cependant, la valeur p qui décrit la relation n'en est pas tellement éloignée ($p = ,057$). En présence d'une telle inversion dans les résultats et d'une valeur p très proche du seuil de signification retenu⁵, nous sommes tentée de voir un effet que nous n'attendions pas, c'est-à-dire un impact du correcticiel pour trois catégories où nous avons presque exclu un apport possible. Les résultats qui tiennent compte de la fréquence d'utilisation du correcticiel montrent d'ailleurs que les élèves qui utilisent Antidote « plus souvent » ont de meilleurs résultats que ceux qui l'utilisent « moins souvent » dans les catégories « ponctuation » ($p = ,003$) et « syntaxe » ($p = ,005$). Par surcroît, les tests statistiques confirment une évolution significative des résultats pour les deux catégories, soit « ponctuation » ($p = ,024$) et « syntaxe » ($p = ,020$).

⁵ Par convention, le seuil de signification retenu dans les études quantitatives est de 0,05 ($p < 0,05$).

Catégories	Temps	Indices	N	Moyenne
Ponctuation	1	0 à 6	33	41,8733
		7 à 13	13	45,4545
	2	0 à 6	11	37,1901
		7 à 13	12	59,0909
Syntaxe	1	0 à 6	33	46,4242
		7 à 13	13	49,2308
	2	0 à 6	11	40,3636
		7 à 13	12	57,6667

Tableau 6. Résultats pour les catégories « ponctuation » et « syntaxe », en lien avec l'indice de la fréquence (cohorte 2)

Nous savons que la présence d'une corrélation (même forte) n'implique pas nécessairement une relation de causalité entre deux variables. Nous pouvons toutefois affirmer, dans le contexte des résultats au test de connaissances, que l'usage fréquent d'Antidote n'a pas nui aux résultats des élèves.

3.3 PRODUCTIONS ÉCRITES À LA MAIN

Les analyses générales montrent que, pour les textes rédigés à la main, il n'existe aucune différence significative en lien avec le statut expérimental.

Une analyse plus fine, qui tient compte des catégories d'erreurs, révèle une différence en lien avec le statut expérimental (interaction « temps et statut », $p = ,003$) pour la catégorie « grammaire du texte ». Ainsi, à la fin de la session, les élèves du groupe expérimental de la cohorte 1 font significativement moins d'erreurs de cette nature ($p = ,044$) que ceux du groupe de contrôle. En comparaison avec le temps 1, nous ne pouvons pas dire que les élèves du groupe expérimental font significativement moins d'erreurs de « grammaire du texte » à la fin de la session. Toutefois, l'évolution des résultats révèle une diminution du nombre d'erreurs par rapport au temps 2, alors que le nombre d'erreurs continue d'augmenter pour les élèves du groupe de contrôle. Il n'y a pas de différence significative, toutefois, entre les élèves qui utilisent « plus souvent » ou « moins souvent » le correcticiel.

	Groupe de contrôle	Comparaisons par paires (statut)	Groupe expérimental
Temps	Nombre d'erreurs (100 mots)	Valeur p ⁶ ↔	Nombre d'erreurs (100mots)
1	2,2266	,264	2,4484
2	2,7397	,046	3,6538
3	3,0985	,044	2,3071

Tableau 7. Comparaisons par paires : nombre d'erreurs (« grammaire du texte ») et statut expérimental (cohorte 1)

Pour la cohorte 2, les tests statistiques révèlent une différence significative entre les groupes ($p = ,012$), à chacun des temps, pour la catégorie « grammaire du texte ». Les élèves du groupe expérimental, cette fois, commettent plus d'erreurs que ceux du groupe de contrôle, mais, comme la différence était déjà présente au temps 1, nous ne pouvons pas parler d'un effet du traitement. À cet effet, il est intéressant de noter que les élèves du groupe expérimental de la cohorte 2 sont plus habiles dans le contexte de la détection d'erreurs de grammaire du texte⁷ qu'en contexte de production.

	Groupe de contrôle	Comparaisons par paires (statut)	Groupe expérimental
Temps	Nombre d'erreurs (100 mots)	Valeur p ↔	Nombre d'erreurs (100 mots)
1	1,5983	,012	1,9478
2	3,4452	,012	4,0880
3	3,5920	,012	5,5923

Tableau 8. Comparaisons par paires : nombre d'erreurs (« grammaire du texte ») et statut expérimental (cohorte 2)

3.3 LES PRODUCTIONS ÉCRITES À L'ORDINATEUR

Pour les deux cohortes, les analyses les plus générales montrent que, dans les textes que les élèves produisent à l'ordinateur, il n'y a pas d'évolution significative du nombre

⁶ Valeur p corrigée par Bonferroni.

⁷ Nous faisons référence aux résultats obtenus par les élèves au test de connaissances.

moyen d'erreurs. Globalement, les résultats montrent aussi qu'il n'y a pas de différence significative en relation avec la fréquence d'utilisation du correcticiel.

Une analyse plus fine, qui tient compte des catégories d'erreurs, fait ressortir que le nombre moyen d'erreurs évolue à la baisse dans plusieurs catégories et, surtout, entre les temps 2 et 3, ce qui suggère un impact possible de l'utilisation du correcticiel ou, du moins, sa contribution favorable à un ensemble de variables en lien avec l'apprentissage.

Cohortes		Nombre d'erreurs (100 mots)			Valeur p ⁸ des comparaisons par paires		
		T1	T2	T3	T1 et T2	T1 et T3	T2 et T3
1	G	1,0732	1,2839	,7941	,849	,480	,022
	V	,5592	,4526	,2009	,563	< ,001	< ,001
	P	1,0047	,8753	,4551	,965	< ,001	< ,001
	S	,9746	,8709	,5174	1,000	,004	,005
	T	,4149	,2367	,1092	,053	< ,001	,001
	PTS	2,3942	1,9828	1,0817	,399	< ,001	< ,001
2	G	1,9887	,8718	,4923	1,000	,052	,013
	P	1,3650	1,1638	,5390	,605	< ,001	,001

Tableau 9. Nombre d'erreurs et comparaisons par paires : temps et catégories⁹

Pour la cohorte 1, des différences significatives sont observées dans presque toutes les catégories. Pour la cohorte 2, les tests de comparaison par paires font ressortir des différences significatives marquées pour les catégories « orthographe grammaticale » (G) et « ponctuation » (P).¹⁰ Nous aimerions voir, dans la diminution significative du nombre d'erreurs entre les temps 2 et 3, donc après un certain nombre d'usages, un effet

⁸ Valeur p ajustée par Bonferroni.

⁹ « G » = orthographe grammaticale; « V » = vocabulaire; « P » = ponctuation; « S » = syntaxe; « T » = grammaire du texte; « PTS » = regroupement « ponctuation », « grammaire du texte » et « syntaxe ».

¹⁰ À l'hiver 2012, la grève étudiante a probablement eu un impact sur la fréquence d'utilisation du correcticiel. Ainsi, les élèves de la cohorte 2 associés à un indice « 7 à 13 » ont utilisé Antidote au maximum 10 fois pendant la session.

favorable de l'utilisation du correcticiel sur les apprentissages pour les deux cohortes. Cependant, dans un contexte quasi expérimental, il s'avère difficile de contrôler les moyens que les élèves emploient pour rédiger et corriger leurs textes. Dans une étude récente, qui portait sur des élèves du niveau collégial, Caron-Bouchard et *al.* (2011 : 43 et 157) mentionnaient la même difficulté. Nous serons donc prudente quant à l'interprétation de ces résultats. Nous pouvons toutefois avancer que, globalement, l'usage (plus ou moins fréquent) d'Antidote n'a pas eu d'impact négatif sur la qualité de la langue que nous avons observée dans les textes rédigés à l'ordinateur. Il faut aussi mentionner, comme nous l'avons déjà observé, que la diminution du nombre d'erreurs touche à presque toutes les catégories d'erreurs, y compris les catégories où le correcticiel se montre moins performant.

Finalement, la recherche de corrélations entre la fréquence d'utilisation du correcticiel et les catégories d'erreurs fait ressortir qu'avant d'utiliser le prisme « Correction » du logiciel, les élèves qui utilisent « plus souvent » Antidote laissent plus d'erreurs dans leurs textes que ceux qui l'utilisent « moins souvent ». Puisque nous savons, par ailleurs, que les élèves qui utilisent « plus souvent » le correcticiel obtiennent de meilleurs résultats, de façon significative, dans le cours de français et dans le cours associé à l'expérimentation, nous pouvons écarter l'idée que la fréquence d'utilisation de l'outil nuise à l'apprentissage. Nous faisons plutôt l'hypothèse que les élèves qui utilisent « plus souvent » Antidote vont moins loin dans la correction de leurs textes avant de le déposer sur le portail puisque, pour eux, il reste encore une étape importante, soit la révision linguistique finale qui se réalise à l'aide d'Antidote.

4. CONCLUSION

Les considérations précédentes nous amènent au cœur de la problématique posée par la recherche : est-ce que l'usage fréquent d'un correcticiel permet aux élèves de faire un supplément d'apprentissages en français? À cet égard, la recherche que nous avons menée fournit des données empiriques et statistiques qui permettent d'apporter un certain nombre de réponses.

Ainsi, la fréquence d'utilisation du correcticiel est associée, globalement, à de meilleurs résultats dans le cours de français et dans le cours associé à l'expérimentation. Elle est aussi associée à une réduction du nombre d'erreurs dans certaines catégories et dans certains contextes. Par surcroît, les élèves qui ont utilisé « plus souvent » le correcticiel se démarquent dans des catégories d'erreurs où peu d'impacts étaient attendus. Ces résultats suggèrent qu'un environnement de travail comme celui de la rédaction à l'ordinateur favorise un travail plus en profondeur sur le texte.

Comme nous l'avons constaté, même si nous ne pouvons pas établir de relation de cause à effet entre la fréquence d'utilisation du correcticiel et certains gains en apprentissage, nous pouvons au moins écarter l'idée voulant que l'usage raisonné d'un correcticiel puisse nuire aux apprentissages des élèves, et même à ceux qui ont une moyenne au secondaire du MELS faible.

RÉFÉRENCES

- CARON-BOUCHARD, Monique *et al.* (2011). *Outils virtuels et qualité de la langue*, Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf, 230 p.
- CÉGEP DE DRUMMONDVILLE (2012). *Bilan sommaire 2011-2012*, document produit par les Services du registrariat et de l'organisation scolaire, 49 p.
- GRÉGOIRE, Pascal (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire*, thèse de doctorat, Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, 313 p.
- LEFRANÇOIS, Pascale *et al.* (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant à l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*, Montréal : Office québécois de la langue française, 102 p. (Collection Suivi de la situation linguistique).
- LIBERSAN, Lucie (2003). « Une grille de correction "nouvelle grammaire" », *Correspondance*, vol. 8, n° 3, <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr8-3/Grille.html> (consulté le 8 novembre 2012).