

## Effet d'une formation à l'utilisation d'aides logicielles sur des scripteurs francophones de premier cycle universitaire

Marie Bernier

Volume 7, numéro 3, 2010

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1003564ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1003564ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

CRÉPUQ

ISSN

1708-7570 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer cet article

Bernier, M. (2010). Effet d'une formation à l'utilisation d'aides logicielles sur des scripteurs francophones de premier cycle universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 7(3), 60–72.  
<https://doi.org/10.7202/1003564ar>

### Résumé de l'article

Les ressources informatisées d'aide à la rédaction sont de plus en plus présentes dans la pratique rédactionnelle, couvrant un large éventail de besoins en rédaction. Cet article présente une étude comparative intergroupe du phénomène de consultation de ces ressources au cours du processus de rédaction par des étudiants universitaires francophones. Nous présentons les résultats des observations réalisées lors d'une tâche de rédaction quant à leurs pratiques de recours à la suite d'une formation préalable, que nous comparons à celle d'un groupe n'ayant pas reçu une telle formation. Nous posons la question de la nécessité d'une formation obligatoire à la consultation des aides logicielles pendant le parcours scolaire, au niveau universitaire ou préuniversitaire. Les résultats indiquent qu'une telle formation s'avère utile pour les scripteurs novices que sont les étudiants en début de parcours universitaire.



---

## Effet d'une formation à l'utilisation d'aides logicielles sur des scripteurs francophones de premier cycle universitaire

Marie **Bernier**  
Université Laurentienne  
[mbernier@laurentian.ca](mailto:mbernier@laurentian.ca)

---

*Recherche scientifique avec données empiriques*

### Résumé

Les ressources informatisées d'aide à la rédaction sont de plus en plus présentes dans la pratique rédactionnelle, couvrant un large éventail de besoins en rédaction. Cet article présente une étude comparative intergroupe du phénomène de consultation de ces ressources au cours du processus de rédaction par des étudiants universitaires francophones. Nous présentons les résultats des observations réalisées lors d'une tâche de rédaction quant à leurs pratiques de recours à la suite d'une formation préalable, que nous comparons à celle d'un groupe n'ayant pas reçu une telle formation. Nous posons la question de la nécessité d'une formation obligatoire à la consultation des aides logicielles pendant le parcours scolaire, au niveau universitaire ou préuniversitaire. Les résultats indiquent qu'une telle formation s'avère utile pour les scripteurs novices que sont les étudiants en début de parcours universitaire.

### Mots clés

Ressources informatisées d'aide à la rédaction, aides logicielles, correcteurs informatisés, ressources linguistiques en ligne, pédagogie universitaire, aide à la rédaction

### Abstract

There are more and more electronic tools available to assist people in editing their writing. These tools can meet a wide range of writing needs. The following is a comparative study of two groups who have applied these resources during the process which French-speaking university students have used of writing an abstract. I present the results of my observations between two groups of students: the first group accessed electronic resources without prior training, while the second group accessed these same resources with training prior to using the same tools. Results clearly demonstrate that with prior training, students are more likely to access these resources. Prior training for usage of these resources is particularly useful for emerging writers.

### Keywords

Electronic software resources, on-line linguistic resources; university

## Contexte et objet de la recherche

Dans une précédente recherche exploratoire (Bernier et Corbeil, sous presse), nous avons enquêté sur les pratiques de consultation des aides logicielles à la rédaction de scripteurs de première année universitaire en situation de rédaction dans le but d'observer dans quelle mesure ces aides sont utilisées, celles qui le sont et pour quel(s) type(s) de difficultés elles le sont. L'idée nous en était venue en nous avisant des comportements des étudiants dans l'utilisation des ressources à leur disposition lors des séances de production écrite au laboratoire de langues.

Les résultats de cette enquête avaient démontré que des sujets n'ayant pas été exposés à une formation explicite sur les aides logicielles y faisaient quand même appel et que, parmi les ressources accessibles, leurs choix se portaient plus particulièrement sur le correcteur intégré à Microsoft Word, le correcteur Antidote<sup>1</sup> et, dans une moindre mesure, sur les dictionnaires usuels *Le nouveau Petit Robert de la langue française* (*Le Robert*) et le *Multidictionnaire de la langue française* (*Multi*, De Villers, 2002), cela principalement pour des difficultés en orthographe d'usage et en orthographe grammaticale. Par ailleurs, nous avons constaté que certaines ressources n'avaient pas ou avaient peu fait l'objet de recours, tels les outils de l'Office québécois de la langue française (OQLF, <http://www.oqlf.gouv.qc.ca>) avec son *Grand dictionnaire terminologique* (*GDT*, <http://granddictionnaire.com>), le *Trésor de la langue française* (*TLFi*, <http://atilf.atilf.fr>) de même que le site d'amélioration du français du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD, <http://www.ccdmd.qc.ca/fr/>), et qu'il y avait eu peu de recours à des sites Internet. Les résultats démontraient en outre que, sur le plan des difficultés, les sujets avaient peu ressenti le besoin de consulter des ressources pour des difficultés

syntactiques, sémantiques ou de ponctuation.

Une autre observation émanant de notre enquête révélait que les scripteurs avaient tendance à privilégier les ressources capables de les renseigner visuellement sur leurs erreurs grâce à des codes de couleurs, tel le correcteur Antidote et celui de Word et que les ressources plus facilement accessibles parce que présentes dans le texteur (Word, *Multi*) ou sur la barre des tâches (Antidote) étaient plus sollicitées que celles qu'il fallait « appeler » (*Le Robert*, *le GDT*). L'étude montrait qu'il y avait des lacunes dans la connaissance des ressources et révélait un besoin manifeste pour les scripteurs d'être renseignés sur les erreurs commises, souvent par défaut d'un savoir métalinguistique minimal.

Ces observations nous avaient amenée à la conclusion qu'il serait souhaitable d'intégrer une formation aux aides logicielles à l'enseignement du français dès le secondaire et, quand cela est nécessaire, en mise à niveau en français écrit au premier cycle universitaire.

À la suite de cette étude, nous avons voulu éprouver ces conclusions en offrant à des étudiants de première année universitaire (2009-2010) une séance de formation sur les aides logicielles en usage à notre laboratoire, afin de les familiariser avec celles-ci et d'en orienter plus judicieusement l'utilisation. Nous avons aussi comme objectif d'étudier leurs pratiques de consultation en situation de rédaction et d'observer si ces dernières avaient tendance à se modifier à la suite d'une formation, même sommaire. Ce sont les résultats de cette étude comparative intergroupe<sup>2</sup> exploratoire que nous présentons dans cet article.

1 *Antidote* est un logiciel complet d'aide à la rédaction comprenant un correcteur, dix dictionnaires et des guides grammaticaux, mais il est surtout connu pour son correcteur.

2 Les données de cet article ont été recueillies en collaboration avec Marie-France Grenier, étudiante à l'Université Laurentienne.

3 Ce texte est rédigé selon les rectifications de l'orthographe de 1990.

## Cadre conceptuel

Est-il encore besoin de décrire les aides logicielles à la rédaction? Et de rappeler que la problématique de la maîtrise<sup>3</sup> du français écrit au postsecondaire est toujours d'actualité? Il n'est pas question ici de revenir sur les éléments de cette problématique – récurrente – qui a fait l'objet, dans plusieurs communautés francophones, de nombreuses études, portant le plus souvent sur les problèmes liés à la compétence langagière nécessaire à la poursuite d'études universitaires : vocabulaire, morphosyntaxe, syntaxe, pragmatique, organisation textuelle, tous plans de connaissances métalinguistiques déterminants pour une compétence langagière minimale (Elalouf et Le Goff, 1997; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2005; Monballin, Van der Brempt et Legros, 1995; Roy, 1995; Roy et Lafontaine, 1992; Souchon, 2002; Vandendorpe, 1995).

Les pratiques de consultation des aides logicielles ne sont pas étrangères à cette problématique lorsqu'elles constituent un palliatif au défaut d'un savoir métalinguistique de base assurant une qualité rédactionnelle minimale.

Rappelons en premier lieu que les aides logicielles se sont d'abord présentées principalement sous la forme de correcteurs, mais qu'elles se sont depuis complexifiées et diversifiées avec les avancées technologiques. On trouve maintenant des aides pour toute question susceptible d'émerger en situation de rédaction : aides pour l'orthographe d'usage et la grammaire, tels les correcteurs (Word, Cordial, Antidote), certains offrant la correction automatique « à la volée » ou concomitante; aides pour le style (Antidote, Cordial) et pour la sémantique (Antidote, *Le Robert*, *Multi*, dictionnaires en ligne *GDT*, *TLFi*) et aides à la traduction (Termium Plus, <http://www.btb.termiumplus.gc.ca>; Reverso, <http://dictionnaire.reverso.net>, Cordial); et plusieurs sites d'aide grammaticale sur Internet. Certains outils s'intègrent au texteur, d'autres sont autonomes et il faut les appeler explicitement.

La littérature sur les aides logicielles s'est surtout intéressée à l'étude des capacités de détection et de correction des correcteurs, à leur fiabilité et à leur intérêt en pédagogie des langues (Berten, 1999, 2002; Bibeau, 1999, 2006, 2007; Charnet et Panchurst, 1998; Désilets, 1997; Durel, 2006a; Jacques-Pfau, 2001; Karsenti et Larose, 2005; Lebrun, 2005; Lefrançois, 2003; Mangenot, 1996). De façon générale, la recherche indique que les correcteurs peuvent être avantageux pour l'aide à la correction seulement dans la mesure où le scripteur a déjà un bagage de connaissances métalinguistiques qui lui permet de douter systématiquement de la validité des propositions qui lui sont faites par le logiciel (Durel, 2006a). Berten (1999) rappelle que les correcteurs démontrent des limites quant aux types d'erreurs qu'ils peuvent correctement détecter et corriger, soutenant que « [...] l'outil n'apporte valablement son aide qu'à celui qui connaît déjà l'orthographe; un correcteur n'est pas un producteur de savoir, il est productif quand le savoir existe ». L'homophonie, la grammaire textuelle et la ponctuation syntaxique sont de celles qui présentent le plus de problèmes de détection pour le correcteur. Il rappelle aussi que l'autonomie d'un scripteur s'accroît à mesure qu'il s'exerce à douter des propositions du correcteur.

Mais les outils, de plus en plus complexes, peuvent aussi être des vecteurs d'apprentissage de la langue. Ainsi, dans une étude récente en FL2, Durel (2006b) traite de l'avantage d'utiliser Antidote comme support d'apprentissage dans des activités de révision amenant l'étudiant à « manipuler, construire, renforcer ou élargir le champ d'application de ses connaissances, qu'elles soient déclaratives ou procédurales ». Il conclut de ses observations qu'une utilisation pédagogique de ce logiciel peut déclencher « la mobilisation de connaissances qui n'avaient pas été convoquées auparavant » et que « le travail avec Antidote focalise dans une certaine mesure l'attention des étudiants sur les formes et les questions de grammaticalité ».

L'utilisation pédagogique des aides logicielles à la rédaction pour favoriser l'apprentissage en langue et entraîner un accroissement du savoir métalin-

guistique offre certes de grandes possibilités. Cependant, la question qui nous intéresse ici est d'un autre ordre : que font les scripteurs novices<sup>4</sup> en situation de rédaction lorsqu'ils ressentent le besoin d'être aidés parce qu'ils n'ont pas bénéficié d'une telle approche pédagogique? Ou qu'ils ne se sentent pas confiants dans leur savoir? Diversité, complexification et accessibilité ne signifient pas pour autant compétence dans l'utilisation. Ce n'est pas parce qu'elles existent et sont accessibles que l'on sait quand, comment et surtout pourquoi recourir aux aides. Puisqu'elles sont à portée de clic et que la maîtrise du français écrit pose toujours problème, il est manifeste que les aides logicielles, si aisément accessibles, s'apparentent souvent à du « bricolage morphosyntaxique ».

La recherche étant demeurée relativement muette sur la question, il nous a paru intéressant d'explorer les pratiques de recours aux aides logicielles de rédacteurs universitaires novices à la suite d'une familiarisation avec les ressources d'aide et de comparer ces pratiques avec un groupe n'ayant pas bénéficié d'une telle formation.

### Question de recherche et hypothèse

Quelles modifications dans les pratiques de consultation d'aides logicielles à la rédaction pourrions-nous observer si les sujets avaient été préalablement exposés à une formation à leur utilisation? Y aurait-il un changement dans leurs pratiques de recours comparativement à celles de scripteurs n'ayant pas reçu une telle formation? Mieux informés, les sujets utiliseraient-ils différemment les ressources, en utiliseraient-ils davantage? Ou moins?

Nous avons fait l'hypothèse qu'une formation –même sommaire– serait susceptible de modifier d'une façon ou d'une autre ces pratiques, susciterait chez les sujets une utilisation plus raisonnée

4 Nous utilisons ici « novice » pour caractériser le scripteur commençant sa carrière de rédacteur universitaire, ce qui suppose un savoir sur ce genre rédactionnel qui n'est pas forcément acquis à l'entrée aux études postsecondaires.

par une actualisation des notions et procédures apprises lors de la formation, où on saurait pourquoi et où consulter, et devrait conséquemment avoir un effet sur le type et la diversité des recours aux aides logicielles.

### Notes méthodologiques

Nous avons donné à des étudiants d'un cours de mise à niveau en français écrit de première année universitaire<sup>5</sup> un atelier de formation d'une heure et demie sur les aides logicielles suivantes, toutes accessibles au laboratoire de langues de l'université : le correcteur Antidote (version 5) et celui de Word (version 2007), les dictionnaires sur cédérom *Multi* (intégré au texteur) et *Le Robert*, les sites du *GDT*, du *TLFi* et du *CCDMD* (sur la barre des tâches). Configuration du site, navigation, contenu, performances de détection et de correction des erreurs, et, pour ce qui est des dictionnaires, composition des articles sont les points qui ont été abordés lors de cette formation, à la suite de laquelle un travail de rédaction a été demandé à tous les étudiants du cours. Trente-six d'entre eux se sont portés volontaires pour l'enregistrement de leur prestation par un logiciel de traçage des mouvements de la souris (CamStudio) installé sur neuf postes informatiques du laboratoire de langues.

Tous les paramètres de l'étude ont été rigoureusement les mêmes (mêmes versions de logiciels sauf pour Word, version 2007 en 2010) que ceux de la recherche précédente (échantillon 2008), dont les 32 sujets forment le groupe témoin : tâche expérimentale de rédaction d'un résumé au quart d'un article de 1 010 mots (*L'Express*), temps de rédaction de 90 minutes, disponibilité des aides logicielles à la rédaction. Les sujets pouvaient consulter toutes les ressources, incluant des sites Internet, mais dont nous ne pouvons avoir ni le compte ni le descriptif. La prise de données s'est déroulée à la session d'automne 2010.

5 Facultés des sciences sociales et des humanités de l'Université Laurentienne.

Les données sont ainsi constituées de tous les recours aux aides logicielles relevés par traçage des mouvements de la souris à la lecture d'écran des 36 séances enregistrées. Tout mouvement de souris associé à un recours à l'aide a été consigné et codé. Le tableau I présente les catégories d'aides logicielles accessibles au laboratoire de langues.

**Tableau I.** Catégories des aides logicielles accessibles lors de l'expérimentation

Catégorie Dictionnaires	Catégorie Correcteurs	Catégorie Ressources en grammaire
<i>Le Robert</i>	<i>correcteur intégré de Word</i>	<i>CCDMD</i>
<i>Multi</i>	<i>Antidote, partie Correcteur</i>	<i>Multi</i>
<i>GDT et l'OQLF</i>	<i>Internet, sites divers</i>	<i>Antidote, partie</i>
<i>TLFi</i>		<i>Guides</i>
<i>Antidote, partie Dictionnaire</i>		

Le tableau II présente la grille d'analyse des erreurs, basée sur les types de difficultés selon la codification des erreurs de Préfontaine et Fortier (2004).

**Tableau II.** Catégorisation des difficultés rencontrées

Orthographe	Syntaxe	Sémantique	Ponctuation
orth. usage	construction phrastique	recherche de sens	gestion des signes de la ponctuation syntaxique
orth. grammaticale	construction verbale	recherche de synonymes	
confusion homophonique	concordance temporelle		

Les données ont été analysées avec le logiciel SPSS, v. 17.0. L'analyse est quantitative pour le nombre et la moyenne des recours à l'aide par catégories de ressources et par catégories de difficultés.

## Principaux résultats

Il y a eu au total 619 recours aux aides logicielles pour l'ensemble des 36 sujets, toutes catégories d'aides et de difficultés confondues, représentant une moyenne de 17,1 recours par sujet pour 200 mots. Voyons, présentée au tableau III, la distribution des recours selon les ressources :

**Tableau III.** Ressources privilégiées par les sujets, tous types de difficultés

	Moyenne des recours/sujet	Nombre total de recours en %
Word	8,78	51,1 %
Antidote	6,58	38,3 %
Internet	1	5,8 %
<i>Le Robert</i>	0,64	3,7 %
<i>Multi</i>	0,19	1,1 %
<i>GDT</i>	0	0 %
<i>CCDMD</i>	0	0 %
<i>TLFi</i>	0	0 %

Nous pouvons constater que seules cinq des huit ressources ont fait l'objet de recours. Conséquemment, lorsque nous parlerons de « l'ensemble des ressources », il s'agira de celles ayant été consultées par les sujets.

Comme le montre le tableau IV, pour l'ensemble des sujets, les difficultés ayant suscité le plus grand nombre de consultations sont l'*orthographe d'usage* et l'*orthographe grammaticale*, avec 470 recours sur les 619, une moyenne cumulée de 76,0 %. Les difficultés *recherche de sens* et *recherche de synonymes* ont récolté ensemble 103 recours, pour une moyenne de 16,7 %, mais les difficultés de *confusion homophonique*, de *syntaxe* ou de *ponctuation* n'en ont récolté que 46, soit 7,4 % des recours.

**Tableau IV.** Consultations totales par type(s) de difficultés

Nombre total de recours en %	Moyenne des recours/sujet	Valeur en %	
Orth. usage	4,5	26,2 %	76,0 %
Orth. grammaire	8,6	49,8 %	
Syntaxe	0,3	1,9 %	
Recherche de sens	1,1	6,5 %	16,6 %
Recherche de synonymes	1,8	10,1 %	
Ponctuation	0,8	4,4 %	
Conf. homophonique	0,2	1,1 %	

Soixante-et-un pour cent des sujets ont préféré solliciter de l'aide surtout pendant la production, 30,6 %, pendant la production et lors de la révision, et 8,3 % ont préféré consulter lors de la révision seulement.

En croisant les recours aux ressources et les difficultés qui les ont suscités par ordre décroissant, on obtient les résultats suivants :

### Word

De tous les recours au correcteur Word, 46,2 % l'ont été pour l'orthographe grammaticale, 38,9 % pour l'orthographe d'usage et 7,6 % pour la recherche de synonymes. Il importe de préciser que les recours ont été comptabilisés selon les clics de souris, ce qui signifie que ces recours étaient volontaires et non pas initiés par le système expert, qui corrige automatiquement. Bien sûr, les soulignements du correcteur sont initiateurs de clics.

### Antidote, correcteur et dictionnaires

C'est l'orthographe grammaticale qui a suscité le plus de recours à Antidote, avec 63,3 % de tous les recours au correcteur de cette ressource, quand 14,3 % l'ont été pour l'orthographe d'usage, 9,7 % pour les difficultés en ponctuation, 6,3 % pour la recherche de synonymes et 4,6 % pour la recherche de sens.

### Internet

De tous les recours à Internet, 41,7 % ont été adressés à des sites pour la recherche de synonymes, 25,0 % pour l'orthographe grammaticale et 13,9 % pour la recherche de sens; les difficultés syntaxiques et celles concernant la ponctuation ont fait chacune l'objet de 8,3 % des consultations.

### Le Robert et Multi

*Le Robert* a été sollicité surtout pour la recherche de sens (43,5 %) et la recherche de synonymes (34,8 %), mais 17,4 % des recours concernaient l'orthographe d'usage et 4,3 % l'orthographe grammaticale.

C'est la recherche de sens qui a valu le plus de recours au *Multi* (57,1 %), alors que 28,6 % concernaient des difficultés en orthographe grammaticale et 14,3 % la recherche de synonymes.

### Comparaison des résultats

Dans cette étude comparative intergroupe à deux échantillons indépendants, les tests de fiabilité montrent que cinq des sept tests présentent une différence de moyenne<sup>1</sup>, ce qui signifie que la formation a eu un effet sur les pratiques.

Premier constat : les résultats montrent que, comme les sujets du groupe témoin, ceux du groupe expérimental ont fait appel aux aides logicielles en cas de difficultés lors d'une tâche de rédaction et que, parmi la gamme des ressources, ils en ont privilégié certaines.

1 Test t pour chacune des variables : orth. usage :  $t_{(52,61)} = -10,90$ ;  $p < 0,001$ ;

- orth. grammaticale :  $t_{(65,24)} = -3,04$ ;  $p < 0,01$ ;
- difficultés syntaxiques :  $t_{(52,56)} = 1,64$ ;  $p > 0,05$ ;
- recherche de sens :  $t_{(35,00)} = 4,60$ ;  $p < 0,001$ ;
- recherche de synonymes :  $t_{(35,33)} = 3,77$ ;  $p < 0,01$ ;
- ponctuation :  $t_{(50,56)} = 1,72$ ;  $p > 0,05$ ;
- difficultés homophoniques :  $t_{(40,44)} = -4,80$ ;  $p < 0,001$ .

Second constat : sur le plan des résultats globaux, nous notons une différence importante, soit une diminution de presque la moitié du nombre de recours aux aides logicielles chez le groupe expérimental. De 30,41 recours/sujet en 2008, ils chutent à 17,19 en 2010, ce qui représente une diminution effective des consultations de 44 %.

Troisième constat : avec ou sans formation préalable, les difficultés qui incitent le plus à des recours aux aides demeurent celles liées à l'orthographe d'usage et à la morphosyntaxe, nonobstant les variations dans le nombre de recours.

Quatrième constat : les mêmes outils ont été – ou n'ont pas été – utilisés par les sujets. Le *GDT*, le *CCDMD* et le *TLFi* demeurent, en 2010, des ressources ignorées.

Pour avoir un portrait différencié, c'est la distribution des recours, selon les ressources et selon les difficultés qu'il faut observer.

### Recours selon les ressources

La figure 1 montre que, des cinq ressources consultées, Word et Antidote demeurent les favorites pour les sujets du groupe expérimental, comme ce fut le cas pour le groupe témoin. On note pour le groupe expérimental un changement dans l'ordre des préférences : toutes proportions gardées, les recours à ces deux ressources ont augmenté par rapport à l'échantillon de 2008, la proportion de hausses étant plus significative du côté des recours à Word (+ 18,9 %) qu'à ceux d'Antidote (+ 5,4 %). Dans le même temps, on peut voir que les recours aux dictionnaires usuels ont diminué de façon sensible, davantage pour les recours au *Multi* (- 21,2 %) que pour ceux au *Robert* (- 8,4 %). Toutefois, on peut noter une augmentation des recours à Internet pour le groupe expérimental (+ 5,3%)

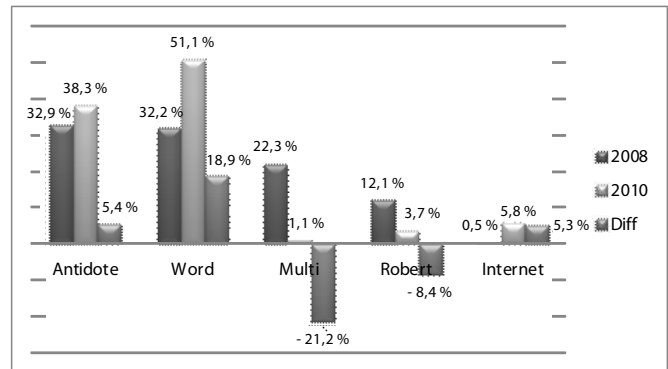


Figure 1. Comparaison des recours par ressources et différence en pourcentage en 2008 et en 2010

### Recours selon les difficultés

Si l'on s'intéresse maintenant aux recours selon les difficultés, on constate que, de façon générale, on recourt moins mais de façon plus diversifiée en 2010 qu'en 2008. Comme l'illustre la figure 2, la seule diminution importante observable en 2010 se trouve dans les recours en orthographe d'usage (- 26,8 %), alors que l'on constate une hausse des recours pour l'orthographe grammaticale (+ 9,2 %).

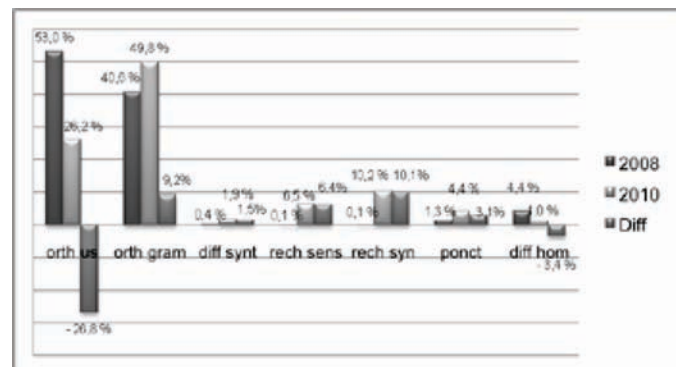


Figure 2. Comparaison des recours selon les difficultés en 2008 et en 2010

En outre, on note que les recours se sont diversifiés : de presque nuls pour les difficultés sémantiques en 2008, ils augmentent en 2010, et parfois de façon sensible, par exemple pour la recherche de synonymes, quasi absente en 2008 et qui récolte 10,2 % des recours. Toutefois, les difficultés syntaxiques n'ont pas fait l'objet de beaucoup plus de



recours en 2010 : un maigre 1,9 % des recours y a été consacré; on note aussi une diminution de 3,4 % des recours pour les difficultés homophoniques.

La distribution des recours en 2010 présente donc le portrait suivant, comparativement aux résultats de l'échantillon 2008 :

- Antidote passe du 1<sup>er</sup> au 2<sup>e</sup> rang des recours;
- Word passe du 2<sup>e</sup> au 1<sup>er</sup> rang;
- Le *Multi* se retrouve au dernier rang;
- *Le Robert* reste au même rang (4<sup>e</sup>) mais avec une diminution des recours;
- Internet passe du dernier au 3<sup>e</sup> rang.

En résumé, si on regarde en moyenne par sujet les différences entre le groupe expérimental et le groupe témoin, on est amené à constater, comme l'indique le tableau V, que :

- il y a une diminution de 13,21 recours/sujet pour l'ensemble de la tâche;
- c'est en orthographe d'usage que la diminution des recours est la plus importante (11,63 recours/sujet);
- il y a une diminution de 3,79 recours/sujet en orthographe grammaticale;
- l'augmentation la plus significative des recours est en sémantique (2,80 recours/sujet combinés).

**Tableau V.** Recours par type(s) de difficultés par sujets

	2010	2008	
Orth. us.	4,50	16,13	-11,63
Orth. gramm.	8,56	12,34	-3,79
diff. synt.	0,33	0,13	0,21
rech. sens	1,11	0,03	1,08
rech. syn.	1,75	0,03	1,72
ponct.	0,75	0,41	0,34
conf. hom.	0,19	1,34	-1,15
	17,19	30,41	-13,21

2,80

En comparant les ressources sollicitées par les deux échantillons sous l'angle des difficultés, on constate que, même si la distribution des recours est plus

diversifiée, ce sont toujours, en 2010, les difficultés en orthographe d'usage et en morphosyntaxe qui ont suscité le plus grand nombre de recours, suivies des difficultés d'ordre sémantique; les autres difficultés n'ont fait l'objet que de 13,9 % de tous les recours. C'est donc à ces difficultés et aux recours qu'elles ont suscités que nous nous intéresserons maintenant, en gardant à l'esprit qu'il y a eu une baisse générale du nombre de recours en 2010.

#### *Orthographe d'usage et orthographe grammaticale*

**Tableau VI.** Recours par ressources en orthographe d'usage

	2008	2010
Antidote	27,8 %	14,3 %
Word	71,9 %	38,9 %
<i>Multi</i>	44,7 %	0,0 %
<i>Le Robert</i>	68,6 %	17,4 %
Internet	80,0 %	2,8 %

En observant les ressources qui ont été privilégiées pour ces difficultés, on note que, en orthographe d'usage, le correcteur Word demeure la ressource favorite avec presque 40 % des recours, suivi du dictionnaire *Le Robert*. Toutefois, c'est le correcteur Antidote qui arrive au 3<sup>e</sup> rang, Internet et *Multi* ayant perdu la cote en 2010, comme le montre le tableau VI. L'échantillon de 2008 montrait une distribution plus uniforme des recours qu'on n'observe pas en 2010.

**Tableau VII.** Recours par ressources en orthographe grammaticale

	2008	2010
Antidote	54,1 %	63,3 %
Word	28,1 %	42,2 %
Multi	44,7 %	28,6 %
Le Robert	30,5 %	4,3 %
Internet	20,0 %	25,0 %

En orthographe grammaticale, les recours à Antidote, Word et Internet ont augmenté, alors que ceux aux dictionnaires usuels ont diminué sensiblement pour cette difficulté. Antidote demeure la ressource privilégiée, suivi de Word pour lequel l'augmentation des recours voisine les 20 %. Ce qui retient l'attention ici est le fait que pour cette difficulté, dans l'échantillon 2010, la différence entre les recours à Antidote et à Word est moins importante qu'elle ne l'était en 2008, de 17 % contre 26 %. Cela laisse penser que les difficultés en grammaire, pour les sujets, peuvent être soumises presque autant à Word qu'à Antidote.

### Recours en sémantique

Comme en font foi les tableaux VIII et IX, la recherche de sens et la recherche de synonymes, de nulles en 2008, sont passées aux 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> rangs des difficultés pour lesquelles on a consulté en 2010, ce qui donne à penser que c'est une préoccupation nouvelle, les sujets semblant s'être davantage intéressés à ce volet de la production écrite que ceux du groupe témoin. Toutes les ressources ont été consultées, mais on a principalement fait appel à des sites Internet et aux dictionnaires usuels pour ce type de difficultés. De façon générale, pour la recherche de synonymes, on recourt à Internet en premier lieu, ce qui n'étonne pas puisque le dictionnaire de synonymes de Word est à portée de clic. Par contre, le *Multi* semble avoir la cote pour la recherche de sens.

**Tableau VIII.** Recours par ressources par sujet en recherche de synonymes

	2008	2010
Antidote	1,3 %	6,3 %
Word	0,0 %	7,6 %
Multi	0,0 %	14,3 %
Le Robert	0,0 %	34,8 %
Internet	0,0 %	41,7 %

**Tableau IX.** Recours par ressources par sujet en recherche de sens

	2008	2010
Antidote	0,3 %	4,6 %
Word	0,0 %	3,2 %
Multi	0,0 %	57,1 %
Le Robert	0,0 %	43,5 %
Internet	0,0 %	13,9 %

Suivent les difficultés relatives à la ponctuation syntaxique et celles liées à l'homophonie qui ont suscité plus de recours en 2010, mais qui, au total, ne démontrent pas une préoccupation importante chez les sujets.

Dans l'ensemble, on peut donc constater que, pour les mêmes difficultés rencontrées lors de la tâche, les recours se sont diversifiés, avec des écarts parfois importants.

### Interprétation des résultats

Nous posons la question d'un changement potentiel dans les pratiques de recours aux aides logicielles à la rédaction à la suite de l'exposition de scripteurs universitaires débutants à une formation aux divers outils offerts. Nous émettions l'hypothèse qu'une connaissance accrue des outils et de leurs spécificités aurait une incidence sur la façon dont les scripteurs les utilisent, en les incitant à y recourir différemment, de façon plus raisonnée, comme nous l'avons exprimé plus haut.

Au vu des résultats de l'enquête, notre hypothèse se trouve partiellement validée. Les sujets de notre étude éprouvent les mêmes types de difficultés rédactionnelles que ceux du groupe témoin et démontrent globalement les mêmes préférences de ressources, mais les résultats montrent par la distribution qu'ils ont diversifié leurs recours et consulté un éventail plus large de ressources pour plus de difficultés. Mais l'incidence de la formation étonne : il semble qu'après la formation, on consulte moins pour l'orthographe d'usage ou grammaticale et pour les difficultés homophoniques, mais plus pour les difficultés sémantiques. Comme on l'a vu, la différence est importante pour l'orthographe d'usage : de 16,13 recours/sujet à 4,50 et de 12,34 recours/sujet sans formation à 8,58 avec formation pour l'orthographe grammaticale. On peut donc en déduire que la formation a tendance à réduire les recours. Les tests de fiabilité révèlent qu'elle a pu avoir un effet inverse pour les variables orthographe d'usage, orthographe grammaticale et confusion homophonique.

Ces faits appellent des remarques. Nous pouvons déjà observer que, comparativement au groupe témoin :

- la formation qu'ont reçue les sujets du groupe expérimental ne semble pas avoir modifié leurs préférences quant au choix des ressources qui, malgré une diminution générale des recours, demeurent les mêmes pour les mêmes difficultés, malgré les variations en nombre;
- la popularité du correcteur Word est demeurée intacte auprès des sujets, qui y ont encore massivement recouru, alors même que pendant la formation, il a été question de la difficulté pour ce correcteur de déceler des erreurs autres que d'orthographe d'usage. Nonobstant le fait que le logiciel corrige automatiquement les erreurs de frappe et procède par soulignements comme indicateurs d'erreurs, les résultats indiquent que les sujets y ont aussi fait des recours volontaires, notamment en orthographe grammaticale, pour laquelle on note une augmentation substantielle des recours;
- la formation n'a pas éveillé plus d'intérêt pour les ressources moins connues des sujets comme les dictionnaires *GDT* ou *TLFi*;
- toutefois, une augmentation appréciable des recours pour les difficultés sémantiques, notamment auprès du *Robert*, d'Internet et du *Multi*, amène à penser que cela est dû à la formation. Là où les sujets du groupe témoin recouraient surtout en grammaire, les recours du groupe expérimental sont davantage centrés sur les aspects sémantiques; il semble aussi qu'Internet ait bénéficié de la diminution des recours aux ressources plus classiques comme les dictionnaires usuels;
- la formation semble avoir eu comme autre effet d'augmenter l'intérêt pour la morphosyntaxe par rapport à l'orthographe d'usage : en effet, on note une augmentation globale des recours en grammaire (+ 9,2 %), mais les sujets ont diversifié les ressources pour répondre à leurs besoins, comme s'ils avaient décidé de laisser les erreurs d'orthographe d'usage à la correction concomitante et de prioriser ainsi d'autres difficultés;
- les recours en morphosyntaxe ayant augmenté dans ce groupe par rapport à l'ensemble des recours, mais aussi par rapport aux recours en orthographe d'usage (+ 23,6 %), on constate que les sujets se sont surtout adressés à Antidote, mais que ce sont le correcteur Word et Internet qui ont bénéficié des augmentations les plus importantes sur ce plan. Cela est-il dû à la formation? C'est en tout cas un effet inattendu, car nous supposons que la diminution des recours aux dictionnaires usuels aurait pu entraîner une augmentation des recours à Antidote, qui offre un ensemble d'outils d'aide linguistique – dont des dictionnaires – aussi accessibles que le correcteur. Apparemment, les sujets ont choisi d'étendre l'éventail des ressources susceptibles de leur venir en aide. Rappelons que c'est la seule variable qui, lors des tests de fiabilité, n'est pas ressortie comme significative;

- la formation n'a pas altéré le peu d'intérêt porté par les scripteurs aux difficultés syntaxiques, de confusion homophonique ou de ponctuation. Pas plus que chez le groupe témoin ces difficultés n'ont entraîné chez eux le besoin de consulter et, quand ils l'ont fait, c'est plutôt vers des sites web qu'ils se sont tournés.

Peut-on dire que ces résultats sont dus à la formation reçue? La réponse n'est pas si évidente. Il semble que, au moins partiellement, la formation a eu un effet sur les pratiques de consultation quant aux difficultés pour lesquelles on a consulté et aux ressources consultées, car les recours ont dénoté un plus large éventail de difficultés. De façon globale, cet effet nous semble assez positif. Déjà, les sujets ont consulté différemment, ce qui est un bon point. Connaissant davantage les outils et leurs caractéristiques, ils ont manifestement été plus appliqués – méthodiques, attentifs, avertis – dans leur démarche de recours. Celle-ci paraît moins improvisée, car il semble y avoir une plus grande adéquation entre la difficulté rencontrée et l'outil sélectionné, ce qui tendrait à prouver qu'avec une meilleure connaissance des outils, ils peuvent – et savent, manifestement – les utiliser mieux et davantage à bon escient. Le fait que la proportion de recours en morphosyntaxe ait augmenté nous incite à penser que les sujets ont eu une conscience plus aigüe des difficultés qu'ils rencontrent en ce domaine. Car pour questionner, il faut savoir ce que l'on cherche, ce qui suppose que l'on possède les connaissances métalinguistiques le permettant.

Il nous apparaît que la « peur de la faute » a peut-être été mieux gérée grâce à un sens plus développé de leurs connaissances déclaratives sur les outils et du savoir procédural : quand, pourquoi et où consulter? Il semble qu'ils aient pris conscience de la capacité des ressources à leur venir en aide, dans un mouvement itératif : en étant plus familiarisés avec les ressources, on peut s'arrêter à des difficultés que l'on aurait préféré ignorer auparavant et questionner les aides, même si, parfois, ce peut être un peu au hasard, selon le principe de l'essai-erreur. En tout état de cause, on consulte davantage, ce qui vient renforcer l'habileté à consulter.

L'étude comparative nous permet de constater que, malgré d'importantes lacunes en français écrit, les sujets du groupe expérimental ont su mieux tirer parti des ressources d'aide en rédaction ou en correction. Certes, comme ce fut le cas pour l'échantillon 2008, les outils les plus utilisés ont été ceux qui étaient les mieux à même de renseigner visuellement les scripteurs sur leurs erreurs et, partant, sur leurs difficultés. Nous avons conclu en 2008 que le scripteur inexpérimenté a tendance à exclure les ressources exigeant un effort en matière de consultation (comme *Le Robert* ou *GDT*, ignorant plus ou moins les ressources qu'il faut questionner explicitement. Nous pouvons constater qu'en 2010 cela a été moins le cas, la distribution même des recours en faisant foi et démontrant que la formation a eu un effet sur la diversité des outils consultés, sur leur maîtrise et, corolairement, sur leur utilisation.

Le nombre restreint de sujets et leur provenance unique constituent des limites dont il convient de tenir compte dans l'interprétation des résultats. Il faut encore se demander si une meilleure connaissance des outils devrait précéder une connaissance métalinguistique suffisante, ou l'inverse. Mais un tel portrait est un premier pas vers d'autres études de ce type qui apporteraient une meilleure compréhension des effets d'une formation structurée à l'utilisation des aides logicielles sur l'apprentissage linguistique et sur l'apprentissage des procédures de consultation.

## Conclusion

L'objectif du présent travail était d'observer par une étude exploratoire comparative intergroupe si, dans des conditions similaires de production écrite, mais à la suite d'une formation donnée, des scripteurs universitaires novices modifieraient leurs pratiques de consultation des aides logicielles.

Nous pouvons répondre par l'affirmative et dire que la formation a eu, au moins partiellement, un effet positif sur ces pratiques. Même modestes, les changements entraperçus plaident pour une évolution des mentalités sur l'intégration des aides logicielles

dans l'apprentissage de la langue. Certes, ces outils ne sont pas la panacée au problème récurrent de la qualité du français écrit au postsecondaire. Leur but n'est certainement pas de venir pallier des lacunes qui sont parfois importantes chez certains scripteurs, mais bien d'assister ces derniers dans leur travail rédactionnel. Or, et c'est le constat le plus important de cette étude, l'accessibilité des ressources n'en assure pas une utilisation raisonnée, il faut aussi en avoir une connaissance suffisante.

Nous réitérons ici la conclusion à laquelle nous étions arrivés lors de notre première enquête sur les pratiques de consultation : il faut un enseignement explicite à l'utilisation des ressources, concomitant à l'apprentissage de la langue. On ne peut plus faire l'économie de l'intégration d'une formation aux aides logicielles, pas plus au niveau universitaire que préuniversitaire. Car encore trop souvent, professeurs et étudiants du postsecondaire se retrouvent dans une impasse face aux exigences d'une qualité rédactionnelle minimale attendue à ce niveau d'études.

Il nous paraît donc essentiel qu'une formation aux aides logicielles soit entendue comme partie intégrante du curriculum, cela dès le début du secondaire, formation qui devrait être l'objet d'une intervention structurée, car cet enseignement ne peut se faire que concurremment à l'apprentissage de la langue écrite, dans une dynamique de résolution de problème. Plus on intégrera les outils linguistiques, plus les scripteurs en devenir développeront non seulement des habitudes, mais des aptitudes en consultation et en rédaction, en internalisant non seulement des procédures, mais aussi des connaissances métalinguistiques. Ainsi pourraient-ils en arriver à une autonomie de plus en plus grande dans l'utilisation des ressources.

Il serait intéressant de pousser plus loin cette enquête afin d'observer s'il y aurait des différences dans les pratiques, par exemple entre groupes d'étudiants francophones de diverses universités ou de collectivités différentes, ce qui offrirait un portrait plus complet des pratiques réelles, mais surtout de ce qui est maintenant requis d'un point de vue didactique en formation à l'utilisation des aides logicielles à la rédaction.

## Références

- Antidote Prisme (version 5) [logiciel]. Montréal, Canada :  
Druide informatique.
- Bernier, M. et Corbeil, R. (sous presse). *Pratiques de consultation des aides logicielles d'étudiants franco-ontariens à leur entrée à l'université*. Revue du Nouvel Ontario, Sudbury.
- Berten, F. (1999). Correcteurs orthographiques et pédagogie du français. [Récupéré](#) le 21 mars 2011 du site de la Commission « Français et Informatique » : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo>
- Berten, F. (2002). Les correcteurs orthographiques. *Actice*, 12. [Récupéré](#) du site de la revue : <http://www3.ac-nancy-metz.fr/ac-tice>
- Bibeau, R. (1999). *Composer avec les inforoutes*. [Récupéré](#) le 21 mars 2011 du site de l'auteur : <http://www.robertbibeau.ca>
- Bibeau, R. (2006). *Stigmatisons « cinq légendes urbaines »*. [Récupéré](#) du site *Infobourg – Archives* : <http://archives.infobourg.com>
- Bibeau, R. (2007). Les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves. *EpiNet*, 94. [Récupéré](#) du site de l'association Enseignement public et informatique (EPI) : <http://www.epi.asso.fr>
- CamStudio (version 2.0) [logiciel]. <http://camstudio.org>
- Charnet, C. et Panckhurst, R. (1998). Le correcteur grammatical : un auxiliaire efficace pour l'enseignant? Quelques éléments de réflexion. *Alsic*, 1(2), 103-114. [Récupéré](#) du site de la revue : <http://alsic.revues.org>
- Cordial 2010 (versions professionnel et standard) [logiciel]. Toulouse, France : Synapse Développement. <http://www.synapse-fr.com>
- De Villers, M.-E. (2002). *Multidictionnaire de la langue française* (version 1.0) [cédérom]. Montréal, Canada : Québec-Amérique.
- Désilets, M. (1997). Le potentiel pédagogique des logiciels correcteurs. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(3), 415-434. [Récupéré](#) du site de la revue : <http://ncree.educ.usherbrooke.ca>

- Durel, P. (2006a). Relis, réfléchis et le correcteur orthographique t'aidera. *Cahiers pédagogiques*, 440. [Récupéré](#) du site de la revue : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>
- Durel, P. (2006b). Utilisation de l'assistant grammatical *Antidote* dans le cadre d'activités de révision – Analyse exploratoire de protocoles d'observation. *Alsic*, 9, 33-60. [Récupéré](#) du site de la revue : <http://alsic.revues.org>
- Elalouf, M.-L. et Le Goff, J. (1997). Quelle formation linguistique pour les professeurs d'école? *Repères*, 16, 145-155. [Récupéré](#) du site de la revue : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/reperes/web>
- Jacquet-Pfau, C. (2001). Correcteurs orthographiques et grammaticaux. Quel(s) outil(s) pour quel rédacteur? *Revue française de linguistique appliquée*, 6(2), 81-94.
- Karsenti, T. et Larose, F. (dir.) (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2007* [cédérom]. Paris, France : Dictionnaires Le Robert.
- Lebrun, M. (2005). *Courants pédagogiques et technologies de l'éducation*. [Récupéré](#) du site *European Medi@Culture-Online* : <http://www.european-mediaculture.org>
- Lefrançois, P. (2003). Pour un rehaussement de la formation linguistique à l'université. *L'Autre Forum*, 8(1), 9-13. [Récupéré](#) du site de la revue : <http://www.sgpum.com/forum>
- Lefrançois, P., Laurier, M., Lazure, R. et Claing, R. (2005). Les mesures d'aide en français et leurs effets : y a-t-il une recette gagnante? *Correspondance*, 11(2). [Récupéré](#) du site du bulletin : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo>
- Mangenot, F. (1996). Aides logicielles à la production écrite et métalangage. Dans R. Bouchard et J.-C. Meyer (dir.), *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6<sup>e</sup> colloque DFLM* (p. 163-166). Saint-Cloud, France : Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle.
- Monballin, M., Van der Brempt, M. et Legros, G. (1995). Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue? *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 59-74.
- Préfontaine, C. et Fortier, G. (2004). *Mon portfolio : apprentissage en écriture au secondaire (1<sup>re</sup> à 5<sup>e</sup> année)*. Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.
- Roy, G.- R. (1995). Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 167-195.
- Roy, G.- R. et Lafontaine, L. (1992). *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*. Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Vandendorpe, C. (1995). Apprendre à écrire à l'université. Pour une approche contrastive. Dans J. Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 301-331). Montréal, Canada : Éditions Logiques.