

Pratiques de consultation des aides logicielles chez les étudiants franco-ontariens à leur entrée à l'université

Marie Bernier and Renée Corbeil

Number 37, 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1012728ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1012728ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Institut franco-ontarien

ISSN

0708-1715 (print)

1918-7505 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bernier, M. & Corbeil, R. (2012). Pratiques de consultation des aides logicielles chez les étudiants franco-ontariens à leur entrée à l'université. *Revue du Nouvel-Ontario*, (37), 83–107. <https://doi.org/10.7202/1012728ar>

Pratiques de consultation des aides logicielles chez les étudiants franco-ontariens à leur entrée à l'université

MARIE BERNIER ET RENÉE CORBEIL
Université Laurentienne

Le présent article propose un portrait des pratiques ou des modes de consultation des aides logicielles à la rédaction d'étudiants franco-ontariens¹ de première année universitaire en situation formelle de rédaction. Il s'agit donc de tenter de décrire le comment, le pourquoi et le quand de leur mode d'utilisation des ressources à leur disposition dans une telle situation. L'analyse de ces trois composantes fournira un profil d'utilisation des aides logicielles qui permettra d'offrir un espace de formation afin d'aider les jeunes rédacteurs. Il convient d'abord de remettre dans son contexte la recherche dont il est question ici.

Contexte de la recherche

La recherche ne représente que l'un des trois volets d'un programme de recherche intitulé *Le profil métalinguistique des étudiants francophones de 1^{re} année universitaire des Facultés des humanités et des sciences sociales de l'Université Laurentienne quant aux connaissances morphosyntaxiques, syntaxiques et de grammaire textuelle*, s'intéressant à divers

¹ La forme masculine comprend la forme féminine.

aspects de la compétence langagière écrite des étudiants francophones du Nord de l'Ontario à leur entrée à l'université. Il s'agit des aspects liés à l'identification et à la correction d'erreurs lors de la rédaction et lors du processus de révision et aux habiletés de ces étudiants à recourir adéquatement aux aides logicielles à la rédaction en cas de besoin.

L'ensemble de la recherche, débutée en 2007, se décline en trois volets pour faciliter la cueillette et l'analyse de données selon des paramètres spécifiques. Ces volets concernent (1) une analyse des réflexions métalinguistiques de sujets lors d'une épreuve d'identification et de correction d'erreurs, (2) une analyse de la capacité d'identification et de correction d'erreurs insérées dans des textes, et (3) une analyse de l'utilisation des aides logicielles en situation de rédaction. La recherche se veut essentiellement exploratoire, ne cherchant donc pas à ce stade à établir de corrélations entre les divers aspects étudiés. Ce sont les résultats du troisième volet qui font l'objet du présent article.

Cadre théorique

Les aides logicielles à la rédaction sont les outils spécialisés de vérification linguistique hors ligne et en ligne auxquels peuvent faire appel les utilisateurs dans le but de les aider dans leur tâche lors d'un travail de rédaction à l'ordinateur. Ces ressources peuvent viser tant la vérification typographique qu'orthographique d'un document, une aide lexicale par le biais de divers types de dictionnaires, et, selon les logiciels, une aide grammaticale par le biais de correcteurs, de conjugueurs et de traducteurs. Il peut s'agir de logiciels cédéroms ou de ressources en ligne, où on peut trouver de nombreux sites d'aide grammati-

cale pour le français, accessibles en tout temps, selon les besoins du rédacteur.

Au fur et à mesure des progrès faits par l'industrie dans ce secteur, une certaine typologie est née. Les outils d'aide, qu'ils soient intégrés à un texteur (traitement de texte) ou autonomes, peuvent être généralement catégorisés selon leurs fonctions spécifiques : vérification orthographique, grammaticale, syntaxique, stylistique et sémantique, certains étant plus spécialisés, tels les divers types de dictionnaires et les conjugueurs. Avec le développement rapide de la technologie, dans ce secteur comme ailleurs, les produits sont devenus de plus en plus puissants et de plus en plus performants.

Depuis la fin des années 1990, la recherche qui s'est penchée sur le phénomène des aides logicielles à la rédaction s'est diversifiée en plusieurs domaines, ce qui va de soi étant donné la multiplicité des types de ressources. En s'intéressant de façon générale à l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) en éducation², on a porté une attention particulière

² Robert Bibeau, « Les Technologies de l'Information et de la Communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves », *Revue de l'ÉPI*, n° 94, 2007, <http://www.epi.asso.fr> (consulté le 28 mai 2012); Robert Bibeau, « Stigmatisations cinq "légendes urbaines" », 2006, <http://www.robertbibeau.ca/legendes.doc> (consulté le 28 mai 2012); Thierry Karsenti et François Larose, *Les TIC – au cœur des pédagogies universitaires : diversité des enjeux*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001, p. 245-254, <http://www.epi.asso.fr> (consulté le 28 mai 2012); Marcel Lebrun, « Courants pédagogiques et technologies de l'éducation », 2005, <http://www.uqo.ca/secteurs/education/documents/Courants-ped-Lebrun.pdf> (consulté le 28 mai 2012); Lise Desmarais et Jocelyne Bisaillon, « Apprentissage de l'écrit et ALAO », dans Thierry Chanier et Maguy Pothier (dir.), « Hypermédia et apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée* (ÉLA), 110, 1998, p. 193-204.

à l'étude de l'intégration des correcteurs en pédagogie des langues³.

L'écrit, et même l'écrit scolaire, est de plus en plus informatisé et cela implique que les correcteurs sont systématiquement utilisés par des scripteurs novices⁴ et qu'il faut dorénavant compter avec ce phénomène. Les auteurs qui se sont intéressés à la question du potentiel pédagogique des correcteurs suggèrent que leur intégration en classe devrait se faire « dans un cadre pédagogique bien défini⁵ », selon « une didactique précise qui permet l'apprentissage de certains éléments de l'orthographe⁶ ». Ils devraient être vus comme aides à la correction afin d'en optimiser l'utilisation pour l'acquisition des connaissances

³ Christine Jacquet-Pfau, « Correcteurs orthographiques et grammaticaux. Quel(s) outil(s) pour quel rédacteur? », *Revue française de linguistique appliquée*, VI, 2001, p. 81-94; Patrick Durel, « Relis, réfléchis et le correcteur orthographique t'aidera », dans *CRAP, Cahiers pédagogiques*, 2006, http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=2168 (consulté le 28 mai 2012); Patrick Durel, « Utilisation de l'assistant grammatical Antidote dans le cadre d'activités de révision – Analyse exploratoire de protocoles d'observation », *Alsic*, vol. 9, 2006, p. 33-60, <http://alsic.revues.org/index268.html> (consulté le 28 mai 2012); Fernand Berten, « Les correcteurs orthographiques », *Ac-tice*, n° 12, 2002, http://ciel5.ac-nancy-metz.fr/ac-tice/article.php3?id_article=263 (consulté le 28 mai 2012); Fernand Berten, « Correcteurs orthographiques et pédagogie du français », dans *FESeC-Commission Français et Informatique*, 1999, <http://users.skynet.be/ameurant/francinfol/download/correcteur.rtf> (consulté le 28 mai 2012); Mario Désilets, « Le potentiel pédagogique des logiciels correcteurs », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 4, n° 3, 1997, p. 415-434.

⁴ En didactique : personne qui écrit; « novice » s'entend ici comme « peu expérimenté » et s'oppose à « expert ».

⁵ Christine Jacquet-Pfau, *op. cit.*, p. 91.

⁶ Lise Desmarais, « Proposition d'une didactique de l'orthographe ayant recours au correcteur orthographique », *Ciral/ICRLP*, Québec, Université Laval, 1994, 358 p.

métalinguistiques et faire l'objet de la rétroaction d'un scripteur expert⁷.

Selon Fernand Berten⁸, l'aide apportée au rédacteur par les correcteurs est plutôt de type compensatoire : leur efficacité est liée, d'une part, aux limites du logiciel, c'est-à-dire à ce qu'il peut reconnaître comme erreurs, donc aussi à ses faiblesses – pensons notamment aux problèmes d'homophonie et de ponctuation – et, d'autre part, à la capacité de l'utilisateur à douter de la validité des propositions du correcteur, c'est-à-dire à ses connaissances métalinguistiques, qu'il s'agisse de grammaire, de syntaxe ou de sémantique. C'est en ce sens que l'auteur pose qu'il faut à l'utilisateur une connaissance suffisante de l'orthographe et de la grammaire pour bénéficier des correcteurs. Une application pédagogique des correcteurs viserait idéalement le développement de la conscience des erreurs typiques qu'il commet et surtout de leurs causes, pour ultimement en arriver à développer une certaine autonomie en tant que rédacteur. Bien guidée, l'utilisation des correcteurs en classe devrait amener le scripteur à augmenter son bagage métalinguistique au fur et à mesure des connaissances nouvellement acquises, aidé en cela par la nécessaire rétroaction à la fois de l'expert et de l'outil. C'est ainsi qu'il pourrait de façon continue reconstruire son savoir. Patrick Durel⁹ va dans le même sens en suggérant que le correcteur représente « une aide efficace » s'il est intégré à des activités pédagogiques appropriées et que ces activités soient focalisées sur les processus afin d'amener le scripteur novice à un niveau plus élevé d'autonomie. Bref, il y a consensus chez les auteurs :

⁷ Mario Désilets, *op. cit.*, p. 431.

⁸ Fernand Berten, *op. cit.*

⁹ Patrick Durel, « Utilisation de l'assistant grammatical Antidote... », *op. cit.*

l'utilisation des correcteurs en classe de langue doit procéder d'une visée pédagogique.

Or, théoriquement, ce qui vaut pour les correcteurs vaut pour les divers autres outils. Ainsi Durel propose-t-il, dans une récente étude en français langue seconde (FL2), qu'une utilisation pédagogique d'un logiciel comme *Antidote* dans des activités de révision peut entraîner « la mobilisation de connaissances qui n'avaient pas été convoquées auparavant » et que ce travail amène les étudiants à orienter leur attention « sur les formes et les questions de grammaticalité¹⁰ », développant ainsi leurs connaissances déclaratives et procédurales.

Si l'utilité des correcteurs est manifeste pour la vérification typographique et souvent aussi pour l'orthographe d'usage, leur fiabilité demeure toute relative et leurs propositions peuvent parfois s'avérer autant correctes qu'incorrectes, selon le contexte et, en cela, exigent de la part de l'utilisateur une connaissance suffisante des règles qui s'appliquent dans cette occurrence précise; bien que les correcteurs puissent offrir certaines explications grammaticales sur l'erreur suspectée, ils ne peuvent prendre en compte le contexte et c'est à l'utilisateur de décider ce qui convient. C'est ici qu'entre en jeu le concept de jugement sur la validité. Berten¹¹ suggère que toute proposition offerte par le logiciel ne peut être efficace que dans la mesure où elle est comprise par l'utilisateur.

Devant ces problèmes – déficience des connaissances, surcharge cognitive, dispersion de l'attention et souvent le peu d'importance accordée à l'orthographe –, il avance donc que l'utilisateur doit systématiquement mettre en doute les propositions de l'outil afin que le choix qu'il fera

¹⁰ *Ibid.*, p. 18.

¹¹ Fernand Berten, *op. cit.*

soit bien réfléchi, c'est-à-dire en accord avec le contexte. Il s'agirait de développer continûment chez le scripteur un esprit critique quant aux propositions des outils de vérification linguistique, au fur et à mesure qu'il acquiert de l'expérience.

Carol Bereiter et Marlene Scardamalia¹² ont démontré que le processus rédactionnel est un exercice complexe de résolution de problèmes et qu'il exige du rédacteur une importante mobilisation de ressources cognitives dans la mise en œuvre de processus cognitifs de haut niveau (représentation de l'objectif du travail, planification du travail, mise en mots, connaissance et application du code orthographique et grammatical et ressources qui doivent toutes être mobilisées en même temps dans la construction textuelle). C'est la raison pour laquelle l'écart entre le bagage de connaissances métalinguistiques et ce que peut offrir un outil de vérification linguistique est susceptible d'entraîner des problèmes de surcharge cognitive. Toujours selon Berten¹³, la difficulté réside surtout dans le fait que, pour le scripteur inexpérimenté, suivre le fil de sa pensée tout en maintenant une attention au respect du code écrit dans ses divers aspects constitue une trop grande demande cognitive.

Sur un autre plan, pour Christine Jacquet-Pfau¹⁴, la notion de « faute » a évolué en même temps que l'informatique développait des logiciels de traitement de texte plus conviviaux et offrait au rédacteur des ressources d'aide linguistique. De façon corollaire, les outils d'aide à la rédaction amènent une façon différente de rédiger,

¹² Carol Bereiter et Marlene Scardamalia, *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, 389 p.

¹³ Fernand Berten, *op. cit.*

¹⁴ Christine Jacquet-Pfau, *op. cit.*, p. 85.

où certains aspects du code peuvent être vérifiés *a posteriori*. De tout cela naît un nouveau rapport à la textualité. Ainsi l'auteure rapporte-t-elle que les correcteurs :

[...] participent [...] à un nouveau mode d'écriture où il apparaît, entre autres, que la notion de faute ou d'erreur trouve une place en quelque sorte privilégiée. On écrit plus vite, sans véritable contrôle – au moins dans une première étape – de la forme, aussi bien orthographique que stylistique. Certes, nous vivons dans une société où l'urgence fait de plus en plus loi, mais les outils informatiques permettent à la fois de revenir facilement sur ce qui a été écrit, de le corriger, de l'améliorer et en même temps offre des outils d'aide à la rédaction et à la correction qui laissent à penser à l'utilisateur que l'ordinateur fera à sa place ce travail laborieux, le libérant pour d'autres tâches plus attractives¹⁵.

Malgré l'intérêt que représente la recherche sur les correcteurs, il faut faire le constat que, bien que d'autres outils informatisés, tout aussi intéressants, existent, ils ne semblent pas avoir attiré l'attention des chercheurs, ce qui a pour résultat que la recherche demeure encore, pour une bonne part, exploratoire. Car la technologie, qui ne cesse de progresser, offre, outre les correcteurs, un bon éventail d'aides logicielles à la rédaction. Certaines de ces ressources donnent, en plus de la fonction de correction, des fonctions de définitions, d'orthographe lexicale et grammaticale, de traduction, d'avis linguistiques et s'avèrent tout aussi disponibles au rédacteur, qui a tout loisir de les consulter.

Les concepts pédagogiques qui sous-tendent l'intégration des correcteurs en classe de langue, leur utilité et leur impact sont déjà bien connus. Mais la recherche qui s'y est intéressée concerne essentiellement le niveau d'études secondaires. L'étude que nous rapportons ici s'est intéres-

¹⁵ *Ibid.*, p. 81.

sée à ce qui se passe chez des étudiants de niveau postsecondaire : il ne s'agit plus seulement de correcteurs, mais d'un ensemble d'outils, tous disponibles à la demande, chacun ayant ses caractéristiques propres. Car, dès lors que l'élève change de niveau d'études, les tâches d'écriture deviennent plus complexes. À ce stade, la compétence langagière est supposée suffisante, eu égard à ce qui est attendu, c'est-à-dire l'appropriation et la production d'un discours disciplinaire savant et le développement de compétences pragmatiques en lien avec les situations de communication.

À l'évidence, comme l'a si bien démontré une vaste étude de Gérard-Raymond Roy et Louise Lafontaine¹⁶ sur la qualité du français écrit aux niveaux d'études postsecondaires au Québec, il y a encore, au niveau universitaire, une multitude de problèmes en français écrit. Les lacunes demeurent suffisamment importantes pour que plusieurs institutions, collèges et universités continuent de mobiliser des ressources d'aide afin de tenter de contrer ce problème. Du côté ontarien, une étude menée par Simon Laflamme et Ali Reguigui¹⁷ dans les années 1990 témoigne aussi des difficultés linguistiques qu'éprouvent de jeunes universitaires nord-ontariens incluant les francophones évoluant en milieu anglo-dominant.

Nous avons voulu, par cette étude, mettre en lumière certaines des pratiques de consultation des outils d'aide à la rédaction que démontrent avoir des étudiants en situation formelle de rédaction en début de parcours universitaire quand ils n'ont pas eu de formation explicite

¹⁶ Gérard-Raymond Roy et Louise Lafontaine, *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*, Sherbrooke, CRP, 1992.

¹⁷ Simon Laflamme et Ali Reguigui, « La compétence linguistique : homogénéisation et individualisation », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 20, 1996, p. 193-215.

à ce propos. Les questions que pose la présente recherche concernent les types de recours et leur fréquence lors d'une tâche de rédaction. Car il nous est apparu que, lors de travaux de rédaction au laboratoire de langues, certaines ressources, même disponibles et mêmes connues, semblaient peu utilisées.

Méthodologie

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons créé une tâche expérimentale où les sujets, en situation de rédaction, auraient la possibilité de recourir aux outils linguistiques informatisés disponibles à un laboratoire de langues de l'Université Laurentienne.

Sujets

Trente-deux étudiants francophones de première année de baccalauréat, issus du cours obligatoire de mise à niveau en français écrit, ont participé à l'étude. Les variables âge et sexe n'ont pas été retenues.

Instrumentation

La recherche s'est déroulée dans un laboratoire de langues où tous les postes informatiques sont munis, des outils d'aide à la rédaction suivants : le texteur *Word 2007* (avec correcteur et dictionnaire de synonymes intégrés), *Le nouveau petit Robert version électronique* (dorénavant *Le Robert*), le *Multidictionnaire de la langue française électronique* (dorénavant le *Multi*), le logiciel *Antidote*, Internet et des liens aux pages des sites de l'*Office québécois de la langue française* (dorénavant l'*OQLF*), du *Centre collégial de développement de matériel didactique* (dorénavant le *CCDM*) et du *Trésor de la langue française informatisé* (dorénavant le *TLFi*). Neuf ordinateurs ont été munis d'un logiciel de traçage des mouvements de la souris

(Camstudio v. 2.0, 2001) d'où proviennent les données. La prise de données s'est déroulée pendant le semestre d'automne 2007, en plusieurs séances, au fur et à mesure que les cinq groupes choisis avaient à faire le travail selon l'horaire de leur cours.

Déroulement

La tâche expérimentale consistait en la rédaction d'un résumé de 200 à 225 mots à partir de la lecture préparatoire d'un texte de quelques pages, du type article documentaire. Le texte devait être achevé et remis, imprimé, dans la limite de temps d'un cours, soit une heure et demie. Les sujets pouvaient recourir à tous les outils informatisés désirés, selon leurs besoins.

Méthode d'analyse des résultats

Tous les recours aux ressources d'aide ont été recueillis par traçage des mouvements de la souris, mais seuls ont été retenus les clics de recours aux outils linguistiques, tels que relevés par la lecture d'écran de chacune des séances enregistrées (une séance par sujet).

Chaque recours à l'aide a été consigné et codé selon les divers types de ressources disponibles, catégorisées comme suit : (1) la catégorie dictionnaires (*Le Robert*, le *Multi*, le *Grand dictionnaire terminologique* de l'OQLF, le *TLFi*, *Antidote*, partie Dictionnaires); (2) la catégorie correcteurs (correcteur intégré de *Word* et *Antidote*, partie Correcteur, et Internet); et (3), la catégorie ressources en grammaire (*CCDMD*, le *Multi* et *Antidote*, partie Guides). Ces catégories forment le canevas de la grille d'analyse, basée sur la catégorisation et la codification des erreurs, selon Clémence Préfontaine et Gilles Fortier¹⁸. À leur instar,

¹⁸ Clémence Préfontaine et Gilles Fortier, *Mon portfolio. Apprentissage*

nous entendons ici par orthographe d'usage tout ce qui a trait à la graphie des mots, par orthographe grammaticale, tout ce qui a trait aux accords morphosyntaxiques et par syntaxe, tout ce qui a trait à la construction de phrases. Les catégories recherche de sens et recherche de synonymes ont trait aux difficultés rencontrées au plan du lexique. La catégorie confusion homophonique réfère à toute difficulté de choix de graphie par rapport au contexte. La catégorie ponctuation concerne toutes les difficultés relatives à la gestion des signes de la ponctuation syntaxique. Les données quantitatives ont été analysées au moyen du logiciel d'analyse de données SPSS v. 12.0.

Résultats

Le nombre total de consultations des ressources d'aide à la rédaction est de 973, toutes catégories confondues et pour l'ensemble des 32 sujets, ce qui représente une moyenne de 30,4 consultations par sujet pour 200 mots. Parmi les huit ressources à leur disposition, les sujets ont démontré certaines préférences dans leurs choix, comme le montre le tableau 1.

Tableau 1

Recours en % par ressource, tous types de difficultés

| Word | Antidote | Multi | Le Robert |
|-------|----------|-------|-----------|
| 32,2% | 32,9% | 22,3% | 12,1% |

Word et *Antidote* ont été les ressources privilégiées par les sujets pour la totalité de la tâche, suivis du *Multi* et du *Robert*, laissant de côté les autres outils.

en écriture au secondaire (1^{re} à 5^e année), [Montréal], Chenelière/McGraw-Hill, 2004.

Le plus grand nombre de consultations est dû aux difficultés d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale, qui cumulent 93,7 % des recours. Les difficultés homophoniques récoltent 4,4 % des recours, alors que les autres catégories de difficultés n'en récoltent ensemble que 1,9 % (tableau 2).

Tableau 2
Recours en % par type de difficultés

| orth. usage | orth. gramm. | confusion homophonique | syntaxe | recherche de sens | punctuation | recherche synonyme |
|-------------|--------------|------------------------|---------|-------------------|-------------|--------------------|
| 53,1% | 40,6% | 4,4% | 0,4% | 0,1% | 0,1% | 0,0% |
| 93,7% | | | | | | |

Nous avons voulu voir dans quelle proportion, par catégorie, chaque ressource a été consultée de façon significative.

En ce qui a trait à l'orthographe d'usage, les résultats indiquent que ce sont le correcteur *Word*, avec 71,9 % des consultations, et *Le Robert*, avec 68,6 % des consultations, qui ont suscité le plus de recours pour cette catégorie de difficultés, laissant le *Multi* et le correcteur *Antidote* derrière, avec respectivement 53,9 % et 27,8 % de l'ensemble des consultations.

En orthographe grammaticale, les résultats montrent que les sujets ont préféré recourir majoritairement au correcteur d'*Antidote* avec 54,1 % des recours de même que, dans une proportion de 44,7 %, au *Multi*.

C'est aussi au logiciel *Antidote*, avec 12,1 % des consultations, que les sujets ont majoritairement recouru pour les difficultés homophoniques. Le *Multi*, qui est la seule

autre ressource consultée, ne fait état que de 0,8 % des recours. *Le Robert* et le correcteur *Word* ont été ignorés pour cette catégorie de difficultés.

En ce qui a trait au moment de la consultation, les résultats indiquent que, dans 78,1 % des cas, les sujets consultent surtout au fur et à mesure du processus de production, alors que 15,6 % d'entre eux y recourent surtout lors du processus de révision et 6,3 % pendant tout le processus, lors de la production et lors de la révision.

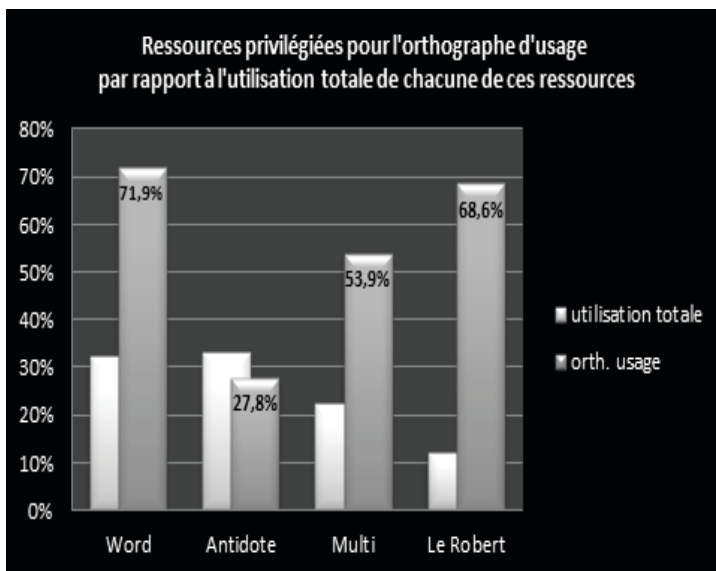
Au vu des résultats, le premier constat qu'on est amené à faire est que les sujets recourent aux aides logicielles lorsqu'ils sont placés en situation de rédaction. Il appert aussi que, dans l'ensemble des ressources disponibles, certaines ne sont pas sollicitées, les sujets manifestant des préférences.

Cela nous conduit à nous questionner sur ces pratiques. Sachant maintenant dans quelles proportions les sujets ont privilégié certains outils et à quel moment du processus de rédaction ils y ont surtout fait des recours, il s'agit maintenant de voir pour quels types de difficultés ils y ont recouru.

Orthographe d'usage

Le correcteur intégré *Word* a été l'un des outils préférés des sujets pour les difficultés d'orthographe d'usage, ce qui apparaît logique puisque ce correcteur souligne par défaut certaines erreurs dès leur détection par le logiciel. Des erreurs telles que « des conditions mortellement dangereuses; quatres; louvetaux » ont été corrigées à la volée.

Figure 1
Utilisation des ressources privilégiées
pour l'orthographe d'usage

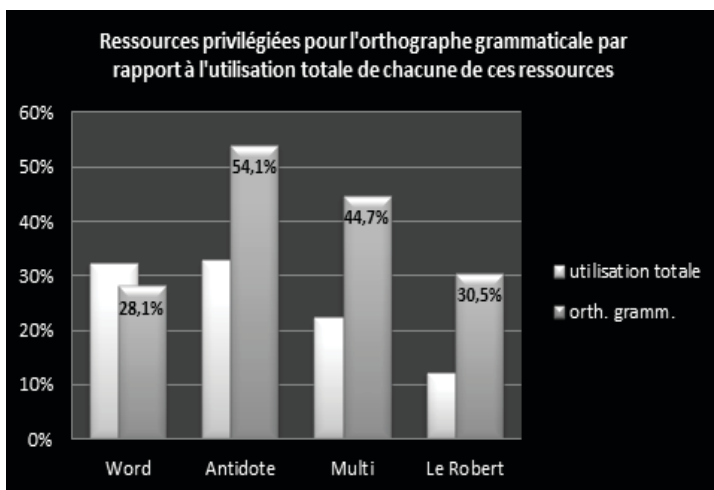


Les résultats révèlent un autre aspect intéressant des recours pour l'orthographe d'usage : les recours au dictionnaire *Multi*. Pourquoi ce choix par rapport au *Robert* ou à *Antidote*? Est-ce dû au fait qu'il a semblé aux sujets techniquement accessible puisqu'on peut y accéder à partir du texteur? Qu'il leur parait familier? Ou est-ce parce qu'il représente une aide pour les anglicismes lexicaux? Il se pourrait que tous ces facteurs soient responsables de la faveur dont jouit auprès des sujets le *Multi*, puisqu'il a récolté presque deux fois plus de recours qu'*Antidote* pour cette difficulté.

Orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale constitue certainement l'un des aspects les plus difficiles de l'apprentissage du français écrit. C'est dans une proportion de 40,6 % que les sujets ont recouru aux aides pour les difficultés en grammaire, comparativement à 53,1 % pour les difficultés en orthographe d'usage. C'est *Antidote* que les sujets ont préféré pour les aider dans cette difficulté, avec 54,1 % des recours, immédiatement suivi du *Multi*, qui récolte, quant à lui, 44,7 % des recours. Ces choix semblent s'expliquer par deux facteurs : *Antidote* est le logiciel donnant le plus d'informations à la correction, grâce à son code de couleurs et de soulignements. Ce logiciel permet au rédacteur de corriger *a posteriori* son texte en suivant les divers soulignements qui relèvent les erreurs suspectées tout en lui donnant, au moyen de bulles, de l'information grammaticale. L'utilisation du *Multi* pour les difficultés morphosyntaxiques montre que les sujets y réfèrent pour le conjugueur, mais aussi beaucoup en cas de doute relativement aux anglicismes. Dans cet ordre d'idées, le *Multi* semble être davantage pour les sujets une aide grammaticale qu'un dictionnaire général de langue.

Figure 2
Utilisation des ressources privilégiées pour l'orthographe grammaticale



Des erreurs morphosyntaxiques telles « [...] même si plusieurs ne *pense* pas [...] » (accord verbe/sujet); « [...] les savants *ont avancées* leurs faits biologiques [...] » (accord de participe), ou encore « [...] l'argument *la plus importante soulignée* [...] » (genre du nom et les accords en découlant) ont été corrigées avec *Antidote*; dans des cas de difficulté en conjugaison – ou ce que l'on croit être de la conjugaison – par exemple « [...] il pourrait être *nourrit* [...] », c'est le *Multi* qu'on a tendance à consulter en première instance, correction que l'on confirme ensuite avec *Antidote*. De façon générale, nous pouvons dire que les sujets ont tendance à tenir pour acquis les propositions faites par ces ressources, sans tenter une analyse plus approfondie. À titre d'exemple, avec *Antidote*, ils ne consultent pas les guides grammaticaux, le dictionnaire de cooccurrences ou d'autres outils inclus dans ce logiciel;

ils s'arrêtent souvent à la première entrée, sans analyser la difficulté relevée, souvent sans tenir compte du contexte.

Autres difficultés

Les résultats indiquent que, pour les sujets de notre étude, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale représentent les principales difficultés. Notons que les confusions homophoniques, qui recèlent d'importants problèmes à la fois d'orthographe lexicale (*mais/mes*) et de syntaxe (*si/s'y*), n'ont fait l'objet que de 4,4% des recours, une proportion somme toute négligeable de l'ensemble. C'est principalement au correcteur d'*Antidote* que les sujets ont fait appel pour les aider pour les difficultés homophoniques et, dans une moindre mesure, au *Multi*.

Peu de recours en ce qui a trait aux difficultés syntaxiques, à la recherche de sens, à la recherche de synonymes et à la ponctuation – il semble que les sujets n'aient pas ressenti le besoin de consulter de façon spécifique quant à ces difficultés. Les résultats montrent également que, par exemple, *Le Robert*, dictionnaire pourtant bien connu des sujets, n'a jamais été consulté pour la recherche de sens ou de synonymes. Quelques exemples de difficultés pour ces catégories : « Certains savants *ce* basant [...] » « il est important de *s'avoir que* [...] » (confusion homophonique); « Cette question *traite* à l'idée, qu'un enfant soit élevé par des loups [...] »; « C'est *dur / a croire* qu'un bébé va *s'abandonné* [...] » (construction phrastique; ponctuation syntaxique; choix de préposition; sémantique), difficultés traitées principalement lors de la révision finale dans *Antidote*.

Sur le plan du moment de consultation, nous constatons que les sujets préfèrent recourir aux ressources au fur

et à mesure du processus de rédaction, cela dans une proportion de 78,1 %, contre seulement 16 % lors du processus de révision.

Interprétation des résultats

En premier lieu, au-delà des considérations statistiques et malgré le fait que l'échantillon soit restreint, les résultats de notre enquête montrent que les rédacteurs novices font appel à diverses ressources d'aide si et quand elles leur sont disponibles. Cela est un premier point. En second lieu, nous constatons que les sujets ont des préférences, qui nous semblent souvent basées sur l'accessibilité des outils et la connaissance qu'ils en ont. C'est le cas du correcteur *Word*, d'*Antidote* et du *Multi*. Nous constatons également l'importance qu'a l'aspect visuel des codes de correction de *Word* et d'*Antidote*, qui amène les sujets à se concentrer sur ce qui est apparent parce que surligné, selon le principe voulant que ce qui est détecté par le correcteur est nécessairement fautif, et donc ce qui ne l'est pas est supposé juste. Les scripteurs ne démontrent pas avoir d'inclination à utiliser les autres outils qu'offrent ces logiciels. Nous avons aussi pu constater que les sujets de notre échantillon méconnaissent généralement les outils, semblent ne recourir qu'aux outils qu'ils pensent connaître et se satisfont souvent de la première proposition qui leur est faite par le premier outil consulté. Il appert donc que leurs modes de consultation sont fonction des ressources qu'ils connaissent, et encore seulement des fonctions qu'ils en connaissent. Néanmoins, il semble qu'ils tirent profit des outils qu'ils consultent, du moins partiellement et au moins partiellement bien.

Cependant, nous pouvons constater qu'il y a bel et bien travail de révision/correction, dans un jeu de va-et-vient

constant entre le texte, systématiquement marqué, et les outils, particulièrement les correcteurs et le dictionnaire *Multi*, ce dernier jouissant d'une certaine popularité auprès des sujets, la conjugaison entraînant des consultations immédiates et quasi systématiques.

Nous avons aussi pu observer que, même si pour la majorité des sujets la consultation des ressources est fonction du marquage du texte par le ou les correcteur(s) et se fait au fur et à mesure de la production, il demeure que pour 16% d'entre eux, il y a une procédure de « révision après », généralement avec *Antidote*, cela quand le scripteur a l'impression que son texte est « fini » et prêt à remettre.

Ces résultats conduisent à diverses réflexions, entre autres celles concernant une potentielle dépendance du rédacteur novice aux correcteurs informatisés, et à l'idée reçue que cela vienne pallier une connaissance métalinguistique de base insuffisante. Qu'il soit ici permis de rappeler que tout rédacteur, qu'il soit ou non professionnel, expert ou novice, recourt à des outils de référence et que les correcteurs, tout comme les autres ressources, informatisées ou non, sont partie intégrante de ses outils de travail.

Toutefois, les résultats de notre enquête demeurent révélateurs. Le fait que les outils les plus consultés aient été les correcteurs *Word* et *Antidote* et, dans une moindre mesure, le dictionnaire *Multi*, donne à penser que ce sont ceux que les sujets percevraient comme les plus faciles de consultation – comme réponse immédiate au recours – et peut-être aussi de manipulation, et que ceux (par exemple, la grammaire d'*Antidote*, l'*OQLF*, le *TLFi*, etc.) qu'il faut pour ainsi dire « aller chercher » ont été plus ou moins ignorés. Nous pourrions en conclure que les caractéris-

tiques de proximité, d'accessibilité et de familiarité avec l'outil font que les sujets y recourent en premier lieu et davantage.

L'importance des recours aux outils *Word*, le *Multi et Antidote* montre bien que le travail de contrôle de la langue écrite, particulièrement de la grammaire, est couramment confié aux ressources qui sont techniquement le plus rapidement accessibles et qui font le plus de travail : correction concomitante, tableaux de conjugaison complets, et la plupart du temps à la toute fin du travail, marquage du texte et bulles grammaticales explicatives par *Antidote*. On peut certainement dire ici, comme le soutient Berten, que l'utilisation des aides est compensatoire, ce que les résultats tendent à démontrer : les recours à l'aide de ces trois instances particulièrement avaient pour but premier la correction du texte, non une réflexion en amont qui aurait dirigé les choix d'outils et aurait contribué à construire la connaissance métalinguistique. Le fait qu'il y ait eu peu ou pas de recours aux autres ressources nous incite à penser que le rédacteur novice a tendance à écarter ce qui lui demande un effort plus important en termes de consultation, en ignorant plus ou moins les ressources dont l'accessibilité n'est pas automatique ou lorsqu'il faut les questionner explicitement, ce qui impliquerait d'être en mesure d'identifier la difficulté et donc demanderait un questionnement métalinguistique. L'utilisation des aides vise souvent que le texte n'ait plus de marques, ce qui peut sembler relativement rassurant pour le rédacteur.

Ces pratiques nous semblent relever davantage d'une utilisation élémentaire, ou commode, des aides que d'une véritable consultation qui aurait pour base une compréhension des difficultés. On ne peut parler de consultation

éclairée ou judicieuse des aides dans ce qui a été observé, de réelle vérification ou de révision, surtout textuelle, qui sont des processus complexes mettant en jeu beaucoup plus que la correction orthographique concomitante ou même que la correction d'accords. La question est donc d'examiner quels sont les chemins qui s'offrent à l'université pour amener l'étudiant rédacteur novice, qui se trouve confronté à une demande très élevée de mise en œuvre de diverses compétences, à une utilisation judicieuse des logiciels d'aide à la rédaction.

Pour que la formation à l'utilisation des aides logicielles trouve un écho et ne se résume pas à une nomenclature des caractéristiques de chacune et à leurs modalités d'application, il faut qu'elle prenne place dans un espace d'écriture. Comme la base de l'éducation universitaire demeure l'écrit, et qu'il s'agit le plus généralement du texte long de type argumentatif, il y a là un espace potentiel de formation, qui pourrait s'insérer dans l'une ou l'autre des mesures institutionnelles d'aide à la rédaction.

Conclusion

Nous avons pour objectif dans la présente étude d'observer les pratiques de consultation des aides logicielles à la rédaction chez des rédacteurs novices lorsqu'ils abordent les études universitaires.

L'expérimentation que nous avons rapportée dans ces lignes nous a permis de répondre à nos questions de recherche. Les rédacteurs, sujets de notre recherche, ont montré qu'il y a bel et bien des pratiques de consultation des aides logicielles, ont démontré des préférences pour certaines d'entre elles, préférences qui semblent être dues particulièrement à l'accessibilité et à la capacité des outils

à les renseigner visuellement sur ce qu'ils croient être des erreurs, réelles ou non. Les rédacteurs novices semblent utiliser les outils en fonction de ce qui leur est communiqué au moyen du marquage du texte et aussi en fonction de ce qu'ils en connaissent. Ils montrent une certaine réticence à faire appel à des ressources qui ne sont pas intégrées ou directement accessibles à partir du texteur. On l'a vu, certains des outils disponibles au laboratoire pendant l'expérimentation ont été complètement ignorés des sujets.

Cet exercice nous a en outre montré que l'apparente facilité du clic quasi automatique comme recours à l'aide lors d'une panne en orthographe grammaticale ou textuelle révèle en fait une problématique importante – et connue – concernant la compétence langagière des étudiants au moment d'aborder des études postsecondaires. La grammaire et sa compréhension ne constituent que l'un des aspects des compétences que les étudiants devraient maîtriser et c'est à ce niveau que les rédacteurs inexpérimentés peuvent, en partie du moins, bénéficier des ressources d'aide. Cependant, la mise en texte constitue l'autre pôle de la compétence nécessaire à la réussite d'études universitaires, et, pour cela, les aides ne peuvent être d'une grande utilité, sauf peut-être à suggérer des marqueurs textuels.

À défaut, à la lumière des résultats de notre enquête, il apparaît qu'une formation est non seulement souhaitable, mais nécessaire et qu'elle devrait être intégrée dans tout ce qui se rapporte au processus rédactionnel. Fondamentale, car, à ce stade, il est impérieux de munir les rédacteurs novices d'outils et de procédures efficaces qui viendront partiellement contrebalancer des lacunes dans leurs connaissances métalinguistiques, de façon qu'ils ne soient

pas bloqués dans leurs apprentissages disciplinaires et que le processus rédactionnel puisse être focalisé sur l'objet de l'écrit. Rapportons une fois encore Durel¹⁹ qui rappelle l'importance, lors d'activités guidées de révision, de développer chez les scripteurs novices une attitude critique par rapport aux signalements des erreurs et de diversifier leurs stratégies de révision assistée. De même, il rappelle qu'« il est nécessaire de faire prendre conscience aux apprenants que le travail de révision ne se limite pas à un travail de surface du texte [et qu'] il est nécessaire de travailler sur les représentations qu'ils se font à la fois de l'outil et du travail de révision²⁰ ». C'est ainsi que devrait être pensée l'intégration des outils d'aide à la rédaction, même au niveau universitaire.

Deux défis se présentent alors : celui, bien sûr, d'amener le rédacteur novice à questionner les propositions qui lui sont faites et d'étendre l'utilisation des ressources qu'il utilise déjà presque « naturellement » par l'exploration d'autres niveaux de consultation que la seule correction; et celui d'augmenter le besoin de consultation du rédacteur novice en l'intéressant, par le biais de ses propres productions, aux diverses ressources disponibles, c'est-à-dire développer chez lui une aptitude à questionner son propre texte et, ce faisant, augmenter son bagage de connaissances métalinguistiques, mais aussi son autonomie par rapport à l'aide compensatoire.

Ultimement, avec une formation continue et de la pratique, le rédacteur passerait de novice à expérimenté, devrait être à même de savoir quelle(s) ressource(s) utiliser pour quel(s) aspect(s) de la langue, laquelle ou lesquelles privilégier et pourquoi. Il devrait acquérir la

¹⁹ Patrick Durel, « Utilisation de l'assistant grammatical Antidote... », *op. cit.*

²⁰ *Ibid.*, p. 19.

capacité de décider laquelle des propositions qui lui sont faites face à un problème est la meilleure. Bref, il devrait devenir peu à peu autonome. Et comme l'exprime Robert Bibeau : « [...] il faut toujours se rappeler que l'outil ne fait pas l'artisan, il ne peut que servir ses talents²¹ ».

Il serait intéressant d'observer les résultats qu'une telle formation pourrait produire par de nouvelles études où les sujets auraient été sensibilisés à une gestion adéquate de la consultation des aides logicielles. Notre étude pourra servir de point de départ à une recherche avec groupe témoin, qui confirmera ou non les présents résultats.

Outils informatisés

Antidote Prisme, v. 5 (1995-2005).

Camstudio, v. 2.0, 2001, <http://camstudio.org/>.

Centre collégial de développement de matériel didactique – CCDMD, <http://www.ccdmd.qc.ca/fr/>.

Grand dictionnaire terminologique, <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>.

Le Petit Robert, version électronique du Nouveau Petit Robert – v. 2.1, Microsoft Office WORD 2003.

Multidictionnaire le la langue française – version électronique, v. 1.0.

Office québécois de la langue française, <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/>.

Trésor de la langue française informatisé, <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

²¹ Robert Bibeau, « Stigmatisations cinq “légendes urbaines” », *op. cit.*